

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

**VALDEMIR APARECIDO IZIDIO**

**EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NOVA  
ESPERANÇA: O fechamento de escolas rurais e a resistência**

**VALDEMIR APARECIDO IZIDIO**

**PARANAVAÍ  
2019**

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

**EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NOVA  
ESPERANÇA: O fechamento de escolas rurais e a resistência**

**VALDEMIR APARECIDO IZIDIO**

**PARANAVAÍ  
2019**

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

**EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NOVA  
ESPERANÇA: O fechamento de escolas rurais e a resistência**

Dissertação apresentada por VALDEMIR APARECIDO IZIDIO ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, 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  
2019

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Izidio, Valdemir Aparecido  
198e Educação para os povos do campo no município de Nova Esperança: o fechamento de escolas rurais e a resistência / Valdemir Aparecido Izidio.– Paranavaí: Unespar, 2019.  
xviii, 160 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão;

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino, Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler, Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli.

#### Bibliografia

1. Educação do Campo. 2. Escolas Rurais. 3. Agronegócio. 4. Fechamento de Escolas. 5. Políticas Públicas. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.19346

VALDEMIR APARECIDO IZIDIO

**EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NOVA  
ESPERANÇA: O fechamento de escolas rurais e a resistência**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – UNESPAR - Orientador

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Célia Faustino – UEM

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR

Data de Aprovação:

28/02/2019

Dedico este trabalho aos meus pais, Felipe Izidio (*in memoriam*) e Benedita Bertolucchi Izidio (*in memoriam*), que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, mas me ensinaram a despertar para o conhecimento, porque possuíam sabedoria por excelência.

À minha esposa Rozana, pelo incentivo, paciência e sabedoria em todos os momentos, mas principalmente nos mais difíceis.

Aos meus filhos Lucas Daniel, Suzana e Eloísa pela compreensão e apoio no decorrer da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador, professor Dr. Elias Canuto Brandão, pela oportunidade a mim confiada, pelo conhecimento transmitido no decorrer dessa pesquisa, por ser exemplo desse processo de luta e resistência que envolve causas sociais.

Aos meus pais, Felipe Izidio (*in memorian*) e Benedita Bertolucchi Izidio (*in memorian*), que sempre me motivaram a seguir minha caminhada com entusiasmo.

A todos da família Izidio, em especial meus irmãos, Nerci, Valdei, João, Lenici e Denilso pelo incentivo e apoio prestado nessa trajetória.

A todos da família Salvaterra, Amadeu Salvaterra e Maria Elena de Almeida Salvaterra, de maneira muito especial à professora Dr<sup>a</sup> Adriana Salvaterra, pelo apoio e incentivo desde os primeiros momentos da fase preparatória desse estudo.

À minha esposa Rozana e meus filhos Lucas Daniel, Suzana e Eloisa, que se tornaram a razão da minha existência, a fortaleza nos momentos de luta e esperança de uma sociedade mais justa e igualitária.

Às professoras, Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza Francioli, Dr<sup>a</sup> Márcia Marlene Stentzler, Dr<sup>a</sup>. Rosângela Célia Faustino, por comporem a banca de qualificação e de defesa, contribuindo significativamente para o andamento e a conclusão desta pesquisa.

Aos demais professores e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, pela competência e seriedade na função exercida.

Aos meus amigos e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC), pelas experiências, discussões e conhecimentos que foram agregados nesse percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança, de modo especial Clarice Bonfin Santana e a secretária da educação Leudinéia Dias, pela disponibilização dos documentos que embasaram essa pesquisa.



“Há homens que lutam um dia, e são bons;  
há homens que lutam por um ano, e são  
melhores; há homens que lutam por vários  
anos, e são muito bons; há outros que lutam  
durante toda a vida, esses são  
imprescindíveis”

Bertolt Brecht

IZIDIO, Valdemir Aparecido. **Educação para os povos do campo no município de Nova Esperança**: o fechamento de escolas rurais e a resistência. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Elias Canuto Brandão. Paranavaí, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o fechamento de escolas rurais no município de Nova Esperança, compreendendo a relação desse processo com as práticas de favorecimento ao agronegócio, nova cultura para a exportação. As análises tomaram como ponto de partida a década de 1980, por considerá-la o momento em que houve a evasão de muitos camponeses para a cidade. Entendemos que a problemática está agregada à introdução de um modelo agrícola de descarte do camponês. As escolas fechadas fazem parte de comunidades que se desenvolveram a partir de pequenas propriedades no processo de colonização e desenvolvimento da cafeicultura nessa região, e com o desenvolvimento do agronegócio, não conseguiram sobreviver, pois centenas de famílias foram expulsas do campo, diminuindo o número de crianças que estudavam nessas escolas. Trata-se de uma pesquisa sobre as escolas denominadas rurais e das escolas atualmente denominadas do campo que ainda persistem na luta contra seu fechamento. Para o desenvolvimento do estudo, analisamos obras de pesquisadores que discutem as instituições escolares do campo, como Arroyo, Caldart, Fernandes, Brandão e outros, além de fontes primárias como: diário de classe, mapas, termos de abertura e fechamento das escolas, que aludem compreender o motivo da extinção das escolas rurais no município. A pesquisa tem como base o método materialismo histórico-dialético e proposta metodológica qualitativa, com procedimentos de levantamentos de dados da região Norte Central Paranaense e análise documental das escolas rurais fechadas no município de Nova Esperança. Das 44 escolas rurais que existiam 42 foram fechadas. As comunidades localizadas nos distritos ainda lutam por políticas para o pequeno proprietário e, de modo especial manter as escolas que atendem a população camponesa que continua no campo. Por fim, realizamos um estudo com o propósito de contribuir com a história da educação no município de Nova Esperança, sendo parte da ampliação do conhecimento de todos que estudam nas escolas rurais e urbanas. Constatamos que os povos que saíram do campo dessa região, não conseguiram resistir às forças impostas pelo agronegócio e as políticas públicas desenvolvidas a partir da década de 1980.

**Palavras-chave:** Escolas rurais. Agronegócio. Fechamento de Escolas. Políticas Públicas. Educação do Campo.

IZIDIO, Valdemir Aparecido. **Education for the field people in the municipality of Nova Esperança**: the closure of rural schools and the “resistance”. 160. f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Elias Canuto Brandão. Paranavaí, 2019.

### ABSTRACT

This research aims to analyze the closure of rural schools in the municipality of Nova Esperança, comprising the relationship of this process with the practices of favoring agribusiness a new culture for export. The analyses took as a starting point the 1980's decade, considering in the moment when there was the evasion of many peasants to the city. We understand that the problem is aggregated with the introduction of an agricultural model to dispose of the peasant. Closed schools are part of communities that developed from small farms in the process of colonization and development of coffee growing in this region, and with the development of agribusiness, were unable to survive, because hundreds of families were expelled from the field, decreasing the number of children who studied in these schools. This is a research on schools called rural and schools currently denominated of the field that still persist in the fight against their closure. For the growth of the study we analyzed works by researchers the school institutions of the field such as Arroyo, Caldart, Fernandes, Brandão among others and the primary sources such as diary class, maps, terms of opening and closing schools in rural areas, which allude to understanding the reason for the closure of schools in the municipality. The research is based on the historical-dialectical materialism method and qualitative methodological proposal, with procedures for data surveys of the northern central region of Paraná and documental analysis of the closed rural schools of the municipality of Nova Esperança, of the 44 rural schools that existed, 42 were closed. The communities located in the districts still struggle for policies for the small owner and in a special way maintain the schools that serve the peasant population that continues in the field. Finally, we conducted a study that contributed to the history of education in the municipality of Nova Esperança, being part of the broadening of the knowledge of all who study in rural and urban schools. We found that the people who left the field of this region, failed to resist the forces imposed by the agribusiness and the public policies developed from the 1980's decade.

**Key-words:** Rural Schools. Agribusiness. Closing Schools. Public Policies. Field Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da mesorregião Norte Central do Paraná.....	68
Figura 2 – Uso da terra na colonização no Norte Central do Paraná.....	69
Figura 3 – Nova Esperança como centro polarizador de municípios menores .....	73
Figura 4 – Paraná: divisão política em 1950 .....	91
Figura 5 – Paraná: divisão política em 1960 .....	95
Figura 6 – Paraná: divisão política em 1970 .....	96
Figura 7 – Município de Nova Esperança com sua área rural.....	102
Figura 8 – Lei municipal nº 706/1969 de Nova Esperança (pág. 1) .....	105
Figura 9 – Lei municipal nº 706/1969 de Nova Esperança (pág. 2) .....	106
Figura 10 – Mapa das escolas rurais do município de nova esperança.....	111
Figura 11 – Termo de fechamento da escola Vila Lobos .....	112
Figura 12 - Termo de fechamento da escola Rural Basílio Itiberê.....	114
Figura 13 – Termo de fechamento da escola Rural Catulo da Paixão Cearense....	115
Figura 14 - Estado atual da Escola Municipal Guilherme de Almeida (esquerda) e placa de inauguração da escola (direita).....	116
Figura 15 – Salão Paroquial e igreja da Comunidade Santa Terezinha.....	117
Figura 16 – Termo de abertura do Livro Ata da Escola Isolada Jacupiranga.....	117
Figura 17 – Termo de fechamento da Escola Rural Manoel Bandeira .....	118
Figura 18 – Escola Rural Odilon Rodrigues (Comunidade Pirapitinga).....	119
Figura 19 – Igreja, salão de festas (esquerda) e Escola Rural Olavo Bilac (direita) na Vila Dossi .....	119
Figura 20 - Escola municipal Presidente Castelo Branco (esquerda) e Capela Nossa Senhora do Carmo (direita) - Placa Zacharias .....	120
Figura 21 – Termo de fechamento da Escola Rural Rocha Pombo .....	121
Figura 22 – Termo de extinção da Escola Rural Romário Martins .....	122
Figura 23 – Termo de fechamento da Escola Rural Tiradentes .....	123
Figura 24 – Termo de fechamento da Escola Rural Tomás Antônio Gonzaga .....	123
Figura 25 - Termo de fechamento da Escola Rural Marechal Rondon.....	124
Figura 26 – Termo de fechamento da Escola Rural José Maciel .....	125
Figura 27 - Escola Rural Bela Vista (esquerda), Igreja e Salão Paroquial (direita) da Comunidade Santo Antônio.....	125
Figura 28 – Termo de fechamento da Escola Rural Benedita Camargo .....	126

Figura 29 – Termo de fechamento da Escola Manoel da silva.....	127
Figura 30 – Termo de fechamento da Escola Rural Trinta e Um de Março .....	128
Figura 31 – Termo de fechamento da escola rural Visconde de Cairu.....	128
Figura 32 – Escola Isolada de Ivaitinga em 1963.....	131
Figura 33 - Escola do Campo (esquerda) em Ivaitinga e quadra de esporte (direita) .....	131
Figura 34 – Escola do Campo em Barão de Lucena.....	132

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas rurais de Nova Esperança: nome, ano de abertura e fechamento .....	108
Quadro 2 - Escolas do Campo que resistem ao fechamento .....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas no Paraná em 1928 .....	35
Tabela 2 – População dos municípios da AMUSEP que fazem fronteira com Nova Esperança .....	96
Tabela 3 – População dos municípios da AMUSEP que fazem fronteira com Nova Esperança em 2010 .....	100
Tabela 4 – Principais municípios produtores de café no estado do Paraná.....	107

## LISTA DE SIGLAS

AMI	Associação de Moradores de Ivaitinga
AMUSEP	Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense
APEART	Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CMNP	Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DEPAS	Departamento de Educação Pública e Assistência Social
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEMO	Núcleo de Estudos de Mobilidade e Mobilização
ONU	Organização das Nações Unidas
PNERA	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária



PRONERA	Política Pública na educação de Assentados da Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SCIELO	Scientific Eletronic Libra Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEMA	Secretaria de Estado do Meio ambiente e Recursos Hídricos
SSR	Serviço Social Rural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>DA COLONIZAÇÃO DO BRASIL AO PARANÁ: OS POVOS DO CAMPO ..</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>A educação no Brasil .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>As políticas educacionais para os povos do campo entre os séculos XX e XXI .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>A reorganização do trabalho a partir do agronegócio.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO PARANÁ E O FECHAMENTO DE ESCOLAS COMO CONSEQUÊNCIA .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>A colonização paranaense e a educação .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>A colonização do norte do Paraná .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>Norte Central Paranaense .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4</b>	<b>O surgimento das primeiras escolas rurais .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5</b>	<b>Educação no e para os povos do campo no Paraná – a educação rural.</b>	<b>79</b>
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO E DECADÊNCIA DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA ESPERANÇA – PERCURSO HISTÓRICO .....</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>Formação e colonização do município de Nova Esperança .....</b>	<b>90</b>
<b>4.2</b>	<b>Escolas rurais: registros históricos da abertura ao fechamento .....</b>	<b>104</b>
<b>4.3</b>	<b>Abertura e fechamento das escolas rurais em Nova Esperança.....</b>	<b>111</b>
<b>4.3.1</b>	<b>AS ESCOLAS RESISTENTES .....</b>	<b>129</b>
<b>4.4</b>	<b>Analisando os resultados: causas e consequências .....</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar a educação dos povos do campo em seu contexto histórico, político e social, fomos provocados a pensar nas formas de luta e resistência que engendraram a sua existência nas últimas décadas, a exemplo do município de Nova Esperança-PR, onde constatamos o fechamento / extinção das escolas rurais e por consequência a exclusão de pequenas comunidades e expulsão de centenas de famílias do campo.

Esta situação foi provocante para o desenvolvimento da dissertação e nos dedicamos em analisar como objeto de estudo, o fechamento das escolas “rurais” a partir da década de 1980, com o intuito de compreender a relação desse processo com as políticas de favorecimento ao agronegócio e a monocultura.

O interesse pelo estudo está diretamente agregado a minha trajetória de vida e às experiências e luta de resistência no campo e para alcançar o sonho e a meta de chegar à universidade.

O campo, a escola e a educação fazem parte de minha trajetória. Aos onze anos de idade já acompanhava os pais e os irmãos nas colheitas de café por até 8 horas diárias de trabalho, e à noite frequentava o ginásio em uma escola do distrito. Devido às dificuldades financeiras e a necessidade de contribuir com força de trabalho para ajudar o sustento da família, não ingressei no Ensino Médio, pois nos anos de 1980 a sericultura determinava o mercado e a sobrevivência econômica das famílias, sendo o que de mais promissor havia para o momento na realidade campesina dessa região. Diferente do cultivo do café, que teve seu declínio nos anos de 1970 devido a geada e a crise econômica do sistema capitalista, a sericultura exigia maior tempo de trabalho, sendo impossibilitado de frequentar o curso noturno. Foram dez anos de trabalho intenso que envolvia toda a família. Nesse período, a família foi se dissolvendo, os irmãos mais velhos saíram para trabalhar na cidade, pois as condições econômicas eram difíceis para os pequenos agricultores e trabalhadores do campo, e não tinham incentivos para permanecer no campo, sendo obrigados migrar para à cidade em busca de novas formas de trabalho. Meus pais, já em idade avançada não apresentavam mais condições de permanecer na sericultura, se aposentaram e continuaram morando no distrito Ivaitinga.

No início dos anos noventa, do século XX, iniciamos um novo ciclo. Constituí família. A constituição familiar mudou significativamente a forma de pensar o futuro com a chegada da primeira filha. Surgiu a necessidade de encontrar um trabalho que oferecesse oportunidade de retornar aos estudos. Voltei a estudar e terminei o Ensino Médio por meio da EJA (Educação de Jovens e Adultos), e com esforço, no início dos anos 2000 fui aprovado em duas universidades públicas, ocupando as primeiras colocações no Curso de licenciatura em Geografia.

Entendemos que o entusiasmo, a maturidade e as experiências de vida dedicada ao trabalho no campo, foram essenciais para definir o caminho da pesquisa, já nos primeiros anos de academia, com atenção dirigida à disciplina de Geografia Agrária, abrimos caminhos para participação de seminários e congressos destinados à educação dos trabalhadores do campo, com a participação de pesquisadores renomados como: Moacir Gadotti, Frei Beto, Gaudêncio Frigotto entre outros, e isso contribuiu sobremaneira com a minha formação da consciência social.

Nesse percurso, o desejo de luta e resistência contra o que sempre entendi como um sistema opressor, fundamentou minha inserção na militância política e fui candidato a vereador pelo (PT), Partido dos Trabalhadores no ano de 1996. Participei dos movimentos sociais promovidos pela CPT (Comissão Pastoral da Terra) e atuei como educador na APEART (Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário). A aproximação direta com a metodologia de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens Adultos, proporcionou novos desafios e novas perspectivas em relação à educação dos povos do campo, despertando-me a pesquisar esta realidade nesta região.

Nesse período até a atualidade, acompanhamos a resistência em manter a escola do distrito que residimos em funcionamento, por meio do envolvimento direto com a Associação de Moradores de Ivaitinga (AMI), do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação de Paranaíba, e as escolas municipal e estadual permanecem abertas, pois podem contribuir para que a cultura camponesa seja disseminada para com os alunos que habitam no campo, de modo que, conscientes, os camponeses possam resistir e permanecer no campo.

Tendo exposto minha história, direcionamo-nos doravante à pesquisa que realizamos. Iniciamos este estudo por meio da revisão bibliográfica realizada no período dos últimos dez anos, de 2008 a 2018 e observamos que não temos produção científica que revelasse o fechamento das escolas rurais dessa região.

Nesse sentido, entendemos ser relevante as discussões desse trabalho, com um olhar para o município que resido, entendendo que essa realidade se repete em diferentes regiões e municípios. Desse modo, utilizamos para a busca as interfaces em “Educação do Campo” e “Educação Rural” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em primeiro momento realizamos a busca avançada por título, foram encontrados duzentos e vinte e oito trabalhos relacionados, e destes foram selecionados vinte e cinco para leitura de resumos, dentre os quais destacamos: Santos (2017) que aborda “O processo de fechamento das Escolas no Campo na Mesorregião do Leste Goiano”; Comilo (2013) que aborda as “Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na educação do campo no assentamento Pontal do Tigre”; Souza (2012) que retrata “As escolas do campo no estado do Paraná: IDEB-Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, sendo que estes últimos foram realizadas leitura na íntegra e citados nessa pesquisa.

Já na pesquisa avançada por título no Scientific Electronic Library Online – Scielo, utilizamos a descrição “Educação Rural”, onde foram encontrados duzentos e quarenta e quatro estudos relacionados. Destes, selecionamos trinta e cinco títulos para leitura dos resumos. Concluímos a leitura na íntegra de nove artigos, dentre eles destacamos: Oliveira (2017), “Educação do Campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra”; Arroyo (2015), “Os Movimentos Sociais e a Construção de outros Currículos”; Marschner (2011), Lutando e Ressignificando o Rural em Campo- Notas Epistemológicas”.

Desta forma, buscamos compreender as teorias e assim historicizar as principais causas que influenciaram o processo de adaptação do agronegócio no município em estudo e no Brasil, considerando que o avanço do agronegócio beneficiou de modo particular o grande proprietário. Ele trouxe consigo grandes modificações na forma de cultivar o solo, como: tecnologia e variedades de plantas que sofreram modificações genéticas em laboratório, plantas desenvolvidas para aumento da produtividade e adaptadas para determinado solo e clima. Mas sobretudo a implantação de grande quantidade de maquinário no campo. Toda essa conjuntura foi organizada para o grande agronegócio, que aos poucos foi expulsando o trabalhador do campo, com consequências sociais imensuráveis: desemprego estrutural nas cidades, visto que o trabalho no campo diminuiu consideravelmente, dando lugar à utilização das máquinas, assim como

desapareceram milhares de pequenas propriedades, dando lugar a grandes latifúndios, além do avanço das áreas cultivadas sobre áreas de conservação ambiental, agredindo o meio ambiente: florestas, rios, mata atlântica e o cerrado.

Segundo Pasquino (1998), modernização é um conjunto de modificações aplicado no âmbito político, social e econômico que vêm norteando nos últimos duzentos anos as relações conjunturais dos seres humanos. De acordo com o autor, data da “Revolução Francesa de 1789 e na quase contemporânea Revolução Industrial inglesa, provocando série de mudanças de grande alcance” (PASQUINO, 1998, p. 768).

Tanto a Revolução Francesa como a Revolução Industrial, provocaram um “bum” da “modernização”, ou seja, a busca de maiores lucros que tiveram consequências relativamente rápidas em todo o mundo ocidental. Esse processo avançou no mundo todo, culminando no atual processo do capitalismo financeiro, onde o mercado dita as regras da política e economia nos países liberais.

A partir da Revolução Industrial, tivemos novos rearranjos no capitalismo mundial e a busca por matéria prima sem precedentes, desse modo a ganância e o poder provocou duas grandes guerras mundiais no século XX e a expropriação dos povos, mas de modo especial o continente africano e asiático. Nesse sentido, o interesse do capital e dos grandes donos dos meios de produção ditam as regras.

No Brasil, segundo Cobério (2014), o avanço do agronegócio teve grande importância para o desenvolvimento do capital interno, pois a economia brasileira de modo particular resultado da agricultura, passa a se desenvolver de forma significativa, sobretudo a produção agrícola para exportação das grandes propriedades monocultoras. No município em estudo houve a expropriação e expulsão do camponês, pois as dificuldades na comercialização do café, as geadas, mas sobretudo a dissiminação de uma globalização cultural, política e econômica, sem precedentes, ajudou nesse processo.

As pesquisas que realizamos, levam-nos a afirmar que o mercado capitalista em expansão necessita de consumismo em alta, em um mundo em constante aumento da população e o argumento é que precisamos aumentar a produção de alimentos, resultando no que viemos a conhecer como Revolução Verde<sup>1</sup>. Essa

---

<sup>1</sup> A modernização capitalista da agricultura teve como elemento dinamizador o processo de “incorporação institucional”, baseado nas mudanças tecnológicas gestadas nos países desenvolvidos e difundido aos países subdesenvolvidos através do que ficou conhecido como “Revolução Verde”

Revolução iniciada nos países europeus e que se estendeu a partir da segunda metade do século XX para o Brasil, tinha como proposta o aumento da produtividade agrícola para a exportação, resultando na diminuição das pequenas propriedades que produziam variados cultivos e que atendiam o mercado local. As consequências da “Revolução” “Verde” foi a dissipação das variedades e quantidades produzidas pelos agricultores, atingindo o comércio e o abastecimento local, contribuindo inclusive para a estagnação econômica e política de centenas de cidades e municípios.

Nesse processo, o Estado brasileiro passa a incentivar uma ampla promoção e produção por meio da modernização agrícola, e grandes propriedades monocultoras se desenvolvem – agronegócio – e produzem para a exportação. Os donos dessas grandes propriedades são beneficiados com um sistema de crédito para financiamento de mecanização do campo, bem como sementes e insumos agrícolas. No entanto, essa “modernização” não foi acompanhada de uma verdadeira reforma agrária, nem de incentivo ao pequeno agricultor, pelo contrário, o interesse das políticas públicas foi o processo de reestruturação fundiária a partir da grande propriedade (IMAY, 2000).

Segundo o IBGE (1960), Nova Esperança possuía 1.825 estabelecimentos. Destes, 1.277 tinham menos de 10 alqueires e o restante desta área de 1 a 2 alqueires, com uma área total do município de 63.450 ha. Na década de 1960, os municípios de Presidente Castelo Branco e Atalaia foram desmembrados de Nova Esperança e o município passa a ter uma área de 37.295 ha.

De modo geral, as terras mais longe da cidade de Nova Esperança foram transferidas para os novos municípios e eram os lotes maiores, não apresentando uma queda no número total dos lotes que permaneceram no município de Nova Esperança, como lembra Imay (2000), explicando nesse período a queda menos acentuada no número de estabelecimentos.

A partir de 1970, o município passa a ter 1.731 estabelecimentos rurais (IBGE, 1970). Em contrapartida, na década seguinte (1980), os estabelecimentos rurais caíram para 1.417 (IBGE, 1980), e em 2006 havia apenas 806 estabelecimentos rurais (IBGE, 2006).

---

(adoção de novas técnicas agrônômicas e tecnologias, como tratores e mecanização, uso de sementes modificadas, adubos e fertilizantes industriais, agroquímicos em geral e biotecnologias). Profundas alterações nas estruturas sociais rurais dos países periféricos ocorreram em consequência destas mudanças tecnológicas e mercantis (SCHNEIDER; ESCHER, 2011, p. 203).

Esses dados demonstram que foi a partir do início da década de 1970, com a crise mundial do sistema capitalista que houve o avanço do agronegócio e as pequenas propriedades começaram a desaparecer, sendo elas incorporadas às propriedades maiores.

A disseminação do agronegócio no Norte Central paranaense, faz parte de uma política planejada a partir da grande crise do petróleo<sup>2</sup>. A respeito dessa disseminação, Santos (2008) aponta que o conceito de modernização da agricultura foi associado à ideia de “progresso”, induzindo as pessoas a acreditarem que em apenas modernizar dá-se a solução. Além disso, nessa região, a partir da geada de 1975, a ideia que se disseminou foi que, a partir dela houve as consequências da baixa produtividade, concorrência com outras áreas produtoras de café, incentivo cultural urbano e estereótipos ao camponês como: preguiçoso, atrasado, sem ambição, maltrapilho, etc. Isso fez com que uma nova conjuntura social e econômica, aliada às políticas públicas de conjuntos habitacionais nas cidades, industrialização, valores urbanos centrados no financiamento do capital internacional, incentivasse o camponês a se transferir para a cidade.

O estágio presente do desenvolvimento da agricultura capitalista, tem como característica o desenvolvimento técnico e científico do modelo agrícola (SERRA, 1991) em vigência. Esse modelo prejudica os pequenos agricultores, por meio de dificuldades de financiamentos para a produção agrícola, produção de agricultura transgênica e com grande quantidade de agrotóxicos próximo às lavouras de policultura e poluição dos solos e águas.

A região Norte Central do Paraná vem sofrendo estas consequências sociais e espaciais da modernização agrícola, ou seja, do avanço do agronegócio, notadamente a partir da década de 1970, com profundos reflexos à educação, refletindo no fechamento de milhares de escolas em função da saída (expulsão) do homem do campo.

A partir desta realidade, desenvolvemos este trabalho objetivando analisar o fechamento das escolas rurais do município de Nova Esperança, relacionado ao impacto com a introdução do agronegócio. As escolas fechadas faziam parte de comunidades que se desenvolveram a partir de pequenas propriedades e no

---

<sup>2</sup> 1973: Crise do Petróleo – Embargo da OAPEC. Em represália ao apoio norte americano à Guerra do Yom Kipur, a OAPEC (Organization of Arab Petroleum Exporting Countries) determina o embargo à distribuição do petróleo. Entre 1970 e 1974 o preço do petróleo variou de US\$ 1,8 para US\$ 10 o barril (KODJA, 2009, p. 129).



desenvolvimento da cafeicultura dessa região. Com o avanço do agronegócio, nota-se que, conforme Marx (1980) relatou no texto a preocupação com a acumulação primitiva, o sistema de mercado está sempre crescendo sobre a ruína dos trabalhadores, e desse modo os camponesses não conseguiram sobreviver, pois as famílias foram sendo expulsas do campo, diminuindo o número de crianças que estudavam nessas escolas.

O que temos constatado neste estudo é que a sociedade capitalista tem passado por profundas transformações de caráter social, político, econômico e cultural. Essas transformações, segundo Antunes (2012, p. 44), são oriundas das mudanças, “particularmente” ocorridas “na década de 1990” e que “foram de grande intensidade, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington”. Ele norteou a elaboração e a execução das políticas públicas sociais, especialmente na educação, com a finalidade da preparação de força de trabalho para o mercado.

As transformações ocorridas no capitalismo recente no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, foram de grande intensidade, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelas políticas neoliberais implantadas pela nova ordem mundial.

Essas mudanças nos remetem ao que Marx (1980) chamava a atenção para os fatos ocorridos de cunho político e social no início do processo de acumulação capitalista, onde a desvinculação entre o camponês com suas terras e o meio de produção fazia-se necessário para o acúmulo capitalista.

Na conjuntura atual brasileira presenciamos um aumento da voracidade do capital, e nesse processo o favorecimento da retirada do homem do campo, transformando a terra em comércio, para que os grandes ruralistas possam desenvolver seus projetos de monocultura. Essa estrutura faz com que o Brasil, com dimensões continentais, seja mero exportador de commodities, produtos que tem como objetivo a matéria-prima em grande escala. Exemplo mais direto é o petróleo, o suco de laranja, a carne, o café e a soja.

Nesse sentido, “a intermitente e sempre renovada expropriação e expulsão do povo do campo, como foi visto, forneceu à indústria urbana mais e mais massas de proletários” (Marx, 1980. p. 530). Nesse processo de “modernização agrícola” que provocou a expulsão do homem do campo em direção às cidades, também causa problemas já denunciados por Marx no início de acumulação do

capital, onde os camponeses ficaram sem as terras, sendo forçados a migrar para a cidade.

O camponês na atualidade, expropriado de sua base fundiária, não tem outra solução a não ser migrar para a cidade, e o expropriador continua mantendo o processo de acumulação capitalista sem precedentes. São histórias diferentes de países diferentes, e tempos diferentes, mas com a mesma lógica capitalista, de acumulação, expropriação e concentração de riquezas.

Santos (1988) afirma que a nova ordem mundial tem como base o acúmulo de capital e as inovações tecnológicas, ou Terceira Revolução Industrial. Ela vem cumprindo a prerrogativa de organizar espacialmente a produtividade e não leva em consideração a transformação da natureza em matéria prima. Essa conjuntura é importante no capitalismo, pois a grande quantidade de produtos industrializados se transforma em lucro com o consumismo. Esse fato implica necessariamente a manutenção do sistema capitalista: comprar e vender sem precedentes.

A expropriação, expulsão e concentração da terra fazem parte da história do capitalismo e se expressa no município de Nova Esperança, pois em relação ao desenvolvimento econômico, correspondia a pequenas propriedades que tiveram em seus colonizadores a coragem em desmembrar a fronteira agrícola dessa região.

Para os povos que habitavam o campo no município de Nova Esperança, foram criadas, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, constando em seus livros registros de classes que estão nos arquivos permanentes, quarenta e quatro escolas “rurais”, ofertando ensino fundamental para atendimento das crianças filhos dos proprietários e arrendatários ligados à produção cafeeira. Essa estrutura prevaleceu até o final da década de 1970, quando as consequências da expansão do agronegócio começam a aparecer e as escolas foram desaparecendo.

Com o passar do tempo e a introdução da agricultura para a exportação, retoma-se a postura antes desenvolvida desde os tempos da colonização portuguesa (com o rótulo de “modernização agrícola”), ou seja, pratica-se a produção em grande propriedade. Esse processo faz parte de uma das variáveis que condicionou a reorganização agrária no Norte do Paraná, levando milhares de pequenas áreas a perderem espaço com esse novo modelo agrícola.

Segundo Serra (1991), a mecanização da agricultura em grandes propriedades faz parte de projetos advindos de países exportadores de gêneros agrícolas tropicais e adentra a região sem que os camponeses tivessem condições de se contrapor a

essa política agrária. A transformação do espaço agrário se relaciona a esse desenvolvimento do sistema capitalista, e a partir da década de 1970 provoca uma nova ordem no sistema agrícola, com relações alienantes e degradantes na região estudada, e com ela a expulsão do camponês.

Nesse sentido partimos do seguinte questionamento: Qual impacto socioambiental e econômico o agronegócio proporcionou aos trabalhadores do campo e a educação escolar dos mesmos?

A luta por uma educação de qualidade no Brasil tem fomentado discussões acerca da forma com que a população, de modo especial os excluídos, vem recebendo conhecimento. Libâneo (2012) chama a atenção desse processo e afirma que no Brasil existe uma educação dual. Uma é a escola da elite que abrange um contexto de desenvolvimento e aprimoramento do intelecto e a segunda é a escola das massas que abrange um caráter assistencialista.

Essas discussões têm incrementado lutas sociais no Brasil, marcadas com a presença de movimentos sociais e das reivindicações pelo acesso à terra ligadas à Educação do Campo. Constata-se que a luta pela terra são lutas de classes e não começam especificamente com o MST, muitas aconteceram no decorrer da história com a formação de Quilombos, Canudos, Contestado e Indígenas no decorrer da história brasileira. Mas foi o MST, a partir de 1979 (BRANDÃO, 2003) que recoloca o tema em discussão e mostra a dominação do grande latifúndio em contraste com uma reforma agrária digna e necessária para a manutenção do campesinato.

Assim, diante do que constatamos na pesquisa e da exclusão dos pequenos proprietários do campo, fica evidente que somente uma verdadeira reforma agrária poderia redistribuir as propriedades rurais, fazendo cumprir a função social da terra. Sendo esse um processo político, deveria ser feita pelo Estado, desapropriando grandes latifúndios e redistribuindo para os camponeses com renda baixa o cultivo dos lotes, com prioridade para a forma de cooperativa entre eles, sem a tutela do Estado.

Desse modo, com a possibilidade de pessoas morarem no campo e terras redistribuídas, a educação no/do campo surgiria como proposta com características camponesa – Educação do Campo –, com currículo que enalteceria a cultura camponesa e suas peculiaridades, onde os camponeses sentir-se-iam valorizados em seu trabalho e espaço territorial, discutindo e estudando na sala de aula e na comunidade o que vivenciam no campo. Como antecipado por Arroyo (2015, p. 49),

“Uma consciência de mudança presente no movimento indígena, quilombola, negro, nos movimentos de trabalhadores sem-teto das cidades. Esse será um traço prioritário”.

Posto as discussões, entendemos ser importante compreender o campo a partir do conceito de território, espaço com seres humanos, contexto que se expressa a cultura camponesa: com criação e recriação dos saberes, mesmo não sendo os saberes convencionais e formais, o que muitas vezes se chocam com os saberes urbanos ou urbanizados. O “desenvolvimento humano é o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar” (SILVA, 2010, p. 81).

É nesse sentido que essa pesquisa se justifica, a partir da compreensão da luta e resistência contra as políticas que são impostas pelo agronegócio, não contemplando o pequeno produtor na garantia de sua permanência no campo, bem como dos estudantes e seus pais, assim como da sociedade que faz parte dessas comunidades.

Usamos para este estudo o método do materialismo histórico-dialético, com proposta metodológica qualitativa e procedimentos de levantamentos de dados da região Norte Central Paranaense, bem como análise documental das escolas rurais fechadas do município de Nova Esperança. Diante do exposto, o que o leitor encontrará à frente?

Na segunda seção abordamos a formação do povo brasileiro e as políticas da educação. Essa análise histórica permite a compreensão das relações de classes na sociedade e na educação, bem como o processo de territorialização comandada pela elite desde os tempos da colonização, as conjunturas econômicas e sociais no processo de formação e fechamento de escolas do campo.

Na terceira seção, analisamos as especificidades da colonização do Paraná, bem como a formação das escolas desse estado e o fechamento dessas escolas, com uma análise de como ocorre a educação para os povos do campo. Discutimos a categoria trabalho e terra na lógica do sistema capitalista na formação do estudante, buscando compreender as políticas públicas neoliberais para a educação dos povos do campo e os movimentos sociais.

Na quarta e última seção buscamos fazer o percurso histórico que envolveu a colonização do município de Nova Esperança e a instituição das escolas rurais. Discutimos sobre os aspectos políticos de formação desse município e realizamos

uma coleta e análise de dados do número de escolas que já foram extintas por meio de registros documentais, como livro registro de classe, mapas, termos de abertura e fechamento e fotos das escolas rurais. Buscamos responder o percurso histórico, desde a criação até o fechamento das escolas no campo, conhecidas como “escolas rurais”. Além disso, a forma de resistência encontrada pelas comunidades que ainda tem escolas do campo, como é o caso dos distritos de Ivaitinga e Barão de Lucena.

Constatamos enfim que os povos que saíram do campo dessa região, não conseguiram resistir às forças impostas pelo agronegócio e as políticas públicas desenvolvidas a partir da década de 1980, colaborou para o fechamento das escolas. O resultado foi a continuidade de apenas duas escolas resistentes às políticas em andamento.

## 2 DA COLONIZAÇÃO DO BRASIL AO PARANÁ: OS POVOS DO CAMPO

Abordar a história da colonização brasileira até a paranaense, assim como sua relação com a formação das escolas, passando pela discussão das conjunturas econômicas e sociais que nortearam esse processo até o avanço do agronegócio é o propósito desta seção.

Segundo Brandão (2003, p. 23) “a questão agrária e agrícola no Brasil começa a partir da invasão dos portugueses em 1500”. Além de invadir, os portugueses iniciam “o processo de concentração de terras, distribuindo-as a amigos de Portugal”. Nesse sentido a colonização brasileira é acompanhada da morte de nativos, o que continua a ocorrer até os dias atuais (BRANDÃO, 2003).

Na prática, o Brasil começa sua formação histórica a partir do século XVI com a ampliação do mercantilismo. Em um primeiro momento, tudo o que era encontrado nas colônias portuguesas era destinado para ser comercializado na metrópole em Portugal. Em um segundo momento, com o aumento do comércio, “a produção de bens e mercadorias passou a ser organizada para a troca, criando-se assim as condições para que a riqueza se tornasse produtiva” (CARVALHO, 2012, p. 74). Foram adotadas novas relações sociais na mudança do sistema econômico feudal para o capitalista, repercutindo de maneira intensa na colonização brasileira.

Segundo Holanda (1995), no Brasil colônia, somente os fazendeiros recebiam instruções educacionais. Além disso, monopolizavam o poder político, econômico e social, promoviam a “estabilidade” e favoreciam os interesses de um incontestado domínio da aristocracia agrária ligada ao poder imperial. A questão é que ainda hoje continuamos a presenciar formas dominadoras impostas pelos grandes detentores da terra, com apoio do Estado. A riqueza do país e de um grupo de proprietários, foi conseguida por meio da concentração das terras e da exploração da mão-de-obra das populações do campo, em prejuízo de pequenos agricultores. Constatamos que no momento atual não há grandes mudanças daquele período histórico, onde a ocupação populacional dependia dos interesses da aristocracia agrária.

A colonização brasileira traz em sua formação, especificidades diferentes de outros países latinos. Duas merecem destaques: a primeira foi a unidade do território criada pelos portugueses. Essa medida provocou a formação de grandes propriedades, resultando na contemporaneidade em grandes latifúndios, diferente das práticas de colonização espanhola que dividiu os territórios em vice-reinos.

A segunda especificidade é a escravidão que renasce a partir dos descobrimentos ultramarinos, trazendo peculiaridades contrárias da escravidão do mundo antigo, quase abolida na Europa. Ela vem de forma muito mais agressiva e desumana nesse período, o escravo africano ou índio, são tratados como seres irracionais (PRADO JÚNIOR, 2000). Esses dois destaques da formação brasileira cria condições necessárias para a forma de concentração fundiária, exploração da força de trabalho e dominação social.

Essa forma de colonização imposta pelos portugueses, trouxe consequências que se expressam até os nossos dias, como: expropriação e concentração de terras, mortes de nativos e de modo especial grande concentração fundiária. A imposição da cultura e economia europeia em um território imenso, com forma natural diferente e estranha à cultura portuguesa proporcionou situações adversas, cujos maiores prejudicados foram os índios, negros e pobres (HOLANDA, 1995).

O autor assinala ainda que as relações entre a população e a formação das instituições públicas que foram criadas, principalmente a escola, reforçou e manteve as relações de dominação e exploração entre os grandes detentores das terras e os expropriados, causando-lhes a morte indireta da vida, traduzida na contemporaneidade em desemprego e miséria nas cidades brasileiras.

É por isso que erram profundamente aqueles que imaginam a volta à tradição, a única defesa possível contra a desordem. Os mandamentos e as ordenações que elaboraram os grandes detentores da terra são na verdade, criações engenhosas do espírito individualista e ganancioso que contradiz com a ideia de distribuição de terras e justiça social (PIMENTA, 2015).

Dessa forma, a relação de trabalho desde a colonização brasileira está intrinsecamente ligada à uma estrutura verticalizada, levando sempre a crer que os explorados devem obedecer às ordens impostas por uma cultura tradicional exploradora. Assim, a relação entre os homens ditadas pela elite portuguesa e pela hierarquia religiosa, não está relacionada com o bem-estar do povo (HOLANDA, 1995), mas com sua escravidão e obedecer era um dos ensinamentos a ser seguido.

Diante dessas considerações, discutir a formação do povo brasileiro e a escola no Brasil torna-se importante na direção de compreender como se dá a ocupação do território como um todo e como a escola é usada nesse arcabouço.

## 2.1 A educação no Brasil

A educação a partir do Brasil República é o embrião da educação que temos hoje, pois nesse momento, uma nova ordem mundial ditada é pela Revolução Industrial e fez com que as mudanças econômicas, sociais e políticas acontecessem para a disseminação dos valores capitalistas internacionalizados. É importante destacar que nas últimas décadas do século XIX “houve o combate à escravidão, sua abolição e a defesa do ideal republicano, uma vez que estes fatos tiveram repercussões na questão educacional” (CARVALHO, 2012, p. 113).

A Constituição de 1891, de inspiração em um modelo liberal, abriu possibilidades para o século XX dar liberdade para os estados promover, estruturar e executar as políticas públicas.

No entanto, em matéria de educação, a República não alterou o teor da Constituição anterior. À União continuou cabendo criar instituições de ensino superior nos estados, legislar sobre o ensino superior e manter a educação secundária no Distrito Federal; aos estados e municípios, promover e legislar sobre a instrução primária e secundária, embora o ensino secundário pudesse ser mantido pela União e livre à iniciativa privada (CARVALHO, 2012, p. 117).

Não havia por parte do governo federal políticas públicas para a educação a nível nacional, ou seja, a Constituição não previa uma uniformização da educação e jogava para os municípios o que deveria ser feito pela união. Desse modo, a primeira Constituição republicana, ampliou a descentralização do ensino e não mudou a política pública do Brasil império.

O que havia? Um silêncio absoluto da promoção de um ensino público e gratuito por parte do governo federal, mesmo diante da afirmativa da Constituição Federal em seu Art. 62 que dizia que “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”, na prática, “preferiram que os estados resolvessem, em sua própria instância, as questões referentes à obrigatoriedade e gratuidade do ensino” (CARVALHO, 2012, p. 118).

Dentre as discussões apresentadas pela historiografia da educação até 1930, percebe-se que o governo federal, não se preocupou com uma política pública que promovesse de modo geral a educação em nível popular, principalmente para os povos do campo que ficou excluída, não só nesse período, mas também na atualidade.



No Paraná na década de 1920 havia um número significativo de escolas multisseriadas e grande parte delas localizava-se em comunidades, colônias e vilas. Eram denominadas escolas isoladas e funcionavam em condições muito simples. Stentzler (2015) ao tratar a instrução pública e as escolas complementares na região fronteira do Paraná com Santa Catarina, nas cidades de Porto União (SC) e União da Vitória (PR), mostra a existência na década de 1920 de “Escolas Primárias Isoladas multisseriadas no interior do Município e arrabaldes da cidade, regulamentadas pelos Códigos de Ensino do Paraná, de 1915 e 1917” (STENTZLER 2015, p. 26). Esse quadro era semelhante ao município em estudo quando emancipado na década de 1950, na existência de escolas multisseriadas.

Retornando ao início do século, a década de 1930 foi um marco histórico em nível mundial, nesse período entre as guerras mundiais, as nações mais poderosas “procuravam conseguir mercados cativos, protegidos da concorrência de rivais, tanto para a comercialização de suas mercadorias industriais, quanto para garantir seus investimentos e matérias-primas” (CARVALHO, 2012, p. 130). A indústria começou a se desenvolver no Brasil em função da dificuldade de importar produtos e uma nova dinâmica social se apresenta, de modo particular por meio da ordem mundial com produção taylorista fordista.

Em 1932 foi publicado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Os signatários eram intelectuais que pressionavam o governo por reformas significativas na educação, pois as que estavam em vigência não correspondiam à realidade do país. De acordo com suas reivindicações, entre outras, era que a educação teria que ser essencialmente pública, todos os brasileiros deveriam ter uma educação de qualidade sem exclusão, deveria ser laica, gratuita e obrigatória (MANIFESTO, 1932).

Desse modo, a Constituição de 1934, mesmo com pontos contraditórios, principalmente com os católicos enfraquecendo a laicidade da educação, trouxe pontos relevantes, como ensino primário obrigatório e gratuito, tendência a gratuidade para o ensino secundário e superior, obrigatoriedade de concurso para o provimento de cargos no magistério, fiscalização e regulamentação das instituições de ensino público e particular (CARVALHO, 2012).

Mas foi na política educacional do Estado Novo que tivemos uma nova proposta de educação rural, com aumento das escolas rurais e elaboração de um ideário para fixar o homem no campo, por meio da educação. Os defensores desse

ideal promoveram uma política de dificultar ao máximo a saída do camponês da área rural. Essa ideia surgiu em um momento em que nosso país enfrentava grandes transformações econômicas e políticas, em função da crise capitalista em nível mundial e a economia agrícola poderia ser solução para a crise brasileira (NETO, 2016).

Nesse contexto surgiu também a ideia do ruralismo pedagógico. Desse modo, os ruralistas pedagogos, diziam ser fundamental a produção de um currículo com especificidades camponesas, para a utilização com eficiência do trabalho rural (NETO, 2016).

Trazer esses períodos à tona é importante para compreendermos que a educação hoje, tem relação com a forma como foi estruturada desde a “colonização” do Brasil, passando pela era Vargas até nossos dias, de modo especial para os povos do campo.

## **2.2 As políticas educacionais para os povos do campo entre os séculos XX e XXI**

Segundo Santos (2017), na primeira metade do século XIX, o Brasil era quase todo rural, as pessoas que tinham acesso à educação eram as que detinham o poder econômico e social. Na contemporaneidade presenciamos o mesmo descaso com as políticas públicas educacionais, principalmente com as políticas voltadas à Educação do Campo. Como alerta Caldart (2011), o Estado brasileiro tem priorizado métodos educacionais ligados à pedagogia urbana, com descaso aos povos do campo. Este descaso é histórico e prevalece em pleno século XXI.

Alertam Caldart (2011), Arroyo (1999), Castanha e Magalhães (2013), que historicamente o analfabetismo predominou em nosso país e a “educação rural” só começou a ser introduzida a partir do início do século XX.

Tratando-se do Paraná, o Código de Ensino de 1917, menciona a educação rural de forma bem sucinta. O art. 14 trata da “organização de um mapa das escolas urbanas, suburbanas e rurais”. No Art. 58 diz que “o tempo e a forma de trabalho das escolas rurais seriam de caráter especial, implicando necessariamente em ser diferente do tempo de aula das escolas das cidades”. Em seu Art. 59, diz que “as escolas urbanas ou rurais seriam oferecidas para meninos e meninas e a regência se daria pela contratação de professores e professoras”. No Art. 101, o documento

ressalta que “os provimentos dos professores das escolas rurais teriam preferência, por conta da dificuldade que o professor teria para atender as escolas rurais em função da distância da cidade e mobilidade urbano-rural” (PARANÁ, 1917).

O art. 152 trata da função do professor e evidencia que caso cometesse alguma arbitrariedade, como abandono de cargo, condenação em ação criminal ou perda da capacidade moral, o professor seria penalizado com a perda do cargo. Mas o que chama a atenção nesse artigo em relação à educação rural é que perderia também o cargo se não tivesse a capacidade intelectual para executar “ao menos o programa do ensino das escolas rurais”. Penetrando nas entrelinhas do Código de Ensino, observamos que o mesmo evidencia uma exclusão dos alunos do campo desde o início da formação das escolas rurais, à medida que se oferecia uma educação com profissionais com menor conhecimento e técnicas pedagógicas para o desempenho das aulas (PARANÁ, 1917).

Ao analisar a I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba em 1927, em uma de suas teses apresentada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), constatamos a discussão de questões relacionadas ao currículo de escola urbana e rural. Nela, Renato de Alencar, na tese nº 4 da Conferência (ALENCAR, 1927), assevera sua preocupação em levar para o campo os mesmos estudos para as crianças da cidade, pois o jovem do “mato” seria atraído pelas especificidades da cidade e promoveria o êxodo rural.

Um dos maiores males é este: inspirar a emigração da população rural para as cidades ou, então, formar indivíduos inimigos do trabalho do campo. O que precisamos para pôr termo ao fenômeno demográfico, assunto que nos inspirou escrever esta tese, é de, antes da aplicação de métodos de ensino na população rural infantil, procedermos a estudo inteligente sobre a elaboração das matérias a ensinar, contanto que se não repita o erro em que nos vemos comprometidos, a concorrer criminosamente para o retardamento e desequilíbrio social e econômico do Brasil (ALENCAR, 1927, p. 46).

A tese mostra a preocupação em promover uma educação que sustentasse o homem no campo, mas sem a preocupação de trazer para o campo a exaltação da cultura camponesa, pois nesse momento o Brasil era sustentado basicamente pelo campo. Isso implicava necessariamente em escola rural com conteúdo e diretrizes diferentes da cidade. Desse modo, o campo precisava de homens e mulheres para o

trabalho braçal. Assim, para a educação rural deveriam ser seguidas algumas normas sugeridas pelo autor:

A começar do pré-escolar para a educação rural, seria aconselhável aplicar-se um sistema especial, baseado, embora, no montessoriano. Essas restrições seriam aconselhadas pelo motivo único da inferioridade do lar no interior em comparação educacional e instrutiva com a da cidade. A pais roceiros seria impossível, dentro de qualquer tempo imaginado pelo mais ameno otimista, conquistá-lhes a confiança sobre a eficiência, a utilidade do método Montessori. Ora, se nas capitais, com seus grupos escolares e respectivos pavilhões, as case dei bambini são julgadas por muita gente boa invenção de malucos! Que sucederia no mato? [...] (ALENCAR, 1927, p. 59).

Esse tipo de Educação evidenciava ainda mais a contradição entre o campo e a cidade, com características diferentes nesses dois espaços. Sendo que na cidade a educação era de melhor qualidade.

Havia autores que defendiam a ideia de que os saberes do campo fizessem parte de um processo intelectual. Deodato de Moraes foi um deles. Para Moraes, os saberes do campo também faziam parte de um processo intelectual, como descrito na tese nº 34 da I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, em 1927. A tese enaltece a Escola Nova e a forma moderna que seriam realizadas a educação das crianças do campo. Afirmava que “grande parte da população rural carece de conhecimentos vários que a riqueza e o progresso da Nação exigem. Não se prezam como é necessário, os trabalhos do campo” (MORAES, 1927, p. 195). Asseverava que muitos camponeses preferiam fazer com que os filhos fossem para a cidade do que ficar no campo com sua cultura. Cita em sua tese uma educação popular verdadeiramente camponesa, onde o camponês pudesse ter orgulho de seu trabalho e viver e morar no campo. Em seu texto escrito para a I Conferência Nacional de Educação ele valorizava a cultura e os saberes do campo.

É na escola popular que devem nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da agricultura. É ela que tem de dar combate renhido a rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde, mas incansável. Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o

prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o amor a vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo (MORAES, 1927, p. 195).

Segue o autor dizendo que a escola rural teria que ter as especificidades e a cultura do campo, com crianças aprendendo a gostar dessa cultura, crescendo com desenvolvimento e conhecimento técnico, para que o campo fosse transformado a partir da escola rural com qualidade. Com esses valores, o camponês teria orgulho de morar e trabalhar no campo, segundo o autor.

Desse modo, podemos considerar que já havia na década de 1920, alguns educadores que se preocupavam com a educação camponesa, como discutido na tese nº 34, mas entendemos que prevalecia a ideia conservadora de educação, pois o camponês era visto somente como um trabalhador braçal e com uma cultura atrasada em relação à cidade.

Nesse período havia no Paraná 120 escolas rurais, como aponta o Relatório de Instrução Pública de 1928, em um total de 1.457 escolas públicas mantidas pelo estado, como aponta a tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de escolas no Paraná em 1928

Escola pública rural e urbana	Jardins de infância mantida pelo estado	Jardins de infância particulares	Colégios particulares	Total
1.457 escolas	12 unidades	9 unidades	530 unidades	2.008 escolas

**Fonte:** Relatório de Instrução Pública do Paraná 1928

A partir das décadas de 1940 e 1950 começaram a surgir programas visando a ampliação da Educação Rural no Brasil, como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), “os quais não reconheciam as condições naturais, políticas, sociais, culturais dos camponeses” (SANTOS, 2017, p. 35).

Destacamos que o interesse pela educação rural surgiu no Brasil, em um momento em que o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral, passam a carrear levadas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabeta. Ferraro (2012) observa que o interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país, ou que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige.

Para Ferraro (2012) e Santos (2017), a pedagogia para os povos do campo já nasceu com limites e condicionantes políticos que interferiram diretamente na consolidação de um projeto social de educação, não levou em consideração os interesses da população camponesa. Sabe-se que a emancipação humana, por meio da educação, desvincula o homem da barbárie. Iop (2009) afirma que num contexto socioeconômico desenvolvido pela instrumentalização da razão, a educação é um fenômeno altamente preponderante na formação da consciência emancipada dos indivíduos, e unida ao capitalismo, promoveu e promove formas de dominação social extremamente agressiva.

Desse modo, percebemos que as políticas públicas para a educação dos povos do campo, desde seus primórdios, não conseguiu desenvolver condições necessárias para que os povos do campo tivessem acesso com qualidade ao saber cientificamente acumulado.

Em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que em um primeiro momento fez um levantamento para saber a situação educacional dos camponeses como também das populações urbanas, com o intento de expandir a formação dos mesmos. Esta campanha se iniciou no estado de Goiás e logo alastrou por todo o Brasil. Outro marco a ser considerado, foi a criação do Movimento Educacional de Base (MEB), criado na década de 1960, a partir da promoção de um ensino sancionado por leigos, com o apoio do governo Federal e da Igreja católica (SANTOS, 2017, p. 36).

Vale destacar que a educação voltada aos povos do campo no Brasil, nasceu com um desinteresse político relegada ao descaso. Tivemos algumas experiências inovadoras, por exemplo: “nos anos de 1963 a 1964, a partir do MEB, percebe-se um avanço no setor educacional tanto no campo quanto na cidade” (SANTOS, 2017, p. 36), mas, no meio rural foram casos isolados.

Na década de 1970 eclodiram manifestações que contestavam a intensa urbanização e a precariedade das condições de vida na cidade. Surge nesse período a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Goiânia, no ano de 1975 e, posteriormente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ano de 1984. Este último tinha como principal preocupação desenvolver uma educação no/do campo junto aos acampamentos e assentamentos, colocando a escola como um elemento importante para compor a luta da terra e sua permanência. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação torna-se um direito público

de todos e, no contexto “estava sendo gestada o que no final da década de 1990 veio se tornar a Educação do Campo” (SANTOS, 2017, p. 36).

Desse modo, uma política específica para a Educação do Campo por meio da luta dos trabalhadores organizados em movimento, começa a se efetivar. Não se apresenta somente como um espaço para ler e escrever, mas, como espaço reivindicatório visando contribuir nas demandas sociais do campo, por escolas e melhores condições de vida nesse processo político-migratório (COMILO, 2013).

Ao buscarmos explicações para a atual crise na educação, principalmente do ponto de vista de exclusão vivida pela maior parte da população que não tem acesso a uma educação de qualidade, nos remetemos a Paulo Freire e estudiosos da questão, que teciam críticas em um modelo de educação bancária, que segundo ele, o objetivo era depositar nos alunos informações que fossem interessantes à alienação política econômica e social (SOUZA, 2010). A educação freiriana demonstrou ser possível respostas para a promoção humana, assim como incluir a população excluída na obtenção de conhecimento, e por conseguinte, uma sociedade mais justa.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são oprimidos, jamais tiveram fora de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 35).

O método de Paulo Freire tem sido referência para a alfabetização não só no Brasil, mas também em outros países. A partir dele, surgiram novas possibilidades de pensar a educação, principalmente nos movimentos sociais do campo, que tiveram nesse método o norteamento para a promoção de inúmeras experiências na educação campesina. Os marginalizados conquistaram direito de viver sua cultura, sem que tenham que incorporar a cultura opressora (SOUZA, 2010).

Ao contrário da educação freiriana, temos a de caráter compensatória desenvolvida na década de 1960, o caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo militar em 1967, tinha como objetivo promover uma educação continuada, porém controlada. Nela havia uma restrição na habilidade de ler, sem compreensão dos signos, responsabilizando o estudante pela sua situação

de analfabetismo e pela situação de um Brasil subdesenvolvido (STRELHOW, 2010).

Algumas delas como o PRONERA (Política Pública na Educação de Assentados da Reforma Agrária), nasceu de lutas “por parte dos movimentos sociais do campo, em particular o MST que começaram a chamar atenção para as políticas públicas de educação para a população assentada que se encontrava excluída das ações do Estado” (MARIAVA, 2011, p. 97).

Nesse sentido percebemos que a Educação do Campo, que por excelência discute a educação junto aos movimentos sociais, luta por uma formação de qualidade contra a conjuntura totalitária do capitalismo, por meio de vários programas sociais com a participação direta dos camponeses organizados.

Nesse quadro de negação do direito à educação foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como política de educação do campo focada no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, proporcionando aos assentados acesso aos diversos níveis de escolaridade. Para tanto, estabelece parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais (GONÇALVES, 2016, p. 372).

O PRONERA tem como objetivo promover educação para a população camponesa que se beneficia do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), de modo geral, a todo ensino em seus níveis diferenciados, dando condições de acesso à educação pública de qualidade, melhorando a formação e qualificação dos profissionais que atendem os assentamentos. Para isso, foram desenvolvidos projetos de educação para os camponeses de nível técnico ao superior (GONÇALVES, 2016), desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), passando pelos governos Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Vana Rousseff (Dilma), com cortes consubstanciais no governo Temer. No momento em que finalizamos esta pesquisa, inicia-se o governo Bolsonaro, e um dos primeiros atos foi o desmonte da pasta SECADI<sup>3</sup> responsável por esta área<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O ato de fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por parte do governo Bolsonaro, no dia 02 de janeiro de 2019, por meio do ministro Ricardo Vélez Rodríguez, pode indicar o modelo de governo que a população brasileira terá nos próximos quatro anos, entre 2019-2022, conforme matéria de Paulo Saldaña, pela Folha UOL. Acesso aqui: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>.

<sup>4</sup> Destacamos que outros ataques já se iniciaram no início do governo Bolsonaro e que por estarmos finalizando esta dissertação, não será possível dimensionar. Exemplo tem sido as falas do ministro da



O MST tem experiência com inúmeras associações e cooperativas em todo o Brasil no contexto do PRONERA e estudos indicam que milhares de trabalhadores do campo foram alfabetizados por meio deste Programa. Nessas experiências “podem ser citadas os cursos de Pedagogia da Terra; Licenciaturas em Educação do Campo, Projetos de Educação de Jovens e Adultos etc.” (SOUZA, 2010, p. 53). Como dizia Paulo Freire, todas essas categorias de ensino se organizam a partir da conscientização de uma educação pautada na emancipação humana.

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 1987, p. 43).

Desta forma, a construção do conhecimento para os excluídos remete a uma preocupação de impossibilitar a promoção da barbárie, de modo que a formação cultural de forma emancipada e consciente pode tornar possível a emancipação humana, do contrário a semiformação constrói desumanização e alienação (IOP, 2009).

Assim todo camponês, assentado, acampado, ribeirinho, índio, quilombola, faxinalense, formam uma mesma categoria de homens e mulheres com histórias semelhantes de exclusão e expropriação. “O que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária” (SOUZA, 2010, p. 55). Desse modo, são marcados pela categoria trabalho, sendo eles trabalhadores, e a luta social marca a categoria luta social e política organizacional.

Sabemos que no Brasil existem muitos movimentos sociais do campo, mas a referência que a maior parte dos pesquisadores e a própria sociedade tem é o MST. No entanto, a luta contra as injustiças sociais e educação de qualidade no campo está intrinsecamente ligada a muitos dos quais são também relevantes, como: “O

---

Educação – que nem brasileiro é – do retorno de disciplinas do período do regime militar, a exemplo da educação moral e cívica, acusando que o “brasileiro viajando é um canibal”, procurando justificar a inserção do retrocesso. A este respeito, sugerimos a leitura de sites, como O Dia, aqui: (<https://odia.ig.com.br/brasil/2019/02/5616950-ministro-da-educacao-chama-turistas-brasileiros-de-ladros-e-canibais.html>); Globo.com, na área da educação, aqui: (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/declaracoes-do-ministro-da-educacao-causam-polemica-e-provocam-reacoes-no-congresso.ghtml>); DCM, aqui: (<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-julgamento-do-colombiano-do-mec-sobre-os-brasileiros-canibal-por-fernando-brito/>), entre outros.

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimentos dos Atingidos por Barragem (MAB); Via Campesina; Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) entre outros” (SOUZA, 2010, p. 55).

A questão é que atual conjuntura econômica e social no Brasil, imposta por um modelo neoliberal ortodoxo<sup>5</sup>, vem cumprindo linha por linha os ditames impostos pela ordem mundial, promoveu e continua a promover nos países periféricos má distribuição de renda e concentração das riquezas nas mãos de poucas famílias. Para enfrentar esta imposição, os movimentos sociais procuram recriar alternativas de lutas e resistências contra o sistema capitalista.

A hegemonia do neoliberalismo encontra resistência nas classes trabalhadora e camponesa organizadas. São esses territórios que a razão neoliberal tem maior dificuldade para dominar. Capital e trabalho disputam modelos de desenvolvimento no campo: o agronegócio como criação das corporações capitalistas e a agroecologia como (re)criação das organizações camponesas (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 550).

De modo especial os países que sofreram com a introdução da política neoliberal, caso do Brasil, acompanharam a imposição de um modelo econômico pautado na desvinculação com o Estado de bem estar social, onde a Inglaterra e os Estados Unidos passaram a comandar essa ideologia por meio de seus estadistas (FERNANDES; TARLAU 2017), direcionando as políticas e as ações de outros países.

Desse modo, a proposição dos teóricos da educação para essa conjuntura era que houvesse a transformação da sociedade adaptada para o conformismo (FREITAS, 2004).

Quando muda o modelo fordista para a concepção flexível, muda também a forma com que o trabalho passa a ser executado. Pode-se afirmar assim, que o individualismo e a criatividade são características principais desse processo.

Além disso, nessa nova mentalidade, tudo é promovido para que as pessoas não sejam cidadãos e sim consumidores. Nessa perspectiva, as sementes plantadas nesse terreno fértil, mesmo com tanta miserabilidade e desigualdade social, são a êxtase do consumo com o sentimento infantil (MARCUSE, 1999).

---

<sup>5</sup> Os pilares básicos da ortodoxia neoliberal são: a defesa do livre comércio, a abertura dos mercados e a redução do papel do Estado (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Com a superação do fordismo e início do toytismo, em 1970, inicia-se uma nova forma de produção social baseada na acumulação flexível. Galuch e Sforni (2011) afirmam que:

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (2011, p. 57).

Nesse novo formato de produção, o perfil do trabalhador também se modifica, o que torna sua função multivariada, ou seja, tem que adquirir vários saberes e atributos denominados de competências para adaptar-se às novas exigências do mercado de trabalho e também para garantir seu meio de sobrevivência. Com esse modelo de produção, a mercadoria passa a ser elaborada conforme a demanda do mercado, e não mais produzida em série como era o caso da produção fordista. Dessa forma, para que ocorra a produção é necessária a existência de consumidores também flexíveis. Nessa direção, a efemeridade do consumo passa a ser o fator primordial desse momento denominado pós-moderno (GALUCH e SFORNI, 2011).

A educação humana nessa perspectiva traduz-se pelas condições neoliberais, tratada como mercadoria, o que é ruim para todos. Se por um lado temos aumento do acesso à educação escolar pública, por outro lado, a escola tem se tornado um lugar de convivência e não de apropriação de conhecimento, agravando as desigualdades sociais de acesso ao saber sistematizado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

É nesse contexto que emerge um individualismo perverso e exacerbado, ou seja, o sujeito torna-se imperativo nas suas opções de vida, colocando em seus desejos prazerosa necessidade de satisfazê-lo acima de qualquer custo. Desse modo, a finalidade dessa ideologia é reorganizar o processo de expansão do mercado, adaptando, individualizando e flexibilizando as pessoas aos ditames da lógica do capital sobre o trabalho e o mercado. Como afirma Carvalho (2012),

Por um lado, para grande parte dos homens, as novas condições do mercado de trabalho flexível tornam cada vez mais manifesta a impossibilidade de reprodução da vida na lógica do capital [...],

acentuando as desigualdades em termos de condições oportunidades e perspectivas de vida, as tensões e os confrontos intergrupais. Por outro lado, essa nova situação dá origem a novos hábitos, valores, crenças, costumes, estilos de vida, linguagens que se opõem às formas compartilhadas pelos homens até então, criando condições para a emergência de um novo paradigma social, baseado na pluralidade cultural (CARVALHO, 2012, p. 30).

Adaptando-se a isso, as pessoas se acomodam e facilitam o controle por parte de quem domina. É nesse movimento que as políticas públicas para educação são estruturadas e o processo de escolarização é organizado, visando atender as especificidades do sistema de produção capitalista, ou seja, uma educação pensada para a formação do homem tolerável as diferenças e as desigualdades, com objetivo de fixar uma identidade individual, para manter a ordem social e o status da sociedade capitalista.

Diante desse novo paradigma, constatamos que a mudança na forma de organização da produção material denominada de acumulação flexível permitiu o enriquecimento da minoria da população e a maioria continua trabalhando para manter a subsistência (GALUCH e SFORNI, 2011), sem iniciativas de organização e luta a maioria da população aceita o controle de um sistema econômico que manipula e oprime. Mais do que aceitar, adapta-se e acomoda-se diante da precarização do trabalho e das imposições políticas e econômicas globalizada.

Nesse contexto, podemos citar como norteador das políticas públicas para a educação no Brasil, o primeiro documento internacional dirigido à educação para o sistema educacional dos países emergentes, o Relatório Jacques Delors. Elaborado na década de 1990, apresenta quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 155). O Estado brasileiro passa a direcionar as políticas públicas com essa ideologia, aumentando ainda mais o fechamento de escolas rurais nesse período.

Nesse sentido Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 18), ressaltam que “a ideia de uma escola democrática para todos também é apresentada por outros documentos internacionais como: a UNESCO, UNICEF, BIRD”, estes defendem em seu contexto uma educação democrática, mas que refletem objetivos de uma política global elaborada para os países periféricos e excluídos. Salienta ainda, que a aprendizagem proposta nesses ideais se transforma numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada

do acesso às formas superiores do conhecimento. Nessa direção, dialogando com essa problemática Galuch e Sfori (2011), confirmam que:

Os referidos documentos são orientados para a educação básica nacional, e são também resultado de uma política neoliberal que visa atender às necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual (GÁLUCH, SFORNI, 2011, p. 56).

O documento torna-se referência e desde então norteia os rumos que a escola deve tomar, deixando claro que a escolarização – e não a educação – deve acontecer durante toda a vida, pois as vantagens são oferecidas em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Desse modo a educação para os povos do campo na política neoliberal, deve seguir os mesmos princípios técnicos para a educação urbana, visando o aprimoramento de execução de máquinas para a produção do grande agronegócio. Firma o princípio de que a instituição escolar do novo século deverá adaptar-se ao modo de produção vigente, preparando o novo homem para atuar no mercado de trabalho (GÁLUCH, SFORNI, 2011).

Nesse sentido “[...] se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora” (GADOTTI, 2009, p. 73). Do mesmo modo em que a natureza se reduz e encaixa onde diferenças de qualidade não eram levadas em conta, controlada pela ciência, o controle do mundo natural conduz também ao domínio da concepção interna do ser humano, reduzindo-o a coisas (BANDEIRA, 2008), sem qualquer consciência.

Por outro lado, o processo formativo na conquista da consciência emancipada ocorre por meio da reflexão crítica do sujeito e de suas experiências sociais e das experiências objetivas da humanidade, no entanto, alerta IOP (2009) que:

A educação fornecida às classes minoritárias que constituem a maior parte da população é uma educação atrelada à racionalização técnica, que se cristaliza como ideologia do processo produtivo da sociedade capitalista; uma educação fragmentada, racionalizada e reacionária, que aprisiona o espírito do indivíduo de maneira a fazê-lo sentir-se como peça insubstituível do processo produtivo (IOP, 2009, p. 23).

É importante salientar que a educação é um direito de todos e deve ser concedida para o desenvolvimento da humanidade. São referenciais de fundamental importância na compreensão da formação da educação do campo. Mesmo o direito à educação sendo um direito básico, sempre estará correndo risco, porque “pode ser desrespeitada, principalmente pelo Estado, a forma como se apresenta em nosso país, está sendo considerada mercadoria na perspectiva neoliberal” (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 555).

Foi o que ocorreu não só no município em estudo, mas em todo o Brasil. A educação foi “atrelada à racionalização técnica” e fragmentada, o resultado foi quase a exclusão das escolas rurais junto com a expropriação de muitos camponeses, hoje metamorfoseado em trabalhadores urbanos, incorporados no processo produtivo da indústria ou do comércio, seja em cidade grande ou pequena.

Crochík (2011) argumenta que a atitude de quem não luta por uma sociedade racional é preconceituosa, contribuindo para com a criação de grupos segregados e marginalizados. Desse modo, alerta:

Parece haver inclusão marginal e exclusão. A primeira ocorre quando a inclusão é precária: as condições limitadas do exercício da cidadania quase que a invalidam; na segregação, essas condições, em boa parte, não são dadas. Da perspectiva inversa, pode-se dizer que aos segregados não se dá o reconhecimento de pertença ao mesmo grupo; na marginalização, esse reconhecimento é acompanhado da desconfiança de se é merecedor ou não desse reconhecimento (CROCHÍK, 2011, p. 39).

O autor ainda argumenta que essa marginalização, faz com que esse grupo não tenha identificação, negada sua identidade e “pertencente à outra espécie, quanto ao marginalizado, parece haver a hostilidade própria da identificação negada” (CROCHÍK, 2011, p. 39).

À medida que esse conhecimento é negado – e primeiro começou sendo negado pelo fechamento de escolas rurais e na continuidade fechando escolas denominadas do campo e também escolas das cidades, vilas, patrimônios, aldeias – constata-se o que Iop (2009) alerta: “barbárie” no pensar e agir, como se observa em pleno decorrer do século XXI, com reflexos na região Norte e Noroeste do Paraná e no município em estudo.

Em nossa análise e dos autores aqui nominados, como Crochík (2011), o objetivo da educação é a formação diferenciada do indivíduo. Mostrar essas

diferenças, “só se tornam tais quando nomeadas: são naturezas que ganham voz” (CROCHÍK, 2011, p. 40). Nesse sentido expressar outras experiências, indicando formas diferentes das mesmas, promove conhecimento.

O que acontece em nossa cultura é que mesmo tendo um grande acervo linguístico, ele é restrito a poucos e diminui a possibilidade de experiências diferentes entre indivíduos e o resultado pode ser uma população excluída do conhecimento, alienada social e politicamente analfabeta, seja ela urbana ou rural, resida ela em grandes ou pequenas cidades.

As interferências na cultura e na consciência foram contributivas para mudanças geográficas, culturais, econômicas e políticas na região em estudo, e o comportamento de quem trabalhava no campo, nas últimas décadas, foi consideravelmente modificado com a reorganização do trabalho e imposição do agronegócio e da revolução verde<sup>6</sup>.

### **2.3 A reorganização do trabalho a partir do agronegócio**

O que ocorreu no Norte e Noroeste do Paraná é parte do que vários estudiosos afirmam como Revolução Verde, que foi a implantação de um modelo agrícola ligado à ideia ocorrida a partir da década de 1960, ideia esta que reorganizou a estrutura fundiária não só no Paraná, mas também em todo o Brasil.

Com toda a lógica de produção captada pela Revolução Verde, outro processo vantajoso para os grandes empresários é que estes vendiam suas próprias sementes e genes para os camponeses, garantindo que a produção se mantivesse nos seus padrões. A venda de todo o “pacote tecnológico” para a produção regulava, também, a forma produtiva e a quantidade da produção estabelecida por contratos, extraindo toda a autonomia camponesa e garantindo o ganho total das empresas (OLIVEIRA, 2017, p. 5).

A organização se dá nos moldes do agronegócio, que tem na prática a produção por meio da monocultura com inserção de agrotóxicos, poluindo solos e águas, além de sementes transgênicas comercializadas por grandes empresas multinacionais em contraste com as sementes crioulas, ou seja, sementes passadas de geração em geração que correm o risco de desaparecer, em prejuízo direto da

---

<sup>6</sup> Revolução verde são as inovações tecnológicas aplicadas à agricultura visando maior produtividade por meio da ampliação de pesquisas em sementes, intensa quimificação, fertilização do solo e da mecanização no campo, denominada de Revolução Verde (VIEIRA, 2014, p. 27).

produção e comercialização de alimentos saudáveis e orgânicos, de acesso direto pelo consumidor.

Para o desenvolvimento do agronegócio, as “cooperativas” agrícolas são instaladas para a venda de produtos agrícolas e compra de produtos agropecuários em uma imposição da globalização econômica (LIMA, 1993), ao mesmo tempo em que, além dos agricultores, também os pequenos comércios, máquinas de arroz, café e algodão desaparecem.

Outro agravante, segundo Brandão (2003, p. 27) é que “a população rural que migra para as cidades [...] – anos 60 e 70 – não tem profissão ou especialização”, iniciando problemas sociais imensuráveis. Segundo o IBGE (2010), o Brasil perdeu 30,02% do total de sua população rural entre 1970 e 1980. Nas regiões Sudeste e Sul, foram respectivamente 40,35% e 43,88%, sendo perdas menores no Norte 10,57%, Nordeste 20,81% e Centro Oeste 33,22%. Os jovens desse período, com alguma qualidade técnica serviam como mão-de-obra às indústrias e ao comércio, e os mais velhos foram absorvidos na construção civil, sendo que em cidades menores, muitos voltavam ao trabalho no campo como assalariados rurais (BRANDÃO, 2003).

Entre os anos 2000 e 2010, ainda segundo o IBGE (2010), o Brasil perdeu 17,61% da população rural. Região Norte 4,20%, Nordeste 14,95%, Centro Oeste 9,98%, Sudeste 27,78% e Sul 24,64%. Ao mesmo tempo em que o êxodo rural avançou a passos largos, parte da população agora urbanizada começa a ver que o único jeito de retornar ao campo, talvez seja por meio da inserção no MST ou outro movimento parecido, ou seja, por meio da Reforma Agrária.

Vale destacar que a proposta de Reforma Agrária no Brasil sempre foi vista pelos grandes donos dos meios de produção e pelos gestores públicos como inviável. Tratando-se da região Norte Central do Paraná, onde as áreas de colonização se deram por pequenas e médias propriedades, essa discussão é ainda mais difícil, visto a ausência de políticas públicas e o êxodo rural, como adianta Brandão (2003):

O êxodo rural desencadeado na segunda metade do século XX, resultado entre outros, da ausência de políticas públicas agrárias e agrícolas dos governos estaduais e federal, favorecem grandes concentrações de terras em poucas mãos e, atualmente, falar em Reforma Agrária, amedronta os latifundiários que pressionam os diferentes governos para não realizá-la (BRANDÃO, 2003, p. 29).



Retornando à Revolução Verde, esta foi responsável na provocação do êxodo rural, favorecendo dois setores importantes da produção brasileira: por um lado o campo se moderniza enquanto a força de trabalho – conhecida como mão-de-obra – do camponês se desvaloriza e as escolas, igrejas e as relações e inter-relações sociais desaparecem. A junção de trabalhos entre saberes diferentes – e isso desde o início do processo de industrialização – permitiu a possibilidade de o capitalista empreender e potencializar a produção (MARX, 2008), em prejuízo da população. O avanço do agronegócio significa o aperfeiçoamento do processo de produção concentrada em poucas mãos e a criação de novas ferramentas, cada vez mais complexas, dificulta a vida, o trabalho e a convivência no campo por parte dos pequenos agricultores, dos assentados, indígenas e quilombolas.

Os grandes proprietários vão aumentando ainda mais seu espaço no campo proporcionado pela “nova ordem”, transformando o que era agricultur familiar em monocultura, e nos grandes centros urbanos a massa de trabalhadores constitui fator importante e determinante para a burguesia agrária, industrial e comercial, servindo de reserva enquanto força de trabalho para os mesmos, agora transformados em trabalhador assalariado da indústria, comércio ou campo.

As dificuldades de realocação dessa mão-de-obra expulsa e o excedente dão sinais de agravamento, gerando miséria no campo (através de uma proliferação de uma massa de trabalhadores sazonais e transumantes submetidos a intensos processos de desmoralização e exclusão social) e gerando miséria na cidade (onde o grande crescimento das favelas e cortiços resulta em processos idênticos) (MARTINS, 1997, p. 50).

Segundo Serra (1991), a urbanização de cidades do Norte e Noroeste do Paraná teve como base a população advinda do campo, resultado da expulsão dos camponeses que desde a colonização viviam em pequenos lotes de terras, concentrando-se na maioria das vezes na periferia dessas cidades e vivendo sem condições de infraestrutura, agravando os problemas sociais urbanos. Nesse contexto essas cidades se transformam e a partir do êxodo rural, boa parte delas crescem de maneira desordenadas, com infraestrutura precária e insustentável.

A acelerada urbanização brasileira trouxe várias consequências, mas o processo de periferização foi a mais grave delas, principalmente nos bairros

localizados ao redor das mesmas, na maioria das vezes são lugares extremamente insalubres e sem infraestrutura, sem saneamento básico e água de qualidade.

A liberdade que havia no campo não se encontra na cidade, pois no espaço urbano tudo se paga, tudo se compra, nada se produz do ponto de vista de alimentos. A separação entre as pessoas se acelera e se generaliza. Esta separação, de acordo com Cargnin (2001), inscreve-se no espaço e no tempo.

Dessa forma, observamos que as mudanças mais radicais acontecem a partir da década de 1980, quando as condições sociais e de moradias da população das periferias das cidades, estão subordinadas ao nível salarial, como afirma Sposito (1996, p. 73), “a troca desigual apoia-se no fato de que os trabalhadores de todo o mundo capitalista recebem salários diferentes para produzir riquezas de mesmo valor” que serão concentradas nas mãos dos donos dos meios de produção.

Adverte Marx em o *Capital*, que as formas de produção e do conhecimento, resultado das condições sociais apontadas, estão associadas à apropriação privada da riqueza, e desse modo acontece o processo de alienação do sujeito social. Tal qual ocorreu em relação aos camponeses, quando foram incorporados às cidades e inseridos como força de trabalho, na maioria das vezes desqualificados e com baixa remuneração. O cotidiano do capitalismo, já dizia Marx, está relacionado a uma forma de reprodução dos bens materiais em que o homem se reproduz alienado, e nesse sentido, vivemos um mundo de estranhamento social.

Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar lucro (MARX, 2008, p. 388).

Dessa forma, a divisão do trabalho no sistema capitalista é parte ideológica da produção e reprodução do capital. No decorrer da história do capitalismo ele vem ficando mais agressivo. Desse modo, podemos fazer uma analogia do que Marx (2008) afirmava no século XIX em relação à reprodução do capital nas diferentes formas que o compõem e o trabalho utilizado no início da colonização paranaense. De modo especial vem cumprindo a proposta de lucro para os donos dos meios de produção, mesmo com as terras divididas em pequenos lotes, com milhares de famílias produzindo e vivendo da produção. Observamos que a partir da introdução do agronegócio a maioria dos camponeses foram expulsos do campo.

Nesse processo podemos dizer que a introdução do agronegócio a partir da década de 1970 no Brasil, mostrou-se desigual e contraditório, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006 para estrutura fundiária no Brasil, quando mostra o índice de Gini que mede a desigualdade entre 0 e 1, sendo que 0 corresponde à completa igualdade e 1 à completa desigualdade. Verifica-se que na década de 1980, o índice era de 0,856 e sobe para 0,872 até 2006, ou seja, a concentração da terra aumentou, junto com ela a concentração da riqueza.

Outra forma de desigualdade que indica o Censo Agropecuário de 2006, do IBGE, é a desigualdade de gênero e estrutura fundiária. A maior parte dos estabelecimentos são controlados por homens, 87,32%, o que implica 94,5% de todo o espaço rural brasileiro.

Em relação à desigualdade a acessos tecnológicos, o Censo agropecuário de 2006 indica que as propriedades até 10 ha possui 1,1 trator por propriedade; de 10 a 100 ha 1,2 trator por propriedade; de 100 a 1.000 ha 1,9 trator por propriedade; de 1.000 a 2.500 ha 3,8 tratores por propriedade, e acima de 2.500 ha 5,4 tratores por propriedade.

A desigualdade aumenta ainda mais quando se trata de recursos distribuídos para a produção agrícola. O Censo Agropecuário 2006 indica que 8,9% das propriedades conseguem 70% dos recursos destinados à agricultura. Analisando os dados, observamos que há uma concentração junto aos grandes detentores da terra no Brasil. Constata-se que as políticas públicas para a agricultura são destinadas para os grandes proprietários, mesmo sendo a agricultura familiar responsável por 70% da alimentação básica, como aponta o Censo Agropecuário.

Com essa nova forma de trabalho no campo, os povos e a classe trabalhadora foram excluídos do acesso à terra, como os camponeses sem terra, os índios, quilombolas, os boias frias, os pequenos agricultores, os ribeirinhos etc., foram excluídos das mudanças políticas e econômicas às quais passam o mundo e o Brasil, com forte influência de violação de direitos sociais e políticos. Como antecipou Marx: “essa estreita base exclui realmente a análise científica do processo de produção, pois cada processo parcial percorrido pelo produto tem de ser realizável como trabalho parcial” (MARX, 2008, p. 393). Nesta linha de análise, Fernandes (1999) afirma que:

Com intuito de acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo, incentivando a reprodução da propriedade capitalista, durante os governos militares pós-64, foram criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária, privilegiando as grandes empresas, mediante incentivos financeiros, que passaram a se ocupar da agropecuária. Para entendermos a origem dessa política é preciso considerar que o golpe militar de 1964 teve, entre outros objetivos, a finalidade de isolar parcialmente, de um lado, o poder dos coronéis latifundistas e, de outro, impedir totalmente o crescimento das lutas de trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo a partir de meados da década de cinquenta (FERNANDES, 1999, p. 32).

E o resultado da política desenvolvimentista das décadas de 1960 e 70 implicou, na expulsão do homem do campo para a cidade. Esta política foi geral em todo Brasil, houve um esvaziamento do campo incentivado por políticas públicas contrárias à reforma agrária, no suporte do poder local acoplado ao governo e empresários. Esse novo norteamento geopolítico dificultou a organização dos trabalhadores rurais na busca (luta) do acesso à terra, assim como prejudicou uma forma popular de produção no campo (FERNANDES, 1999).

Vieira (2014, p. 33) afirma que “nesta lógica capitalista cria-se nos agricultores a necessidade de estar inseridos na lógica do pertencimento a modernidade. As empresas também dependem dos agricultores para constituir seu ramo industrial”, isso tanto no aspecto de venda de insumos agrícolas como na transformação de produtos agrícolas em industrializados. Nesse processo de organização do espaço do campo e da cidade, as novas formas de produção evidenciam a desterritorialização que aconteceu após a década de 1980 e a presença da política neoliberal norteada pelo agronegócio, de modo especial o desenvolvimento da produção monocultora (GARGANIN, 2001).

Desse modo, o espaço rural e urbano produzido por forças alienantes, condicionadas por interesses capitalistas de cunho flexível, norteou e norteia o modo de produção e principalmente o trabalho. As experiências sociais promovem mudanças na consciência do homem, como Marx, já no século XIX, asseverava, de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

A saída forçada do camponês em direção às cidades e o aumento do latifúndio no Brasil são consequências das reais geografias do campo e da cidade na atualidade, resultado de projetos e políticas públicas acopladas ao capital nacional e internacional. Essa situação se agrava com a Constituição de 1988 e com o

retrocesso sofrido na reforma agrária, apesar de a Constituição, em seu artigo "Art. 186" afirmar que a terra precisa cumprir sua função social (BRASIL, 1988), prevalece o interesse dos latifundiários. Como afirma Fernandes (1999, p. 59), "As forças conservadoras representadas pela UDR, conseguiram aprovar um dispositivo genérico, tornando a propriedade produtiva intocável", dificultando uma Reforma Agrária justa.

Esta situação ocorrida em todo Brasil e com grande intensidade no Norte do Paraná, leva-nos a afirmar que as "Relações sociais de desconforto e desconfiança sempre existiram no sistema capitalista, mas o nosso tempo é particularmente ofensivo nesse aspecto, marcado pelo fascínio com a ganância" (MCLAREN, 2000, p. 54).

Nessa perspectiva podemos observar que o fechamento de escolas do campo no Brasil, acompanha a tendência de crescimento do agronegócio, e fica ainda mais evidente esse processo quando observamos as desigualdades da estrutura fundiária, financiamento de recursos e tecnologia no campo para os grandes detentores do capital, em detrimento dos pequenos agricultores. Desse modo, constatamos que as políticas públicas são desiguais e colaboram para a expulsão do camponês.

As nações chamadas de periféricas vem sofrendo com a política neoliberal é o caso da política brasileira a partir da década de 1980, aceitaram a imposição de um sistema econômico organizado com o término do Estado de bem-estar social, foram norteados pelos países capitalistas centrais dominantes por meio de seus governantes.

Assim, as novas formas, métodos e teorias da educação que foram organizadas a partir desse processo, se relaciona ao conformismo dos países periféricos em aceitar essa política pública (FREITAS, 2004), e esse novo modelo capitalista tem promovido uma educação voltada para o conhecimento técnico e não científico dos trabalhadores.

Diante do contexto atual brasileiro, fica evidente as contradições engendradas na política educacional para os povos do campo a partir do projeto neoliberal, elas são sustentadas pelas ordens advindas de cunho internacional para a educação no Brasil (LUNAS e ROCHA, 2010). Com a adoção das máquinas e a produção mecanizada o camponês não encontra mais trabalho no campo e se obriga a migrar para a cidade (BRANDÃO, 2003), pois o projeto do grande agronegócio tem

sustentabilidade na nova ordem mundial, e neste contexto as escolas rurais foram sendo dizimadas, sua cultura negada e o campo vem se transformando em um vazio demográfico.

No entanto, Silva (2010, p. 80) afirma que “o Brasil é mais rural do que se imagina. As sedes municipais são apenas cidades imaginárias”. E a população que reside nesses municípios pequenos de características rurais, imagina-se residindo na cidade, incorporando a ideologia dominante como se fosse sua. Ainda segundo a autora:

A escola é um dos instrumentos de reprodução e fortalecimento desse imaginário: o campo como lugar onde predomina a escassez. Para alguns “não é lugar de viver, apenas de sobreviver, ou de sair dele o mais rápido que puder”. Por isso que um dos fundamentos da Educação do Campo é resgatar o campo enquanto um lugar de vida, de morar, de trabalhar, de ser feliz, lugar de construções de identidade (que tem particularidades e referências identitárias) (SILVA, 2010, p. 80).

A discussão proposta nos remete à compreensão da conjuntura da escola, que não dá voz e vez para a emancipação humana. Segundo Saviani (2011, p. 55) “a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado”. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes e o que acaba prevalecendo são os interesses do dominador.

Desse modo, as questões da (não) educação no Brasil, mas de modo especial a educação dos povos do campo, desde a educação jesuítica e posteriormente a educação rural, são tratadas com exclusão. Arroyo (1999), nos mostra que as questões no âmbito da Educação do Campo devem ser discutidas nas escolas para que o direito de ensino e aprendizagem de qualidade possa promover autonomia aos educandos. “A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar, pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber” (ARROYO, 1999, p. 17).

Ao debruçarmos com mais atenção sobre a história voltada ao ensino nas escolas rurais, evidencia-se que serviram somente para promover o aparato ideológico imposto pela imposição cidade-campo. Nessa perspectiva Arroyo (1999), assevera que:

A pergunta que vamos ter que nos fazer é esta: Que saberes sociais foram construídos historicamente? Alerto a vocês para uma coisa: nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano, é saber social, logo não tem que chegar à escola do campo. Cuidado, há muitos saberes escolares nos programas que são inúteis! Totalmente inúteis, alienantes, que não acrescentam nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos. A grande pergunta que vocês vão ter que se colocar é esta: *Que saberes sociais são de direito de todo cidadão no campo ou na cidade?* (ARROYO, 1999, p.17).

Diante dessas considerações, entendemos que a escola no campo, nos moldes impostos pelo capital, aderiu à lógica do processo de globalização econômica ditada pelos grandes capitalistas. Salvo exceção as escolas dos assentamentos do MST que procuram conservar valores do campo (CALDART, 2011), a maior parte das escolas que se encontram no campo no Brasil, não serve como base para a verdadeira educação no e do campo. Podem até utilizar a terminologia, mas na prática não são do campo. Segundo Saviani (2011):

Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade (SAVIANI, 2011, p. 85).

É importante salientar que a crise educacional brasileira não está somente no currículo e nas formas como as instituições escolares e professores imprimem suas metodologias. Nesse contexto existe uma conjuntura que norteia a educação do ponto de vista político e econômico. Os trabalhadores de forma geral nessa lógica, não precisam se preocupar com conhecimento científico, mas apenas ter instrução o suficiente para servir de força de trabalho para a produção capitalista e seus interesses (SAVIANI, 2011).

Frente ao exposto, é importante compreender o campo a partir do conceito de território, espaço com marcas humanas, para resistir a esse pensamento promovido pelo capital. A cultura camponesa, com criação e recriação dos saberes, deve ter a promoção de um novo paradigma relacionado ao “desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar” (SILVA, 2010, p. 81).

Não é por acaso o esvaziamento do campo, pois o capitalista investe pesado na configuração e infraestrutura por meio de máquinas cada vez mais modernas,

plantações por meio de técnicas desenvolvidas em conjunto com pesquisas científicas, entre outras formas do avanço da concentração da terra e do agronegócio. A educação técnica tem se desenvolvido cada vez mais, pois é imprescindível para esse processo o tecnicismo e o controle do conhecimento e das habilidades. Nesse sentido: “A visão homogeneizadora só interessa aos que querem o domínio do latifúndio e defendem seus interesses e privilégios” (FERNANDES, 2011, p. 139). Por isso é antagônico o desenvolvimento da educação camponesa, pois ela em seu currículo, propõe, além de técnicas no campo relacionadas com estudos científicos, defender o homem no campo e do campo, de acordo com as especificidades camponesas, desse modo, ao contrário de vazios demográficos, teremos um campo com vida, desenvolvimento econômico e social.

Caldart (2011, p. 156) assinala que “a Educação do Campo não cabe em uma escola: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta por aos sujeitos do campo”.

Nessa direção, Fernandes admite que “A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte” (FERNANDES, 1999, p. 29), com poder exercido pelos dominantes. A imposição da cultura dominante, que nega a cultura camponesa, faz com que uma nova cultura se forme relacionada à precarização dos povos do campo e do trabalho.

Dessa forma, a educação como fica? Torna-se aparato ideológico dessa nova concepção, onde o trabalhador camponês deve estar subordinado ao urbano pelas transformações recentes, mas também pela educação escolar oferecida em nosso país, chegando-se ao ponto de um grupo capitalista defender uma educação “não” ideológica, orientada por uma ideologia de “escola” que se diz “sem partido”. Nessa escola, nenhum professor terá segurança para ensinar, pois não saberá como sua aula será julgada – e isso se estende a qualquer área do conhecimento (CARA, 2016, p. 45).

Ao contrário dessa educação, temos as contribuições de Paulo Freire, com uma proposta de educação emancipadora, crítica da educação bancária que deposita no aluno os conteúdos necessário para ficarem alienados. Na educação emancipadora há um convite feito pelo educador para que os alunos desvendem a realidade política econômica e social alienadora e, munidos do conhecimento, transformem essa realidade em justiça e liberdade (FREIRE, 1985).



Para os povos do campo e os que buscam uma Educação democrática e emancipadora, cabe resistir e lutar contra os ditames impostos por essa lógica de Educação como proposta de mercadoria. Pode-se afirmar que somente com a consciência da população explorada é que a história pode ser modificada, e a leitura do Campo só terá compreensão e valor a partir do enfrentamento e luta com seriedade e compreensão teórica da história, que até aqui foi imposta pelos grandes detentores do capital (FERNANDES, 2009). Como afirma o autor (1999, p. 29), “A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte”.

A imposição da cultura dominante, que nega a cultura camponesa, faz com que aconteça uma precarização dos povos do campo e do trabalho. Dessa forma a educação, ao contrário do que Paulo Freire assinalava como emancipadora, se torna alienadora, onde o trabalhador camponês está subordinado aos ditames do capitalismo urbano, que tem negado a educação camponesa com suas especificidades e culturas.

### **3 A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO PARANÁ E O FECHAMENTO DE ESCOLAS COMO CONSEQUÊNCIA**

Nesta Seção abordaremos a colonização do Norte do Paraná, as especificidades da educação para os povos do campo e a exclusão sofrida pelos camponeses por meio do fechamento de escolas. Para a compreensão dessa discussão é importante uma análise dos aspectos que nortearam a ocupação do espaço paranaense, bem como as relações de poder dessa ocupação.

#### **3.1 A colonização paranaense e a educação**

Ao discutirmos a colonização do Paraná, observamos que a história é escrita nos poucos estudos que temos, a partir do entendimento dos grandes detentores do capital. A história do Paraná em sua grande maioria, não é exposta com ou a partir da percepção da classe trabalhadora (TOMASI, 1997), e sim do dominador, burguês e explorador. Dessa forma podemos dizer que “sob o manto da colonização pacífica e harmoniosa levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado” (FAUSTINO, 2006, p. 162), foi sendo introduzida a colonização no Paraná, com o norteamento dos grandes donos dos meios de produção.

O Paraná no dia 02 de agosto de 1853 se tornou província do Brasil e no dia 29 de agosto de 1853, o Imperador sancionou a Lei nº 704, criando a província do Paraná.

Art. 1º - A comarca de Curitiba, na província de São Paulo, fica elevada à categoria de província, com a denominação de província do Paraná. Sua extensão e limites serão os mesmos da referida comarca.

Art. 2º - A nova província terá como capital a cidade de Curitiba, enquanto a assembleia respectiva não decretar o contrário.

Art. 3º A província do Paraná dará um senador e um deputado à Assembleia-Geral; sua assembleia provincial constará de 20 membros.

Art. 4º - O governo fica autorizado a criar na mesma província as estações fiscais, submetendo depois o que houver determinado ao conhecimento da Assembleia-Geral, para a definitiva aprovação.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições em contrário (WACHOWICZ, 2016, p. 143).

No dia 19 de dezembro de 1853, Zacarias de Goes e Vasconcelos é empossado como presidente do Paraná, dessa maneira o estado fica independente da província de São Paulo. A luta pela emancipação política durou dez anos para ser aprovada pelo Imperador. A maior parte dos deputados paulistas não queria a emancipação, devido a contribuição da comarca de Curitiba para São Paulo.

A partir da emancipação política, o Paraná passa por três tipos de colonização: primeira, a Tradicional: “o Paraná Tradicional corresponde ao litoral, à região de Curitiba e dos Campos Gerais, foi a primeira frente de ocupação do Estado” (ALMEIDA, 2016, p. 10), ocorreu a partir da primeira metade do século XVII, iniciando-se na baía de Paranaguá com a busca pelo ouro e o charque do Rio Grande do Sul para Minas Gerais, dando origem ao denominado tropeirismo, além da extração de erva mate que se estendeu pelos Campos Gerais. Segunda, a colonização do Norte: sua ocupação foi efetivada ainda no século XIX “por fazendeiros paulistas que foram atraídos pelas manchas de terra-roxa. Essa ocupação em um primeiro momento, se deu de forma espontânea” (ALMEIDA, 2016, p. 10). E a terceira foi a colonização do Sudoeste: o desenvolvimento dessa região “inicia-se de forma efetiva somente a partir de 1940. Os primeiros a chegarem à região para esta ocupação foram pequenos proprietários rio-grandenses” (ALMEIDA, 2016, p. 10).

Serra (1992) entende que a colonização Tradicional ou Pioneira, tem sua inauguração com os paulistas em busca de ouro de aluvião. Dessa colonização, surge mais a frente vários núcleos de povoamento, cujo início se dá com Açungui e Paranaguá (BERNARDES, 1953). A respeito desta história afirmam Liccardo, Sobanski e Chodur (2004, p. 45) que,

O Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, guarda um dos mais antigos documentos cartográficos referentes à Baía de Paranaguá. Sua confecção remonta ao ano de 1653 e nesse mapa já constavam as principais minas de ouro da região (LICCARDO; SOBANSKI; CHODUR, 2004, p. 45).

A busca pelo ouro não teve vida longa, já que sua procura se esgotou por ser escasso nessa região, sendo substituída entre 1720 e 1730 pela atividade pecuária e o tropeirismo. Os próprios mineiros querendo ficar no Paraná, trocam a atividade aurífera pela atividade vaqueira (SERRA, 1992). Fajardo (2006) afirma que os

muares<sup>7</sup> vindos do sul para levar charque para Minas Gerais promoveu a colonização dessa extensa área no centro sul do Paraná. Essa movimentação provocou a atividade do beneficiamento de erva-mate na região dos Campos Gerais.

Segundo Serra (1992), em fins do século XVIII, as terras dos campos gerais estavam ocupadas em sua totalidade pela grande propriedade, nesse momento prevalecia o sistema de sesmarias e apossamentos.

Diante dessa ocupação, mesmo com uma população ainda pequena, “a partir de 1825 parece haver, por parte do governo central, a preocupação em organizar o ensino nas províncias” (MIGUEL, 1997). Com isso, o governo imperial solicitava informações para melhoria da instrução, em particular de cada povoamento. A partir de então, o governo instituiu leis para a educação nas províncias, entre elas, o Paraná.

Miguel (1997) assevera que as leis brasileiras em relação à educação era uma íntegra da cópia da legislação estrangeira, semelhante ao que nos deparamos na contemporaneidade. “Medidas mais concretas eram tomadas, como a de enviar professores para a Inglaterra, para aprender na origem, o método de Lancaster” (MIGUEL, 1997, p. 679). Esse método consistia em suprir a necessidade de poucos professores formados, já que os alunos com conhecimento mais desenvolvido ajudavam o professor a lecionar para outros alunos mais atrasados.

Como adiantado, até o ano de 1853 o Paraná estava submetido à Província paulista em sua legislação educacional. Nesse período a economia passava fundamentalmente a depender da erva-mate e do aluguel de terras aos tropeiros que faziam rota dos muares para as áreas auríferas de Minas Gerais. A população era muito pequena nas cidades e quase não existia no campo. A base econômica era sustentada pelos escravos, desse modo existiam poucos cidadãos com direitos, principalmente à educação (MIGUEL, 1997).

A legislação paranaense, após a criação da Província (1853) caracterizou-se fundamentalmente por criar “cadeiras” de primeiras letras nos lugares mais desenvolvidos, fechá-las em seguida, para reabri-las algum tempo depois. Tal fato acontecia não somente com o ensino fundamental, mas também com a Escola Normal e o Liceu

---

<sup>7</sup> Os muares apresentam características intermediárias entre o equino e o asinino, com predominância fenotípica de características asininas, das quais destacam-se a morfologia dos cascos, predominantemente encastelados e pequenos; linha dorso-lombo convexa ou reta; alta capacidade de conversão alimentar e pouca variação na pelagem, sendo frequentes as particularidades de zebruras, faixa crucial e listras de burro (MIRANDA; PALHARES, 2017, p. 2).

Paranaense, mais tarde Ginásio Paranaense e hoje Colégio Estadual do Paraná (MIGUEL, 1997, p. 679).

No início do século XIX, existia uma escola em Paranaguá e outra em Curitiba, ambas para meninos (MIGUEL, 1997). A “primeira Escola Normal foi criada pela Lei nº 238 de 19 de abril de 1870” (MIGUEL, 1997, p. 679). Nesse momento o número de escolas públicas era de 25, frequentadas por 617 alunos, mais três particulares com 81 alunos. Nesse sentido, era evidente a baixa escolarização da população na idade escolar, sendo que nesse período, o Paraná contava com 8.894 crianças (OLIVEIRA, 1989), no entanto, os autores não mencionam a quantidade de escolas rurais.

Serra (1992) aponta que no final do século XIX, a colonização pioneira se desagrega e os três grandes sustentáculos da economia dessa região: tropeirismo, pecuária extensiva e o erva-mate, entram em crise. Na mesma época entra em crise também a cafeicultura no estado de São Paulo.

As duas situações, aparentemente distantes entre si, vão ser significativas no deslocamento do movimento expansionista paranaense rumo à região Norte e na construção da estrutura sócio-econômica do Paraná moderno, baseada na agricultura de mercado e tendo a lavoura de café, que em pouco tempo dominariam todo espaço regional, como carro chefe (SERRA, 1992, p. 68).

O autor afirma que os fatores como a desagregação da frente pioneira e as terras férteis no Norte do Paraná foram relevantes para o avanço da frente pioneira do Norte, no entanto as primeiras ocupações dessa região do Paraná “remontam o século XVII, por meio de missões religiosas instaladas por jesuítas” (SERRA, 1992, p. 68), onde hoje se localizam cidades como Jataizinho, São Jerônimo da Serra e margens do rio Tibagi.

Essa grande região do Norte do Paraná notadamente teve seu auge da produção cafeeira até a década de 1970. A partir dessa década passa a sofrer as consequências sociais e espaciais do avanço do agronegócio (SERRA, 1991). O que trataremos nas seções posteriores

### 3.2 A colonização do norte do Paraná

Segundo Wachowicz (2016), o Norte do Paraná começou a ser ocupado ainda na segunda metade do século XIX. Dois fatores são importantes para essa ocupação: ligar o litoral com o Mato Grosso e ocupar as terras férteis dessa região.

Salientamos que a colonização do Paraná em todas as regiões, seguiu a lógica das doações de terras públicas para a iniciativa privada. Conforme Serra (2010), depois da Revolução de 1930, o Estado motiva a colonização do ponto de vista estatal e empresarial, seguindo a ideia do Estado Novo de colonizar o oeste do Brasil.

As medidas saneadoras adotadas, a partir da Revolução de 1930, como foram evidenciadas, produziram no Paraná resultados práticos e positivos, sob o ponto de vista dos interesses do Estado e das classes empresariais vinculados ao setor imobiliário, ao afunilar o processo de ocupação e apropriação da terra para o desenvolvimento de projetos de colonização que passariam a ser executados pelo próprio Estado (os projetos de colonização oficial) e pela iniciativa privada (os projetos de colonização empresarial privado) (SERRA, 2010, p. 79).

Esse novo projeto de colonização motivou desentendimento entre grupos, acobertando os grileiros a praticar crimes contra os posseiros, tomando outros rumos da proposta de colonização organizada no começo dos anos 1930 (SERRA, 2010).

Dessa maneira, evidencia-se que a organização fundiária no Norte do Paraná foi influenciada pelos grandes detentores do capital, desmistificando a máxima de colonização pacífica dessa região. Segundo Tomasi (1997), a construção ideológica Norte do Paraná está relacionada ao poder dominante, e traz embutida uma visão histórica vinculada à manutenção do poder e do status quo.

Nessa perspectiva, o sistema capitalista não muda sua forma insaciável de busca de lucro, sendo o capitalismo “irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Desse modo, percebemos que:

Desde o século XIX o norte do Paraná foi sendo delimitado e designado de várias maneiras conforme ia sendo ocupado pela população não indígena, ou, dito de outra maneira, a partir do

momento em que esse território foi sendo ocupado incorporando a ótica do capital (HARACENKO, 2007, p. 39).

Almeida (2016) afirma que o Norte do Paraná teve uma divisão em três grandes regiões: Norte Velho, Norte Novo e Norte Novíssimo. Nova Esperança o município objeto dessa pesquisa, está localizada no Norte Novíssimo, colonizada pela Companhia Norte de Melhoramentos.

Bernardes (1953) em seu artigo na Revista Brasileira de Geografia, faz um relato da colonização do Paraná. Segundo o autor, o que mais chamou a atenção para a colonização do Norte foi a famosa terra roxa. Com uma vasta área que superava a paulista em extensão, de modo especial “Tem sido o chamariz para os milhares de indivíduos que para aí ocorrem desde o começo do século” (BERNARDES, 1953, p. 357).

Todo o processo de ocupação das terras situadas ao norte do estado do Paraná foi predatório do meio ambiente e baseado na exploração do trabalho familiar. Os próprios trabalhadores pagavam com cafezal o direito de usar as terras na produção de alimentos. Em 1940, - de acordo com dados do cadastro de estabelecimentos rurais do Paraná (IBGE, 1941) havia em Londrina 21.819 trabalhadores rurais.

Em quase todo o Norte do Paraná a vegetação era de mata tropical, com madeiras de lei e solo fértil. Essa região “representa na realidade, a extensão ao sul do Paranapanema, das ricas terras cafeeiras do vizinho estado de São Paulo, com espigões elevados e de relevo suave” (BERNARDES, 1953, p. 357). Com características livres de geadas e de seus efeitos.

Por outro lado, sua proximidade do estado de São Paulo implicava em certas facilidades de transporte e mercado que ajudam a explicar o interesse havido na aplicação de grandes capitais para sua colonização e o êxito deste empreendimento, revelado pelo avanço rápido da frente pioneira (BERNARDES, 1953, p. 357).

Além de Bernardes, outros autores também afirmam que o Norte do Paraná foi ocupado de forma efetiva a partir do final do século XIX, quando os fazendeiros paulistas são atraídos pelas áreas de terra-roxa. No entanto, de forma mais organizada e moderna, a ocupação dessa região se dá a partir de 1929, com o predomínio de pequenas propriedades e com projeto organizado pela Companhia de Terras Norte do Paraná (ALMEIDA, 2016).

A análise da ocupação do Norte do Paraná observada por Tomazi (1997) contrapõe-se ao discurso de que o Norte do Paraná foi um “Novo Canaã”, ou um novo “Eldorado”. Pelo contrário, “[...] contrapõem-se ao discurso daqueles que chamavam a Av. Higienópolis, em Londrina, de “lágrimas de lavrador”, pois ali moravam muitos fazendeiros” (TOMAZI, 1997, p. 106), donos de grandes propriedades, pois o lavrador era aquele que lavrava o chão, de modo que lágrima de lavrador está relacionado ao sofrimento dos que trabalharam e desbravaram essa região por meio de luta e sofrimento físico.

Segundo Tomazi (1997), existem mecanismos para escrever a história e afirmar como inquestionável, aquilo que não é verdadeiro e nem real, é a história da “dominação e manutenção do poder sobre os homens e as coisas” (TOMAZI, 1997, p. 107). O Norte do Paraná não foge à regra, e a colonização foi palco de confrontos entre grandes proprietários e posseiros.

Deste modo, pretende-se fazer esquecer a história das sociedades indígenas bem como a matança dos mesmos, os "coronéis" fazendeiros, os "grilos", os caboclos, os pistoleiros, os posseiros, e o banditismo; enfim, todo um conjunto de fatos que questionam a idéia de uma (re)ocupação racional, pacífica, moderna e progressista (TOMAZI, 1997, p. 107).

Nesse sentido, a análise da produção da estrutura fundiária do Norte do Paraná se faz importante, de modo especial para a percepção das forças antagônicas que promoveram a colonização dessa região até nossos dias.

Diante dessas forças antagônicas e contrárias à ocupação feita por posseiros, Wachowicz (2016), afirma que em 1924, o presidente Arthur Bernardes convidou uma comitiva inglesa para uma tarefa econômica no Brasil, objetivando um estudo da situação do país do ponto de vista econômico. “Este grupo de economistas ficou conhecido como Missão Montagu” (WACHOWICZ, 2016, p. 313), e dentre os membros dessa missão estava Lord Lovat, com a incumbência de pesquisar a produtividade de algodão no Brasil, para suprir as indústrias inglesas

Dessas observações feitas pelos ingleses, decidiram por adquirir grande quantidade de terras no estado de São Paulo e Norte do Paraná. “Fundaram então os ingleses uma empresa para atuar no Brasil, a Brasil Plantations Syndicate, e uma companhia subsidiária, a Companhia de Terras Norte do Paraná” (WACHOWICZ, 2016, p. 313). A empresa inglesa entrou em contato com o presidente do estado do



Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, para comprar uma grande quantidade de terras. Em 1925, entraram em acordo, e a empresa inglesa adquiriu uma grande quantidade de terras situadas entre os rios Tibagi, Paranapanema e Ivaí (SERRA, 1991).

Ao mesmo tempo em que a empresa inglesa adquiria grandes quantidades de terras no norte do Paraná, a mesma empresa se dedicava também a encontrar petróleo no norte do Iraque, possessão inglesa nesse período. Pois a Inglaterra necessitava de fontes energéticas fósseis para a manutenção de sua indústria.

Nessa região viviam os curdos, tribos beduínas<sup>8</sup>. Para que essas tribos fossem mantidas sempre calmas, os ingleses tinham que dispor de recursos financeiros. Em acordo feito em Londres, a empresa ligada a Lord Lovat resolveu transferir os curdos do Iraque, para o norte do Paraná. A dívida do Brasil com os ingleses nesse momento, promoveria a transferência dessa população para o Norte do Paraná, por meio de colonização feita pelos ingleses (WACHOWICZ, 2016).

O grupo de Lord Lovat estava ligado aos capitais petrolíferos que atuavam no Iraque. Esses grupos entenderam-se em Londres e resolveram transferir parte dessas populações curdas do Iraque para o norte do Paraná. Para concretizar esse objetivo, resolveram utilizar-se dos serviços das Ligas das Nações. Como na época o Brasil estava endividado com os ingleses, não foi difícil a esses obter a permissão do governo brasileiro para receber os cem mil curdos no norte do Paraná (WACHOWICZ, 2016, p. 314).

Dessa forma não demorou para que, em 1933, essas negociações começassem a ser efetivadas de forma sigilosa. Não demorou também para que o sigilo fosse quebrado e a população brasileira soubesse da tentativa de compra de terras para assentar os curdos.

Uma forte campanha contrária a essa imigração foi desencadeada pela imprensa curitibana e do Rio de Janeiro. Aos advogados de Curitiba coube a maior parte da mobilização. Estavam reunidos permanente, pois era época da constituinte de 1934. Além da imprensa utilizou-se em Curitiba, como meio de difusão, uma das principais estações comerciais da rádio brasileira, a PRB2, Rádio clube, uma verdadeira sensação da época (WACHOWICZ, 2016, p. 314).

---

<sup>8</sup> São um povo nômade que vive nos desertos do Oriente Médio e do norte da África. Os beduínos representam cerca de 10% dos habitantes do Oriente Médio e têm o nome derivado das palavras árabes al bedu ("habitantes das terras abertas") ou al beit ("povo da tenda"). O mais provável é que essa cultura tenha surgido ainda na Antiguidade, no norte da atual Arábia Saudita.

Com as mobilizações, sobretudo da imprensa, o governo e a Companhia de Terras Norte do Paraná recuaram da proposta. Abandonaram a venda de terras do Norte do Paraná para os Curdos e resolveram vendê-las para os brasileiros em pequenos lotes, principalmente para os paulistas e mineiros que já tinham afinidade com a cultura cafeeira e pouco dinheiro para comprar grandes propriedades. Abandonaram também o projeto de produção de algodão, pois a intenção dos ingleses em primeiro momento era produzir algodão no Norte do Paraná para suprir a produção de suas indústrias (SERRA, 1991).

Desse modo, para a própria companhia ficou a incumbência de vender os lotes em pequenas propriedades. “Por sugestão de capitalistas paulistas que desejavam agradar os ingleses, foi indicado o nome de Londrina a esse núcleo inicial” (WACHOWICZ, 2016, p. 315). Ali fizeram seu ponto de venda das terras e surgiu a infraestrutura urbana da cidade.

No que se refere a venda dos lotes agrícolas, esta era realizada por meio do pagamento em parcelas, cabendo 30% do valor total como entrada ou pagamento inicial, e o restante num prazo de até quatro anos. A venda das chácaras era feita através do pagamento correspondente a 40% do valor total, sendo o restante pago em dois anos. Em ambos os casos, os juros cobrados eram de 8% ao ano (IMAY, 2000, p. 13).

Segundo Serra (2010) a colonização na região Norte tinha um objetivo principal: desenvolver a atividade cafeeira. Essa colonização ficou famosa no Brasil pela produção extraordinária dos cafezais, porque as condições climáticas eram favoráveis: clima e solo “e também à experiência acumulada pelos pequenos proprietários de terra, em sua maioria vinda das tradicionais zonas produtoras de São Paulo e Minas Gerais” (SERRA, 2010, p. 80).

Assim, foram criados polos de desenvolvimento em toda região, com formação de cidades maiores e ao seu redor as cidades menores. Esse processo de formação de cidades se fez concomitante a um sistema de transporte rodoviário e ferroviário. De acordo com Imay (2000), “Londrina foi fundada em 1929, Apucarana em 1937, Maringá em 1947, Cianorte em 1953 e Umuarama em 1955” (IMAY, 2000, p. 13). Entre os núcleos menores fundados que se tornou um micro polo, está Nova Esperança, fundada em 1952.

Diferentemente das lavouras de São Paulo e Minas Gerais, do qual a cafeicultura se desenvolvia em grandes propriedades, no Norte Novo do Paraná, as propriedades eram pequenas, com infraestrutura rústica onde o proprietário morava com sua família e geralmente as casas eram feitas próximos aos córregos. As subsistências da família eram feitas a partir das lavouras: arroz, feijão, milho plantados no espaço entre uma fileira de café e outra, chamado ruas de café, e criação de animais, como: porcos, galinhas, cabeça de gado leiteiro (SERRA, 2010).

As lavouras de subsistência possibilitavam ao agricultor se manter nos períodos da entressafra porque além de ter garantida a alimentação da família, algum excedente acabava sendo comercializado, proporcionando uma renda extra para os gastos emergenciais (SERRA, 2010, p. 80).

O autor revela que os cafeicultores tinham na produção para o mercado a probabilidade de lucro, sendo que o sustento da família para reprodução do trabalho se dava por meio das lavouras de subsistência e da criação de animais.

As lavouras demandavam uma grande quantidade de pessoas para a atividade cafeeira e cada membro da família era visto como uma enxada, ou seja, um trabalhador ou trabalhadora a mais para a manutenção da produção agrícola, por isso nesse período as famílias eram numerosas. Mesmo que os lucros com as vendas dos grãos não fossem tão rentáveis, por outro lado, a produção de subsistência estava garantida pela lavoura e criação de animais. “Não havia fartura na zona rural, mas comida nunca faltava à mesa do trabalhador” (SERRA, 2010, p. 81).

### **3.3 Norte Central Paranaense**

Após realizarmos o panorama sobre a região Norte do Paraná, dedicamos esse tópico à região Norte Central Paranaense, que em sua extensão territorial se localiza em maior porção no Terceiro Planalto Paranaense e nela encontra-se o município objeto desse estudo. Esta região “É constituída por 79 municípios, dos quais se destacam Londrina e Maringá, em função de suas dimensões populacionais e níveis de polarização” (IPARDES, 2004, p. 5).

A identificação dessa região foi validada por uma ideologia norteada por investimentos internacionais e depois de algum tempo, pelo capital nacional. “O

discurso regionalista que culminou na construção de uma cultura in loco fomentou a constituição de uma identidade regional forjada a partir dos interesses da elite econômica e ideológica” (AZEVEDO; BARBOSA, 2013, p. 29). Essas ideias foram direcionadas e influenciadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Desse maneira, até a década de 1950 havia uma propaganda nos principais veículos de comunicação nas regiões Sudeste e Nordeste do país, contribuindo para o deslocamento de milhares de pessoas para a região Norte Central do Paraná.

Todo esse processo de investimento no Norte Central Paranaense vem responder aos danos da crise de 1929, de modo que a expansão do capital inglês se fazia necessário para um país que estava perdendo a hegemonia mundial para os Estados Unidos, e obter lucros era de fundamental importância para garantir sua posição internacional (AZEVEDO; BARBOSA, 2013).

O município de Nova Esperança está inserido nesse processo de colonização que analisamos. Em relação ao desenvolvimento econômico correspondia a pequenas propriedades, assim como outros estados da região sul que foram colonizados por imigrantes europeus. Diferente da maior parte da colonização brasileira feita por grandes propriedades.

A colonização ocorrida nessa região compreende a última etapa de colonização do Norte do Paraná feita após 1945, ela foi realizada com empreendimentos estatais e privados. “No caso da iniciativa privada, os procedimentos mantiveram-se como na etapa anterior, relacionados a uma organização, antecedendo as ações de fundação das cidades e de loteamentos rurais” (ASALIN, 2015, p. 80).

A formação dos municípios pertencentes a essa região, estão essencialmente relacionados à atividade cafeeira, que a partir da década de 1940 se desenvolveu com rapidez. Seu desenvolvimento está ligado ao prolongamento da expansão cafeeira do estado de São Paulo e sua colonização foi relativamente rápida se comparada a outras regiões do Paraná. Os fatores que aceleraram esse processo está relacionado aos solos férteis e o relevo relativamente plano. Outro fator importante foi a extraordinária “válvula de escape para inversões lucrativas de amplas parcelas do capital acumulado no núcleo mais dinâmico do capitalismo nacional, localizado na Região Sudeste do país e centrado em São Paulo” (IPARDES, 2004, p. 21).

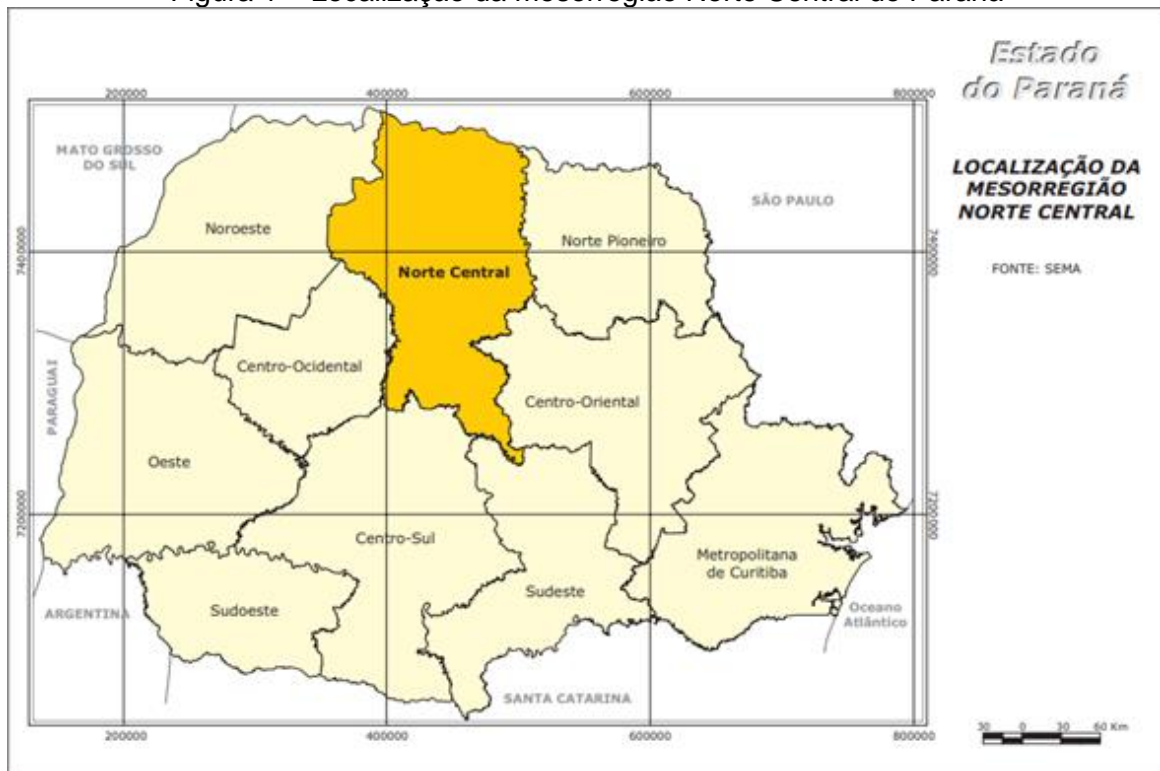
A ocupação dessa área foi feita em quase sua totalidade por uma colonização norteada por organização privada, com capital nacional e também internacional. Essa colonização atraiu muitos trabalhadores e trabalhadoras porque as propriedades eram vendidas em parcelas pequenas e as famílias vinham trabalhar nas propriedades de café para produzir o consumo próprio e para obter lucro com a venda do café (IPARDES, 2004).

Ao mesmo tempo, a ampla oferta de terras baratas e de ótima qualidade constituiu um forte atrativo ao capital fundiário especulativo, que incrementava parte dos seus rendimentos lançando mão de contratos de parceria, colonato e arrendamento. Nesse processo, distintas correntes imigratórias, formadas basicamente por paulistas, mineiros e nordestinos, mas também por imigrantes com origem nas áreas pioneiras de ocupação do Estado, no leste paranaense, adentraram a vasta região do Norte, conformando uma onda intensa e acelerada de povoamento que, paulatinamente, desarticulava a incipiente economia primitiva local (IPARDES, 2004, p. 21).

A infraestrutura da colonização fez surgir estradas e garantir acesso dos colonizadores para produção, transporte e locomoção até as cidades. Desse modo, para dar suporte à produção agrícola foram criados vários núcleos urbanos com um grande movimento populacional. Com essa dinâmica, “surgiram nada menos que 110 núcleos urbanos, na grande maioria transformada em cidades” (IPARDES, 2004, p. 22).

Essa dinâmica populacional “concentrou cerca de 1,5 milhão de habitantes, área mais populosa do Estado particularmente em termos rurais” (IPARDES, 2004, p. 22). A grande quantidade de cidades nessa região foi um incremento de urbanização a partir de 1970. A figura 1 mostra a área dessa região.

Figura 1 – Localização da mesorregião Norte Central do Paraná



**Fonte:** Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMA)

As propriedades rurais eram desenvolvidas pelos pequenos produtores com o trabalho familiar e existia na fixação dos lotes uma diversificação de produção.

A ocupação do terreno, em geral, seguia o seguinte esquema: na baixa vertente, localizava-se a construção da casa, pastagens, criações de animais e pomares; na média vertente plantavam culturas para subsistência da família, para o trato da criação e para a venda uma vez que havia uma demanda efetiva em face do processo de urbanização concomitante ocorrido na área; na alta vertente, cultivavam o café. Buscavam com isto maximizar o grau de aproveitamento do lote, diante da sua própria exiguidade (IMAY, 2000, p. 17).

Todo esse processo de ocupação do espaço agrário para a produção cafeeira foi construído para dinamizar a produção, já que as áreas ocupadas pelos proprietários eram pequenas. Os lotes seguiam a organização feita pela Companhia Norte de Melhoramentos.

A figura 2 mostra o uso da terra na colonização efetuada nessa região do Paraná.

Figura 2 – Uso da terra na colonização no Norte Central do Paraná



**Fonte:** Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná – CMNP

Segundo Imay (2000, p. 17), “[...] as técnicas utilizadas no plantio eram, em grande parte, semelhantes às praticadas em São Paulo como, por exemplo, espécies de café, espaçamento dos pés (4x4m), capinas e colheitas manuais”. Como os solos eram férteis naturalmente em função da derrubada recente, não exigia adubação. As técnicas para cultivo eram muito simples, basicamente com enxadas e trabalho braçal.

Aqueles que não possuíam recursos suficientes para pagar as parcelas da prestação da propriedade buscavam complementação em outras atividades fora da propriedade. Dentre os trabalhos empreendidos pelos colonos destacaram-se a derrubada da mata e a abertura de estradas de rodagens, tendo em alguns casos a participação das mulheres e filhos. Ressalte-se também que o pagamento, embora estabelecido em dinheiro, não necessariamente era realizado nesta forma, mas em mantimentos, uma vez que o principal objetivo era a sobrevivência (IMAY, 2000, p. 17).

Até a década de 1970, a produção agrícola basicamente era a cafeicultura, justificado pelo preço instável e, além disso, os agricultores não dispunham de recursos para novas áreas, porque disponibilizavam uma boa parte de sua produção para o pagamento da propriedade. “Outro aspecto que os obrigava a se dedicarem ao plantio de outras culturas estava ligado à subsistência de sua família, uma vez que a capacidade plena de produção dos cafezais ocorria por volta dos cinco anos” (IMAY, 2000, p. 18).

Com propósito de atender os produtores para desenvolver com efetividade a produção cafeeira, “a Companhia de Terras Norte do Paraná adotou diretrizes bem definidas” (COMPANHIA, 1975, p. 70). As cidades destinadas a se tornarem núcleos econômicos de maior importância seriam demarcadas de cem em cem quilômetros, aproximadamente. A Companhia de Terras Norte do Paraná organizou uma rede urbana planejada nessa região, considerando “o comportamento espacial das relações sociais interurbanas e campo-cidade” (ENDLICH, 1999, p. 11) e levava em consideração o que era fundamental para sua estabilização: escolas, igrejas, comércios...

Entre estas, distanciados de 10 a 15 quilômetros um do outro, seriam fundados os patrimônios, centros comerciais e abastecedores intermediários. Tanto nas cidades como nos patrimônios a área urbana apresentaria uma divisão em datas residenciais e comerciais. Ao redor das áreas urbanas se situariam cinturões verdes, isto é, uma faixa dividida em chácaras que pudessem servir para a produção de gêneros alimentícios de consumo local, como aves, ovos, frutas, hortaliças e legumes. A área rural seria cortada de estradas vicinais, abertas de preferência ao longo dos espigões, de maneira a permitir a divisão da terra da seguinte maneira: pequenos lotes de 10, 15 ou 20 alqueires, com frente para a estrada de acesso e fundos para um ribeirão (COMPANHIA, 1975, p. 70).

Nos lugares mais altos, como antecipado por Imay (2000), eram plantados os cafezais, atividade básica do proprietário. As plantações de modo geral obedeciam a uma norma de 1.500 pés por alqueire. Na baixa vertente eram construídas as casas, hortas e criação de animais (IMAY, 2000). A água para o consumo era obtida no ribeirão ou em poços. Por estarem próximos do lençol freático eles tinham boa vazão. Nessa estrutura paisagística, as casas configuravam-se alinhadas próximas aos cursos d’água. Eram comunidades que frequentemente formavam mutirões na época da colheita do café, a ajuda da vizinhança representava lucro líquido, pois no decorrer do ano, a família teria que se manter “consumindo o necessário e vendendo o supérfluo – das culturas paralelas: arroz e milho plantados por entre as fileiras de café novo, legumes e hortaliças, frutas diversas, porcos e galinhas” (COMPANHIA, 1975, p. 72). Assim,

Esse pequeno proprietário não agiria como o grande fazendeiro de café, que produzia grandes safras e as comercializava nos grandes centros, diretamente em São Paulo ou em Santos. Ele venderia seu pequeno lote de sacas de café nos patrimônios, aos pequenos



maquinistas, que por sua vez comercializavam a sua produção nas cidades maiores, já com representantes das casas exportadoras. Por outro lado, esse pequeno proprietário não gastaria o dinheiro recebido como o grande fazendeiro, nas grandes cidades. Ele o gastaria ali mesmo, no comércio estabelecido nos patrimônios, gerando assim uma distribuição de interesses e uma circulação local de dinheiro que constituíram um salutar fator de progresso local e regional (COMPANHIA, 1975, p. 72).

Dessa maneira, percebemos a organização da rede urbana regional que documentavam as relações sociais mantidas nesse período, revelando que estas já eram diferenciadas de acordo com o poder aquisitivo das pessoas, pois, “apenas os grandes fazendeiros tinham relações diretamente interurbanas, tanto para vender quanto para comprar” (ENDLICH, 1999, p. 11). Sendo que os pequenos proprietários mantinham relações restritas com os núcleos urbanos mais próximos de onde residiam e entre eles próprios, muitas vezes intercambiando a produção.

Nessa região do Paraná, pela ordem da rede urbana, constata-se a predominância da Teoria das Localidades Centrais de Cristaller<sup>9</sup> como ideologia de formação urbana. Nelas há uma divisão hexagonal das cidades, de modo que existe uma cidade central e seis cidades menores em volta que são polarizadas pelo centro maior.

De acordo com Cristaller existem princípios gerais que regulam o número, tamanho e distribuição dos núcleos de povoamento, considerados localidades centrais, como grandes, médias e pequenas cidades, e ainda minúsculos núcleos semi-rurais. Tais localidades são dotadas de *funções centrais*, ou seja, atividade de distribuição de bens e serviços para uma população externa, residente numa região que pode ser compreendida como complementar, *hinterlândia*, ou ainda, área de influência. Através do número e da importância das funções centrais de um lugar conhece-se a sua centralidade (ENDLICH, 1999, p.12).

Os pequenos núcleos urbanos, principalmente os distritos sempre ajudaram a drenar a renda fundiária do campo para a cidade, de modo especial para os grandes centros que puderam usufruir de uma boa infraestrutura urbana, como é o caso da cidade de Maringá.

---

<sup>9</sup> Christaller (1966) desenvolve o conceito de “lugar central”, que são os pontos do espaço nos quais os agentes econômicos se dirigem para efetivar suas demandas específicas. Os chamados “lugares centrais” seriam aqueles mais elevados hierarquicamente, justamente por disporem de maior dotação de bens e serviços de mais alta especificidade.

Os pequenos núcleos urbanos eram especialmente significativos para os trabalhadores rurais e pequenos proprietários, sendo onde os mesmos adquiriam produtos e serviços necessários para a sua subsistência e produção. Por outro lado, era justamente esse consumo da numerosa população composta por esses agentes sociais que mantinham a dinâmica desses pequenos núcleos (ENDLICH, 1999, p. 11).

Eram muitos esses núcleos urbanos por toda essa região, com distância aproximada de até 15 quilômetros. Entre Maringá e Paranavaí podemos citar: Iguatemi, Mandaguaçu, Presidente Castelo Branco, Nova Esperança, Alto Paraná e Sumaré. Poderíamos exemplificar também para outros grandes centros, como de Maringá para Cianorte ou para Campo Mourão, o que não haverá importância nesse estudo. Essa hierarquia urbana foi construída pelo espaço ocupado de forma organizada e planejada pelos grandes detentores do capital. De modo especial nessa região, articulada pela Companhia de Terras Norte do Paraná em acordo com o governo estadual (ENDLICH, 1999).

Nessa hierarquia, os centros menores como os distritos, no caso do município de Nova Esperança: Barão de Lucena e Ivaitinga, no contexto da produção cafeeira também tiveram um significado importante. Neles eram comercializados produtos industrializados, bem como funcionavam como centro de compra das sacas de cafés produzidas nesse local e beneficiado por meio das cafeeiras instaladas nessas localidades. As famílias residiam nos lotes, com escolas rurais próximas e escolas na localidade para atender a população distrital.

Se num primeiro momento as companhias incorporadoras no norte paranaense optaram por desmembramentos menores das terras, não foi objetivando nenhuma reforma agrária ou justificativa que pudesse ser dada por palavras ligadas a justiça e igualdade, foram meramente para justificar investimentos do Estado nesta região, pois se a mesma apresentasse índices adequados de povoamento, o Estado poderia investir na construção de rodovias, de infraestrutura e entrepostos que colaborariam para o escoamento da produção agrícola dos grandes produtores. Ao mesmo tempo em que o povoamento consorciado com as grandes propriedades rurais forneceria mão-de-obra e certamente seriam áreas de influências eleitorais (AZEVEDO; BARBOSA, 2013, p. 27).

Desse modo, essa ocupação foi realizada com o objetivo de fortalecer a classe ruralista, do mesmo modo os núcleos urbanos dessa colonização, que foram estruturados em cidades: grandes, médias e distritos rurais, com pretensão de

desenvolver centros de consumo e “fixação de uma elite econômica nesta região” (AZEVEDO; BARBOSA, 2013, p. 28).

Corrêa (2001), ao tratar sobre as localidades, em “Teoria das Localidades Centrais”, diz que ela apresenta leis gerais para nortear a organização dos centros de povoamento. Todos esses núcleos são considerados localidades centrais, mesmo os menores na hierarquia urbana, pois dentro das dimensões de incumbências que lhe são atribuídos, nesse modelo de desenvolvimento capitalista, eles cumprem com efetividade a proposta de gerir lucro para os detentores do capital. Nesse contexto, essa teoria indica que até os pequenos distritos tinham sua incumbência, pois o pequeno agricultor objetivava plantar, colher e sobreviver. Bem como negociar as sobras e comprar produtos que ele não produzia no distrito mais próximo (ENDLICH, 1999).

Na figura 3 observamos o município de Nova Esperança como um centro polarizador. A análise nos permite identificar o modelo proposto pela Companhia Norte de Melhoramentos e a implantação nessa região da rede urbana das Localidades Centrais de Cristaller (1966).

Figura 3 – Nova Esperança como centro polarizador de municípios menores



Fonte: IPARDES - NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010)

Não diferente de outras cidades do Norte e Noroeste do Paraná, a cidade de Nova Esperança sofreu mudanças em seu perfil urbano, a saída de centenas de

famílias trabalhadoras do campo, fez com que o espaço urbano crescesse de forma desproporcional, (CARGNIN, 2001).

As transformações ocorridas no município de Nova Esperança são evidentes, tanto no aspecto de trabalho quanto na educação. As políticas públicas que foram desenvolvidas a partir dos anos de 1980 mudou o modo de trabalho no campo e na cidade. Onde antes havia famílias hoje prevalece gado, cana-de-açúcar, mandioca, soja, milho e um grande vazío demográfico.

Essa nova postura do capital no Brasil, revela as políticas públicas que aceleraram o processo de fechamento de escolas do campo – caso de Nova Esperança –, porque os investimentos maciços para a aquisição de infraestrutura, insumos, sementes, tratores e colheitadeiras, em sua maioria são para o grande detentor do capital, revelando a lógica de desenvolvimento desigual. Por outro lado, os pequenos agricultores camponeses que moravam no campo em sua grande maioria, venderam suas terras e foram pra cidade em função da má condição de trabalho (CALDART, 2011).

### **3.4 O surgimento das primeiras escolas rurais**

Com a dinâmica populacional e a perspectiva de desenvolvimento no campo, foram construídas as escolas rurais. Em várias regiões do Brasil ocorreu a difusão do ideário de “ruralismo pedagógico”, com origem antes da década de 1920 e se estendeu até a década de 1940. Conhecendo o processo de construção das escolas rurais, entendemos parte da preocupação que existiu no planejamento de políticas públicas para não inchar as cidades, pois seriam incapazes de absorver os trabalhadores. Um dos fatores que contribuiu para a formação da escola rural, é que ela serviu como reforço de valores e “civilidade” brasileira, para fixar o trabalhador rural no campo (FARIA, 2013)

Na região de Londrina, as primeiras escolas foram organizadas por estrangeiros: japoneses e europeus. A primeira escola foi fundada pelos alemães, em 1931. Capelo (2001, p. 190) constatou que “Tão logo as terras estivessem cercadas, fundavam escolas e igrejas”, atraindo centenas de famílias às terras demarcadas. A segunda escola fundada em Londrina foi construída pelos italianos, no início da década de 1930.

Nas escolas de descendência europeia, a religião estava sempre no discurso, esta, sempre se transformava em lugar de abrigo de missas e cultos, bem como outras manifestações culturais, além de bailes e festas tradicionais, respeitando-se a cultura local de cada nacionalidade. As escolas europeias tinham experiências escolares diferentes, mas tinham em comum a iniciativa de suprir a ausência de políticas públicas na educação (CAPELO, 2001).

Os japoneses começaram a colonizar o Norte paranaense na década de 1930, possibilitando o surgimento da cidade de Uraí. “Adquiriram na fazenda Três Barras e fundaram o núcleo de Assaí. Essa colônia transformou-se na maior concentração de elementos de origem japonesa do Norte Pioneiro” (WACHOWICZ, 2016, p. 307).

Já as primeiras escolas japonesas também foram fundadas a partir de 1930, na região Norte, abrigando também o clube japonês. Na década de 1960, as escolas japonesas cresceram para 11, ambas fundadas em Londrina (FARIA, 2013). Os japoneses tiveram um desenvolvimento cultural relacionado à educação de forma diferente da europeia. Em suas colônias criaram associações, confundindo escola com clube, recriando no sertão do Paraná as características culturais do Japão. Os clubes japoneses estavam dentro e fora da escola, não sendo aprisionados pelos controles burocráticos. “A diferença básica entre o modelo europeu e o modelo japonês, é que este é inseparável do clube cultural e totalmente separado da igreja, ao passo que o modelo europeu leva a igreja para dentro da escola” (CAPELO, 2001, p. 192).

Com o passar do tempo, as escolas já estavam organizadas em colônias de estrangeiros, mas também de migrantes nacionais como os paulistas e mineiros. A extinção das escolas estrangeiras iniciou-se ainda em 1938, através do Decreto Federal nº 406, de 04 de maio, conhecido como “Lei da Nacionalização”. Segundo Renk (2008), com o Estado Novo a partir de 1937, o governo Vargas promoveu a erradicação da influência estrangeira atuante e com isso cria o sentimento de brasilidade. Para isso influenciou o ensino da língua portuguesa e a nacionalização das escolas estrangeiras.

É do texto Constitucional de 1937 a política de nacionalização do ensino, de institucionalização das diretrizes, para abolir as distinções locais, fortificar a autoridade central e fundir numa Nação os Estados e as comunidades urbanas. Estabelecia as competências da União: traçar as diretrizes a que se deve obedecer na formação cívica, moral e intelectual da infância e da juventude, além de promover a

sua disciplina moral, visando ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação (RENK, 2008, p. 4293).

Essa postura do governo federal influenciou e interferiu de forma significativa nas escolas estrangeiras, pois a língua traz sentimento de unificação cultural para os povos que as falam, e sentimento de nacionalidade. Nas colônias estrangeiras houve repressão, prisões e torturas. Nas colônias de migrantes até mesmo as crianças tinham a percepção de não poder falar a sua língua pátria (RENK, 2008).

A chamada revolução de 1930, muito embora extremamente liberal, faz com que a sociedade interprete esse momento histórico de forma a garantir condições de participação e bem-estar para a população. De modo que, muitas prerrogativas em favor da sociedade foram contempladas da Constituição de 1934.

Tais prerrogativas viriam a ser substituídas pela interpretação nacionalista de Vargas, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção e ideário do Estado Novo.

A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado (LEITE, 2002, p. 30).

Esse processo contribuiu para manter a contradição entre a cidade e o campo, o que continua e parece sem solução em pleno decorrer do século XXI. Para a educação rural sobrava apenas a mostra por excelência das belezas naturais, de forma bucólica e romântica.

Assim, o período Vargas estimulou a capacitação popular por meio da gratuidade escolar e deu ênfase ao ensino vocacional urbano por meio de seu ministro Gustavo Capanema. Além disso, priorizou a educação profissional conforme o mercado norteava a economia.

A partir de 1937, o Estado Novo dá atenção também para as escolas rurais, criando a Sociedade Brasileira de Educação Rural, “com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rural” (MAIA, 1982, p. 28), muito embora mantidas as contenções que orientava o ensino rural. O papel da educação rural era a difusão ideológica de promover a alfabetização do camponês, sem descuidar do processo cívico e disciplinar.

Mesmo com as medidas impostas por Vargas, não tivemos avanços significativos na educação do Brasil em termos qualitativos e quantitativos naquele

período. Após a Conferência Nacional de Educação em 1941, o governo decide apoiar financeiramente os estados, concretizado com o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1945.

Este momento marca uma inegável ampliação da rede escolar do país. Em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento (MAIA, 1982, p. 28).

A partir de 1950 o café promoveu um bom período de desenvolvimento econômico, e com isso “as demandas por escolas rurais cresceram refluindo nos anos 70, quando a cafeicultura passa a experimentar uma fase de declínio” (CAPELO, 2001, p. 192).

Nessas condições, a escolarização de crianças ficava em planos bastante secundários, diante da intensidade com que se utilizava a mão-de-obra infantil na cafeicultura. “Isso não significava que os trabalhadores rurais desvalorizassem a escola, ao contrário, a escola representava, para eles, a possibilidade de apropriação dos saberes necessários à integração com o mundo urbano” (CAPELO, 2001, p. 193).

As escolas eram distribuídas no campo e se organizavam com a ocupação das terras. Os povoados e bairros eram formados a partir das serrarias que se instalavam e a formação de escolas nesses povoados passava a ser cobrada pelos proprietários. A escolha do local das escolas isoladas, era decidida a partir do número de crianças que tinham a necessidade de estudar (CAPELO, 2001).

Desse modo, para a regulação das escolas rurais, criou-se o “Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS) – em 1949” (CAPELO, 2001, p. 193). Esse departamento norteava os rumos da política educacional municipal, acoplado ao ideário nacionalista-modernista e promovia as políticas públicas da educação em um campo político mais amplo.

Além disso, esse departamento centralizava as decisões no âmbito da educação rural e fazia o controle dos professores que se isolavam nas escolas rurais, como tentativa de qualificar o serviço desses profissionais que eram leigos. “A qualidade docente requerida estava relacionada com a produção das condições

adequadas para a concretização do nacionalismo brasileiro, em cada escola” (CAPELO, 2001, p. 193).

Os formalismos, a ritualização e a alta seletividade que caracterizavam a realização dos exames finais, sugeriam simbolicamente para as crianças, que a carência de competências cognitivas, as impediam de atuar em campos mais exigentes do trabalho. De outro lado, “retratava as dificuldades que permeavam a aquisição dos conhecimentos escolares, num período em que ser portador de um mínimo desses saberes significava ascender a um status social mais elevado” (CAPELO, 2001, p. 194).

Dessa maneira, para a maior parte das crianças das escolas rurais, eram limitadas as oportunidades de acesso ao conhecimento, já que sua permanência era limitada à forma em que a escola se organizava. Além disso, havia uma segregação das crianças do campo, sendo elas rotuladas como inferiores quando comparadas às crianças da cidade.

Apesar da segregação havia uma “aparente tranquilidade” no campo, o que permaneceu até a década de 1960. Dessa década em diante, houve várias superproduções na região e desequilibrou o mercado externo de produtos do campo e os reflexos dessa superprodução se volta para a economia regional. Desse modo, houve um desmantelamento das propriedades cafeeiras (SERRA, 2010).

Diante do exposto, constatamos que a região Norte Central do Paraná, passou a sofrer as consequências dos problemas da superprodução, associado aos problemas climáticos, principalmente as geadas. Também passam a sofrer as condições sociais e espaciais do avanço do agronegócio, notadamente a partir da década de 1970 (SERRA, 2010). Com isso, milhares de escolas que haviam sido criadas, começam a sofrer processos de fechamentos e as famílias se mudam para as cidades.

O campo nesse processo teve novos interesses econômicos, a exemplo do município de Nova Esperança, que com a cafeicultura havia sido inicialmente beneficiado, posteriormente foi penalizado. Nessa conjuntura o município passou por outros ciclos agrícolas, como: a sericicultura, e por último, o desenvolvimento do agronegócio e a promoção do êxodo rural, que continua em andamento.

Tratando-se do município em estudo – Nova Esperança – a sericicultura ainda seguiu o homem no campo a partir dos anos de 1980 e colaborou para a manutenção das escolas rurais por certo tempo. No entanto na atualidade, não há



mais escolas rurais nesse município. Existem hoje apenas duas escolas denominadas escolas do “Campo”, ambas situadas nos distritos de Barão de Lucena e Ivaitinga. Esses distritos estão inseridos no meio rural, muito embora a população não esteja inserida na luta direta pela terra, ou resistindo às pedagogias urbanas impostas pela desvalorização do homem do campo, essas comunidades começaram a perceber que é a partir da luta e resistência que pode ser efetivado a manutenção das escolas e das comunidades rurais que ainda sobrevivem.

### **3.5 Educação no e para os povos do campo no Paraná – a educação rural**

O entendimento da maneira como se consolida a Educação do Campo, não só no Paraná mas no Brasil, passa pela questão agrária, mas também pelas formas das relações sociais da produção capitalista (CAMACHO, 2017). Diante desse entendimento, a constatação é de que a destruição da vida camponesa no sistema capitalista tem duas vertentes. Primeira: o grande capital está expropriando e fazendo com que o camponês se torne proletário (MARX, 1980). Segunda: é necessário recriar a vida camponesa nesse processo capitalista, resistindo permanentemente diante das desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais e suas contradições. Nesta vertente, discutir o contexto da educação em escolas do campo – como foram as escolas rurais – passa pela atual compreensão e discussão da Educação do Campo, visto o novo olhar que esta nos possibilita.

Desse modo, verificamos a particularidade campesina e como se relacionam com a sociedade a partir do conceito e vivência da Educação do Campo, que procura incorporar na aprendizagem, todos os elementos vividos pelas crianças, jovens e adultos, e para o feito, utilizam vários elementos: místicas, o amor a terra, o respeito a natureza, entre outros. “Tratando do camponês, em sendo incentivado no seu conhecimento, este tem flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir, material e culturalmente, o seu modo de vida camponês” (CAMACHO, 2017, p. 652)

Neste sentido, os métodos, teorias e práticas da Educação do Campo, tem contribuído para compreendermos o que realmente pode ser efetivado para os povos e alunos do campo. Com este olhar podemos utilizar a Educação do Campo para frear a expulsão camponesa e concentração da terra, dando sustentabilidade

agrícola sem a necessidade do camponês se tornar força de trabalho nas cidades (ARROYO, 2015).

Diante do que apresentamos, segundo Costa, Etges e Vergutz (2016) o ano de 2014 foi escolhido pela ONU para redução do êxodo rural em todo o mundo. A preocupação acontece visando a manutenção dos pequenos agricultores que formam a agricultura familiar, pela sustentabilidade da produção agrícola, e conseqüentemente pela fauna e flora do planeta. Esse olhar para os povos do campo, leva em consideração ainda a devastação causada pelo agronegócio, visto que a saída das famílias do campo coloca em risco a produção de alimentos básicos de forma saudável. Além disso, tem gerado problemas extremamente grave nas cidades, como: marginalidade e a desestrutura na forma com que o meio urbano cresce desordenado (COSTA, ETGES & VERGUTZ, 2016).

No contexto atual, as contradições engendradas para os povos do campo a partir do projeto neoliberal, seguem a lógica de políticas públicas relacionadas a globalização econômica (LUNAS e ROCHA, 2010) e não tem nenhuma preocupação com as pessoas, famílias, crianças, escolas, o que interessa é o lucro.

Desse modo, a população do campo da região do Norte Central do Paraná, de modo especial a de Nova Esperança, vem sofrendo os efeitos das transformações econômicas e políticas a partir do que notadamente chamamos de modernização agrícola, que na prática foi o avanço do agronegócio. Houve a saída em massa do homem do campo e a precarização dos trabalhadores, tanto nas condições de infraestrutura como moradias e acesso ao trabalho digno, mas também no que diz respeito à educação (GARGANIN, 2001).

Cabe ressaltar que a discussão sobre a Educação do Campo no Paraná, sofre uma imensa contradição. A Educação do Campo é resultado das práticas dos educadores das décadas de 1980 e 1990 nos acampamentos e assentamentos do MST. O Estado se apropria da terminologia e a utiliza na elaboração de diretrizes, a exemplo das Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, que foram construídas com objetivos de valorização do campo. Mas na prática, sempre teve diferenças, levando-nos a uma questão: na realidade está sendo desenvolvido nas escolas do campo do Paraná um currículo verdadeiramente do campo?

Arroyo (2015) tem dúvidas a esse respeito. Para ele, assim como Caldart (2011), os currículos são de suma importância para o desenvolvimento das teorias e práticas da educação e do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Para isso, deveriam ser aplicados na teoria e prática em todas as escolas do campo, como conhecimento da construção histórica desses povos, um currículo com as peculiaridades do campo, com professores inseridos na cultura camponesa e conteúdos relacionados ao saber acumulado cientificamente.

Esse tipo de currículo defende os interesses como “política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 33). Dessa forma, sua localização não é de importância primária, pode ser em um distrito, assentamento, aldeia indígena, em um quilombo, o que é importante é sua relação política, econômica e social com a causa camponesa.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999) a escola rural está abandonada em relação às políticas públicas, o nome adotado “escola isolada” para muitas escolas rurais já remete ao descaso e abandono. Os autores seguem afirmando que a escola urbana não é melhor que a escola rural. “Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. Mais uma falsa idéia” ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 33). A questão maior é o desenvolvimento de um projeto de escola que lute e resista contra os valores burgueses, com desenvolvimento social no campo.

Podemos dizer que a educação, seja no campo ou na cidade tem um viés intencional, e como tal, o currículo das escolas do campo sofre esse processo de construção político e histórico. Dessa maneira, o resultado são as cobranças dos movimentos sociais e intelectuais para que se efetive as mudanças. O que os autores acima alertam, é que se a educação junto aos povos que residem no campo, de fato não tiver o viés da Educação do Campo, a alteração ficará somente na mudança da nomenclatura e na prática não se terá escolas efetivamente do campo, a não ser no nome.

Podemos acumular análises com alta radicalidade política e teórica sobre essa nova consciência de mudança, porém distantes de fracas práticas pedagógicas no cotidiano do currículo e da docência. Nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança (ARROYO, 2015, p. 50).

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (2006, p. 32) “a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana”. Além disso, a Educação deve se pautar na promoção das relações de trabalho e promoção humana para os camponeses (PARANÁ, 2006). Considerando as especificidades da pesquisa, Saviani (2011) nos adverte:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2011, p. 86).

Tratando-se do Paraná, entre 2003 e 2010, no governo Roberto Requião, foram realizados trabalhos da coordenação da equipe da Educação do Campo em parceria com os movimentos sociais, sendo a pedagogia crítica norteadora dos trabalhos realizados nesse período, pois trazia as contradições sociais para os conteúdos desenvolvidos nas escolas. Em contrapartida a partir de 2010, com o governo Beto Richa, tivemos um retrocesso com a postura neoliberal desse governo, desmantelando os trabalhos anteriormente executados.

Santomé (1995) observa que um dos objetivos principais da ação do currículo deve ser o de motivar alunos para desempenhar um papel crítico e democrático na sociedade. Um norteamento com essas características no desenvolvimento da Educação, exige aprender de maneira significativa o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, mas, sobretudo na forma de ensinar atitudes necessárias à autonomia. O autor ainda afirma que:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão

presentes as culturas silenciadas sobre as quais vivemos falando. (SANTOMÉ, 1995. p.167).

Discutir essas questões, mesmo indo na contramão da imposição articulada pelo poder do capital em relação às políticas públicas para a escola no campo, pode apontar um caminho e responder ao questionamento das comunidades camponesas, de modo que elas possam resistir aos problemas econômicos e sociais promovidos nas últimas décadas. Esses questionamentos nos remetem a obter caminhos pela manutenção da escola no e do campo e lutar pela garantia de uma educação de qualidade para todos, sem exceção (CALDART, 2011).

Se levarmos em consideração “[...] os principais ativos estruturantes do desenvolvimento do campo - terra, crédito e educação” (MARSCHNER, 2011, p. 45), podemos perceber que a educação foi deixada como segundo plano pelos governantes e políticas públicas direcionadas ao campo, pois do contrário, ter-se-ia pensado políticas que evitasse a saída em massa dos camponeses em direção às cidades e o fechamento em série de escolas rurais. Na prática a educação – nas cidades e nas áreas rurais – era alienante, não contribuiu para que os camponeses tivessem consciência sobre a avalanche de escolas que seriam fechadas, prejudicando diretamente seus filhos.

Desse modo, na história da educação brasileira, o espaço rural não teve diretrizes específicas para a regulamentação organizacional do funcionamento das escolas que trabalham com os povos do campo, e isso repercute na forma como estão sendo fechadas as escolas rurais.

Há um novo significado no conceito de trabalho e educação promovido pelas elites dominantes, eles foram desenvolvidos ao longo do processo de “democratização” do Estado brasileiro e entra em contradição com as propostas defendidas pelos movimentos sociais do campo, que reivindicam uma verdadeira Educação no/do Campo (ARROYO, 1999).

Constata-se que o debate sobre a identidade da escola do campo não existia no estado do Paraná. Houve um longo processo de discussão sobre qual é a identidade das escolas do campo, até a elaboração de uma resolução do Conselho Estadual de Educação que define a identidade como relacionada aos sujeitos que frequentam a escola e à sua relação com terra e trabalho. Desse modo, foge-se da delimitação por perímetro urbano e rural; trabalha-se com o critério demográfico e cultural (SOUZA, 2012, p. 5).

Neste cenário, a educação para os povos do campo segue a lógica dos métodos e diretrizes da educação urbana, pois a ideia é educar para o trabalho técnico e não reconhecer e valorizar os costumes e culturas camponesas, pois essa manutenção na concepção do dominador, atrapalha a educação enquanto formação de força humana para o trabalho. É de suma importância dinamizar as concepções existentes nas escolas localizadas nos assentamentos do MST, nas comunidades e distritos inseridos no campo e seu projeto político e pedagógico, pois na maioria das escolas públicas ditas do campo, tem o projeto político-pedagógico elaborado com concepções de escolas urbanas (SOUZA, 2012).

Se antes nas escolas “rurais”, estava longe de se consolidar uma educação transformadora como deveria ser, sem promover a autonomia, participação, descentralização para os povos no/do campo, hoje com a prerrogativa de Educação do Campo nas escolas rurais remanescentes, não há mudanças, a não ser na nomenclatura da escola, de “rural” para “do campo”, prevalecendo a cultura urbana sobre a rural.

Para completar a lógica do desenvolvimento desigual, que utiliza formas de controle na produção do espaço agrário, apenas negar acesso à educação dos sujeitos do campo não era mais suficiente para o capital. Esse modelo de desenvolvimento necessitava também de um modelo de educação para essas áreas rurais, de modo a formar mão de obra específica para novos e velhos sujeitos na entrada desse novo século, que marcava grandes transformações no espaço agrário e que, ao mesmo tempo, mantinha velhos padrões de exploração das forças produtivas (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Nesse contexto, fica evidente a transformação das formas de trabalho com imposição neoliberal para os moradores do campo, tendo que se acostumar nas cidades. Outra situação é o projeto das agroindústrias que transforma a educação, a cultura rural, e dá lugar à cultura urbana. Nesse sentido o capitalismo se tornou mais conservador e menos democrático (ARROYO, 1999).

Podemos considerar que as transformações na educação, nas escolas que se encontram no campo são evidentes, principalmente nas políticas para o fechamento delas, e entendemos que as políticas públicas que foram desenvolvidas a partir dos anos de 1980, mudou o modo de trabalho no campo (TAFFAREL e MUNARIM, 2015), mais ainda quando observamos que as escolas desapareceram.

Desse modo, a escola que deveria ser do campo e se constituir um lócus privilegiado de aprendizagem, e por excelência garantir a viabilização de mais espaço de aprendizagem, ou seja, de buscar meios de efetiva participação e envolvimento de toda comunidade e da sociedade no processo educativo, são fechadas e com elas fecham também a viabilidade de construir sustentabilidade no campo e na cidade (FERNANDES, 1999).

Diante da problemática de fechamentos de escolas inseridas no campo, principalmente em função do avanço do agronegócio, há uma tendência imposta pela globalização econômica e acumulação e valorização do capital cada vez mais de forma concentrada. Essa mudança na forma de trabalho, bem como o êxodo rural para produção de reservas de força de trabalho, revela tal imposição de mudança de paradigma do trabalho camponês para o urbano (FERNANDES, 1999).

Seguindo esta lógica, observamos que os camponeses dessa região sofreram violência especulativa do capital, e foi garantido à classe burguesa do Brasil conservar sua soberania, explorar e abastecer o mercado internacional e ao mesmo tempo construir um ideário de colonização organizada.

Ao discutirmos o fechamento de escolas do campo no Brasil, entendemos que ela faz parte de um processo conjuntural e como já discutimos na historicidade da escola pública no Brasil, ela surgiu pela necessidade do capitalismo se expandir. Em cada mudança no processo de evolução capitalista, há também mudanças no modo do trabalho (MARX, 2008). Isso é perceptível em nosso país com o retrocesso da evasão do campo e das escolas do campo.

Nas questões de fechamento de escolas do campo no Brasil, entendemos que o cotidiano do capitalismo está relacionado a uma forma de reprodução dos bens materiais em que o homem se reproduz alienado em um mundo de estranhamento social. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, “novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (ANTUNES, 1997, p. 21). Esse novo contexto acirrou ainda mais as mudanças no espaço rural e com elas as mudanças na educação do campo, ou seja, com resultados práticos: fechamento de escolas, como ocorreu em Nova Esperança.

O que se constata? A má distribuição de terras e o desinteresse na promoção de políticas públicas para a promoção de uma verdadeira reforma agrária, o que

diminuiria consideravelmente os problemas sociais nas cidades, como: processo de urbanização descontrolada; falta de infraestrutura como saneamento básico, desigualdade social, violência e exclusão social. Esses são problemas sociais e econômicos imensuráveis que ocorrem em todas as regiões brasileiras, mas de modo especial nas grandes cidades.

No entanto, a tendência é que essa realidade se acentue ainda mais com cortes orçamentários, principalmente na política educacional de cunho neoliberal ortodoxo, implantada no Brasil a partir da segunda metade de 2016. Segundo Taffarel e Munarim (2015):

O fechamento de escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira. Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (TAFFAREL, MUNARIM; 2015, p. 45).

Ao tratar do fechamento de escolas, Taffarel e Munarim (2015) analisam os dados do Censo Escolar Inep/MEC, assim como os dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, e demonstram que ao longo da última década, o número de escolas do campo fechadas em todo Brasil é altíssimo e aumenta a cada ano. As escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas (INEP, 2015). “Com o fechamento de escolas, não existe a possibilidade de enfrentamento dos gravíssimos problemas que afligem a pátria que se quer Educadora” (TAFFAREL e MUNARIM, 2015, p. 46).

Segundo Costa, Etges e Vergutz (2016), mesmo com a lei 12.960 de 27/03/2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, não há regresso no fechamento das escolas do campo no Brasil, pois se tornou uma prática constante dos estados e municípios, mesmo a Lei determinando 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).



O fechamento de escolas no Brasil, teve sua intensificação com a ação do governo federal “a partir da municipalização das escolas, e a transferência da responsabilidade do Estado para as prefeituras” (SANTOS, 2017, p. 75). Dessa forma, fica evidente a receita das políticas internacionais que nortearam o Estado Mínimo a partir da década de 1980, onde o Estado deixa de aplicar recursos, principalmente na Educação.

São fatos gravíssimos a diminuição de investimentos na educação e o fechamento de escolas do campo, dado o fato de que os alunos do campo têm os mesmos direitos dos alunos da cidade. Esse tipo de política de fechamento de escolas do campo, tem no discurso dos governantes diminuir gastos e traz consigo um discurso de modernidade, dizendo que as escolas são de difícil acesso, otimizando professores em escolas com melhores infraestrutura.

Não obstante, a oferta de linhas de ônibus regulares as comunidades “remotas” do Campo, são expedientes utilizados para legitimar o fechamento de tais educandários multisseriados e “distantes” das sedes dos municípios. Como se tudo isso descrito anteriormente não fosse obrigação de ser oferecido às crianças e adolescentes do Campo e fosse apenas uma prerrogativa das escolas “grandes” e/ou urbanas. Isso tudo, muitas vezes com a presença intimidadora de vereadores, secretários municipais, prefeitos, funcionários de empresas de transporte escolar e outras “autoridades interessadas na qualidade da educação do município, que buscam “convencer” os agricultores desse bem feito à educação de seus filhos (COSTA, ETGES E VERGUTZ, 2016, p. 6).

Segundo a última divulgação do INEP (2017), 4.084 instituições escolares municipais e estaduais foram fechadas em 2014 em todo o Brasil. Desse montante quase todas do campo. Como já salientamos, mesmo com a lei 12.960 em vigor, não se cumpre a mesma. “Essa lei foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime” e contrariou os interesses de gestores locais de educação” (TAFFAREL, MUNARIM; 2015, p. 48).

Em geral, esses gestores contrariados, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática. E é regra também não cumprirem a lei e dizerem que não o fazem por pura incapacidade orçamentária, visto que o custo/aluno/qualidade das escolas do campo é mais alto que a média. E na sequência muitos tentam convencer o interlocutor – do Movimento Social, quando o diálogo ocorre – de que a culpa do crime praticado é do sistema federativo, que impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentária (TAFFAREL, MUNARIM; 2015, p. 48).

Nessa conjuntura, fica evidente o processo de desterritorialização dos povos do campo. O trabalho rural nessa região, que antes do avanço do agronegócio foi promovido por uma colonização em pequenas propriedades e com perspectiva de desenvolvimento, com o passar das décadas se desenvolve e dá lugar para a grande propriedade agrícola nos moldes do agronegócio (CALDART, 2011).

A flexibilização do modo de produção na concepção ideológica capitalista atual, prescinde de novos modelos educacionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco. O autor enfatiza a necessidade de adequação da educação nessa “Nova Ordem Mundial” e reitera que “o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien”. Todas estas concepções interferem diretamente no campo e nas escolas do campo, com consequências devastadoras.

Em todas as disciplinas da Educação Básica de modo geral, são reproduzidas as mesmas formas alienadora na escola, pois não contemplam a aprendizagem efetiva dos conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade. Por meio deles, são reproduzidas as ideias impostas pelos organismos internacionais para a educação nos países periféricos, com o intuito de colaborar para que nosso país cumpra o papel na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), que é de mero exportador de matérias primas (GALUCH, SFORNI, 2011).

Nessa perspectiva, a Educação reprodutora das ideias capitalistas, são formas de atividades e objetivos desenvolvidos para sociedades inseridas nas políticas neoliberais e globalizada (GALUCH, SFORNI, 2011), de modo que esse processo colabora para essa “normatização” de regras ideológicas, promovidas por políticas públicas neoliberais.

Assim, é de suma importância que novas formas de ensino e aprendizagem possam se efetivar, com a valorização de um currículo que promova as especificidades do campo, “experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 6). Além disso, é importante também promover uma educação escolar que supere a "rural", em uma forma popular na cidade e no campo. Portanto, uma escola que enalteça o trabalho e a participação criativa e valorize as culturas locais diversas de

nosso país. Uma formação a partir de uma escola que se preocupe realmente com o conhecimento acumulado cientificamente. Dessa maneira, haverá a promoção de uma sociedade emancipada, justa e com cidadãos aptos para o desenvolvimento humano e social.

De posse desse conhecimento histórico educacional sobre os povos do campo, estudamos a seguir a formação e decadência das escolas rurais, com um olhar para o município de Nova Esperança, visto que o mesmo, possuiu dezenas de escolas na área rural durante sua colonização e constituição.

## **4 FORMAÇÃO E DECADÊNCIA DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA ESPERANÇA – PERCURSO HISTÓRICO**

Nesta seção analisamos o percurso histórico da colonização do município de Nova Esperança, de modo especial os aspectos políticos que nortearam a formação do município bem como a criação e fechamento das escolas rurais. Para o estudo, investimos na coleta de dados por meio de pesquisas documentais como: mapa das escolas rurais já extintas, livros de registros de classe, imagens de fotos, termos de abertura e fechamento das escolas.

### **4.1 Formação e colonização do município de Nova Esperança**

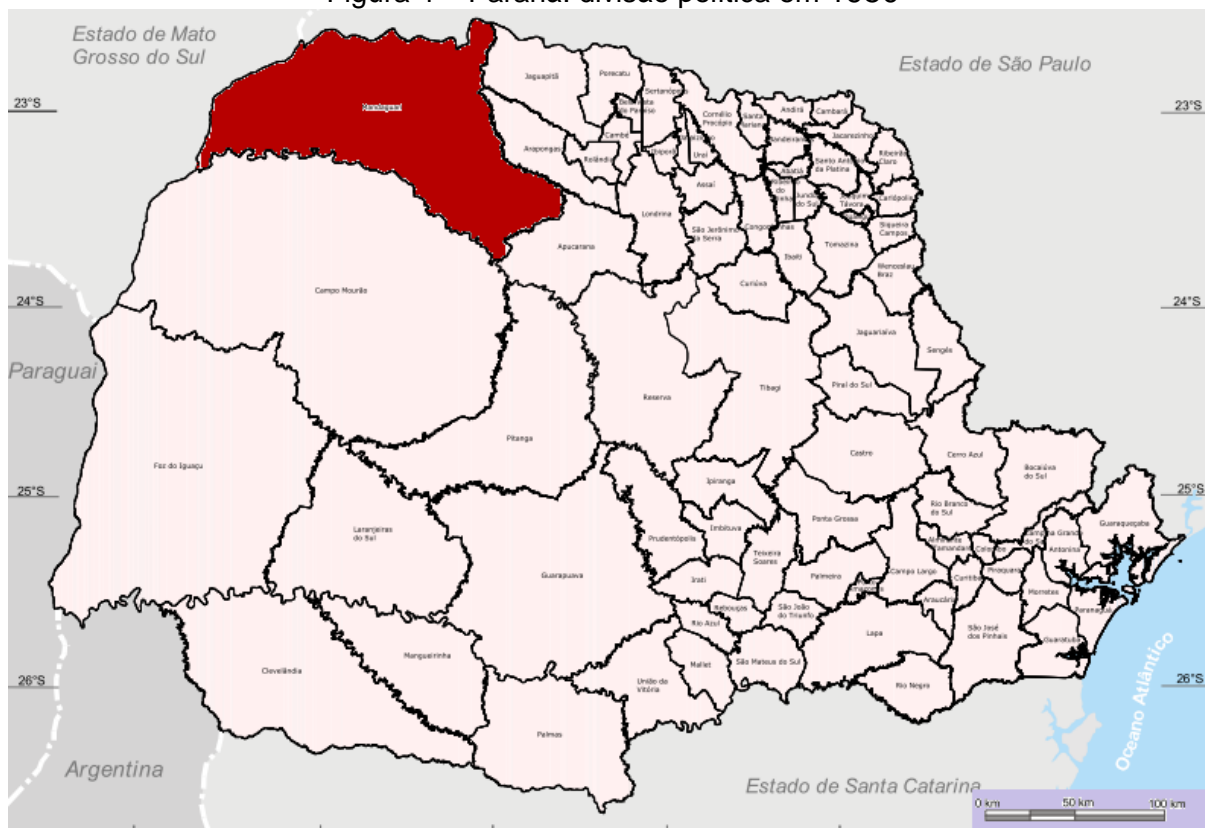
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), afirma que o município de Nova Esperança começou a ser povoado no início de 1946, quando correntes migratórias vieram de todo o território brasileiro para essa região, também confirmado por Imay (2000) a partir de dados do Iparde (2004), o município se localiza na região Norte Central Paranaense e que foi fundado “pela empresa Companhia de Terras Norte do Paraná” (IMAY, 2000, p. 23), sua emancipação política se deu no ano de 1952, quando foi desvinculado do município de Mandaguari.

O site oficial da prefeitura de Nova Esperança registra que, o marco inicial do município foi uma capelinha. Em busca de colonização, uma comitiva da Companhia Norte de Melhoramentos do Paraná, achou próximo do Rio Bigui uma igreja feita de tijolos, não tinha porta e era coberta de sapê e em seu interior havia uma imagem do Sagrado Coração de Jesus, que passou a ser o padroeiro da cidade (NOVA ESPERANÇA, 2018).

A comitiva que chegou na área que hoje é o município, era composta por Antônio Moraes de Barros, advogado e então Presidente da Companhia de Terras Norte do Paraná, Arthur Thomaz, Engenheiro Louis Reed, o consultor técnico Dr. Gastão de Mesquita Filho e o engenheiro construtor da Nova Estrada de Ferro São Paulo, Heitor Machado. (NOVA ESPERANÇA, 2018).

A figura 4 apresenta a divisão política do Paraná em 1950, e em destaque o Norte Central Paranaense até o extremo noroeste do Paraná, área de grande extensão que pertencia ao município de Mandaguari.

Figura 4 – Paraná: divisão política em 1950



Fonte: IPARDES

Na povoação que abrangia toda região da chamada Capelinha no ano de 1946, que tornou-se município de Nova Esperança em 1952, já existia 06 serrarias, 06 máquinas de beneficiar arroz, 02 debulhadeiras de milho, 02 fábricas de móveis, 01 máquina de café, 05 postos de gasolina, 05 oficinas mecânicas, 03 sorveterias, 28 casas de secos e molhados, 16 casas de tecidos, 22 bares, 4 barbearias, 2 tinturarias, 4 alfaiatarias, uma fábrica de calçados, uma funilaria, 3 restaurantes, uma relojoaria, 2 casas especializadas em ferragens, 12 carros de aluguel, 42 caminhões de aluguel, 3 carros particular, 5 depósitos de tijolos e telhas, uma fábrica de tubos, 6 compradores de cereais, um correio particular, 2 escritórios comerciais, 4 médicos, 2 dentistas e um engenheiro agrônomo (NOVA ESPERANÇA, 2018).

Dados da prefeitura municipal em 2019, registra que Nova Esperança está a 600m de altitude em relação ao nível do mar. Situa-se entre as coordenadas geográficas de 23°12'00" de latitude sul e 52°12'00" de longitude oeste, possuindo uma área de 403,13 km<sup>2</sup>.

Destacamos que o município de Nova Esperança apresenta um relevo com colinas suavemente onduladas da formação Arenito Caiuá, com altitudes que chegam a 550 metros e seu solo é relativamente plano, o que facilitou a introdução da lavoura cafeeira.

Tendo em vista essas características, semelhantes àquelas de outras áreas loteadas pela companhia no Paraná, o planejamento de sua ocupação seguiu o aproveitamento das poucas diferenciações do relevo. Utilizou-se o eixo do divisor de águas entre as bacias hidrográficas dos rios Ivaí e Pirapó para a construção da estrada principal, ligando Nova Esperança aos principais núcleos urbanos como Maringá e Londrina (IMAY, 2000, p. 23).

Entre os prefeitos que administraram o município, destacamos o primeiro prefeito, José Teixeira da Silveira, que governou o município entre dezembro de 1952 ao final de 1954. Nesse período houve a emancipação política do município.

Algumas peculiaridades chamam a atenção na vida pública desse prefeito. Segundo o (CPDOC) Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em sua biografia consta que foi vereador em Cambuci, interior fluminense, entre 1935 e 1937, quando o golpe de Estado – chamado Estado Novo – fechou as casas legislativas do país.

Mudando-se para o norte do Paraná, foi vereador entre 1947 e 1951 em Mandaguari, onde se dedicou à lavoura de café e em 1952, residindo em Nova Esperança, elege-se prefeito deste município. Após terminar o mandato de prefeito, ainda em 1954, elegeu-se deputado estadual e em 1958 se elegeu deputado federal.

Enquanto deputado, condenou a intervenção do capital estrangeiro na economia brasileira e a remessa de dinheiro para o exterior. Quando Jânio Quadros renunciou, em 1961, votou contra o regime parlamentar que não permitia a posse de João Goulart e apoiou a relação diplomática do Brasil com a União Soviética.

Era a favor de uma reforma agrária com assistência de crédito, saúde e educação para os camponeses e apoiou a desapropriação dos latifúndios no Brasil. Em 1962 foi para o Rio de Janeiro apoiar a campanha de seu irmão Badger Silveira, ao governo do Rio de Janeiro. Badger era sucessor de seu outro irmão Roberto Silveira, que havia falecido em acidente aéreo em pleno exercício do mandato.

José Teixeira deixou a câmara federal em 1963, ao término da legislatura. Após a instauração do regime militar, foi objeto de um inquérito policial-militar, mas não foi penalizado (CPDOC/FGV, 2009).

Na sequência dos mandatos, tivemos: Kleper Gonçalves Palhano, 1955/1956; Pedro Zanusso, 1957/1960; Armando de Lima Uchoa, 1961/1964; Pedro Arthur Sampaio, 1965/1968; Armando de Lima Uchoa, 1969/1972; José Ercílio Kreling, 1973/1976; Severino Ramos Bezerra, 1977/1982; João Urbano, 1983/1988; José Ercílio Kreling, 1989/1992; Silvalino de Jesus Macarin Chaves, 1993/1996; José Gerônimo Benatti, 1997/2000; Gerson Zanusso, por dois mandatos, 2001/2004 e 2013/2016; Maria Angela Silveira Benatti, por dois mandatos, 2005/2008 e 2009/2012 e o prefeito atual, Moacir Olivatti, 2017/2020 (NOVA ESPERANÇA, 2019).

O município possui dois distritos administrativos, o distrito de Barão de Lucena, criado pela Lei nº 62, de 29/05/54, e antes de sua criação chamou-se povoado Esperança, criado pela Lei nº 790, de 14/11/51, possuindo em 2018, 1.420 habitantes. O segundo distrito é o de Ivaitinga, criado pela Lei nº 266, de 10/06/60, hoje com 518 habitantes. A totalização de habitantes do município (cidade, distritos e áreas rurais) é de 26.615 (NOVA ESPERANÇA, 2019).

Destacamos neste início de discussão do município em estudo, que muitos dos distritos administrativos na região Norte Central Paranaense se transformaram posteriormente em cidades sedes de municípios, e antes eram distritos de comarcas maiores, como é o caso de Nova Esperança que pertencia à comarca de Mandaguari. O mesmo se deu com o desmembramento de outros distritos que já pertenceram a Nova Esperança e que posteriormente se tornaram municípios, como Presidente Castelo Branco e Atalaia que se desmembraram na década de 1960 (IMAY, 2000).

Segundo Serra (1992), no início da colonização os distritos tinham a incumbência de suprir as necessidades básicas dos camponeses que moravam e trabalhavam nas propriedades cafeeiras, pois os núcleos urbanos maiores eram distantes e as estradas de difícil acesso, caso de Barão de Lucena a 13 km da cidade de Nova Esperança e Ivaitinga a 21 km.

A colonização do município de Nova Esperança está ligada ao dinamismo da produção cafeeira do norte do Paraná, sendo que o estado até o início da segunda metade do século XX, possuía uma economia sem muita expressão no cenário

brasileiro, isso porque existia muita dificuldade para a produção, haja vista a falta de infra estrutura.

Em decorrência disso, a ocupação foi lenta e descontínua, resultado de distintos ciclos econômicos com base no aproveitamento de recursos naturais tais como ouro, erva-mate e madeira. A exemplo do restante do país, nos primeiros tempos da ocupação, o território paranaense teve o seu desenvolvimento econômico subordinado ao comércio externo (IMAY, 2000, p. 10).

Em contraste com as regiões antes colonizadas, a região norte do Paraná, de modo especial o chamado Norte Novo, foi colonizado relativamente rápido, com municípios que a partir da década de 1950 tiveram grande potencial econômico em função da comercialização cafeeira de sua produção e na forma de aquisição das propriedades (SERRA, 1992), com lotes pequenos e necessidade de força de trabalho camponesa.

Segundo a Companhia Norte de Melhoramentos, nas informações constantes nos Livros de Registro de Venda de Lotes, a área que foi desmembrada o município de Nova Esperança, estava inclusa no “Norte Novo: área delimitada pelos rios Tibagi e Ivaí, até as margens do Paranapanema e do Ribeirão Caiuá. Cidades mais importantes: Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Nova Esperança, Paranavaí, Porecatu e Jaquapitã” (COMPANHIA, 1975, p. 116).

De modo especial, todo o Norte e Noroeste do Paraná tiveram uma ocupação relativamente rápida, principalmente nas regiões em que a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná promoveu o processo de colonização. O município em discussão não foge a regra, no momento em que houve sua emancipação política, houve também um grande desenvolvimento econômico. A grande área em destaque no mapa (figura 4) da Divisão Política do Paraná, de 1950, por exemplo, foi colonizada de forma muito acelerada.

Na colonização dessa região para que as datas urbanas nas cidades fossem compradas, a Companhia de Terras Norte do Paraná exigia que a construção das casas fossem feitas no prazo máximo de um ano. Esse dado confirma o rápido desenvolvimento das cidades nessa região (COMPANHIA, 1975), sobretudo as cidades pólos de Maringá, Paranavaí e Cianorte.

O mapa (figura 5) mostra o município de Nova Esperança na década de 1960, período em que foram construídas a maior parte das escolas rurais. Nesta década, o



município de Atalaia e Presidente Castelo Branco ainda eram distritos de Nova Esperança.

Figura 5 – Paraná: divisão política em 1960



Fonte: IPARDES

A década de 1970 já apresenta uma nova característica no mapa político, com vários municípios no entorno assumindo proporções de desenvolvimento social, político e econômico, de acordo com o planejamento da colonizadora. Respeitando as características do processo de colonização, com um modelo de localidades centrais no Norte do Paraná, temos uma organização, como antecipado, com cidades maiores a cada cem quilômetros: Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama, centralizadas por pólos menores, os patrimônios, distritos e vilarejos.

A configuração da divisão política da região permanece inalterada desde a década de 1970.

Figura 6 – Paraná: divisão política em 1970



Fonte: IPARDES

Destacamos que o município de Nova Esperança influenciou e influencia a região desde a década de 1970 (ver tabela 2), tornando-se um município pólo dos que se formaram em seu entorno: Floraí, Presidente Castelo Branco, Atalaia, Uniflor, Cruzeiro do sul e Alto Paraná. Os municípios citados na tabela são os que pertencem a AMUSEP (Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense) e que foram formados obedecendo o planejamento da teoria das localidades centrais (COMPANHIA, 1975).

Tabela 2 – População dos municípios da AMUSEP que fazem fronteira com Nova Esperança

Município	1970			1991			2000		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Atalaia	1421	5121	6542	2841	1288	4129	3327	688	4015
Floraí	3523	7499	11022	4240	1260	5500	4511	774	5285
N.Esperança	13810	15569	29379	17941	6248	24189	21785	3944	25729
P.C.Branco	705	5081	5786	2187	1446	3633	3247	1058	4305
Uniflor	694	3475	4169	1540	1122	2662	1658	704	2362

Fonte: Revista Percurso – NEMO

A tabela aponta que entre 1970 e 2000 houve um processo de intensificação da urbanização destes municípios, o que não foi diferente em todo o estado do Paraná (RIGON, 2013) e nesse sentido, todos os municípios da AMUSEP tiveram um considerável aumento em sua urbanização, em prejuízo do deslocamento da população rural.

Em Atalaia, por exemplo, em 1970, havia 1.421 habitantes morando na área urbana e 5.121 na área rural, com uma população total de 6.542. Duas décadas depois, em 1990, havia 2.841 habitantes na área urbana e 1.288 na área rural, com uma população total de 4.129, o que significa que o município perdeu 37% da totalidade de seus habitantes, com um prejuízo significativo para a área rural, ou seja, perda de 75% da população campesina na década de 1990 em relação a década de 1970. No ano 2000, a população urbana era de 3.327 habitantes e a população rural havia diminuído mais ainda, com apenas 688 habitantes, e a população total também havia diminuído, nesse período com 4.015 habitantes. Esses dados mostram que tanto a população rural quanto a urbana se deslocaram para outros municípios, seja da região, do Estado ou outra unidade da federação. No período entre 1970 e 2000 houve uma perda populacional de aproximadamente 87% da população rural.

Em Florai na década de 1970, havia 3.523 habitantes na área urbana e 7.499 habitantes na área rural, somando um total de 11.022 habitantes. Na década de 1990 inverteu-se a situação. Havia 4.240 habitantes na área urbana e 1.260 na área rural, com uma população total de 5.500 habitantes. O município teve sua população drasticamente diminuída de 11.022 para 5.500 habitantes, ou seja uma perda total da população de 50%. Na área rural até 1990 a perda da população campesina em relação a década de 1970 já era de 83%. Nesse município também constatamos a saída da população para outros municípios, da região do Paraná ou outras unidades da federação. No ano de 2000, a população urbana era de 4.511 e a população rural diminuiu mais ainda, caindo para 774 habitantes e o município também teve sua população diminuída mais ainda para 5.285 habitantes. No período entre 1970 e 2000 houve uma perda de aproximadamente 90% da população rural.

Em Nova Esperança, na década de 1970 havia 13.810 habitantes na área urbana e 15.569 habitantes na área rural, somando um total de 29.379 habitantes. Na década de 1990 havia 17.941 habitantes na área urbana e 6.248 na área rural com uma população total de 24.189 habitantes. O município teve também uma

diminuição da população geral, com uma perda total da população de 17,7%. Esses dados mostram que o destino de milhares de habitantes não foi a cidade de Nova Esperança. Desta forma, mais da metade dos habitantes mudaram de residência, desconfigurando geograficamente o município. Em relação a população rural até 1990, Nova Esperança teve uma perda de 59,8%. No ano de 2000, esta desconfiguração aumentou. A população urbana foi para 21.785 e a população rural diminuiu para 3.944 habitantes, com uma população total de 25.729 habitantes. No período entre 1970 e 2000 houve uma perda de aproximadamente 87% da população rural e a população total do município continuou estagnada.

Em Presidente Castelo Branco, na década de 1970 havia 705 habitantes na área urbana e 5.081 habitantes na área rural, somando um total de 5.786 habitantes. Na década de 1990 havia 2.187 habitantes na área urbana e 1.446 na área rural somando uma população total de 3.633, indicando que milhares de famílias se deslocaram para outras cidades, pois houve uma diminuição total dos habitantes do município, de 5.786 para 3.633 habitantes. No período de 1970 a 1990, este município teve uma perda total de sua população de 37,3% e da sua população rural houve uma perda de 71,5% nesse período. No ano de 2000 a população urbana é de 3.247 para uma população rural de 1.058 habitantes, com uma população total de 4.305 habitantes. No período entre 1970 e 2000 houve uma perda de aproximadamente 82% da população rural. Apesar do município ter aumentado a população total entre 1990 e 2000, sua população ainda era menor que em 1970, pois foi de 5.786 habitantes na década de 1970 para 3.633 habitantes em 1990 e subiu um pouco para 4.305 habitantes em 2000. No entanto, a população rural caiu drasticamente entre 1970 e 2000, de 5.786 para 1.058 habitantes, com uma perda de 81,7% dos povos do campo nesse município.

Em Uniflor na década de 1970 havia 694 habitantes na área urbana e 3.475 habitantes na área rural, somando um total de 4.169 habitantes. Na década de 1990 havia 1.540 habitantes na área urbana e 1.122 na área rural, somando um total de 2.662 habitantes, com uma perda de 23,4% da população total, enquanto a população rural nesse período perdeu 67,7%, indicando que este município teve uma perda de sua população, sobretudo a rural, para outros municípios. No ano de 2000 a população urbana era de 1.658 habitantes para uma população rural de 704 habitantes, com uma população total de 2.362 habitantes. No período entre 1970 e

2000 houve uma perda de aproximadamente 79% da população rural, pois era 3.475 em 1970 e apenas 704 habitantes em 2000.

A análise nos permite observar que todos os municípios tiveram perdas significativas da população rural, no entanto, Floráí foi o município que perdeu mais habitantes da área rural, chegando a 90% dessa perda. Nova Esperança e Atalaia perderam 87% da população rural. Uniflor perdeu menos habitantes da área rural nesse período, ou seja, 79%. Segundo o IBGE (2017), Nova Esperança neste meado de década perdeu ainda mais sua população rural, hoje com apenas 2.292 habitantes.

Desse modo, constata-se que a perda, principalmente da população rural, foi motivada pelas novas orientações políticas que o Brasil presenciou a partir da década de 1970. Vendramini (2015) aponta que de toda a população mundial, metade dela vive nas cidades. Só na América Latina vivem mais de 74% da população nas áreas urbanas, e nos países desenvolvidos mais de 78%.

As transformações nos meios de expansão do capital e nas formas de produção e reprodução da classe trabalhadora na atualidade, particularmente no que diz respeito à realidade do campo, têm profundas consequências nas relações sociais. Observamos uma crescente mobilidade dos trabalhadores e de suas famílias do campo para a cidade, do centro para a periferia, de uma região para outra e, muitas vezes, para além das fronteiras nacionais. “Muitos são conduzidos pelo próprio deslocamento do capital; alguns buscam resistir e organizar-se coletivamente” (VENDARAMINI, 2015, p. 53).

Com isso, não há dúvidas das mudanças provocadas na escola e na educação dos povos do campo. Mesmo as escolas de campo que ainda persistem na luta e resistência, tem seu futuro ameaçado. Sobretudo com a nova conjuntura para a educação dos povos do campo que se desenha a partir de 2019.

Como se constata, na década de 1970 havia uma predominância da população rural, seguindo o planejamento da CTNP. A partir de 1990 houve um grande processo de urbanização, e todos os municípios passaram a enfrentar uma nova dinâmica no que diz respeito ao trabalho e organização social. Os municípios em torno de Nova Esperança a partir de 2010, como demonstra a tabela 3, continuam sofrendo redução em relação à população do campo, o que implica dizer que não houve até esse período, políticas públicas para conter a evasão do campo.

Tabela 3 – População dos municípios da AMUSEP que fazem fronteira com Nova Esperança em 2010

Município	Urbano	Rural	Total
Atalaia	3.347	566	3.913
Floraí	4.472	578	5.050
Nova Esperança	22.730	2.292	26.615
P.Castelo Branco	4.197	587	4.784
Uniflor	1.987	479	2.466

Fonte: IBGE (2010)

A tabela 3 aponta que em Atalaia, em 2010, havia 3.347 habitantes morando na área urbana e 566 na área rural, com uma população total de 3.913. Em comparação com a população rural da década de 1970 houve uma perda de 89%. Para a população total em relação a essa mesma década, houve uma perda de 40,2%. Esses dados evidenciam que a população continua a migrar dessa região.

O município de Floraí com uma população urbana de 4.472 habitantes em 2010 e uma população rural de 578 habitantes, somava um total de 5.050 habitantes. Teve uma perda em sua população rural em relação a década de 1970 de 6.921 habitantes, ou seja de 92,3%, em relação à população total nesse mesmo período o município teve uma perda de 5.972 habitantes, 54,2% da população. Levando em consideração o grande número de habitantes que saíram do campo, percebe-se que a cidade de Floraí não absorveu esse contingente, pois houve uma perda de mais da metade da população total, o que significa que a maior parte da população campesina se deslocou para outras regiões.

Já em Nova Esperança, em 2010, a população urbana era de 22.730 habitantes, para uma população rural de 2.292 e total de 26.615 habitantes. Houve uma perda da população rural em relação a 1970 de 13.277 habitantes, 85,3% da população rural. Em relação a população total nesse período, levando em consideração que em 1970 havia 29.379 habitantes e em 2010, data do último censo 26.615 habitantes, houve uma perda de 2.764 pessoas, ou seja Nova Esperança nesse período perdeu 9,4% da população. Mesmo com uma perda significativa da população rural, observamos que muitas pessoas que deixaram o campo foram para outras regiões, porque a cidade de Nova Esperança não apresenta atrativos em oferta de trabalho. Muitos que deixaram o campo e foram morar na cidade retornam para o campo para trabalhar como força de trabalho na colheita de laranja, cana-de-açúcar e mandioca. Segundo o Censo Agropecuário (2017), o pessoal ocupado em

estabelecimentos agropecuários em Nova Esperança, são 1.256 pessoas com laço de parentesco com os proprietários rurais e 1.291 sem laço de parentesco, em um total de 2.547 pessoas ocupadas nas lavouras.

Em 2010 em Presidente Castelo Branco, a população urbana era de 4.197 habitantes para uma população rural de 587 habitantes, somando um total de 4.784 pessoas. Fazendo uma comparação com a população rural de 1970 que era de 5.081 habitantes, temos uma perda de 88,5%, com uma defasagem de 4.494 pessoas. Já a população total que era de 5.786 pessoas em 1970, em 2010 era de 4.784, perdendo 1.002 pessoas, ou seja, 17,3% de perda.

Dentre os municípios que fazem parte da AMUSEP e que estão na fronteira com Nova Esperança, Uniflor apresenta o menor número de habitantes. Em 2010, a população de Uniflor da área urbana somava 1.987 habitantes para uma população rural de 479 pessoas, somando um total de 2.466 habitantes. Em 1970 a população rural somava 3.475 habitantes, nesse período até 2010 houve uma perda de 2.996 habitantes, 86,3%.

Todos esses município tiveram uma perda populacional considerável de seus habitantes, e com a perda da produção familiar, os municípios também passaram a sofrer as consequências no comércio dessas cidades, porque essas pequenas cidades tem sua base econômica voltada para a agricultura, e quem fomenta esse comércio local são os trabalhadores da agricultura, principalmente os pequenos proprietários e os que fornecem sua força de trabalho para a agroindústria.

Desse modo, entendemos que o agronegócio desconfigurou não só a paisagem rural e as escolas do campo, mas também a paisagem urbana, por meio do processo de favelização e desemprego, culminando na perda do crescimento econômico para as famílias que conseqüentemente deixam de fomentar o comércio local.

Em relação a sua colonização, o município de Nova Esperança teve seus lotes organizados pela dinâmica que a Companhia Norte do Paraná desenhava para a comercialização dos terrenos. A formação do relevo dessa região, com colinas suavemente onduladas, configurada em bacias hidrográficas relativamente extensa, proporcionou a construção de estradas em seu divisor de água com certa facilidade, como é o caso da estrada Piúna, que liga a cidade de Nova Esperança ao distrito Ivaitinga e ao município de Tamboara, com 26 km de extensão.

Seguindo sempre o divisor de água, os lotes eram cortados em forma retangular da estrada até o rio, em média de 5 a 10 alqueires cada lote.

Na figura 7 observamos em destaque a estrada Piúna, que liga a Rodovia Júlio Zacharias ao distrito de Ivaitinga (SERRA, 1992).

Figura 7 – Município de Nova Esperança com sua área rural



Fonte: Google Maps (2019)

As casas dos proprietários das áreas rurais eram feitas perto do rio para facilitar a aquisição de água, e a distribuição contribuía com o formato de colônias, apesar de suas individualidades. Esse tipo de loteamento dito pela Companhia Norte de Melhoramentos do Paraná como “Reforma Agrária” é citado pela própria Companhia em seu livro “Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná”, cinquenta e uma vezes, exaltando o dinamismo desse empreendimento, não só em Nova Esperança, mas em toda a área colonizada por essa companhia (COMPANHIA, 1975), no entanto, as leituras e análises não confirmam o difundido pela Companhia de que foi feito uma reforma agrária.

Vários relatos chamam a atenção no livro, como: “Estava, assim, iniciada uma nova vida, que foi a vida nova para milhares e milhares de famílias brasileiras. Era a reforma agrária, racional e democrática, que trazia prosperidade para o Estado e para o País” (COMPANHIA, 1975, p. 110). A forma social como as famílias se organizavam nos lotes realmente se aproximava de uma vida comunitária comum e os camponeses eram recíprocos em relação ao trabalho nas lavouras.

Promoviam verdadeiros mutirões para a colheita do café, do feijão, arroz etc. Os animais que criavam para a manutenção básica da família, nos espaços em que não se plantava café, quando abatidos eram divididos com os vizinhos.



Até os trabalhadores mais humildes, graças a divisão da terra em lotes pequenos e as condições modicas de pagamento, conseguiam adquirir o seu pedaço de chão e nele semear sua esperanças. Desse trabalho resultou riqueza para muitos; do sistema de colonização que aceitaram decorreu a justa repartição dessa riqueza. E assim a democracia autentica floresceu no Norte do Paraná, onde a iniciativa privada realizou uma verdadeira, justa e pacífica reforma agrária (COMPANHIA, 1975, p. 133).

Os relatos registrados pela Companhia de Terras Norte do Paraná afirmam que nesta região, foi feita uma Reforma Agrária e era uma discussão feita por “professores, banqueiros, operários, militares e donas de casa” (COMPANHIA, 1975, p. 133), de modo que a opinião formada era defendida com ardor pela sociedade do período, mesmo essa companhia tendo lucrado muito com as vendas de lotes de terras nessa região.

A efeito, a edição do jornal “O Estado de São Paulo”, em 14 de novembro de 1961, em uma extensa publicação, chamava a atenção da colonização do norte do Paraná, dita como uma verdadeira Reforma Agrária, em que todos nessa região discutiam o tema. O jornal fazia uma crítica na década de 1960 aos parlamentares, isso porque eles, não estavam preocupados em promover reformas na estrutura fundiária brasileira.

A esse respeito, a Companhia inclusive registra que “infelizmente, porém, raros são os homens neste país que podem assumir a responsabilidade de estudar a conveniência ou não de se alterar a nossa estrutura agrária” (COMPANHIA, 1975, p. 144).

Diante do que foi os moldes da colonização realizada pela Companhia, podemos dizer que se aproximou de uma reforma agrária na região, pela forma da distribuição das terras, o que foi diferente da colonização de outras regiões do Paraná e do Brasil.

Destacamos que, apesar da aproximação, as terras deviam ser pagas à Companhia colonizadora, o que descaracterizaria por si uma reforma agrária como defendia a Companhia, apesar de ter havido uma forma de sociedade em que se aproximava de uma vida verdadeiramente comunitária e uma organização social que deu certo nessas pequenas propriedades, onde um sitiante ajudava o outro e dos aglomerados surgia igrejas, escolas, bares e campos de futebol.

Diante do exposto e por trás das intenções da colonizadora, os camponeses dessa região, como de todo o Brasil, foram manipulados pelo grande capital, pois “[...] conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros” (MARX, 2010, p. 355), e enquanto as famílias agricultoras produziram riquezas para os grandes donos do capital, tiveram suas propriedades, escolas, igrejas, clubes preservados.

A partir do momento que o capital necessitou de novas formas de adquirir mais valia, as famílias foram expulsas de suas propriedades com pretextos de que a comercialização, na época o café, não dava mais lucro para o produtor, e utilizaram a geadas como válvula de escape para a investida do capitalista moderno.

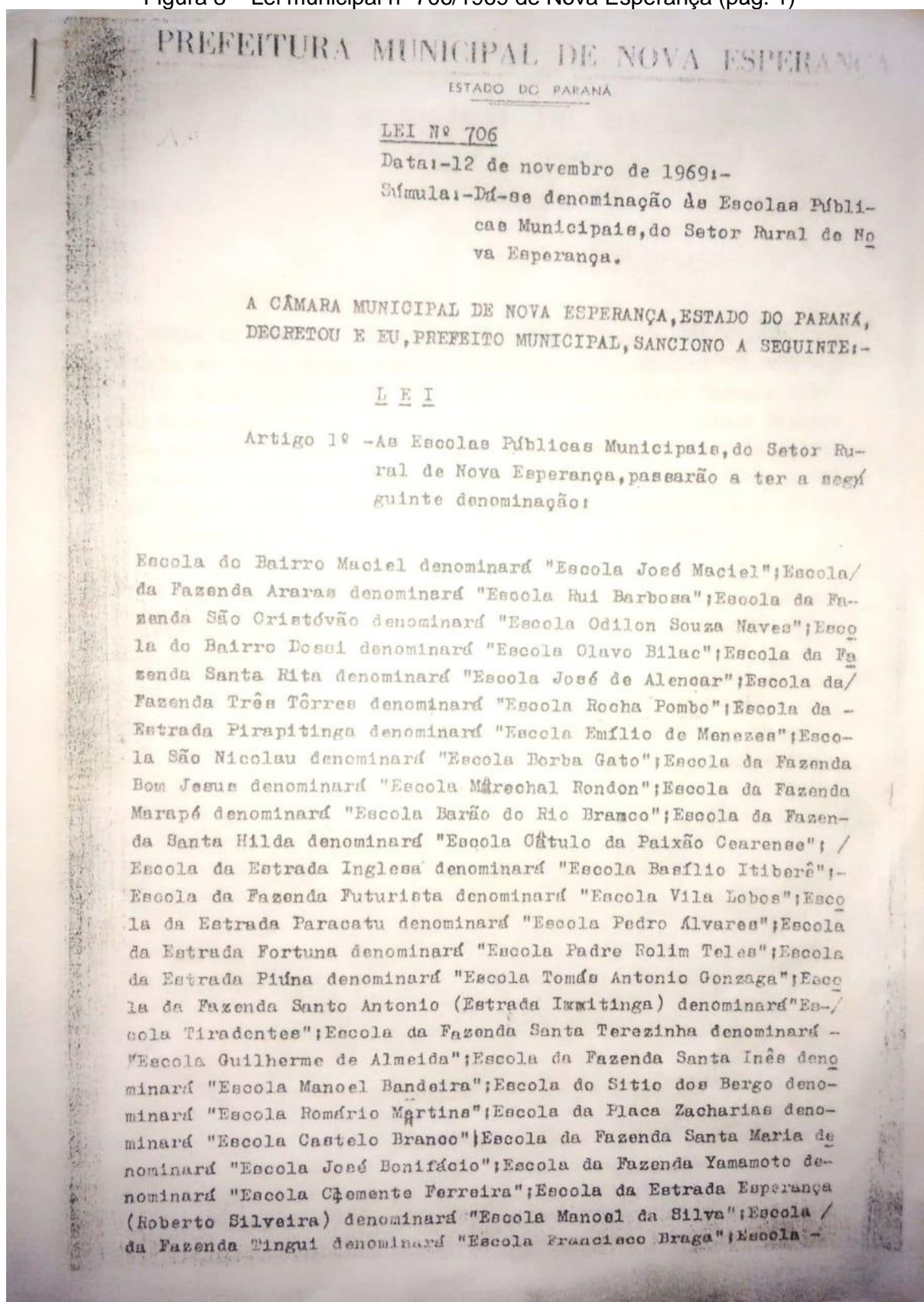
A necessidade da força de trabalho nas cidades – o desenvolvimento e a modernidade – desvia o olhar para as cidades e aproveitaram-se da geadas para eliminar as possibilidades do recomeço dos cafezais e os camponeses, sem o amparo de políticas agrícolas e de financiamento, não tem outra solução a não ser vender as propriedades e tomar os rumos da “modernidade” nas cidades, inchando-as pela desqualificação profissional, pois eram profissionais na agricultura orgânica e não na indústria, comércio e construção civil (SERRA, 1991).

#### **4.2 Escolas rurais: registros históricos da abertura ao fechamento**

Após a abordagem sobre a história da colonização regional e do surgimento do município em estudo, analisamos documentos que marcaram o início e o fechamento das escolas rurais do município, visto que devido às milhares de pessoas que viveram no campo, muitas foram as escolas rurais abertas para atendimento à demanda educacional. Estudamos a espacialização dessas escolas, as localidades que foram inseridas e sua relação com a estratégia capitalista.

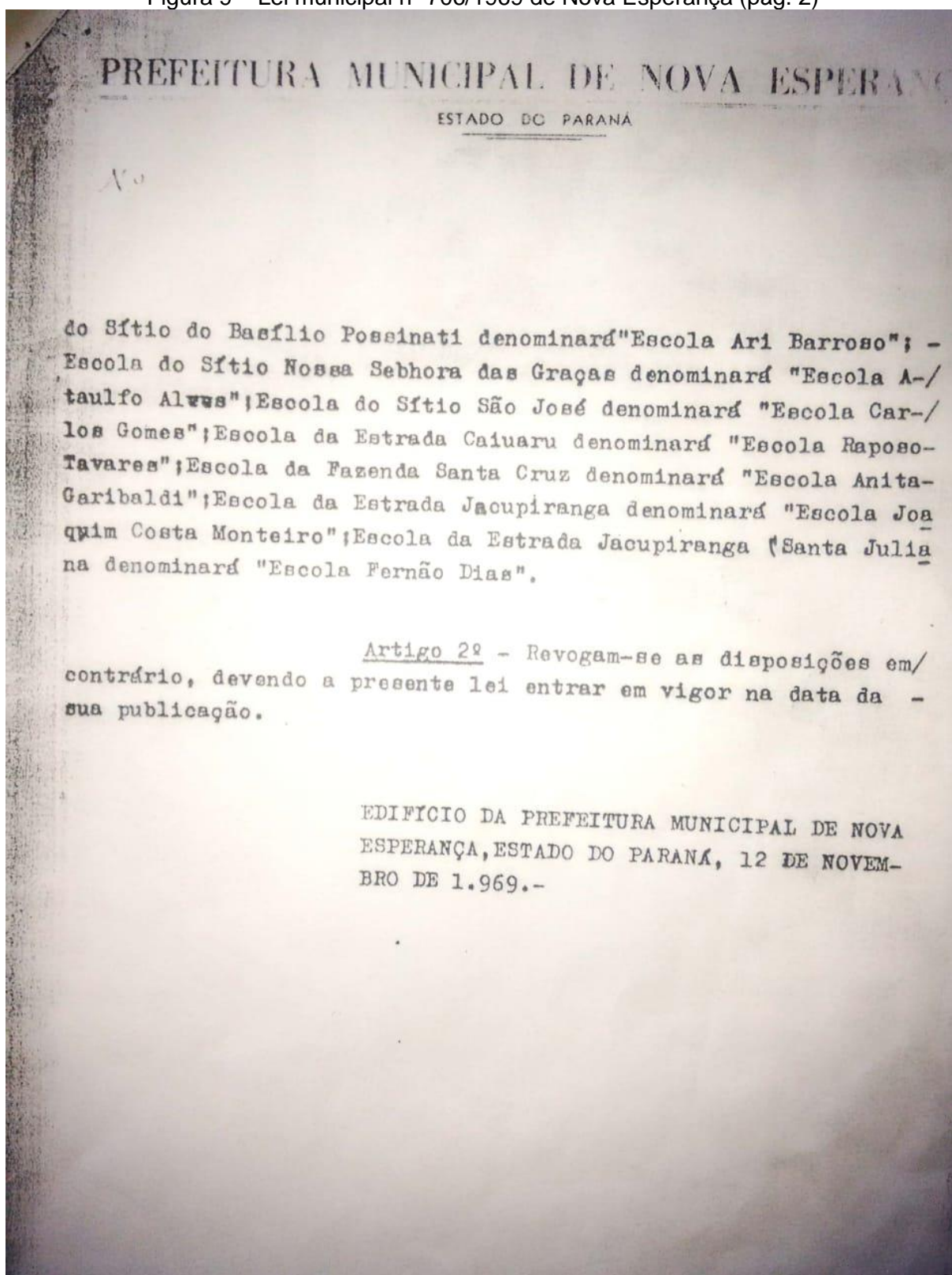
As escolas rurais tiveram a denominação de Escolas Públicas Municipal do Setor Rural de Nova Esperança, por meio da Lei Municipal 706, de 12 de novembro de 1969 (figura 8 e 9).

Figura 8 – Lei municipal nº 706/1969 de Nova Esperança (pág. 1)



Fonte: Nova Esperança (1969)

Figura 9 – Lei municipal nº 706/1969 de Nova Esperança (pág. 2)



Fonte: Nova Esperança (1969)

Até esse período, muitas dessas escolas levavam o nome de escola estadual, sendo a maior parte delas construídas em madeira.

Segundo Lima (2015), as escolas rurais construídas nas décadas de 1950 e 1960, no Norte do Paraná, de modo especial no Norte Novo, eram escolas com contribuições de proprietários de terras – os pequenos agricultores – e a própria CTNP também ajudou na construção. No ano de 1962, a Lei estadual 4.599, de 02 de julho de 1962, criou o Fundo Estadual do Ensino, que pode ter colaborado para a construção destas escolas. O artigo 2º instituiu “contribuições de proprietários rurais, para a instalação e funcionamento de escolas primárias em suas propriedades, na conformidade do art. da mesma Lei nº 4,024, de 1961 (PARANÁ, 1962, p. 10).

Observamos que o município de Nova Esperança, neste período, década de 1960, destaca-se na produção de café no estado do Paraná, com a média de 85% das terras ocupada com a lavoura de café (IMAY, 2000).

Tabela 4 – Principais municípios produtores de café no estado do Paraná

<b>Municípios</b>	<b>Produção (t)</b>	<b>%</b>
Maringá	65.441	4,00
Rolândia	61.974	3,76
Londrina	57.726	3,53
Cruzeiro do Oeste	57.710	3,53
Nova Esperança	48.198	2,95
<b>Estado do Paraná</b>	<b>1.635.122</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Agrícola do Estado do Paraná, IBGE, 1969

Os dados acima revelam que a grande produtividade, justifica o número de pessoas morando na área rural, bem como a quantidade de escolas rurais a partir da década de 1960, visto que o município de Maringá, na década de 1960, era quem mais produzia café na região, com uma produção de 65.441 toneladas, sendo responsável por 4% da produção do estado do Paraná. O município de Rolândia estava em segundo lugar, com uma produção de 61.974 toneladas, ou seja, com 3,76% da produção paranaense. O município de Londrina, em terceiro lugar na produção, produzia 57.726 toneladas, com 3,53% da produção paranaense. Em quarto lugar estava o município de Cruzeiro do Oeste com 57.710 toneladas, sendo responsável por 3,53% da produção paranaense e Nova Esperança, objeto de nossa pesquisa, encontrava-se em quinto lugar, com uma produção de 48.198 toneladas, com uma contribuição significativa de 2,95% do total da produção paranaense de café. A produção total do Paraná, nesse período, era de 1.635.122 toneladas de produção de café.

Considerando a produção de café, que era a expressividade de toda produção no campo, este era o local de moradia das famílias e o espaço de existência e sentido de se construir e abrir escolas. Residir no campo era parte da conjuntura nacional, era o sistema capitalista em movimento, pois havia a necessidade de força de trabalho, vez que a demanda para com o cuidado com o plantio e a colheita eram significativas. Considerando as demandas no município de Nova Esperança, muitas escolas foram criadas para suprir a necessidade dos povos do campo, no atendimento à educação das crianças, como se pode constatar no quadro 1 e 2.

Quadro 1 – Escolas rurais de Nova Esperança: nome, ano de abertura e fechamento

Nº	Ano de constr.	Ano de fecham.	Nome	Localização
1.	1963	1979	Escola Rural Vila Lobos	Estrada Caxanga
2.	1967	1981	Escola Rural Anita Garibaldi	Não encontrada
3.	1967	1968	Escola Rural Estrada Inglesa	Estrada Inglesa
4.	1967	1993	Escola Rural Ataúfo Alves	Estrada São Carlos
5.	1967	1978	Escola Rural Barão do Rio Branco	Estrada Marapé
6.	1967	1979	Escola Rural Basílio Itiberê	Estrada União
7.	1967	1978	Escola Rural Borba Gato	Estrada Inglesa
8.	1967	1979	Escola Rural Catulo da Paixão Cearense	Estrada Água Boa
9.	1967	1979	Escola Rural Carlos Gomes	Estrada São Carlos
10.	1967	1975	Escola Rural Clemente Ferreira	Rodovia Júlio Zacharias
11.	1967	1991	Escola Rural Fernão Dias	Estrada Jacupiranga
12.	1967	1978	Escola Rural Francisco Braga	Não encontrada
13.	1967	1985	Escola Rural Guilherme de Almeida	Estrada Piúna
14.	1967	1993	Escola Rural Jacupiranga	Estrada Jacupiranga
15.	1967	1975	Escola Rural Manoel Bandeira	Estrada Verde
16.	1967	1977	Escola Rural Odilon Souza Naves	Não encontrada
17.	1967	1993	Escola Rural Odilon Rodrigues	Estrada Pirapitinga
18.	1967	1993	Escola Rural Olavo Bilac	Estrada Vila Dossi
19.	1967	1977	Escola Rural Pedro Alvares Cabral	Estrada Paracatu
20.	1967	1991	Escola Rural P. Castelo Branco	Estrada Verde
21.	1967	1989	Escola Rural Raposo Tavares	Estrada Caiuaru
22.	1967	1979	Escola Rural Rocha Pombo	Estrada Funda
23.	1967	1978	Escola Rural Rolim Telles	Estrada Fortuna
24.	1967	1977	Escola Rural Romário Martins	Estrada Esperança
25.	1967	1979	Escola Rural Rui Barbosa	Estrada Funda
26.	1967	1979	Escola Rural Tiradentes	Estrada Inglesa
27.	1967	1975	Escola Rural Tomás Antônio Gonzaga	Estrada Piúna
28.	1968	1979	Escola Rural Marechal Rondon	Estrada Bom Jesus
29.	1969	1978	Escola Rural José Bonifácio	Não encontrada
30.	1969	1979	Escola Rural José Maciel	Estrada Funda
31.	1970	1992	Escola Rural Bela Vista	Rodovia Júlio Zacharias
32.	1973	1977	Escola Rural Antônio F. Ferreira da Costa	Rodovia Júlio Zacharias

33.	1973	1978	Escola Rural Arthur da Costa e Silva	Estrada Jangada
34.	1973	1980	Escola Rural Benedita Camargo	Estrada Jacupiranga
35.	1973	1977	Escola Rural Cruz Barroso	Não encontrada
36.	1973	1976	Escola Rural D. Jaime de Barros Câmara	Estrada Piúna
37.	1973	1991	Escola Rural Joaquim Costa Monteiro	Estrada Paulista
38.	1973	1976	Escola Rural Machado de Assis	Rodovia Júlio Zacharias
39.	1973	1979	Escola Rural Manoel da Silva	Estrada Verde
40.	1973	1982	Escola Rural Trinta e Um de Março	Estrada Piúna
41.	1973	1978	Escola Rural Visconde de Cairu	Estrada Santo Antonio
42.	1978	1993	Escola Rural Pedro Avars Cabral	Estrada Paracatu

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Esperança

Quadro 2 - Escolas do Campo que resistem ao fechamento

Nº	Ano de constr.	Nome	Localização
1.	1963	Escola do Campo Barão de Lucena	Rua Assunção, 464
2.	1963	Escola do Campo de Ivatinga	Avenida Tibiriçá, 30

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Esperança

Conforme os documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança, realizamos uma descrição para a compreensão do que foram as escolas rurais na história do município.

Muitas das escolas rurais abertas na década de 1960 no município, funcionaram como “escolas isoladas”<sup>10</sup>. Essas escolas foram construídas seguindo um padrão de forma bastante simples: sua estrutura era em madeira, desde às paredes ao piso, os sanitários eram denominados de mictório localizados separadamente da escola. Em função do custo, os locais onde se instalavam as “escolas” não tinham padronização e atendiam em mínimas condições de infraestrutura.

Algumas delas constam nos documentos dos livros de registros de classe o ano que se transformaram em escola municipal. Verificamos que as escolas isoladas eram destinadas a atender o ensino primário e eram privadas de professores com boa qualificação, infraestrutura básica e falta de apoio pedagógico do município e do estado. Elas funcionavam com especificidades diferentes das escolas da cidade, “numa escola isolada o professor era o único responsável por manter a ordem e desenvolver os aspectos pedagógicos, num agrupamento de escolas, a proposta era

<sup>10</sup> Eram caracterizadas por se localizarem em zonas rurais ou suburbanas, e por terem somente um professor que lecionava para o 1º, 2º e 3º anos, ao mesmo tempo, em uma casa, que podia ser do próprio docente, ou no salão da igreja, ou em alguma casa cedida pela comunidade (FERBER, 2014, p. 3).

fragmentar atividades” (STENTZLER, 2015, pág. 66). Elas foram instituídas no Paraná, desde o início do século XX, mas o que observamos é que mesmo na década de 1960, em Nova Esperança, funcionaram com as mesmas precariedades do início do século.

As escolas rurais de Nova Esperança que permaneceram funcionando entre as décadas de 1960 e 1990 eram semelhantes ao modelo de escolas isoladas. A partir da década de 1970 as escolas tiveram diferentes nomes: Escola Rural, Escola Municipal ou Grupo Escolar e muitas delas permaneceram com as mesmas estruturas, com classe multisseriada e um só professor para atendimento dos alunos (NOVA ESPERANÇA, 1967, 1991).

Investigando os documentos disponíveis sobre as escolas rurais entre o período de 1963 a 1991, constatamos que a primeira escola rural construída no município foi a Escola Rural Vila Lobos na Estrada Caxangá, no ano de 1963, a 5 km da cidade.

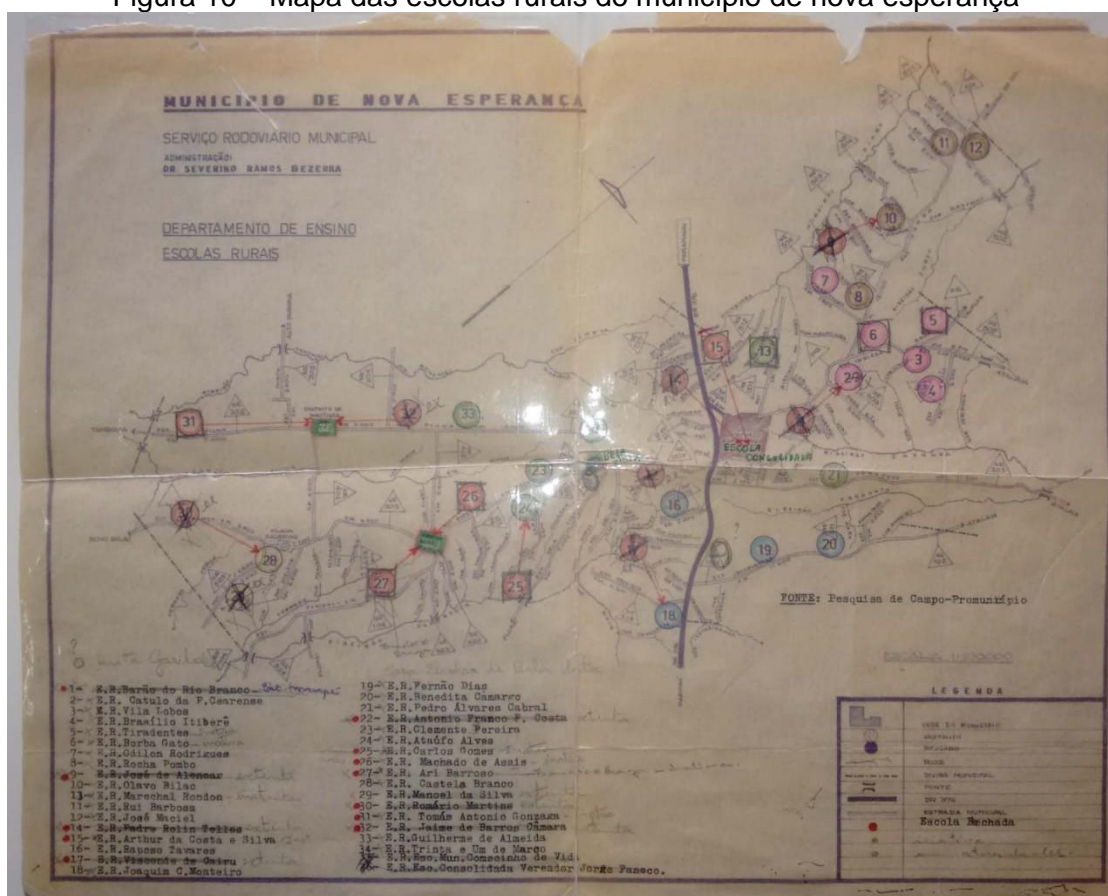
Os documentos investigados indicaram que na década de 1970 foram construídas mais 12 escolas rurais no município, em um total de 44 escolas, sendo que atualmente encontram-se abertas apenas duas delas, denominadas de escolas do campo e não mais escolas rurais: Escola do Campo Pe. Ladislau Ban em Barão de Lucena e Escola do Campo Jorge Amado de Ivaitinga, ambas municipais.

Com a expansão cafeeira, o número foi aumentando, foram 3 escolas abertas em 1963, e em 1967 foram abertas de uma só vez em todo o município 26 escolas rurais. Posteriormente, foi construída uma escola em 1968 e duas em 1969, evidenciando que a década de 1960 foi a que apresentou maior número de construção de escolas rurais no município, ou seja, 32 escolas rurais. A abertura dessas escolas, evidencia que a década de 1960 foi dinâmica em relação a produção agrícola e desenvolvimento das comunidades rurais.

A figura 10 apresenta o mapa das escolas rurais do município de Nova Esperança, elaborado na gestão do prefeito municipal Severino Ramos Bezerra entre 1977 a 1982. Das escolas apresentadas no mapa e que existiam desde a década de 1960 no município, doze delas já aparecem indicadas como fechadas nessa gestão municipal.



Figura 10 – Mapa das escolas rurais do município de nova esperança



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O mapa das escolas rurais do município apresenta as escolas dispersas na área rural, e o mesmo foi organizado para subsidiar a Secretaria de Educação Municipal na reestruturação das escolas visando realocar os alunos nas escolas que ainda estavam em funcionamento. A pretensão de fechamento das escolas segundo a Secretaria de Educação, foi para contenção de custos, pois entendiam que o número reduzido de alunos exonerava os cofres públicos, como por exemplo gastos com salários de professores que poderiam ser utilizados com turmas maiores, com zeladores e manutenção do prédio escolar. Não identificamos preocupação com as crianças em si, com as horas *in itinere* no transporte escolar e com os possíveis prejuízos de aprendizagem dos estudantes.

#### 4.3 Abertura e fechamento das escolas rurais em Nova Esperança

Centenas de famílias residiam no campo e justificava a criação e funcionamento de escolas para o atendimento da demanda, visto o número de

crianças a estudar. No entanto, não identificamos políticas do município que visasse conter a saída das famílias para a cidade ou outros municípios, resultando no fechamento de quase todas as escolas rurais em poucos anos, como discutiremos neste tópico.

Diante do exposto, analisamos os termos de fechamento que tivemos acesso junto à Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança, documentados nos livros registros de classe e outros documentos, neles observamos que os fechamentos na maioria das vezes não apresentavam justificativas.

Primeira Escola: Escola Rural Vila Lobos, a mais antiga, foi construída na Estrada Caxangá, aberta em 1963 e fechada em 1979.

Figura 11 – Termo de fechamento da escola Vila Lobos

No dia 10 de agosto de 1979 todos os alunos da Escola Municipal Vila Lobos foram transferidos para a escola M. Idelton Rodrigues. A partir desta data a Escola M. Vila Lobos passou a ser considerada inativa.

Antonio Olivetti Martins  
DIR. DEPTO. E MÉR.  
Nova Esperança, 10/08/79

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

No termo de fechamento da Escola Vila Lobos não consta o motivo, somente que foi considerada inativa. Esta era uma prática recorrente em todo Brasil, e de acordo com Ferreira e Brandão (2017), não proporcionava que os habitantes do campo debatessem e opinassem sobre o fechamento das escolas e sobre as políticas agrícolas, muito menos sobre a discussão de transporte escolar das crianças, que moravam no campo para estudar nas escolas em outra comunidade/localidade ou na cidade. Simplesmente fechavam as escolas e transportavam as crianças para outro lugar. Nesse período, era uma prática dos gestores públicos municipais a tomada de decisão que prejudicava a vida de

milhares de pessoas sem ouvi-las, não se preocupava com a educação dos povos do campo e prejudicava o desenvolvimento intelectual das crianças, o que contribuiu com o aumento do número de analfabetos nos anos posteriores.

Segunda escola: Escola Rural Anita Garibaldi, também não consta o motivo do fechamento nos documentos. Aberta em 1967 e fechada em 1981. Não identificamos o termo de seu fechamento e também a estrada em que ela se localizava. Na década de 1980, era forte a imposição de políticas neoliberais que foi imposto pelo Consenso de Washington, definido como um conjunto de regras promovido pelas agências internacionais para reformas na administração, trabalho e previdência, bem como redução nos gastos públicos e promoção de uma educação ligada aos interesses das empresas multinacionais. Estávamos em um processo de “redemocratização da política”, com forte tendência em readequar as formas de educação na área rural. Nesse sentido, “às forças políticas interessava a defesa do Estado neoliberal que surgia como alternativa à crise mundial do capitalismo” (PELLIM, 2017, p. 32), e o campo foi o primeiro a sofrer as mudanças políticas, sociais e econômicas. As escolas são fechadas e o camponês é expulso do campo.

Terceira escola: Escola Rural da Estrada Inglesa, funcionou apenas por dois anos, entre 1967 e 1968. Funcionou na Estrada Inglesa e não constatamos motivo de seu fechamento precoce.

Quarta escola: Escola Rural Ataúfo Alves, aberta em 1967 e fechada em 1993. Também não encontramos o termo de fechamento dessa escola.

Quinta escola: Escola Rural Barão do Rio Branco, aberta em 1967 e fechada em 1978, situava-se na Estrada Marapé a 2 km da cidade de Nova Esperança. Essa escola funcionou no início de sua abertura com o nome de Escola Isolada da Fazenda Marapé e não há registros do motivo de seu fechamento. Vale destacar que no fechamento de escolas em todo o Paraná, é prática recorrente dos administradores não registrar o motivo do fechamento, principalmente na Ditadura Militar. Esse foi um período de consolidação das escolas isoladas. Com o início da “redemocratização” do Brasil, constata-se uma política de nucleação das escolas, com a promoção da oferta de transporte escolar, de modo “que não há uma política de fechamento e sim políticas que resultam no fechamento de escolas” (PEREIRA, 2017, p. 173)

Sexta escola: Escola Rural Basílio Itiberê, situava-se na Estrada União. Foi aberta em 1967 e fechada 1979. O termo de fechamento apenas indica o nome da escola em que os alunos foram transferidos, como mostra a figura abaixo.

Figura 12 - Termo de fechamento da escola Rural Basílio Itiberê

No dia 1º de agosto de 1979 todos os alunos desta escola, Basílio Itiberê, foram transferidos para a Escola R. Odilon Rodrigues. A referida escola - partir desta data ficou inativa.

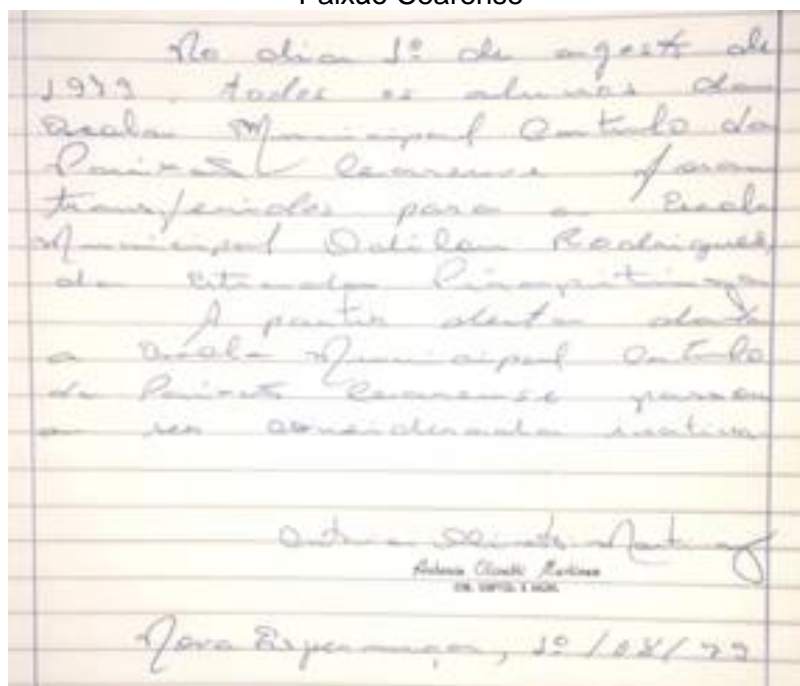
Antônio Augusto Matiz  
 Antônio Augusto Rodrigues  
 20/08/79

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Sétima escola: Escola Rural Borba Gato, situava-se na Estrada Inglesa, aberta em 1967 com o nome Escola Isolada São Nicolau, como consta no Livro Ata de Exames e foi fechada em 1978. Segundo seu termo de fechamento, devido ao reduzido número de alunos a escola foi fechada e seus alunos foram transferidos para as escolas: Odilon Rodrigues, Rocha Pombo e Rui Barbosa.

Oitava escola: Escola Rural Catulo da Paixão Cearense situada na Estrada Água Boa, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada Tida Itoi Hilda, e fechada em 1979, como consta no documento abaixo.

Figura 13 – Termo de fechamento da escola Rural Catulo da Paixão Cearense



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Nona escola: Escola Rural Carlos Gomes, foi aberta em 1967 e fechada em 1979, localizava-se na Estrada São Carlos e em seu termo de fechamento consta que suas atividades foram cessadas devido ao número reduzido de alunos. A referida escola foi fechada e os educandos foram transportados para a Escola Rural Ataulfo Alves.

Décima escola: Escola Rural Clemente Ferreira, situada na Rodovia Júlio Zacharias, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Fazenda Yamamoto e funcionou com o nome de escola isolada até 1970. A partir dessa data passa a ser denominada Escola Municipal Clemente Ferreira e foi fechada em 1975. Não encontramos termo de fechamento dessa escola.

Décima primeira: Escola Rural Fernão Dias, situada na Estrada Jacupiranga, aberta em 1967 e fechada em 1991. Não encontramos o termo de fechamento dessa escola.

Décima segunda escola: Escola Rural Francisco Braga – não encontramos a estrada de funcionamento desta escola que foi aberta em 1967 e fechada em 1978. Em seu termo de fechamento consta que pelo reduzido número de alunos, todos os alunos dessa escola foram transferidos para o Grupo Escolar de Barão de Lucena, um dos distritos do município de Nova Esperança.

Décima terceira escola: Escola Rural Guilherme de Almeida, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Fazenda Santa Terezinha e a partir de 1970 seu nome mudou para Escola Municipal Guilherme de Almeida, foi fechada em 1985. Não encontramos o termo de seu fechamento. Essa escola fazia parte de uma comunidade chamada Santa Terezinha, também denominada como Bruschi, em função da família Bruschi residir e ser proprietária da Fazenda Santa Terezinha. Existiam nessa comunidade pequenas propriedades que a partir da crise cafeeira encontrou na sericicultura uma possibilidade para segurar as famílias no campo. Essa comunidade sempre se destacou na área do esporte, tendo um campo de futebol bem estruturado, entre os melhores da região, que foi desativado para plantações no ano de 2018. Abaixo as fotos recentes da Comunidade Santa Terezinha.

Figura 14 - Estado atual da Escola Municipal Guilherme de Almeida (esquerda) e placa de inauguração da escola (direita)



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Na Comunidade Santa Terezinha ainda existem em funcionamento um salão paroquial e igreja, como indicado na figura nº 15.

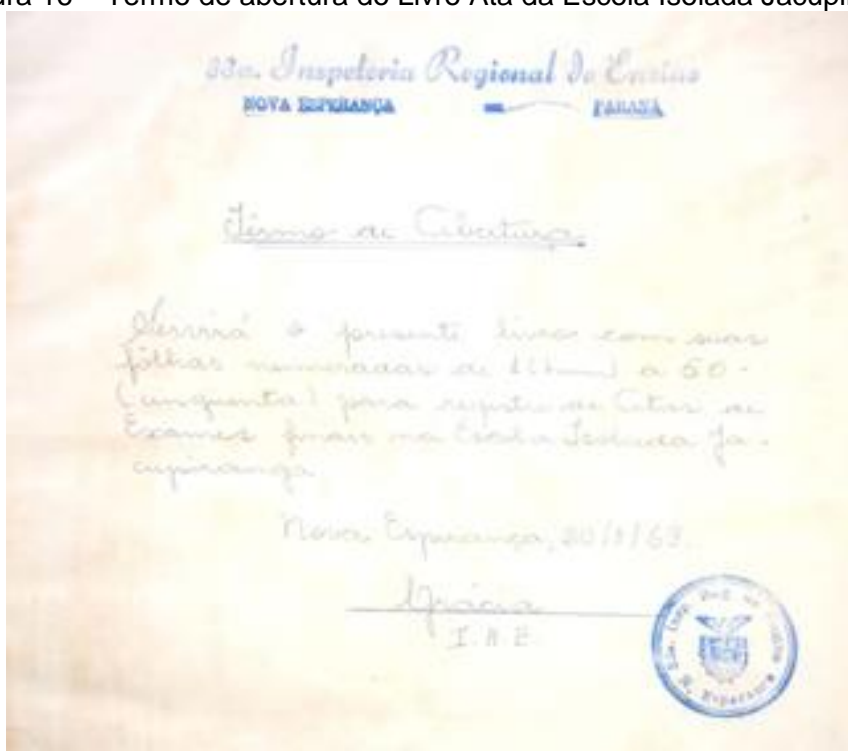
Figura 15 – Salão Paroquial e igreja da Comunidade Santa Terezinha



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Décima quarta escola: Escola Rural Jacupiranga, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada Jacupiranga, como consta no termo de abertura do Livro Ata de Exames dessa escola.

Figura 16 – Termo de abertura do Livro Ata da Escola Isolada Jacupiranga

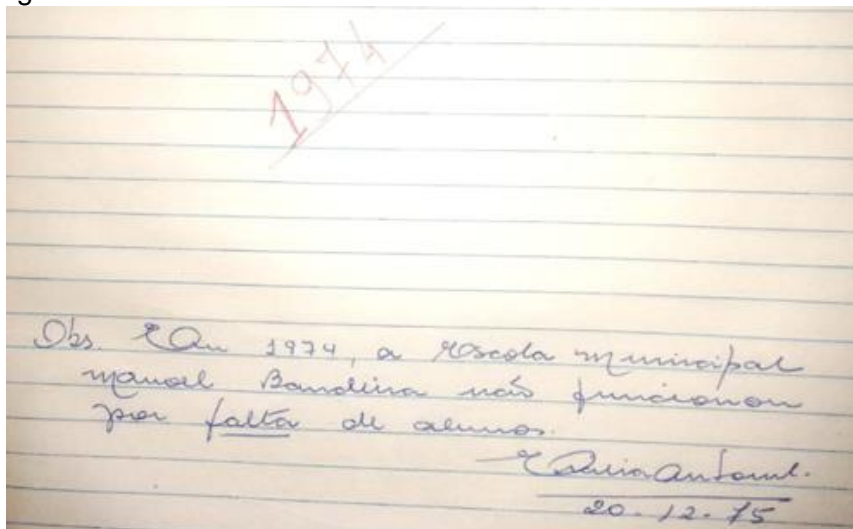


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

A escola Rural Jacupiranga foi fechada em 1993 e não encontramos o termo de fechamento.

Décima quinta escola: A Escola Rural Manoel Bandeira, foi aberta na Estrada Ouro Verde, no ano de 1967 e fechada em 1974. Em seu termo de fechamento, de forma bem sucinta é relatado a “falta de alunos”.

Figura 17 – Termo de fechamento da Escola Rural Manoel Bandeira



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Décima sexta escola: Escola Rural Odilon Souza Naves, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Fazenda São Cristovão. Não encontramos a estrada em que esta escola estava inserida, foi fechada no ano de 1978, com a justificativa de que os alunos frequentaram até o segundo bimestre e pediram transferência para outras escolas, não tendo mais como continuar funcionando.

Décima sétima escola: A Escola Rural Odilon Rodrigues fica na comunidade Pirapitinga, foi aberta em 1967 e fechada em 1993. Não encontramos termo de fechamento dessa escola. Foi uma das últimas escolas que fechou na área rural. Segundo relato de moradores, foi uma comunidade dinâmica até perto dos anos 2000, com várias propriedades pequenas com produção diversificada, principalmente a sericicultura, no entanto, com a escola fechada. A comunidade conta ainda em 2019 com igreja, campo de futebol inativo e salão de festas. Abaixo foto recente da Escola Rural Odilon Rodrigues reconstruída na década de 1970 e que continua com sua estrutura física resistindo ao tempo e ao vento (NOVA ESPERANÇA, 1967, 1993).



Figura 18 – Escola Rural Odilon Rodrigues (Comunidade Pirapitinga)



Fonte: Acervo do autor

Décima oitava escola: A Escola Rural Olavo Bilac, situa-se na estrada Vila Dossi. Aberta em 1967 e fechada em 1993 e nos documentos pesquisados não encontramos o termo de fechamento. Essa escola faz parte de uma comunidade rural semelhante a comunidade da Pirapitinga, que até os anos 2000 era muito dinâmica em função dos pequenos produtores que ainda estavam na produção agrícola, principalmente a sericicultura. A comunidade anteriormente chamada Vila Dossi, tinha infraestrutura com time e campo de futebol e no momento desta pesquisa, já não existem mais, no entanto, ainda preservam a igreja e o salão de festas (foto abaixo) em funcionamento, com pequenas propriedades próximas. Além da igreja e o salão de festas, permanece de pé a antiga escola desativada (figura 19).

Figura 19 – Igreja, salão de festas (esquerda) e Escola Rural Olavo Bilac (direita) na Vila Dossi



Fonte: Acervo do autor

Décima nona escola: Escola Rural Pedro Alvares Cabral, foi aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada Pedro Alvares Cabral. Situava-se na Estrada Paracatu e foi fechada no ano de 1977. Não encontramos termo de fechamento dessa escola.

Vigésima escola: Escola Rural Presidente Castelo Branco, foi aberta em 1967 com o nome Escola Isolada da Placa Zacharias e no ano de 1970 seu nome mudou para Escola Municipal Presidente Castelo Branco. Situava-se na Estrada Verde e na década de 1970 foi construída em alvenaria na Rodovia Julio Zacharias. Foi fechada em 1991 com o argumento de ter poucos alunos frequentando a escola, e os alunos foram transportados para a escola do distrito de Barão de Lucena. Essa escola faz parte de uma comunidade que até os anos 2000 era bem ativa, chamada de Nossa Senhora do Carmo (fotos recentes na figura 20), com muitos moradores que participavam da igreja e de festas na comunidade, principalmente festas juninas. Existiam muitas propriedades pequenas, após a crise do café, em 1975, os pequenos proprietários continuaram trabalhando com seus familiares na sericicultura, que é o cultivo do bicho da seda.

Figura 20 - Escola municipal Presidente Castelo Branco (esquerda) e Capela Nossa Senhora do Carmo (direita) - Placa Zacharias

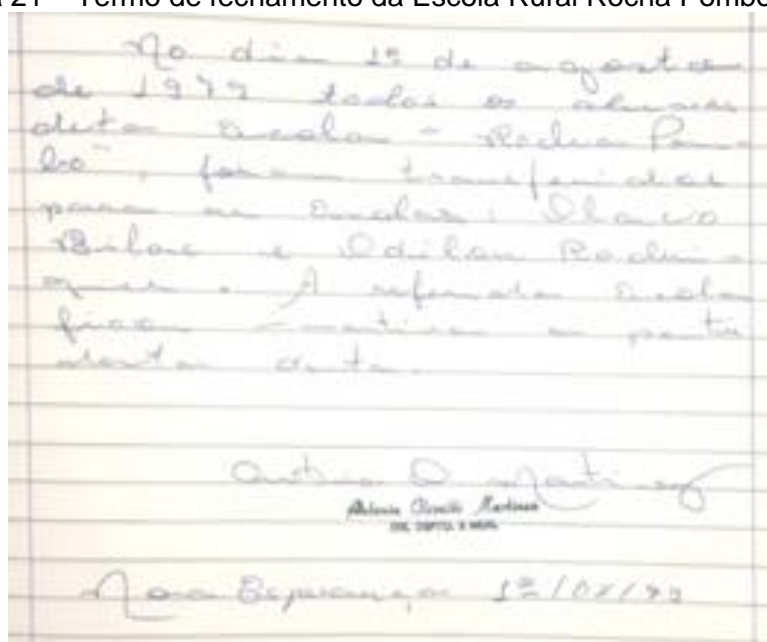


**Fonte:** Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Vigésima primeira escola: Escola Rural Raposo Tavares, aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Estrada Caiuaru, foi fechada em 1989 e não encontramos termo de fechamento dessa escola.

Vigésima segunda escola: A Escola Rural Rocha Pombo, aberta em 1967 e fechada em 1979 e situava-se na Estrada Funda. Em seu termo de fechamento (figura 21) consta que a partir de 1 de agosto a escola ficou inativa e os alunos foram transferidos para as escolas Olavo Bilac e Odilon Rodrigues.

Figura 21 – Termo de fechamento da Escola Rural Rocha Pombo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Vigésima terceira escola: Escola Rural Rolim Telles, aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Placa Fortuna, situava-se na Estrada Fortuna, e foi fechada em 1978. No termo de fechamento consta: “com o objetivo de dar melhores condições aos alunos” a escola foi fechada e os alunos transferidos para a escola Vereador Jorge Faneco, na cidade de Nova Esperança.

Vigésima quarta escola: Escola Rural Romário Martins, aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada do Bairro São João, foi fechada em 1977. A partir de 1970 passou a ter o nome de Escola Municipal Romário Martins. Situava-se na Estrada Esperança e segundo o termo de fechamento, sua desativação foi necessário em função de um incêndio (Figura 22) e os alunos foram transferidos para as escolas: Manoel da Silva e Presidente Castelo Branco.

Figura 22 – Termo de extinção da Escola Rural Romário Martins

A referida escola extinguiu-se devido a um incêndio em suas dependências, ocorrido no dia 10/10/77.

26 de abril de 1977  
Antônio Romário Martins

Em tempo:  
Os alunos do referido estabelecimento foram transferidos para as seguintes escolas: Mansel de Silva e Castelo Branco.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Vigésima quinta escola: Escola Rural Rui Barbosa, aberta em 1967, localizava-se na Estrada Funda e foi fechada em 1979. Não constatamos nos livros e documentos pesquisados a existência do termo de fechamento dessa escola.

Vigésima sexta escola: Escola Tiradentes, aberta em 1967 e fechada em 1979. Em seu termo de fechamento consta que no dia 1 de agosto de 1979, todos os alunos dessa escola foram transferidos para a Escola Municipal Odilon Rodrigues na Estrada Pirapitinga. Não consta o motivo do fechamento, somente que a partir dessa data a escola Tiradentes ficou extinta como mostra a figura 23.

Figura 23 – Termo de fechamento da Escola Rural Tiradentes

Observação:

Na data 1º de agosto de 1977, todos os alunos da escola Municipal Tiradentes foram transferidos para a escola Municipal Odilon Rodrigues, Estrada Pirapitinga. A partir desta data a escola Municipal Tiradentes passou a ser considerada inativa.

Antônio Cláudio Martins  
 Nova Esperança, 01/08/77

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Vigésima sétima escola: Escola Rural Tomás Antonio Gonzaga, aberta em 1967 com o nome de Escola Isolada da Nova Piúna e fechada em 1975, situava-se na Estrada Piúna próxima ao distrito Ivaitinga. A Escola Rural Tomás Antonio Gonzaga e a Escola Rural Romário Martins eram as escolas mais distantes da cidade de Nova Esperança, ficavam a uma distância de 22 km da cidade. Consta em seu termo de fechamento que, para dar melhor atendimento aos educandos, a referida escola foi fechada e seus alunos foram transportados por conta da prefeitura para a Casa Escolar de Ivaitinga, que ficava a 5 km da referida escola.

Figura 24 – Termo de fechamento da Escola Rural Tomás Antônio Gonzaga

A fim de dar melhor atendimento aos educandos, a referida escola foi fechada e seus alunos são transportados por conta da Prefeitura para a Casa Escolar de Ivaitinga.

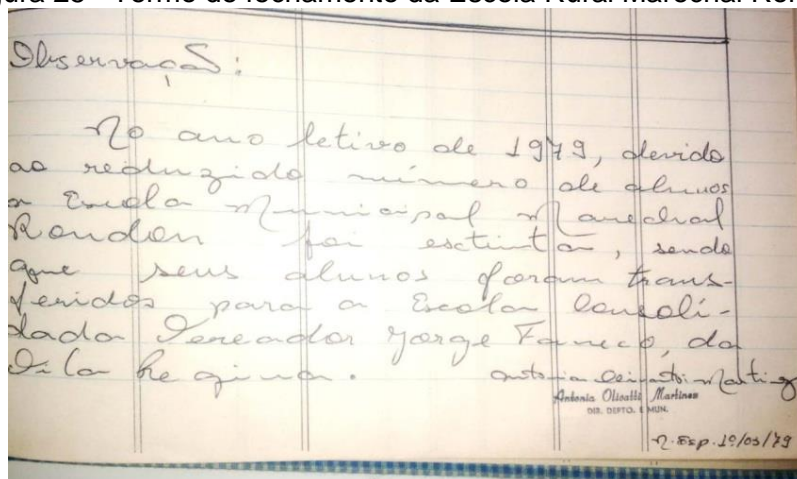
Nova Esperança, 26 de abril de 1977

Antônio Cláudio Martins

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Vigésima oitava escola: Escola Rural Marechal Rondon, aberta no ano de 1968 e fechada em 1979. Situava-se na Estrada Bom Jesus, com uma distância de 3 km da cidade de Nova Esperança. Em seu termo de fechamento (figura 25), consta que devido ao reduzido número de alunos ela foi extinta, sendo seus alunos transferidos para a Escola Vereador Jorge Faneco na cidade de Nova Esperança.

Figura 25 - Termo de fechamento da Escola Rural Marechal Rondon

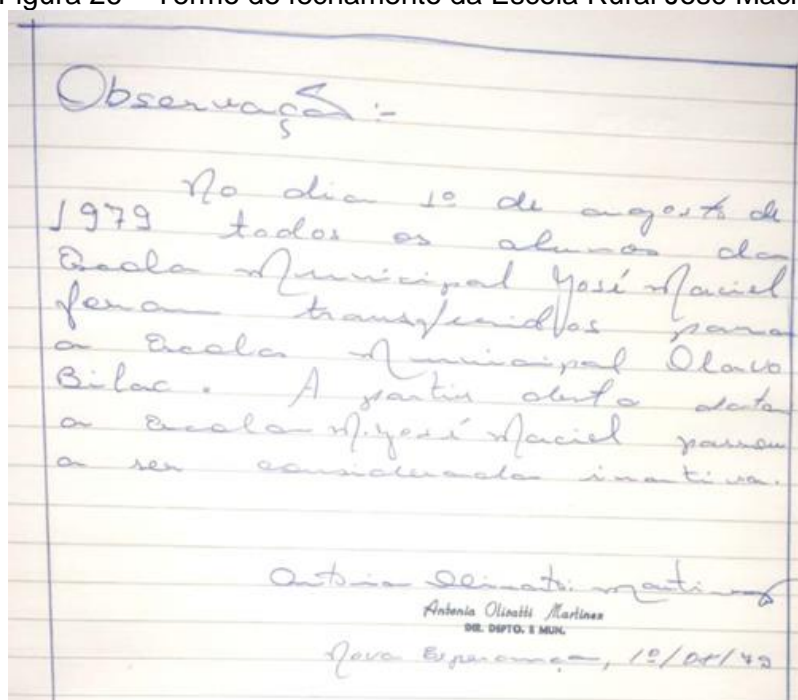


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Vigésima nona escola: Escola rural José Bonifácio, aberta em 1969 e fechada em 1978. Não encontramos registros de onde ela se localizava. Em seu termo de fechamento consta que por virtude das condições precárias e o número reduzido de alunos a escola foi fechada e os alunos foram encaminhados para a Escola municipal Castelo Branco e Grupo Escolar de Barão de Lucena, distrito de Nova Esperança.

Trigésima escola: Escola Rural José Maciel, localizava-se na Estrada Funda, foi aberta em 1969 e fechada em 1979. No termo de fechamento (figura 26) não consta o motivo de seu fechamento, mas registra que foi fechada no dia 1 de agosto de 1979, sendo todos os alunos transferidos para a Escola Municipal Olavo Bilac. Consta ainda no documento que a partir dessa data a escola passa a ser considerada inativa.

Figura 26 – Termo de fechamento da Escola Rural José Maciel



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Trigésima primeira escola: Escola Rural Bela Vista, aberta em 1970 e fechada em 1996, não encontramos o termo de fechamento dessa escola. Foi a última escola fechada na área rural. O local é chamado de Comunidade Santo Antônio do Bairro Bela Vista. É uma comunidade ativa com Igreja e salão de festas (figura 27) que continuam ativas junto à comunidade em 2019, apesar do baixo número de famílias quando comparado com as décadas anteriores. Ainda há proprietários com pequenos lotes que persistem com produção agrícola. Existia campo de futebol até o início dos anos 2000 e hoje, onde era o campo, cultiva-se cana-de-açúcar para uma das indústrias sucroalcooleiras da região.

Figura 27 - Escola Rural Bela Vista (esquerda), Igreja e Salão Paroquial (direita) da Comunidade Santo Antônio



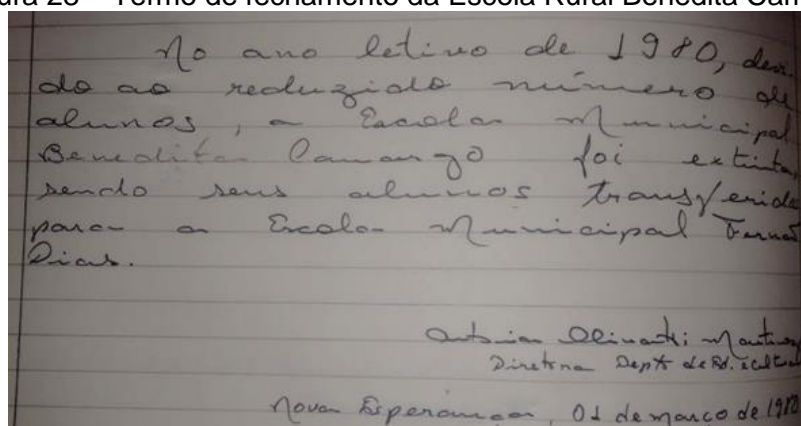
Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Trigésima segunda escola: Escola Rural Antônio Ferreira da Costa, aberta em 1973, e fechada em 1977 e situava-se na Rodovia Júlio Zacharias. Consta como justificativa para seu fechamento dar melhor atendimento aos educandos e os alunos seriam transportados com ônibus da prefeitura para a Casa Escolar da Bela Vista.

Trigésima terceira escola: Escola Rural Arthur da Costa e Silva, aberta em 1973 e fechada em 1978 e funcionava na Estrada Jangada. A justificativa para seu fechamento segundo o termo, era dar um melhor atendimento aos alunos, transferindo-os para a Escola Municipal Jorge Faneco na cidade de Nova Esperança.

Trigésima quarta escola: Escola Rural Benedita Camargo, aberta em 1973 e fechada em 1980, situava-se na Estrada Jacupiranga. A justificativa para seu fechamento foi o número reduzido de alunos. A Escola foi extinta e os alunos transferidos para a Escola Municipal Fernão Dias.

Figura 28 – Termo de fechamento da Escola Rural Benedita Camargo



No ano letivo de 1980, devido ao reduzido número de alunos, a Escola Municipal Benedita Camargo foi extinta sendo seus alunos transferidos para a Escola Municipal Fernão Dias.

Antônio Olivetti Mantovani  
Diretor Depto de Ed. Cultural

Nova Esperança, 01 de março de 1980

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Trigésima quinta escola: Escola Rural Cruz Barroso, aberta em 1973 e fechada em 1977 e não encontramos localização da estrada rural dessa escola. Consta no termo de fechamento que devido ao número reduzido de alunos, a escola foi fechada e os alunos transferidos para a Escola rural Francisco Braga e o Grupo Escolar Barão de Lucena.

Trigésima sexta escola: A Escola Rural D. Jaime de Barros Câmara, aberta em 1973 e fechada em 1976, localizava-se na Estrada Piúna. Não encontramos termo de fechamento dessa escola.



Trigésima sétima escola: Escola Rural Joaquim Costa Monteiro, aberta em 1973 e fechada em 1991, estava localizada na Estrada Paulista. Não encontramos termo de fechamento dessa escola.

Trigésima oitava escola: Escola Rural Machado de Assis, aberta em 1973 e fechada em 1976, localizava-se na Rodovia Júlio Zacharias. Não encontramos termo de fechamento dessa escola.

Trigésima nona escola: Escola Rural Manoel da Silva, aberta em 1973 e fechada em 1979, localizava-se na Estrada Verde. Não consta justificativa para seu fechamento, somente que os alunos foram transferidos para a Escola Municipal Presidente Castelo Branco na Placa Zacharias e que a partir de 1 de agosto de 1979 a escola passaria a ser considerada inativa.

Figura 29 – Termo de fechamento da Escola Manoel da Silva

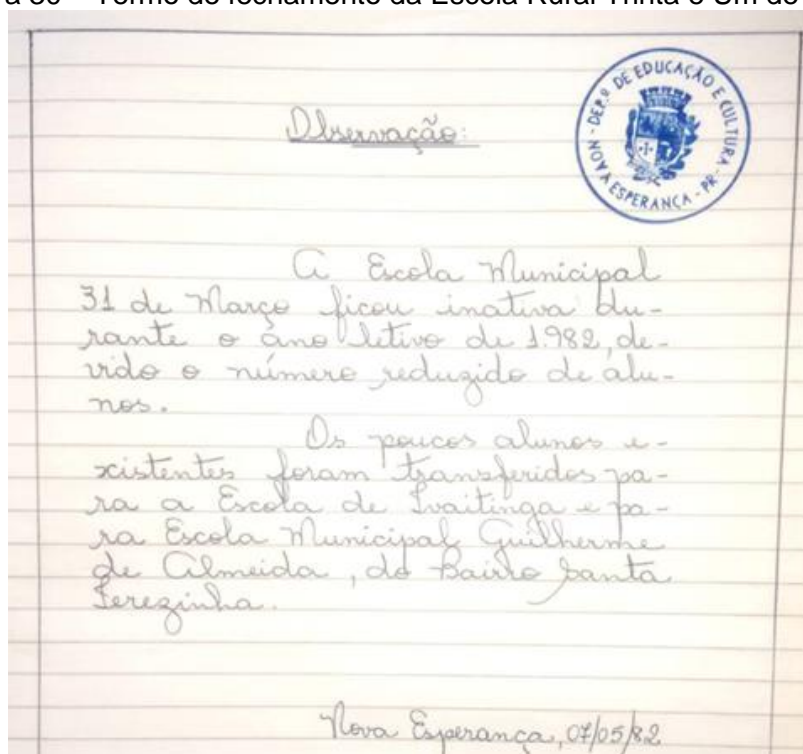
No ano letivo de 1979 todos os alunos da Escola Municipal Manoel da Silva foram transferidos para a Escola Presidente Castelo Branco, da Placa Zacharias. A partir desta data a Escola Manoel da Silva passa a ser considerada inativa.

Antonio Oliveira Martins  
DIR. DEPTO. E MUN.  
Nova Esperança, 12/08/79

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Quadragésima escola: Escola Rural Trinta e Um de Março, aberta em 1973 e fechada em 1982, localizava-se na Estrada Piúna. Em seu termo de fechamento consta que a escola ficou inativa durante o ano de 1982 e os poucos alunos existentes dessa escola foram transferidos para duas escolas, a Escola de Ivaitinga e a Escola Municipal Guilherme de Almeida, no Bairro Santa Terezinha.

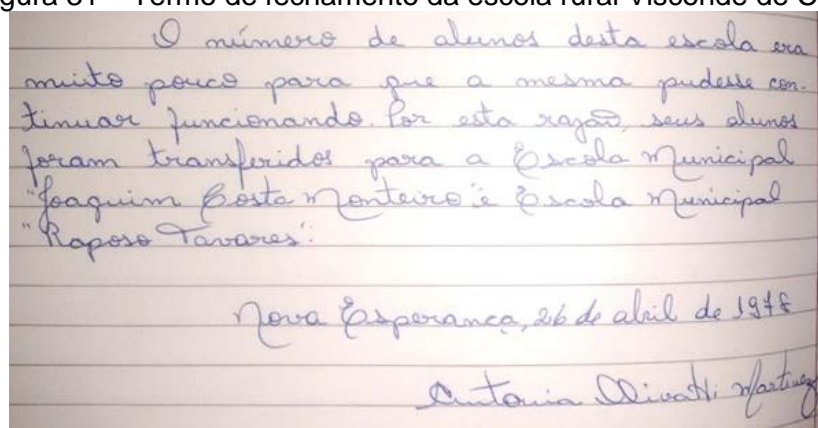
Figura 30 – Termo de fechamento da Escola Rural Trinta e Um de Março



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Quadragésima primeira escola: Escola Rural Visconde de Cairu, aberta em 1973 e fechada em 1978. A escola localizava-se na Estrada Santo Antônio e a justificativa para seu fechamento (figura 31) foi o número reduzido de alunos que foram transferidos para a Escola Municipal Joaquim Costa Monteiro e Escola Municipal Raposo Tavares.

Figura 31 – Termo de fechamento da escola rural Visconde de Cairu



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança

Quadragésima segunda escola: Escola Pedro Álvares Cabral, aberta em 1978 e fechada em 1993, funcionava na Estrada Paracatu. Não encontramos o termo de

fechamento dessa escola. Nos livros consta apenas que era a escola rural mais nova construída na área rural de Nova Esperança.

#### 4.3.1 AS ESCOLAS RESISTENTES

Diante do tema investigado e da análise das 44 escolas rurais que existiram no município de Nova Esperança, com 42 escolas fechadas até o ano de 1996 é importante que haja um debate por uma educação de qualidade para os povos do campo no estado do Paraná, por meio dos movimentos sociais. Principalmente com exemplos do MST, que trouxe uma nova perspectiva para as comunidades que ainda persistem na luta pelo não fechamento ou seja, ter consciência de que a luta e a resistência são fundamentais para a garantia da continuidade da escola do campo (ARROYO, 1999). Desse modo a consciência deve ser creditada aos trabalhadores assentados e acampados do MST. Por que ao MST?

Foram as ações do MST, nas décadas de 1980 e 1990, por meio de suas práticas educacionais junto às crianças dos assentamentos e acampamentos e das pressões junto ao governo federal e ao governo Roberto Requião que resultou em discussões e negociações “Por Uma Educação do Campo” e do não fechamento de algumas das escolas no campo. Descreve as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná (DIRETRIZES, 2006), que já no início dos anos de 1990, ocorriam importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, todas mediadas pelos educadores do MST.

As ações estimularam um acúmulo teórico-metodológico educacional (práticas, materiais didáticos, debates, seminários), que possibilitou o surgimento da Educação do Campo, fazendo com que o governo estadual, no período de 2003 a 2010, implantasse as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná.

As Diretrizes provocou o debate para as escolas que atendem crianças do campo, pudessem alterar a nomenclatura das mesmas e enriquecer seus métodos de ensino por meio do estudo da realidade social, política, econômica, cultural e geográfica. Dessa forma, contribuiu com a aquisição de consciência dos pais e professores, para lutarem pela continuidade das escolas dos distritos: Barão de Lucena e Ivaitinga. Desta forma, ambas passaram a ser denominadas de “escolas do campo”. No distrito Ivaitinga: Escola Municipal do Campo Jorge Amado e Escola Estadual do Campo de Ivaitinga, ambas funcionando no mesmo prédio; e distrito de

Barão de Lucena: Escola Municipal do Campo Pe. Ladislau Ban e Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, também no mesmo prédio.

É importante destacar que até 2010, o governo ouvia os povos organizados do campo, sendo promovido um “debate estadual durante dois anos para definição da política de educação do campo, bem como intensificação de diversos processos de formação continuada” (SOUZA, 2012, p. 2). Entendemos que a partir de 2011, as políticas públicas para a educação do campo passaram por um retrocesso e falso discurso de continuidade do diálogo se comparado com o governo anterior.

Segundo a APP Sindicato, no ano de 2015 houve muitas denúncias da comunidade escolar de turmas de EJA, escolas do campo, escolas urbanas, denunciando ameaça de fechamento, principalmente as escolas do campo e turmas em todas as regiões do Estado. Soma-se a essa conjuntura a desvalorização dos professores, de modo especial os das escolas itinerantes, com atraso de salários e ameaça de rompimento dos contratos desses profissionais.

Diante do exposto, trataremos das quadragésima terceira e quadragésima quarta escola municipal desta investigação, escolas estas resistentes ao fechamento.

Quadragésima terceira escola: Escola de Ivaitinga, fundada em 1963 com o nome de Escola Isolada de Ivaitinga, e que em 1980 passou a ser chamada de Casa Escolar de Ivaitinga – ensino de 1º Grau. Em 1988 passou a ser chamada Escola Estadual de Ivaitinga – Ensino de 1º Grau, e em 1993 houve desmembramento e o ensino das séries iniciais passou a ser responsabilidade do município, sob a Lei nº 2407/93, denominando-se: Escola Municipal Jorge Amado.

Em 2013, amparada nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, os professores e a comunidade de Ivaitinga conseguem alterar a nomenclatura da escola, passando a mesma a ser chamada de “Escola Municipal do Campo Jorge Amado – Ensino Fundamental”. Destacamos que neste mesmo prédio também funciona a “Escola Estadual do Campo de Ivaitinga”. Abaixo a foto de 1963 com a escola de Ivaitinga ainda em madeira (Figura 32), assim como a escola atual, em alvenaria (Figura 33) e a quadra de esporte da escola (Figura 33).

Figura 32 – Escola Isolada de Ivaitinga em 1963



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Figura 33 - Escola do Campo (esquerda) em Ivaitinga e quadra de esporte (direita)



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

Quadragésima quarta escola: Escola do Campo em Barão de Lucena, foi fundada em 1956, com o nome de Grupo Escolar Barão de Lucena, com o Ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. No início da sua fundação até 1968, a escola ofertou o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, com o nome Grupo Escolar Barão de Lucena. Com a implantação da Lei nº 5692/71, no ano de 1980, a escola passou a ser denominada Escola Estadual Barão de Lucena. No ano de 1993, com a municipalização do ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries – Ensino de 1<sup>o</sup> Grau, no município de Nova Esperança, a Escola passou a ofertar somente o ensino de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries do 1<sup>o</sup> Grau.

Figura 34 – Escola do Campo em Barão de Lucena



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

A alteração do nome da escola para Escola do Campo foi motivada pela necessidade da adequação da nomenclatura da Instituição decorrente das novas Diretrizes Curriculares implantadas e amparadas pelo Decreto Federal nº 7.352 de 04/11/2010 (MEC, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pelo Parecer nº 1011/2010, do Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) e pela Resolução nº 4783/2010 – GS/SEED que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2006).

O prédio onde está instalada a Escola Municipal do Campo Padre Ladislau Ban é patrimônio do Estado, sendo também utilizado pela Escola Estadual do Campo Barão de Lucena que é municipal.

#### **4.4 Analisando os resultados: causas e consequências**

Com base nas análises das fotos e documentos que tivemos acesso, é possível observar as causas e consequências do fechamento das escolas rurais no município de Nova Esperança. Mesmo os gestores públicos tendo a percepção da saída contínua dos camponeses e o esvaziamento das salas de aulas, não há registros de políticas públicas para a manutenção do trabalhador no campo. A consequência foi uma avalanche de 95,5% das escolas das áreas rurais fechadas.

Na análise sobre o fechamento das escolas rurais, em diferentes contextos das comunidades, foi possível identificar que o motivo dos fechamentos das escolas rurais se deu por conta da diminuição do número de alunos nas salas de aulas e por isto os gestores públicos nem se preocuparam em justificar o fechamento das mesmas e nem as comunidades resistiram, pelo menos não foram localizados registros que indiquem a resistência das escolas que tiveram suas atividades administrativas e pedagógicas cessadas. No caso específico das escolas de Nova Esperança, o número reduzido de alunos é o fator que aparece em quase todos os termos de fechamento das escolas.

Ainda que readequações pudessem ter sido feitas, observando o mapa das escolas municipais e relatos de pessoas que frequentaram essas escolas, percebemos que as escolas com nome “isoladas”, funcionavam em situação precária e que a mudança de escola nesse período trouxe até alguns benefícios para os alunos, já que iriam frequentar uma escola um pouco melhor. Ou seja, as famílias das comunidades em que uma escola era precária, ao invés de lutar pela sua melhoria e continuidade da escola, alegraram-se pelo seu fechamento, sem calcular o sofrimento causado pelo transporte escolar.

Nesta direção, algumas pesquisas evidenciam reclamações dos filhos sobre as “[...] condições que são submetidos para ir para a escola, como: dor de cabeça, fome, sede, cansaço, calor, falta de tempo e outros” (GAVIOLI, 2016, p. 52). Para a autora,

Nas áreas rurais as crianças são acostumadas a trabalhar desde muito cedo e às vezes antes do horário da aula ou depois quando estão em casa, precisam ajudar os pais no trabalho do campo, eliminando assim qualquer possibilidade de incentivo a realização dos deveres de casa mandados pela escola (GAVIOLI, 2016, p. 53).

Apesar de não ter registros nos termos dos documentos investigados sobre questionamentos desfavoráveis ao fechamento das escolas rurais na história de Nova Esperança, Gavioli (2016, p. 53) alerta que “O tempo de viagem para se chegar à escola prejudica no aprendizado escolar e interfere na infância dos alunos”. As perguntas que podem ser objeto de uma próxima investigação são: os pais se preocupavam com o transporte escolar? Reagiram ao transporte e ao fechamento das escolas rurais?

Constatamos pelo estudo que na data de 1 de agosto de 1979 as escolas rurais Vila Lobos, Basílio Itiberê, Catulo da Paixão Cearense, Rocha Pombo, Tiradentes, Manoel da Silva e José Maciel tiveram seus termos de fechamento decretado, totalizando 7 escolas na mesma data de encerramento. A esse respeito não encontramos justificativa plausível, somente relatos de antigos professores que disseram ser medidas de contenção de custos da administração da época. Desse modo, observamos que o sistema capitalista nos impõe regras para sua reprodução, abrindo e fechando escola de acordo com seus interesses, nesse sentido a população dessas localidades, de modo especial o trabalhador, viviam sem perceber a reprodução capitalista e sua alienação (MARX, 2008).

Ao discutirmos as questões relacionadas entre a classe trabalhadora e os donos dos meios de produção, percebemos que o capitalismo está relacionado à reprodução dos bens materiais em que o homem se reproduz alienado em um mundo que ele não conhece, por isso se mantém alienado. O processo cíclico do capitalismo não permite ao trabalhador essa observação, porque ele “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados” (ANTUNES, 1997, p.21).

A junção de trabalhos entre saberes diferentes, permitiu a possibilidade de o capitalista empreender e potencializar a produção (MARX, 2008). O avanço do agronegócio, entendida nessa perspectiva permite aperfeiçoar o processo de produção e criar novas ferramentas, cada vez mais complexas.

Essa realidade socioeconômica se generaliza a partir do desenvolvimento do grande agronegócio, que segundo Novaes (2001) é seletivo e privado e faz com que aumente as desigualdades e agrave os problemas sociais, tornando-se mais desigual com as formas de produção acirrada.

Quando analisamos o fechamento das escolas rurais do município de Nova Esperança, fica evidente o processo de mudança que as forças capitalistas procuravam e procuram impor de forma implícita. As comunidades, mesmo lutando contra as políticas de fechamento ao seu modo, tiveram as escolas fechadas, porque nesse processo prevaleceu os interesses do agronegócio.

A agricultura tornou-se central na financeirização da economia em âmbito mundial. Há uma motivação do agronegócio e do setor financeiro para fusões, compras e arrendamentos de terras, dadas a



lucrativa produção e a especulação no valor dos recursos naturais dos produtos e da terra (VENDRAMINI, 2015, p. 51).

Desse modo, regido pela lógica capitalista o espaço rural sofreu interesses que fugiram da vontade dos pequenos proprietários, as 44 escolas que foram abertas para a manutenção dos agricultores a partir da década de 1960, foi importante naquele momento do sistema capitalista, de modo especial o trabalho e a dinâmica social daquele momento histórico. De modo que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Levando em consideração as políticas públicas adotadas para a escola rural em Nova Esperança, constatamos que a partir de 1970 ocorreu uma organização da escola nos moldes multisseriadas, antes mantidas como escolas isoladas. Isso explica a mudança de escola isolada para escola municipal, exatamente a partir da década de 1970, momento em que o desenvolvimento do grande agronegócio interfere nas políticas públicas para o campo e o agricultor familiar deixa de ser importante no giro da roda do mercado capitalista (CARDOSO, 2013).

Até a década de 1980 foram fechadas 23 escolas no município, mas com a chamada municipalização, o governo estadual delegou para os municípios a incumbência de manter as escolas de 1º a 4º série, nesse processo aconteceu uma intensificação no fechamento das escolas rurais.

Pressionada para aderir à municipalização da pré-escola e das séries iniciais, à administração municipal, não restaria outra forma de conter os gastos com a educação deste nível de ensino e atender às demandas a não ser pela via da cessação das atividades escolares de pequenas unidades dispersas na zonal rural, centralizando professores e alunos em poucas escolas-núcleo (LIMA, 2015, p. 157).

Na prática, a ausência de políticas públicas para os trabalhadores do campo, precede o fechamento das escolas e amplia o avanço do agronegócio. A partir deste avanço, promovem-se alterações nas relações de produção campesina nessa região, pois os excluídos desse processo, de modo especial os trabalhadores rurais, são expulsos de seu espaço territorial, e com eles as escolas e as pequenas propriedades sem condições de “competividade” não conseguem sobreviver e são vendidas, sendo incorporadas às grandes propriedades.

O que se constata é que as políticas voltadas para os povos do campo são políticas neoliberais promovidas de acordo com as ordens e interesses do capital, com a finalidade de que a maioria da população seja força reprodutiva, força de trabalho a serviço do sistema capitalista, sendo a materialidade da vida definindo os fenômenos sociais claramente provocados pelos protagonistas do sistema capitalista.

Nesse contexto “quem melhor que os oprimidos para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos?” (FREIRE, 1980, p. 57). Desse modo, percebemos que para os povos oprimidos não há liberdade sem reconhecer que é preciso lutar para obter sua conquista.

Mas quase sempre, na fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Tal fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor (FREIRE, 1980, p. 57).

Paulo Freire nos mostra de forma didática porque a consciência sobre o avanço do agronegócio e suas consequências, de modo especial o fechamento das escolas não foi percebido. Os camponeses expropriados sabem que são pisados, mas estão mergulhados na realidade que oprime e não conseguem entender que são oprimidos. “A este nível, sua percepção de si mesmo como contrário ao opressor não significa ainda que se comprometam numa luta para superar a contradição” (FREIRE, 1980, p. 58). Para que o trabalhador possa sair do processo de alienação é preciso desenvolver a consciência e resistência contra os ditames opressores. Desse modo, conscientização não é apenas tomada de consciência, mas mergulhar criticamente em uma realidade sem mito, ou seja, desmitificada.

Paulo Freire (1980) afirma que a ideologia política dos grandes detentores do capital não tem capacidade de ser utópica, porque ela não pode tirar sua máscara e nem dar ao povo trabalhador esse direito, por isso pratica uma política de exclusão e alienação. O contrário é necessário ocorrer: a conscientização. Esta só acontecerá com a denúncia das estruturas de opressão, e que por sua vez estão relacionadas

aos grandes donos dos meios de produção, que fecharam escolas do campo, expulsaram o homem do campo e oprimem a classe trabalhadora.

Nesse sentido, cabe à classe trabalhadora se organizar, para juntos, construir um nível de consciência que derrube as políticas públicas que oprimem o povo camponês, de modo que deixem de ser oprimidos e sejam protagonistas de sua história. Com políticas públicas que beneficiem os trabalhadores camponeses, pode-se ter um mapa geográfico e político diferente, com uma população maior no campo e uma população menor nas cidades, desafogando-as e melhorando a qualidade de vida da população, e nesta direção, é necessário que os trabalhadores do campo e das cidades se unam.

Propomos que, em cada lugar (município ou estado) onde tenha sido fechada uma ou mais escolas do campo, principalmente após a vigência da Lei no 12.960, de 27 de março de 2014, os militantes do Movimento de Educação do Campo – coletivos ou mesmo individuais – exijam que revejam os respectivos processos junto ao órgão correspondente (Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação). No mínimo, para averiguar se a lei foi cumprida em todos os seus quesitos. Para essa finalidade, o Ministério Público de cada município, comarca ou estado pode e deve ser acionado para que cumpram suas obrigações em defesa do direito público (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 50)

Preocupados com o fim da comunidade e da escola, a comunidade de Ivaitinga, organizados na Associação de Moradores de Ivaitinga (AMI), desde 1998 (vide anexo A), enviou carta com reivindicações, em 2018, para deputados do Paraná. Nessa carta solicitam pavimentação asfáltica em um trecho que liga Ivaitinga à Rodovia Júlio Zacharias, pois a falta do asfalto contribui com a saída de muitas famílias em direção a diferentes cidades e uma forma de diminuição do número de crianças na escola, termômetro para seu fechamento. Diz a carta:

Excelentíssimo deputado [...], viemos por meio dessa, em nome da Associação de Moradores de Ivaitinga, discutir algumas questões pertinentes à melhoria desse distrito, que vem colaborando de forma significativa a mais de 50 anos com o município de Nova Esperança e também o estado do Paraná. Estamos atentos às discussões que fazem na ALEP, e queremos que os recursos do Paraná possam ser melhor distribuídos para as comunidades mais pobres. Acreditamos em uma verdadeira democracia, com debates que tragam desenvolvimento econômico e social para todos e não simplesmente para algumas regiões. Nesse sentido, comunidades como a nossa, longe da capital, não tenha mais que mendigar recursos que são

nossos, como por exemplo asfaltamento de 4 quilômetros para que a população tenha o mínimo de dignidade.

Ivaitinga é um distrito do município de Nova Esperança que está a 20 km da cidade, é uma região extremamente importante do ponto de vista econômico, pois há uma produção agrícola diversificada, desde a agricultura familiar como também o agronegócio. Na área urbana do distrito tem uma comunidade muito ativa, com escolas municipal e estadual, correio, igrejas: católica e protestante, campo de futebol, posto de saúde, quadra poliesportiva, mercado, bares, além de uma comunidade maravilhosa que cultiva a cultura local em suas festas e manifestações culturais. Discute e estuda as leis com os representantes políticos por meio das reuniões quinzenais feita pela associação de moradores.

No entanto deputado, há 4 quilômetros de estrada para chegar na Rodovia Júlio Zacharias que precisa ser pavimentada, reivindicação antiga da comunidade que não é atendida. Nesse trecho quando o tempo está chuvoso fica difícil o acesso para a cidade, dificultando o tráfego para os moradores desse lugar, principalmente quando ficam doentes. Temos certeza que esse trecho não vai onerar os cofres públicos, pois é pequeno para o estado fazer, mas para nós se tornará uma obra grandiosa. Entendemos que a contribuição econômica dessa comunidade para com o estado ultrapassa 50 anos de existência e temos direito de ter uma estrada digna para o tráfego de pessoas e produtos agrícolas.

Por isso, pedimos que tomem ciência do projeto dessa pavimentação asfáltica que já foi encaminhada pela Prefeitura Municipal de Nova Esperança e se encontra em tramitação ou pelo menos deveria se encontrar. Além disso, o Governador do estado do Paraná, Beto Richa, prometeu em público que faria essa pavimentação asfáltica em sua gestão, em uma das visitas que fez em Nova Esperança e temos documentado essa sua fala. Certos de que teremos sua colaboração nesse projeto, desde já agradecemos e ficamos na certeza que será concretizado essa pavimentação.

Atenciosamente: Associação de Moradores de (AMI, 2018).

A educação tem uma relação intrínseca com os direitos fundamentais do ser humano e ela deve dar condições para que as comunidades que sobreviveram ao massacre de fechamento de escolas desenvolvam estratégias de lutar por todos os direitos fundamentais à vida. É na resistência e luta que as comunidades do campo promovem seus direitos, a exemplo do que faz a Associação de moradores de Ivaitinga que desde 1989 (vide anexo A), a partir de sua formação, tem promovido reuniões periódicas com a comunidade, para discutir e estudar questões políticas. Em anexo (vide anexos B e C), encontra-se a ATA e assinaturas dos participantes da reunião com o poder público de Nova Esperança para a discussão sobre a escola e a necessidade de sua existência. No texto da reunião o governo municipal se comprometeu em não fechar a escola.

A organização para que as escolas que estão abertas não fechem deve ser constante, e para isto, é de fundamental importância o exemplo dos movimentos sociais do campo, pequenos agricultores, mulheres camponesas, atingidos por barragens, sem-terra, indígenas, quilombolas, seringueiros e outras associações que lutam por vida no campo. É como disse Vendramini (2015, p. 54), “as lutas por terra e outros meios de produção e pela reforma agrária passam a ser associadas com reivindicações por políticas públicas, como estradas, postos de saúde e escolas”, desse modo, percebemos que a escola é um lugar a mais dos educandos, porque a educação deve acontecer na comunidade organizada e no cotidiano da vida.

A interpretação conjuntural dos processos políticos econômicos e sociais deve ser sintetizada em um projeto de escola que defenda os interesses da comunidade. Como disse Arroyo (1999, p. 14), “A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola”.

Desse modo, a vida camponesa com a introdução do agronegócio sofreu modificações. Modernizar é da natureza humana, isso desde os primórdios da humanidade. No entanto essa modernização não deve ultrapassar o direito à vida, promover desigualdades, gerar desequilíbrios sociais e ambientais imensuráveis.

Diante desses problemas, observamos que o agronegócio entra em contradição com a agricultura familiar, entendemos que houve uma submissão da classe trabalhadora explorada e expropriada, e que esse processo atende de modo especial o interesse do capital na promoção da mais-valia, em total prejuízo da classe trabalhadora do campo.

Enfim, cabe aos que lutam e resistem por uma sociedade justa, por produção de alimentos, comercialização direta dos produtos da terra e pela justiça no campo, que entende que a vida campesina – como foi no passado recente – que era comunitária (troca de alimentos, trabalho, plantação de sementes crioulas e sem agrotóxicos) e se perdeu com a introdução do agronegócio, seja revitalizada por uma produção agroecológica e com promoção humana, a exemplo dos assentamentos do MST, na cultura, mística e valorização do homem do campo bem como da escola no/do campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos da questão de como o projeto para a modernização do campo contribuiu para o desenvolvimento da região do município de Nova Esperança, se mais de 95% das escolas do campo foram fechadas até 1996. O questionamento proporcionou os rumos da pesquisa e possibilitou discutir este impacto social do fechamento das escolas, ao mesmo tempo em que ocorreu o esvaziamento do campo e a introdução do agronegócio.

Organizado em três seções, propusemos uma análise conjuntural das questões que nortearam o processo de colonização do Brasil e do Paraná, para em seguida, discutir a conjuntura local do município de Nova Esperança em relação ao fechamento das escolas rurais. As leituras e contribuições de autores como Arroyo, Caldart, Fernandes, Brandão, Souza entre outros, forneceram subsídios para as respostas que buscávamos sobre as políticas públicas de incentivo ao grande agronegócio que resultou na expulsão dos camponeses e no fechamento de quase a totalidade das escolas rurais. Na fase seguinte desse estudo apresentamos os resultados obtidos por meio de levantamento de dados e análise documental das escolas rurais fechadas do município de Nova Esperança.

Na segunda seção discutimos a forma da colonização ocorrida no Brasil e no Paraná, e a negação de políticas públicas para os povos do campo, principalmente em relação à educação. Constatamos que a colonização do Brasil e sua estrutura de poder, menosprezou os trabalhadores com relação direta com o campo, além disso, promoveu as bases das desigualdades sociais impostas por uma cultura agrária tradicional, elitizada e exploradora, sempre na direção de escravizar a população trabalhadora e concentrar a terra.

Na terceira seção pesquisamos a educação para os povos do campo no Paraná e o fechamento de escolas como consequência. Verificamos que conforme a colonização foi acontecendo foram sendo abertas escolas rurais e nominadas de escolas isoladas, com infinitos problemas na infraestrutura e na formação de professores, essas escolas ficavam à margem do desenvolvimento, como o próprio nome afirmava. Percebemos que a colonização do Norte do Paraná teve uma característica diferenciada das demais regiões do Brasil, pois foi voltada aos moldes de pequenas propriedades, chamada pelos colonizadores da época de Reforma

Agrária. Muitas escolas rurais foram abertas, no entanto com o desenvolvimento do grande agronegócio, foram fechadas.

Na quarta e última seção discutimos a abertura e fechamento das escolas rurais do município de Nova Esperança, os aspectos políticos para a formação do município, das escolas rurais, bem como o resultado desse processo, ou seja, somente duas continuam abertas. Para isso, coletamos dados por meio de pesquisas documentais como: mapa das escolas rurais já extintas, livros de registros de classe, fotos e termos de fechamento das escolas.

Em relação aos resultados obtidos, observamos que toda essa conjuntura política, econômica e social de fechamento das escolas rurais, foi um processo “comum” até a década de 1990, esse processo estava interligado a dois fatores fundamentais para o êxito da nova ordem mundial e pode-se dizer bem organizado pelo governo federal e pelos grandes empresários: levar o camponês para a cidade e promover a disseminação da revolução agropecuária nos moldes do grande agronegócio. Como isto ficou evidente? Devido ao que ocorreu. Das 44 escolas rurais municipais que foram abertas no município de Nova Esperança, 42 foram fechadas, restando apenas duas nos distritos, uma em Ivaitinga e outra em Barão de Lucena.

O processo de municipalização da educação a partir dos anos 1990, aumentou o fechamento das escolas rurais e as mesmas sofreram um constante processo de nucleação e nova forma de organização. As políticas públicas ligadas a esse processo, vem promovendo o encerramento das atividades de quase todas as escolas rurais, concentrando os alunos e funcionários nas escolas urbanas e em uma ou outra escola rural. Com esta nova conjuntura, os alunos percorrem longas distâncias para chegar à escola destino, assim como o trajeto de volta, sem que os gestores públicos se preocupem com os problemas causados nos alunos pelo transporte.

Diante dessa problemática, constatamos que a modernização agrícola proporcionou por meio da tendência imposta pela globalização econômica, a acumulação e valorização do capital do grande agronegócio. Essa mudança na forma de trabalho, bem como a expulsão do homem do campo para produção de reservas de força de trabalho, revela tal imposição de mudança de paradigma do trabalho camponês para o urbano e de trabalhador livre no campo para trabalhador dominado e assalariado nas cidades.

Essa nova postura do capital nesse município e nos demais no Brasil, revela as políticas públicas que aceleraram esse processo: investimentos maciços para a aquisição de infraestrutura, insumos, sementes, tratores e colheitadeiras que beneficiaram na maioria das vezes o grande detentor do capital, revelando a lógica de desenvolvimento desigual. O que constatamos com esta política? Que muitos dos pequenos agricultores camponeses que moravam no campo no município de Nova Esperança, venderam suas terras e se submeteram aos limites das cidades sob as más condições de trabalho.

Nesse contexto, a transformação das formas de trabalho com imposição neoliberal é evidente. O projeto de agroindústrias nos moldes do capital especulativo transforma também a educação de acordo com seus interesses e dos interesses de quem governa. Foi o que constatamos nesta pesquisa. O capitalismo se tornou cada vez mais conservador, dominador, manipulador, doutrinador e menos democrático, não somente no município estudado, como no Estado do Paraná, no Brasil e no mundo, por meio de governos conservadores.

Por outro lado, observamos resistências a partir de organizações pontuais dos povos do campo, a exemplo da Associação de Moradores de Ivaitinga, dos trabalhadores do MST, entre outros, que tem colaborado para uma nova perspectiva de educação do campo a partir da realidade deles, apesar das investidas do governo federal eleito que tem ameaçado a educação, os educadores e o livre pensar.

Entendemos diante do exposto, que a agricultura camponesa tem uma incumbência social extraordinária, principalmente no contexto de produzir alimentos e preservar a biodiversidade e a continuidade da escola que é parte deste contexto. No caso de Nova Esperança e seus distritos, o pequeno produtor fomenta o comércio local, preserva as relações sociais com harmonia com seus semelhantes e com a natureza. O que muitas vezes não é observado e respeitado por quem administra o município. Marschner (2011, p. 48), afirma que “essa gama de relações ainda se distingue da impessoalidade e do caráter abstrato das relações urbanas e é frequentemente a base subjetiva de iniciativas de cooperação”, mas também de resistência e política e social.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a luta por uma escola de qualidade e a resistência de não fechar as escolas dos distritos no município de Nova Esperança, deveria constituir em um *lócus* privilegiado por excelência e garantir a viabilização



efetiva de participação e envolvimento de toda comunidade e da sociedade no processo educativo.

Assim, a luta por políticas públicas para os trabalhadores, deveria interferir diretamente na consolidação de um projeto social de valorização do camponês, garantindo vida digna, sustentabilidade humana e econômica, mas, sobretudo o conhecimento acumulado cientificamente por meio da escola no/do campo.

Por fim, cumprimos nosso objetivo inicialmente proposto de analisar o fechamento das escolas rurais do município de Nova Esperança, discutindo os impactos causados com a introdução do agronegócio, resultando no fechamento de 42 das 44 escolas rurais que historicamente o município registra em seus documentos, expulsando centenas de famílias do campo, atualmente diluídas social, cultural, econômica e politicamente.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Renato de. **Antagonias da Didática da Unilateralidade do Ensino**. I Conferência Nacional De Educação Curitiba, 1927.

ALMEIDA, Ana Claudia Silva. **A colonização do território paranaense e o dinamismo dos municípios da frente norte**. Rev. Geomae Campo Mourão, PR, v.7n.1, p. 9 - 20 1º sem 2016.

ANTUNES, Ricardo. **A nova morfologia do trabalho no Brasil**. Restruturação e precariedade. Revista Nueva Sociedad, Especial em português, jun. 2012. Disponível em: <[www.nuso.org/uplod/Art.iculos/3859-1.pdf](http://www.nuso.org/uplod/Art.iculos/3859-1.pdf)>. Acesso em: fev. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho.4º ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba: Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardes Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **APP-Sindicato luta contra o fechamento de escolas**. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/app-sindicato-luta-contr-o-fechamento-de-escolas/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

ASALIN, Gilmar Aparecido. **Gênese e dinâmica de três cidades na rede urbana de Maringá**: Paranaíba, Nova Esperança e Nova Aliança do Ivaí. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, José Roberto Nunes; BARBOSA Tulio. **O novo norte paranaense**: as transformações do espaço sob a tutela da ética aquisitiva. Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, mai./ ago. 2013

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural e educação**: Adorno e a semiformação. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Neiva Afonso. (Org.). Filosofia, educação e práxis social em textos. Pelotas: Ed. Ufpel, 2008. v. 1, p. 65-76.

BERNARDES, Lyzia Maria Cavalcanti. O problema das frentes pioneiras no Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, p. 334-384, jul./set. 1953.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História Social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003. 235 p.

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

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CALDART, Salete Caldart. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 146-158.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A educação do campo em disputa**: resistência *versus* subalternidade ao capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação e escola no meio rural de Londrina em traços histórico-sociológicos**. *Revista Mediações*, Londrina, v. 6, n.1, p.187-196, jan./jun. 2001.

CARA, Daniel. **O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação**. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2013.

CARGNIN, Ronalda Carvalho Neves. **Vila Alta**: Concentração da Pobreza Urbana em um Espaço Periférico de Paranavaí. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Interinstitucional – UNESP/FAFIPA, Presidente Prudente, SP 2001.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTANHA, André Paulo, MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 191-210.

CHRISTALLER, Walter. **Central places in Southern Germany**. Translated from Die Zentralen Orte Süddeutschland by Carlisle W. Baskin. New Jersey: PrenticeHall, INC. Englewood Cliffs, 1966.

COBÉRIO, Caio Graco Vale. **Modernização Agrícola e Monopólio: a Cargill no México e no Brasil (Décadas de 1960 e 1970)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Econômica. São Paulo. 2014.

COMILO, Maria Edi da Silva. **Políticas de Educação Do Campo no Paraná: A Práxis Na Educação do Campo no Assentamento Pontal do Tigre**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

COMPANHIA Melhoramentos Norte do Paraná – CMNP. **Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná**. S.l.:1975.

CORRÊA, Roberto Lobato. Repensando a teoria das localidades centrais. In: \_\_\_\_\_. **Trajетórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.15-40.

COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virgínia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. A educação do campo e o fechamento das escolas do campo. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**. 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

CPDOC | FGV. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil Praia de Botafogo**. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-teixeira-da-silveira>>. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e Inclusão**. Web Mosaica revista do Instituto Cultural Judaico Marcchagall, v.3 n.1 (jan-jun) 2011. WebMosaica ou Web Mosaica? VERIFICAR

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo; Cortez, 1998.

ENDLICH, Ângela Maria. **Maringá e a rede urbana regional: resgate histórico – geográfico**. Boletim de Geografia. Maringá: UEM/Departamento de Geografia, ano 17, p. 01-22, 1999.

FAJARDO, Sérgio. **O território paranaense: aspectos da ocupação e formação da estrutura produtiva e as transformações da paisagem rural**. Guairacá (Guarapuava), v. 22, p. 95-117, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FARIA, Thais Bento. Escolas isoladas rurais londrinenses (PR): primeiras reflexões. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá. Anais... Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013.

FERBER, Luiza Pinheiro. Escolas Isoladas: um mal necessário (1910-1915). **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**, 11 a 14 de agosto de 2014, UFSC, Florianópolis.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. In: **Por uma Educação do Campo**. 5º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **MST: Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2. Ed. São Paulo Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. In Saquet, Marcos Aurélio. Sposito, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

FERREIRA Fabiano de Jesus. BRANDÃO Elias Canuto. **Fechamento de escolas do campo no Brasil e o Transporte Escolar Entre 1990 e 2010: Na Contramão Da Educação Do Campo**. Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª. ed. São Paulo: Moraes. 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v6, n. 1, p 55-66, jan.-jun. 2011.

GAVIOLI, Edilene Vargas. **O cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Buritis/RO**. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ariquemes, Departamento de Ciências da Educação (DECED), Licenciatura em Pedagogia. Ariquemes/RO, 2016 – Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<<http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1120/1/Gavioli%2C%20Edilene%20Vargas.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GONÇALVES, Eloísa Dias. **A Contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo**: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza. **O processo de transformação do território no Noroeste do Paraná e a construção das novas territorialidades camponesas**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOLANDA, Sergio Buarque de, 1902-1982. **Raízes do Brasil**. 26. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em <[http://www.novaesperanca.pr.gov.br/index.php?Secao=Historico\\_muni](http://www.novaesperanca.pr.gov.br/index.php?Secao=Historico_muni)>. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). **Cidades**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/novaesperanca/pesquisa/23/25207?tipo=ranking&ano=2010>>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo Agropecuário** – Brasil. Rio de Janeiro: 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=744>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=745&view=detalhes>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. 1980. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=746>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. 1991. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=782&view=detalhes>. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_.2006.Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro\\_2006.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf). Acesso em 06 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro\\_2017\\_resultados\\_preliminares.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro_2017_resultados_preliminares.pdf). Acesso em 06 de janeiro de 2019.

IMAY, Jair. **A produção familiar e a sericicultura no município de Nova Esperança (PR)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - área de concentração em Desenvolvimento Regional e Urbano, do Departamento de Geociências do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Florianópolis – 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico do sistema nacional de avaliação Básica**. SAEB, 2015. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

IOP, Elizandra. **Formação cultural, semicultura e indústria cultural**: contribuições de Adorno sobre a emancipação. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 20-33, jul./dez. 2009.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Leituras Regionais**: Mesorregião Geográfica Norte Central Paranaense / Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2004 – Curitiba, 147p.

KODJA, Claudia Chueri. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000**: advento de uma nova organização social e financeira. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009.

LEITE, Sérgio Selani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LICCARDO, A.; SOBANSKI, A.; CHODUR, N. L. **O Paraná na história da mineração no Brasil do século XVII**. Boletim Paranaense de Geociências, n. 54, p. 41-49, 2004. Editora UFPR.

LIMA, Maria das Graças de. **A Sobrevivência dos Sítios Rurais em Moreira Sales, PR**. 1993, 131f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIMA, Rosângela de. **História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015.

LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. Histórico e luta do MST pela construção de políticas públicas de educação do campo. LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. In: **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**. 2º Edição – Brasília: Dupligráfica, 2010.

MAIA, Eny Marisa. **Educação Rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília, INEP 1 (9): 27-33. 1982.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARSCHNER, Walter. **Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas**. Interações, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997, 140 p.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5.ed. Tradução de Reginaldo Sant’Ana. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. (Capítulo XXIV). Livro I vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 26° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 – (Coleção Prospectiva. v. 3).

MEC, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 08 fev 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação educacional paranaense e a história da educação (1821-1955). In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. 4. ed. Campinas: Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 1997. p. 676-683. Disponível em <[histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab061.rtf](http://histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab061.rtf)>. Acesso em 12 abr. 2018.

MIRANDA Ana Luísa Soares de; PALHARES Maristela Silveira. **Muare**s: Características, origem e particularidades clínico-laboratoriais. Revista Científica de medicina veterinária - ISSN 1679-7353. Ano XIV - Número 29 – julho de 2017 – Periódico Semestral.

MORAES, Deodato de. Rumo ao campo. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira de; SHENA, Denílson Roberta; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação**. Curitiba, 1927. Anais... Brasília, DF: INEP, 1997. p. 194-196. (TEXTO).

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.



Nova Esperança. Prefeitura Municipal. **Portal municipal**. disponível em: <<http://www.novaesperanca.pr.gov.br/>>. Acesso em 21 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Livros Registros de Classe**. Secretaria Municipal de Educação, 1967.

NOVA ESPERANÇA. Câmara Municipal. **Lei Municipal 706**. 12 de novembro de 1969.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula. **O Brasil sob a hegemonia da ortodoxia neoliberal**: algumas reflexões. Revista LABOR nº 6, v.1, 2011.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Educação do campo como espaço em disputa**: análise dos discursos do material didático do projoem campo - saberes da terra. Educação em Revista|Belo Horizonte|n.33|e164131|2017.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **As escolas primárias no Paraná**: estudo retrospectivo de 1827 a 1928. Educ. rev. no.8 Curitiba Jan./Dec. 1989. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.091>>. Acesso em 12 de abril de 2018.

PARANÁ. Assembléia legislativa. **lei n. 4599, de 02 de julho de 1962**. Institui o Fundo Estadual do Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 98, de 03 de jul. 1962. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1962MFN1114FundepareFundoEstadualdoEnsino.pdf>>. Acesso em: 03/02/2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/10, aprovado em 06/10/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da 14 Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo

\_\_\_\_\_. **Resolução GS/SSED Nº 4783 de 28 de outubro de 2010**. Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 02 jan 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917**. Aprova o Código de Ensino. Coleção de Decretos e Regulamentos de 1917. Curitiba: Typ. da República, 1917. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/codigo%20do%20ensino%20do%20estado%20do%20paran%E1%20-%20decreto%20n.%2017%20de%209%20de%20janeiro%20de%201917.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/codigo%20do%20ensino%20do%20estado%20do%20paran%E1%20-%20decreto%20n.%2017%20de%209%20de%20janeiro%20de%201917.htm). Acesso em: 04 jan 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório da instrução pública Paranaense**: 1924-1928. Disponível em [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano\\_1924-1928\\_MFN\\_1199.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano_1924-1928_MFN_1199.pdf). Acesso em 05 jan. 2019 (material datilografado).

PASQUINO, Gianfranco. Modernização. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 768-776.

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)- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A política de fechamento de escolas do campo na região metropolitana de Curitiba**. 129f.: Dissertação (Mestrado) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIMENTA, Rodrigo Mello de Moraes. **Vão-se os anéis, ficam-se os dedos**: a educação da mocidade e a ilustração portuguesa nas obras de Luis Antônio Verney, Martinho de Mendonça de Pina e Proença e Antônio Nunes Ribeiro Sanches. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

PRADO JR., Caio Prado. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RENK, Valquiria Elita. **Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências no governo Vargas**. VIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2008.

RIGON, Osmar. **Os papéis das pequenas cidades no contexto atual da rede urbana brasileira**: um ensaio sobre a região da AMUSEP. Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 5, n. 1, p. 157- 177, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. Pág. 159-177.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano**: que crime é esse que continua? 179 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, 2017.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Roseli Alves dos. **O processo de modernização da agricultura no sudoeste do paraná**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”. Campus de Presidente, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SCHNEIDER, Sergio; ESCHER, Fabiano. **A contribuição de Karl Polanyi para a sociologia do desenvolvimento rural**. Sociologias, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 180-219, 2011.

SERRA, Elpídio. **Conflitos rurais no Paraná: como foi que tudo começou**. Bol. geogr., Maringá, v. 28, n. 1, p. 75-89, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os primeiros processos de ocupação da terra e a organização pioneira do espaço agrário do Paraná**. Boletim de Geografia. Maringá: Imprensa Universitária. Ano 10, n. 1, p. 61-93. 1992.

\_\_\_\_\_. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná**. Rio Claro, 1991, 361p. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP - Campus Rio Claro.

SILVA, Maria do Socorro. **Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e poder**. LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. In: Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo. 2ª Edição – Brasília: Dupligráfica, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas do campo no estado do Paraná: IDEB, práticas pedagógicas e formação de professores**. In: **XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 2012. Campinas. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012. v. 1. p. 1-11.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 328p.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. 7ed. São Paulo: Contexto 1996. (Repensando a Geografia).

STENTZLER, Marcia Marlene. **Entre questões lindeiras e a superação de fronteiras: A Escola Complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR) 1928-1938**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TOMAZI, Nelson Dacio. **“Norte do Paraná”**: história e fantasmagorias. 338 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas no campo?** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, julho-setembro 2015.

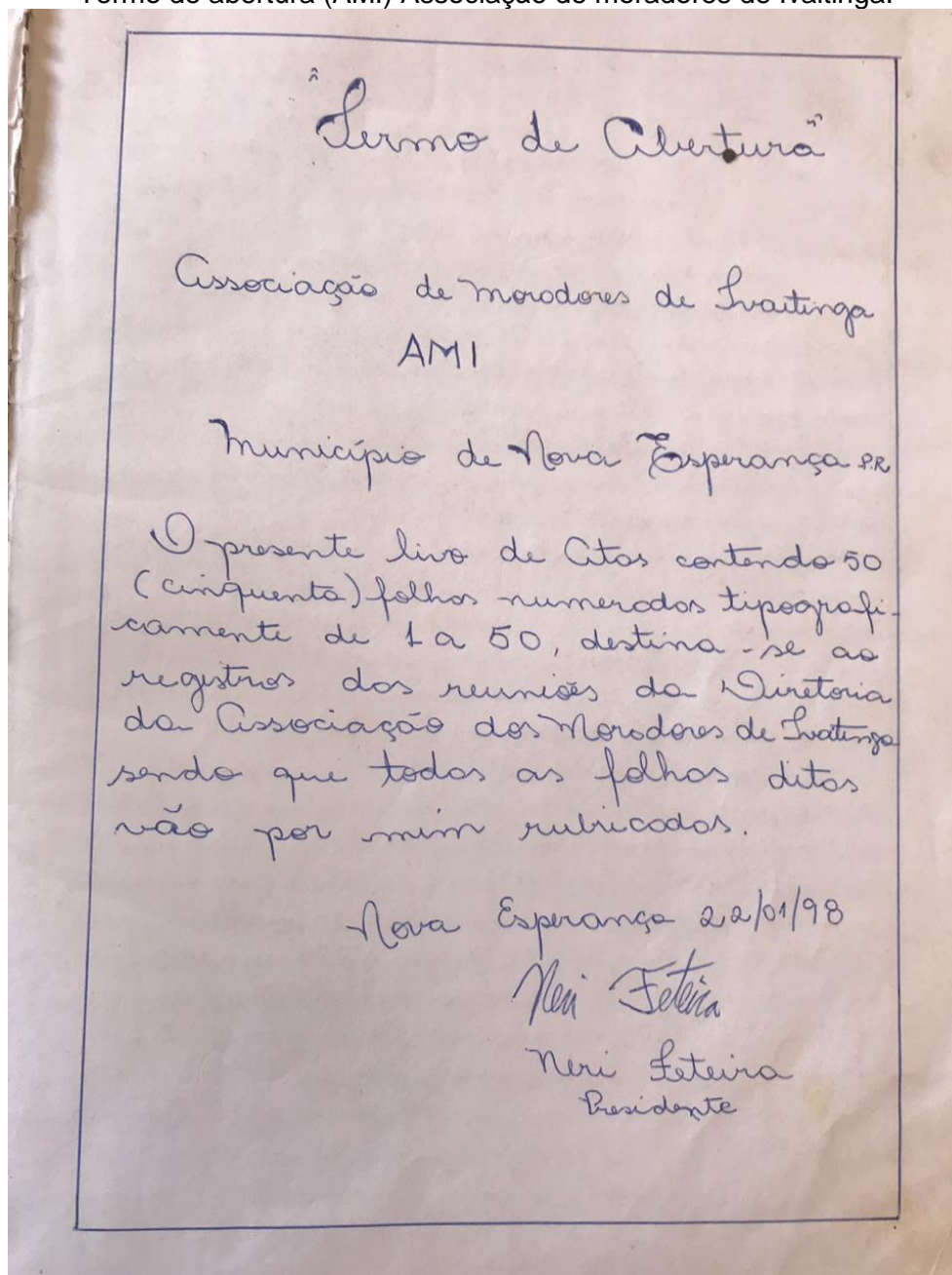
VIEIRA, Daniela Nascimento de Jesus. **Agroecologia no recôncavo baiano: possibilidades e desafios**. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, 2014.

WACHOWICZ, Rui Cristovam. **História do Paraná**. 10 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 335p.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Termo de abertura (AMI) Associação de moradores de Ivaitinga.



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

## ANEXO B

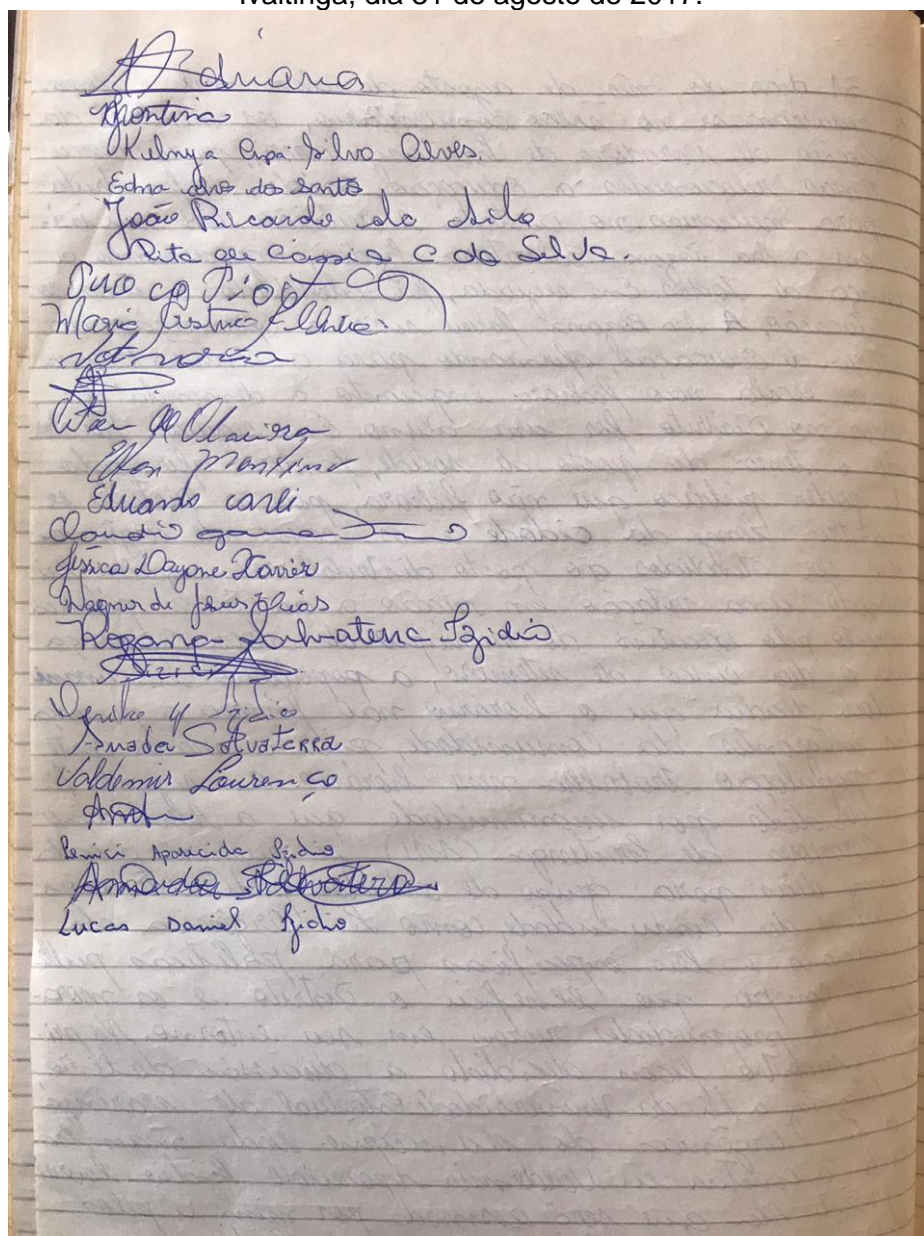
### Ata de reunião (AMI) Associação de Moradores de Ivaitinga

Nos 31 dias do mês de agosto de dois mil e dezesse-  
te, reuniram-se no salão comunitário, os membros da  
Associação de Moradores de Ivaitinga (AMI), para discu-  
tir temas relacionados a Educação, Saúde, infraestrutu-  
ra para melhorias no Distrito. A reunião teve seu ini-  
cío com a Mra Rozana Salvaterra Szdio, agradecendo a  
presença de todos. Em seguida, foi abordado o tema re-  
lato Educação. A Mra Rozana falou sobre a afirmação da  
secretaria de Educação, afirmando para a senhora Rozana  
que a escola não fechará enquanto a demanda de  
alunos no Distrito for um aluno. Em seguida foi abor-  
dado o tema do posto de saúde, também afirmado  
pelo poder público que não fechará, pois o Distrito se  
encontra longe da cidade e os casos de urgência  
devem ser atendidos no posto distrital. Em seguida, foi  
realizada uma votação em relação a audiência pública  
proposta pelo executivo do município de Nova Esperança  
para o dia cinco de setembro, a população em unani-  
midade decidiu que o horário não fôveria a presença  
das integrantes da Comunidade, pois a maior parte  
da população trabalha nesse horário. Em seguida fi-  
cou decidido por unanimidade que a Associação  
de Moradores de Ivaitinga (AMI) se reunirá a cada  
quinze dias para grupo de estudos pertinente aos  
interesses da comunidade, como Lei Orgânica do  
Município e leis específicas para políticas públi-  
cas do campo que beneficie o Distrito e os mora-  
dores das propriedades rurais em seu entorno. No pri-  
meiro encontro ficou decidido a discussão do livro  
A Luta é a Lei da Universidade Estadual de Maringá  
e a Lei Orgânica do Município. Nada mais ha-  
vendo a contar eu Valdemir Aparecido Szdio lavrei  
a presente Ata que será assinada por mim e pelos  
demais presentes. Valdemir Aparecido Szdio,

Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio

## ANEXO C

Assinaturas dos associados da (AMI). Pauta: educação, saúde e infraestrutura do Distrito Ivaitinga, dia 31 de agosto de 2017.



Fonte: Acervo de Valdemir Aparecido Izidio