

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**OS PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO E DESTERRITORIALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ**

MARIA ISABEL FARIAS

Presidente Prudente, maio de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**OS PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO E DESTERRITORIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ**

MARIA ISABEL FARIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Geografia da FCT UNESP – Campus de Presidente Prudente, como um dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Geografia sob orientação do prof. Dr. Clifford A. Welch.

Área de concentração: Produção do Espaço Geográfico; Linha de Pesquisa: Educação.

Presidente Prudente, maio de 2014.

FICHA CATALOGRÁFICA

F238p Farias, Maria Isabel.
Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná / Maria Isabel Farias. - Presidente Prudente : [s.n.], 2013
129 f.

Orientador: Clifford Andrew Welch
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação do campo. 2. Territorialização. 3. Desterritorialização. I. Welch, Clifford Andrew. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA ISABEL FARIAS

**OS PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO E DESTERRITORIALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ**

**Comissão Julgadora
Dissertação para obtenção do título de mestre.**

**Prof. Dr. Clifford Andrew Welch (orientador)
Presidente da Banca Examinadora**

**Prof^a. Dr. Marlene Lucia S. Sapelli
1^a examinadora
(UNICENTRO)**

**Prof^a. Dr. Janaina Francisca de S. C. Vinha
2^a Examinadora
(UNESP/FCT)**

Presidente Prudente, 12 de dezembro de 2013.

Dedico este trabalho de pesquisa e investigação, a todas e todos que lutam por uma Educação no/do Campo, e, que a leitura crítica alimente transformações.

AGRADECIMENTOS

Muitos sujeitos, individuais e coletivos, contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Agradeço a todos/as!

Aos Movimentos Sociais que têm contribuído nos processos de territorialização da Educação do Campo e a primeira turma de mestrado da Via Campesina, pelo estudo e companheirismo.

A minha família, pelo apoio e incentivo.

Ao professor Dr. Clifford Andrew Welch, pelos tantos diálogos travados, entre orientações, questionamentos, acompanhamento na pesquisa e pelo conhecimento, que me fez entender, que as categorias da geografia poderiam ajudar na compreensão da Educação do Campo.

Aos meus irmãos José Carlos, por meio dele tive a oportunidade de trabalhar em uma Escola do Campo e iniciar minha militância na Educação do Campo, Fernando, pelas conversas toda vez que as dúvidas se faziam presentes. E Sérgio, pelas leituras e ajuda no trabalho.

Heloisa e Estevan pela prontidão em me ajudar toda vez que precisei.

A vocês, Sonia Schwendler, Marciane Mendes, Vitor de Moraes, e Wagner do Amaral, que com seus escritos engajados trouxeram dados significativo para a pesquisa.

Às 23 escolas Públicas do Campo, que com seus dados colaboraram com a investigação.

RESUMO

Este trabalho teve a intenção de identificar e refletir sobre os processos de desterritorialização e territorialização da Educação do Campo e das Escolas no/do Campo no contexto da luta pelo direito de uma educação pensada para e com os sujeitos do campo. A partir de um estudo detalhado do conflito entre estes dois processos na região sudoeste do Estado do Paraná. A presente obra utiliza os conceitos geográficos de territorialização e desterritorialização do lugar da educação básica no campo para marcar a ascensão de uma forma enquanto outra está em declínio, mostrando as contradições vividas pelas Escolas do Campo e da Educação do Campo enquanto movimentos. A dissertação também emprega os conceitos de território, espacialização, Estado e Políticas Públicas para examinar os processos. A década de 1990 foi marcada pelo grande número de escolas cessadas no Brasil, no Estado do Paraná, e também na região Sudoeste. É neste contexto, que nasce no seio dos movimentos sociais o Movimento por Uma Educação do Campo, justamente para desafiar a realidade posta pelo fechamento das escolas. O Movimento por Uma Educação do Campo vêm marcando territórios, quando mantém escolas no campo, com as políticas públicas, na construção de legislação, organizando um arcabouço jurídico-teórico que tem sinalizado muitas conquistas, na busca constante de garantir os direitos para os povos do campo. A dissertação está baseada em pesquisas quantitativas nos acervos das instituições responsáveis pelo fechamento das escolas e em levantamentos qualitativos junto os participantes dos processos estudados.

Palavras chaves: Educação do Campo, territorialização, desterritorialização, cessação de escolas; Movimento por uma Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis intends to identify and reflect on the processes of closing schools in the countryside at the same time that a struggle was underway to expand and revitalize the rural school system. This new system is known in Brazil as *Educação do Campo*, which roughly translates as Education for the Countryside, representing an innovative approach to revitalizing both the rural school system and rural life itself. Initiated by the MST as a strategy for mobilizing landless rural workers, it was incorporated as part of national agrarian reform policy in the late 1990s. From a detailed study of the conflict between these two processes in the southwestern region of the state of Paraná, the present work analyzes the *territorialization* and *de-territorialization* of the place of basic education in rural areas. Concepts identified with the discipline of geography, they are used here to map the rise of one form of rural education while another is in decline, demonstrating the contradictions experienced by schools as spaces of dispute in agricultural communities. The study highlights the main categories and concepts investigated: territory, de-territorialization, spatialization, rural education, state, public policy, and rural schools. The 1990s was marked by the large number of rural school closings in Brazil, where the state of Paraná experienced a high number of closings, a tendency reflected in the geohistorical experience of the Southwest region. During the same period, the pressure in favor of *Educação do Campo* grew. In 1997, social movements and non-governmental organization established the Unified Movement for Education in the Countryside in Paraná state. In contrast to closing trends, this movement helped pressure the government to build new schools, refurbish old ones and develop legislation and public policies in support of a revitalized approach to rural education. The thesis is based on quantitative research in the archives of the agencies responsible for school closures and qualitative surveys among people involved in the processes studied.

Keywords: Rural education; *territorialization*, *de-territorialization*, Country school closures; Movement for Education in the Countryside in Paraná state.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - Número de escolas por NRE e número de escolas já identificadas como sendo do campo
- QUADRO 2 - Total de escolas estaduais do Campo e total de escolas municipais do Sudoeste do Paraná
- QUADRO 3 - Total de Turmas e matrículas dos três Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná (campo e urbana)
- QUADRO 4 - Lista das escolas com o número de alunos (resposta questionário)
- QUADRO 5 - População urbana e rural do sudoeste do Paraná – 1991 – 2010 Municípios no sudoeste do Paraná e população.
- QUADRO 6 Anexo I, Portaria Interministerial nº 1.809, de dezembro de 2011
- QUADRO 7 - População urbana e rural- Brasil – 1940-2000.
- QUADRO 8 - Municípios do Sudoeste do Paraná e sua população
- QUADRO 9 - Motivos do risco de fechar a escola na visão da gestão
- QUADRO 10 Estratégias para manter a escola no campo na visão dos gestores
- QUADRO 11 - Respostas dos gestores das escolas do sudoeste sobre a proximidade da Educação do Campo com os MS
- QUADRO 12 - Evidências das contradições

LISTA DE MAPAS

- MAPA 1 - Mapa do Brasil
- MAPA 2 - Mapa do Sudoeste do Paraná, indicando os municípios dos núcleos de base da Secretaria Estadual da Educação.
- MAPA 3 - Mapa de Classe de Tamanho da População dos Municípios – 2010.

LISTA DE SIGLAS

ASSESOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CDE	- Coordenação de Documentação Escolar
CEB	- Câmara de educação Básica
CEC	- Coordenação Estadual da Educação do Campo
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEEC	- Coordenação da Educação Escolar do Campo
CELEM	- Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DRS	- Desenvolvimento Rural Sustentável
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	- Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Ed. Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	- Ministério da Educação
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PCA	- Paradigma do Capitalismo Agrário
PQA	- Paradigma da Questão Agrária
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Demonstrativo da Distribuição das Escolas do Campo no Paraná
- FIGURA 2 - Organograma dos passos para a cessação das escolas.
- FIGURA 3 Municípios onde estão localizadas as Escolas do Campo no Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Representatividade das Escolas do campo no Estado
- GRÁFICO 2 - Porcentagem de escolas do campo por NRE
- GRÁFICO 3 - Matrículas escolas estaduais e municipais
- GRÁFICO 4 - Número de escolas estaduais e municipais
- GRÁFICO 5 - Número de turmas nas Escolas Estaduais e Municipais
- GRÁFICO 6 - Atendimento Ensino Fundamental no campo
- GRÁFICO 7 - Atendimento Ensino Médio no campo
- GRÁFICO 8 - Oferta de Ensino Médio no Campo
- GRÁFICO 9 - Utilização do transporte escolar
- GRÁFICO 10 - Percentual da população urbana e rural – Brasil (1950-2010)
- GRÁFICO 11 - Demonstrativo do número de escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 no sudoeste do Paraná.
- GRÁFICO 12 - Escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por municípios no NRE de Dois Vizinhos.
- GRÁFICO 13 - Escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por municípios no NRE de Francisco Beltrão.
- GRÁFICO 14 - Escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por municípios no NRE de Pato Branco.
- GRÁFICO 15 - Escolas cessadas no Paraná no início do século XXI
- GRÁFICO 16 - Escolas do Campo fechadas no Brasil (2002-2010)
- GRÁFICO 17 - Evolução das escolas estaduais do campo no Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPITULO I - ESPACIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ	21
1.1 O SUDOESTE DO PARANÁ E A LUTA PELA TERRA	21
1.2 O ESPAÇO QUE AS ESCOLAS NO/DO CAMPO OCUPAM	24
1.3 AS ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ	26
1.4 O SUDOESTE DO PARANÁ E AS ESCOLAS NO/DO CAMPO	30
1.5 RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES: AUTORIZAÇÃO, RECONHECIMENTO E CESSAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO	45
CAPITULO II - A DESTERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RESISTÊNCIA	56
2.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
2.2 A DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ	62
2.3 ENTRE A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E O INGRESSO NAS ESCOLAS URBANAS: O CASO DO SUDOESTE DO PARANÁ	68
2.4 A DES/TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE VOLTA DA CIDADE PARA O CAMPO	73
2.5 OS ASSENTAMENTOS, FORTALEZAS DA RESISTÊNCIA	81
CAPITULO III – A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ	86
3.1 ESCOLAS NO/DO CAMPO: UM ESPAÇO ALVO DE DISPUTA TERRITORIAL	86
3.2 TERRITÓRIO INSTITUCIONAL: O MST E A COORDENAÇÃO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, OCUPANDO A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	89
3.3 O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO	101
3.4 AS POLÍTICAS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ E SUA CONSTRUÇÃO JURÍDICA - TEÓRICA	104

3.5 PARECER 1011/2010, UAM CONSTRUÇÃO COLETIVA	108
3.6 OS NÚMEROS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	112
3.7 O QUE MANTÊM AS ESCOLAS DO CAMPO?	115
CONCLUSÃO –	123
REFERÊNCIAS -	127

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados da pesquisa de mestrado, iniciado no ano de 2011, na Linha de Pesquisa em Educação, do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, sob a orientação do Professor Doutor Clifford Andrew Welch.

Representa o resultado de um processo investigativo, que por muito tempo trouxe muitas inquietações a ponto de buscarmos compreender melhor a dinâmica dos processos de espacialização, desterritorialização e territorialização os quais provocaram um aprofundamento teórico e, ao mesmo tempo, desafiaram-nos para entender o engendramento dessas dinâmicas.

Essa investigação mostrou-nos a necessidade e a importância da pesquisa, enquanto educadora militante. Para contribuir na luta pela Educação do Campo, precisamos qualificar nossas escritas, termos mais capacidade de análise e compreendermos melhor os embates, bem como adquirir mais propriedade teórica e mais condições de contribuir com o debate e construção para uma Educação do Campo emancipadora, que resista e lute por Políticas Públicas, pois consideramos que a Educação do Campo vem travando lutas e disputas para demarcar um território. Nessa condição, a Educação do Campo se encontra em permanente estágio de alerta, uma vez que, precisa-se confrontar com a concepção de educação já estabelecida e é o Estado que a mantém. A Educação do Campo propõe outra forma de conceber a educação.

O ato de realizar uma pesquisa antecede caminhos, intencionalidades, trajetórias, concepções e preocupações. Dito isso, entendemos que nenhuma pesquisa é neutra ou imparcial, muito pelo contrário, ao decidirmos a temática a ser pesquisada, assumimos uma posição política, porque deveras, essa pesquisa já compõe as inquietações que nos formam e que nos levam a questionar uma determinada realidade, e engajar-nos para transformar.

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não

conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 32).

Freire nos ajuda a compreender a importância da pesquisa dialética, de perceber as relações e as contradições, de uma pesquisa que questiona e que descobre. Porque pesquisa, é uma atividade intencional e metódica de investigação da realidade, com vistas à construção do conhecimento. (Freire, 1999, p.32). Como conhecer uma dada realidade sem me inserir nela?

É preciso entender que a atitude do pesquisador segue uma forma de organizar o trabalho. Marx (1982) onde “aprender não apenas a aparência, mas a essência”. Isso faz com que identifiquemos as causas e as ligações, não somente o que está objetivo, mas também o que se encontra subjetivo.

Toda pesquisa tende a ser e apreender a totalidade, mas ela é sempre parcial diante da complexidade da realidade e nisso termos a clareza do caminho e do método é primordial, para conhecermos e conseguirmos interagir com as questões, questionarmos, duvidarmos do dado que temos em mãos, o que está obvio, mas também o que se esconde. É preciso lógica, mas também abstração para realizarmos uma pesquisa.

Quando partimos do concreto para a abstração, em uma pesquisa investigativa, consideramos em Marx (1982), três categorias que são: a totalidade, a contradição e a mediação. Tentamos explicitar, nessa pesquisa a realidade cheia de contradições, e buscamos, da melhor maneira, tratar essas concretudes e abstrações fazendo possíveis relações e mediações, sempre na perspectiva de uma pesquisa coerente, como afirma Fernandes (2005).

O desenvolvimento da pesquisa exigiu vários encaminhamentos metodológicos: a) revisão bibliográfica na busca de obras, artigos, capítulos de livros, documentos e legislação que tratavam dos temas; b) levantamento das escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 junto aos três Núcleos Regionais de Educação (Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos) que constituem o sudoeste do Paraná; c) realização de uma entrevista com uma diretora da Escola que protocolou o pedido de cessação de uma Escola do Campo no NRE de Dois Vizinhos; d) aplicação de questionários para as escolas do campo do sudoeste e também para três pessoas que estiveram à frente da Coordenação da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação e para outra que esteve na chefia do Departamento da Diversidade

ao qual a Educação do Campo é ligada; e) busca de dados junto à SEED (Secretaria de Estado Educação), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social), por meio de consulta aos sites oficiais; f) busca de dados junto a Coordenação de Informações Educacionais, nos quais foram repassados os dados do censo escolar e do transporte.

Os momentos da pesquisa que atribuímos de: tempo pesquisa e campo, não aconteceram separadamente, pelo contrário no tempo em que durou a pesquisa esses processos foram se cruzando e, às vezes aconteceram concomitantes, uma vez que são imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro capítulo tratamos sobre a espacialização das escolas localizadas no campo no Sudoeste do Paraná. Primeiramente, abordamos o significado de “no” e “do” quando se refere à escola localizada em comunidades rurais, algo que define as escolas, na concepção de Educação do Campo. Nossa referência principal é de Roseli Caldart (2004), intelectual orgânica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). É ela que faz a distinção entre os tipos de educação e, ao mesmo tempo, mostra que os termos são indissociáveis, pois para uma escola ser “do” campo ela precisa estar “no” campo, além de lutar pelos direitos de poder estudar no lugar em que vive com uma escola pensada a partir da sua realidade, por isso o uso no/do. Para conceituar o espaço, as referências utilizadas no decorrer deste capítulo foram: Raffestin (1980) e Santos (1999). A produção do espaço é resultado da ação humana, desta forma ao produzir e transformar o espaço estamos também territorializando e constituindo relações de poder. Para compreender onde estão e quantas são as escolas no/do campo no sudoeste do Paraná também fizemos a relação do número de escolas, com número, de matrículas. Com os números, buscamos quantificar e qualificar os dados, procedimento empregado para identificar a espacialização das escolas.

O segundo capítulo, “A desterritorialização da educação no campo e a resistência,” trata sobre a cessação de escolas no campo e as formas de luta dessas escolas em resistir a esse processo. Para compreendermos a desterritorialização, entendemos que primeiro seria preciso evidenciar parte da história da Educação Rural no Brasil. Para isso, utilizamos as seguintes

referências: Leite (1999), Ribeiro (2002) Fernandes (2002), Sampaio (2006) e PARANÁ (2006). Para mostrar a desterritorialização, conceituamos primeiro o território para então, destacarmos como, quando e onde ocorreu a desterritorialização e para trabalharmos esses conceitos, usamos a bibliografia de Santos (1999), Raffestin (1980), Saquet (2009), Fernandes (2005) e Haesbaert (2007). Optamos por não aprofundar os conceitos, mas sim, identificá-los nos processos de cessação que ocorreram, muito fortemente, nas décadas de 1990 e 2000. Uma das preocupações foi mostrarmos que o fato das escolas serem fechadas em grande quantidade não era um fator isolado, mas sim, mais uma consequência do êxodo rural, que expulsou pessoas do campo em busca das cidades em função da industrialização e urbanização. No sudoeste, não houve uma inversão tão brutal da população rural e urbana nesse período, mas que fechou 1.274 escolas rurais nos anos de 1980, 1990 e 2000 sendo a grande maioria das escolas, municipais. Somente na década de 1990 foram fechadas nos 42 municípios do sudoeste, 1.211 escolas.

Esse movimento de fechar escola também segue a mesma lógica pois, quando olhamos para os dados nacionais, estes indicam que só na década de 2000, houve o fechamento de 27.000 escolas, localizadas na zona rural. Este capítulo também identificou as preocupações das escolas diante desses fatos e quais as estratégias utilizadas para permanecerem no campo, considerando que as escolas, localizadas no campo, trabalham com um número reduzido de estudantes.

No terceiro capítulo denominado, “A Territorialização da Educação do Campo no Paraná,” refletimos sobre o processo de territorialização da Educação do Campo no Paraná. Quando foi forjado um espaço institucional em 2003 ao criar, na Secretaria de Estado da Educação, a Coordenação Estadual da Educação do Campo, um espaço criado dentro do território institucional e que foi importante para a Educação do Campo no estado. Para compreendermos como foram os embates e disputas, tivemos a participação de três pessoas fundamentais e que estiveram em diferentes momentos coordenando a Educação do Campo no Paraná e, uma quarta pessoa, que esteve na chefia do Departamento da Diversidade, ao qual a Educação do Campo está ligada. Para isso trabalhamos o conceito de Estado e qual o seu

papel na construção de Políticas Públicas, com as referências de: Linera (2010), Rey (2010), Carno (1986). Molina e Tafarel (2012) entre outras.

A territorialização está forjada também na construção de legislação como as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Estado do Paraná, o Parecer 1011/2010, resoluções, instruções e a Proposta Pedagógica para as Escolas Itinerantes, no Paraná. Quanto as Políticas nacionais destacamos as Diretrizes Operacionais, as Diretrizes Complementares, o Decreto/2010, entre outros. Identificamos que nessa luta para territorializar a Educação do Campo se faz necessário entender que estamos na disputa de concepções, de um lado a agricultura camponesa com a produção diversificada, com escola e gente no campo e, do outro, o agronegócio com a monocultura, e com a tecnologia, tendo os recursos e o Estado a seu favor. Para embasar esse pensamento usamos os conceitos sobre disputa material e imaterial de Fernandes (2005), e Haesbaert (2006) discute os territórios materiais e simbólicos.

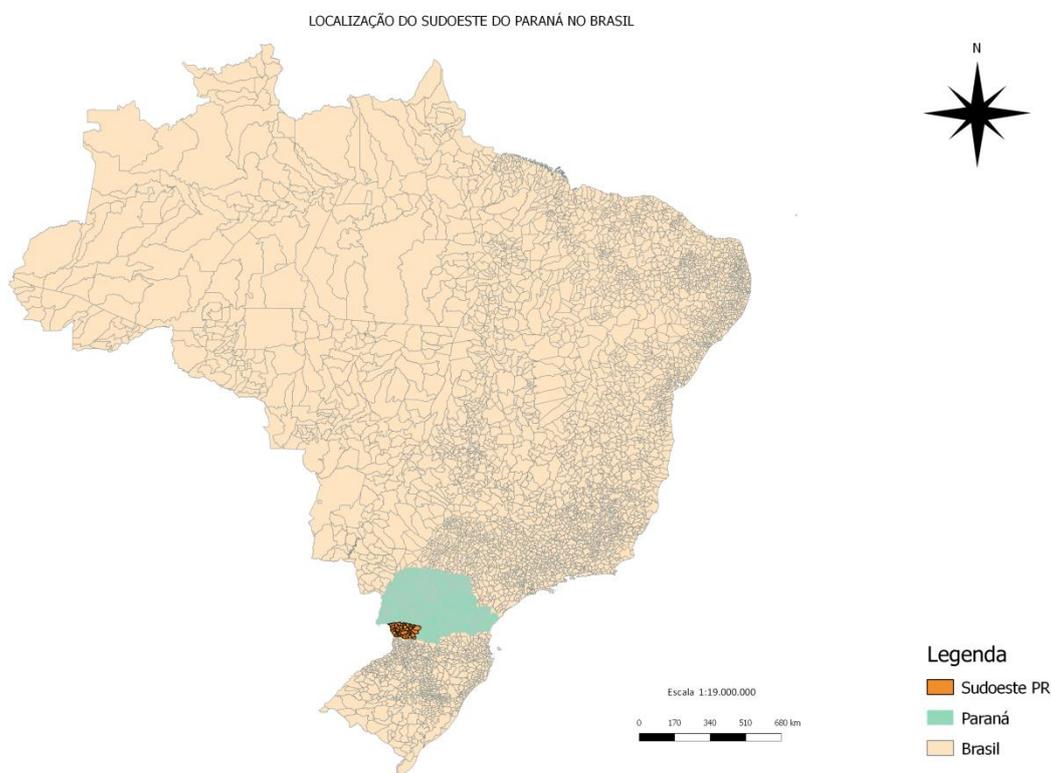
Identificamos como a Educação do Campo se territorializou. Podemos dizer que isso se deu: pelo Movimento por Uma Educação do Campo; o MST teve grande parcela para firmar a Educação do Campo no Paraná; a Articulação Estadual por um a Educação do Campo, que conseguiu reunir Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos e Organizações; as Universidades e seus cursos de Licenciaturas; os cursos do PRONERA; a Coordenação Estadual da Educação do Campo; a luta por Políticas Públicas e a legislação Nacional e Estadual para a Educação do campo como formas de territorialização.

APITULO I - ESPACIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ

1.1 O Sudoeste do Paraná e a Luta pela Terra

Não podemos falar da ocupação do sudoeste sem lembrar dos povos indígenas que viveram nessa região e que assim como em tantos outros territórios foram exterminados em nome do progresso e do processo de colonização que os viam como empecilhos.

O mapa 1 identifica o sudoeste do Paraná. Essa é a região que forma o recorte para uma análise mais profunda das Escolas do Campo.



O Sudoeste do Paraná é uma região com ocupação recente¹, mas com registro de luta e resistência com dimensões nacionais e históricas. Essa região foi espaço de disputa de território, Martins (1983) ressalta que foi no sudoeste do Paraná, com a volta do Lupion no governo (já envolvido em negociatas de terra anteriormente), que ocorrem conflitos que vão culminar na

¹ Quando nos referimos a ocupação recente, queremos falar da ocupação nos moldes camponeses.

Revolta dos Colonos em 1957, nas regiões de Pato Branco, Francisco Beltrão e Capanema.

Ali a situação era extremamente confusa, pois se tratava de área litigiosa entre o governo da União e o governo estadual. Isso porque, embora as terras devolutas tenham sido transferidas aos Estados, em 1891, as terras da faixa da fronteira continuaram dependentes do governo federal. Ambos os governos fizeram concessões de terras na área. Companhias imobiliárias venderam essas terras a colonos gaúchos e catarinenses. Estes, entretanto, apesar de terem pago e de serem, portanto, proprietários, se viram na situação de posseiros, além do mais sujeitos a despejo sumário.(MARTINS, p. 74, 1983)

Essa era a situação à qual estavam sujeitas as famílias que haviam saído do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em busca de melhores condições. Chegavam no Sudoeste com dinheiro para comprar a terra, e assim o faziam, mas logo descobririam que haviam sido enganados.

Toda a sorte de violências foi cometida contra os camponeses da região, arrancados violentamente das terras, que estavam sendo vendidas por companhias colonizadoras, ligadas ao governador a outras pessoas. Com frequência essas terras eram negociadas e tituladas em favor de amigos e parentes do próprio governador, que imediatamente hipotecavam os títulos no Banco do Estado, obtendo grossos capitais em cima de terras que não lhes pertenciam de fato. (MARTINS, P.74, 1983).

Esta realidade vivida pelos camponeses ocasionou a Revolta dos Colonos, em outubro de 1957, a fim de resistir aos jagunços e para expulsar as companhias que estavam no comando. Segundo Martins, (1983) só em Francisco Beltrão, 4.000(quatro mil) camponeses marcharam sobre a cidade. Isso ocorreu em todo o sudoeste, culminando com a expulsão das madeireiras e jagunços. Martins (1983) ressalta ainda a Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná foi à ocasião em que os colonos venceram. Depois disso os documentos aos quais os camponeses eram obrigados a assinar foram destruídos e teve início a organização de distribuição das terras no sudoeste.

Essa luta histórica, fez com que essa região mantivesse pequenas propriedades, característica até hoje percebida.

Dados mostram que o sudoeste do Paraná apresenta uma realidade um tanto diferenciada e ao mesmo tempo contraditória, pois segundo o IBGE nos censos apresentados (1991/2010) a respeito da população residente, constata-se que as cidades foram recebendo população do campo ao longo das décadas. O último censo, porém, mostra que 30% (trinta por cento) da população permanece no campo, o que representa uma porcentagem maior, se comparada com outras regiões paranaenses.

Em 2013, o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) registrou 518,998² (quinhentos e dezoito mil e novecentos e noventa e oito) habitantes no sudoeste do Paraná e uma população economicamente ativa de 284,638 pessoas, um grau de urbanização de 69,58%³, com uma população idosa de 35,99%. Outro dado relevante e que liga todo o desenvolvimento da pesquisa é o registro de 130,362 matrículas desde a creche até o Ensino Superior no sudoeste do Paraná.

Tabela 1– População urbana e rural do sudoeste do Paraná de 1991 até 2010.

Situação do Domicílio	1991	1996	2000	2010
Urbana	225.666	254.452	283.044	345.882
Rural	252.460	217.973	189.582	151.245

Fonte: IBGE. Censo Demográfico – 1991/2010 Org. FARIAS M.I.

Os fatores que influenciaram essa realidade de ter no campo uma porcentagem acima do registro nacional, que é de 14,7%,⁴ deve-se ao fato da região ter tido uma ocupação tardia, uma vez que a chegada de famílias predominantemente gaúchas e catarinenses ao sudoeste foi nas décadas de 1940/50. Além disso, as características do relevo não são propícios para grandes extensões, o que manteve os dados com suave variação, mesmo registrando-se no ano de 1991 um número maior de habitantes no rural e em

² Os dados totais da população do Sudoeste do Paraná apresentam uma diferença de 4,22% do IBGE em comparação com o IPARDES, isso se deve ao fato de que o IBGE usa uma metodologia por amostragem (tendência anual) e o IPARDES realiza uma pesquisa mais localizada.

³ Os dados do IPARDES tem uma pequena alteração, se comparado com do IBGE, pois registra 30,42% da população no campo.

⁴ Censo IBGE, 2010.

2010 esse fato sofreu uma inversão, mesmo assim, os índices mantiveram um equilíbrio. Isso significa que ainda prevalece um número importante de pequenas propriedades, o que justifica também o número de escolas na região.

1.2 O Espaço que as Escolas no/do Campo ocupam

É pertinente primeiramente abordar o conceito de Escola Do e No Campo. Esse conceito foi construído/definido para caracterizar uma escola que respondesse aos direitos dos povos do campo. Caldart, assim define:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma educação do Campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p.25/6)

Esse conceito também é embasado por (Kolling e Cerioli, 2002, p. 26). Para Molina e Sá (2012), “a Escola do Campo é uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Desta forma a Escola do Campo”,

“... se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz Escola do Campo parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra hegemônica”. (MOLINA E SÁ, 2012, p.326-7)

As escolas têm uma importância fundamental nesse processo de repensar a educação, de vislumbrar uma nova forma de organização, de dar o valor e significado que tem cada escola dentro da concepção de Educação do Campo. Assim, entendemos que, para tratar da espacialização das escolas, temos que considerar a localização, tendo presente, que estamos tratando de um espaço de disputa.

Relevante é colocar que como estaremos tratando do espaço em que as escolas ocupam o termo a ser usado na maioria das vezes, será: “escolas

localizadas no campo”. Desta forma é importante trazermos o conceito de espaço, e para isso nos guiaremos na elaboração de geógrafos que definem o conceito.

Para Raffestin (1980, p. 145) o espaço é anterior, e preexistente a qualquer ação. Desta forma, podemos dizer que antes do município, da comunidade e da escola, o espaço já estava constituído, e, a forma de produção e organização desse espaço foi determinada socialmente, definindo sua intencionalidade e função.

O espaço é de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria – prima. Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades, e a realidade material pré existe a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. (RAFFESTIN, 1983, p. 128/9).

Outro conceito importante na produção do espaço é o definido por Milton Santos, (1999. p. 51-52). Para ele, a natureza é a origem, ela provê as coisas, as quais são transformadas em objetos pela ação do homem, por meio da técnica. Santos compreendia o espaço como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.

Para Lefebvre (Lefebvre, *apud* RAFFESTIN, 1983) o espaço não é algo dado, ele é produzido pelo homem a partir da transformação da natureza, pelo seu trabalho. Destaca também as relações sociais como constituição do espaço e é a partir dela que o homem altera a natureza. Para ele, as relações sociais de produção, consumo e reprodução são determinantes na produção do espaço e as novas relações podem dar funções diferentes para formas preexistentes, pois, o espaço não desaparece, ele possui elementos de diferentes tempos.

Enquanto Raffestin e Santos entendem que o espaço é anterior, Lefebvre entende que o espaço não é algo dado, nem preexiste. Todos porém, estão de acordo que a transformação e produção desse espaço se dão por meio da ação humana, com as devidas intenções sobre essa produção/transformação.

Para pensar a distribuição de escolas localizadas no campo, o conceito de espacialização é interessante porque descreve o processo de organização do espaço. A implantação da escola no espaço é um resultado físico e estrutural que define o uso do espaço como produto de uma intervenção humana. A escola no campo é produção/transformação do espaço. Esses espaços têm significados e simbologias que são inerentes à comunidade, uma vez que, para as famílias, ter escola acessível é primordial para sua reprodução, já que no entorno dessa escola há o vínculo comum da sociedade moderna para a inclusão socioeconômica, para a organização comunitária e para a realização de diversas atividades cotidianas. É o conteúdo destes usos do novo espaço da escola que, como queremos examinar, têm sido alvo de conflitos sobre a territorialização do campo.

Mas, antes de entrar no tema de territorialização, é importante falar a espacialização das escolas no campo, que ocupam hoje espaços de resistência no estado do Paraná, uma vez que, na sua grande maioria são ameaçadas com fechamento por serem escolas com número reduzido de educandos. Por outro lado, para as comunidades as escolas espacializadas no campo constituem um lugar de realização de um conjunto de relações e organizações que vão além das quatro paredes e de um simples prédio para o trabalho pedagógico, é o espaço de aprendizagens de reproduções e de vivências. Mas afinal onde estão as escolas? Como estão distribuídas no Estado?

1.3 As Escolas Estaduais no Paraná

Até o final de 2012, no Paraná, havia o registro de 2145 escolas estaduais, sendo 1561 urbanas e 584⁵ do campo. As escolas urbanas normalmente têm um número alto de educandos, superior a sua capacidade, e as Escolas do Campo, na grande maioria, têm um número baixo de estudantes, inferior a sua capacidade.

⁵ O número de 584 Escolas do Campo é o que estamos considerando na pesquisa, já que resulta de amplo trabalho da Coordenação junto aos NRE e escolas, para levantar os dados das escolas que são consideradas do campo.

Desde os anos 1990, o declínio no número de educandos nas Escolas do Campo tem sido utilizado como motivo para fechar escolas, apesar da superlotação das escolas urbanas e de outras políticas públicas favorecendo a permanência de Escolas do Campo.

É nas Escolas do Campo que se registra o número reduzido de educandos, e nisso se constitui uma permanente expectativa, pois os dados têm mostrado que apesar das “políticas⁶” e a legislação criada para a Educação do Campo, ainda é muito inconstante a existência/permanência das Escolas no/do Campo, que possuem apenas algumas dezenas de estudantes.

Para ilustrar os números da Educação no Campo, o gráfico a seguir nos dá a proporção da representatividade das Escolas no/do Campo se comparado com o número de escolas localizadas nos centros urbanos.

GRÁFICO 1 - Representatividade das Escolas do Campo no Estado



FONTE: ORGANIZAÇÃO: Maria Isabel Farias.

Esse número de Escolas no Campo, embora seja bem positivo, ressaltamos que, poucas delas ofertam o Ensino Médio.

A figura 1 a seguir, mostra onde estão localizadas as Escolas no/do Campo no Paraná e apontam também quais são as regiões com mais

⁶ A resolução 4783/2010-GS/SEED. Institui a Educação do Campo como uma Política Pública de Educação.

concentração. Como podemos visualizar, o sudoeste está em uma dessas áreas de maior concentração.

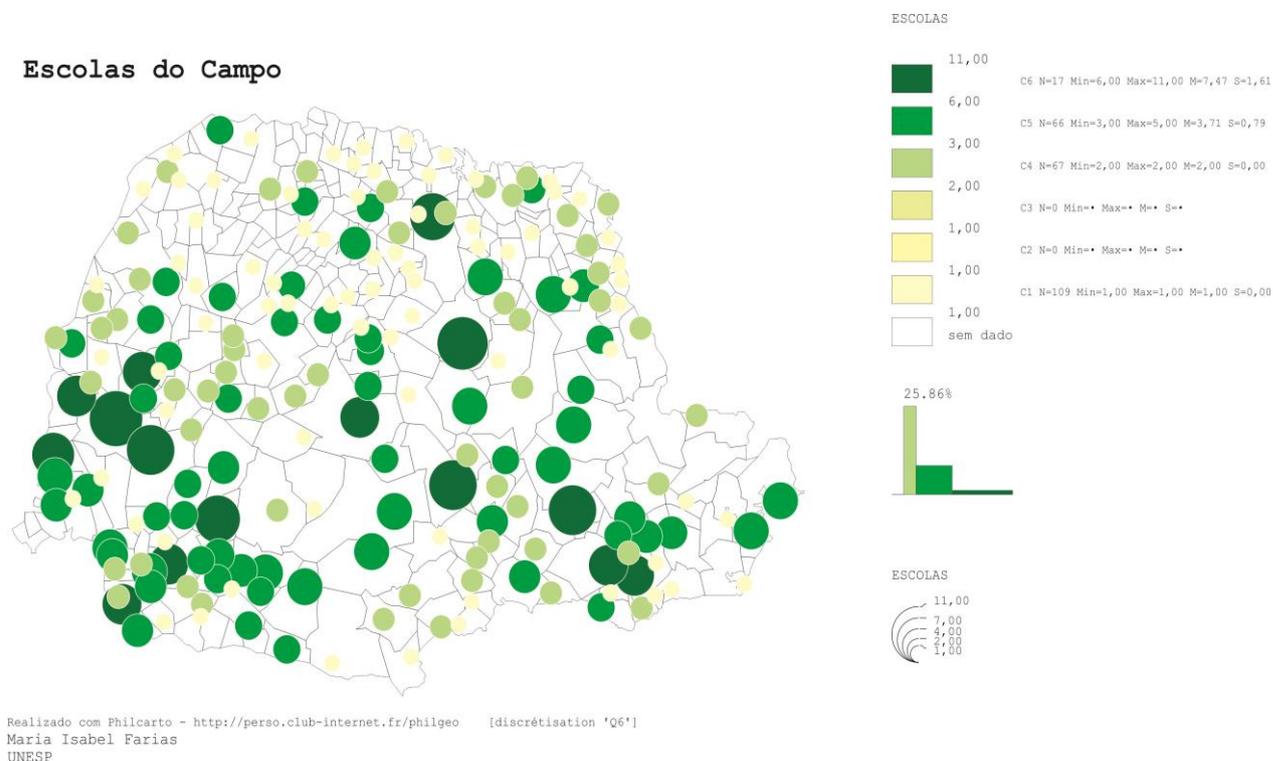


FIGURA 1 – Demonstrativo da distribuição das Escolas do Campo no Paraná

Diante dessa representação, identificamos que o Sudoeste, Oeste e parte da região Metropolitana de Curitiba são as que mais registram Escolas no/do Campo. Ao passo que o Norte e Noroeste, são as regiões com menos escolas no/do campo. Caracterizando a organização dessas regiões, verificamos que embora, o Oeste apresente uma grande produção de monocultura, mantém, em parte, a organização de pequenas propriedades nos municípios, com presença de Assentamentos, o que explica a existência/permanência significativa de escolas no/do campo. O Norte e o Nordeste são marcados pela produção da monocultura da cana de açúcar e do café, fazendo com que não haja tantas Escolas no/do Campo.

O gráfico que segue, revela o grau de urbanização das regiões geográficas paranaenses, segundo organização do IPARDES, usando os dados do IBGE (2010).

Gráfico 2: Grau de Urbanização das Regiões Paranaenses – 2010.



Fonte: Ipardes.Org. FARIAS Maria Isabel

As contradições que perpassam essa realidade tornam-se um fator relevante, pois há regiões que apresentam uma porcentagem elevada de urbanização, mas com registro de um número considerável de escolas no campo (ver figura 1).

Podemos observar principalmente em duas situações: no Oeste e na região metropolitana de Curitiba. A primeira registra essa porcentagem em função de 3(três municípios): Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo⁷, mas na grande maioria, a região é composta por pequenos municípios, e são nestes pequenos municípios que estão as Escolas no/do Campo! Na segunda é praticamente a mesma situação, já que ao redor de Curitiba estão pequenos municípios, e nestes, existem 51 Escolas no/do Campo. Isso em uma região com 91,57 %(noventa e um, cinquenta e sete por cento) de urbanização!

Desta forma, entendemos que a criticidade ao analisar os dados tornam-se extremamente importantes, quando tratamos da Educação do Campo, porque precisamos ver o que não está tão evidente assim, pois se olharmos para os dados sem analisar, diríamos que “quase” não há população no campo, o que é uma inverdade. Mais adiante confrontaremos os dados de

⁷ O município de Toledo têm 11 Escolas do Campo.

urbanização apresentados com a definição de Veiga (2000) sobre o que considerar urbano e rural.

Logo, um campo com gente é também um campo com escola e um campo sem gente é uma campo com pouca escola!

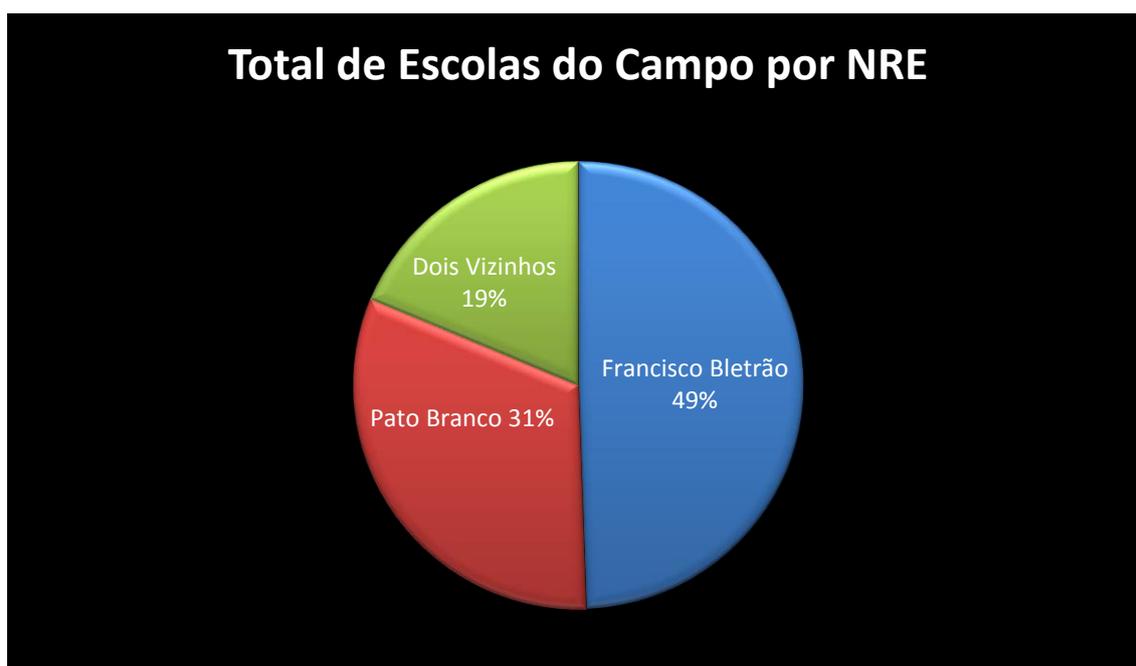
1.4 O Sudoeste do Paraná e as Escolas no/do Campo

O Sudoeste do Paraná está dividido em três Núcleos Regionais de Educação - NRE, sendo eles: Francisco Beltrão com 20 municípios, Pato Branco com 15 municípios e Dois Vizinhos com 07 municípios, totalizando 42 municípios. Essa região é a que tem maior número de Escolas no/do Campo no estado e que ao mesmo tempo cessou um número elevado de escolas.

Cada NRE possui as divisões/setores da Secretaria Estadual de Educação - SEED, estando desta maneira subordinada a Secretaria de Estado da Educação - SEED. E é esta região que compõe o recorte espacial /territorial da pesquisa. A região totaliza a existência de 90 Escolas do Campo.

Olhando em separado cada NRE, veremos que as 90 escolas no Campo no sudoeste estão assim distribuídas:

Gráfico 3: Porcentagem de Escolas do Campo por NRE.



FONTE: Pesquisa de dados secundários (arquivos NRE). Org. FARIAS Maria Isabel.

O NRE de Francisco Beltrão com 45 escolas estaduais no campo, Pato Branco com 29 escolas estaduais e o NRE de Dois Vizinhos com 17 estaduais⁸. Grande parte dessas escolas se identificaram como sendo Escolas “do Campo”⁹, e contraditoriamente pouquíssimas apresentam alguma prática que as aproxime da concepção de Educação do Campo. Contudo, essas escolas estão atendendo os estudantes, e isso é primordial e importante, que permaneçam lá recebendo as políticas públicas, organizadas pela legislação e fortificadas pela concepção de Educação do Campo.

Quadro 1: Número de escolas por NRE e número de escolas já identificadas como sendo do campo.

NRE	Total de Escolas do Campo	Escolas que mudaram a nomenclatura
-----	---------------------------	------------------------------------

⁸ No início da pesquisa, o NRE de Dois Vizinhos registrava 18 Escolas do Campo e no final de 2012, uma teve suas atividades cessadas.

⁹ Em outubro de 2010 o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer 1011/2010 que normatiza as Escolas do Campo do estado. Neste documento existe a possibilidade de cada escola se identificar acrescentando “do Campo” no nome. No que orienta o documento: “A identidade da escola do campo deverá ser definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, sob a coordenação do respectivo Núcleo Regional de Educação”.

Francisco Beltrão	45	44
Pato Branco	29	29
Dois Vizinhos	17	15

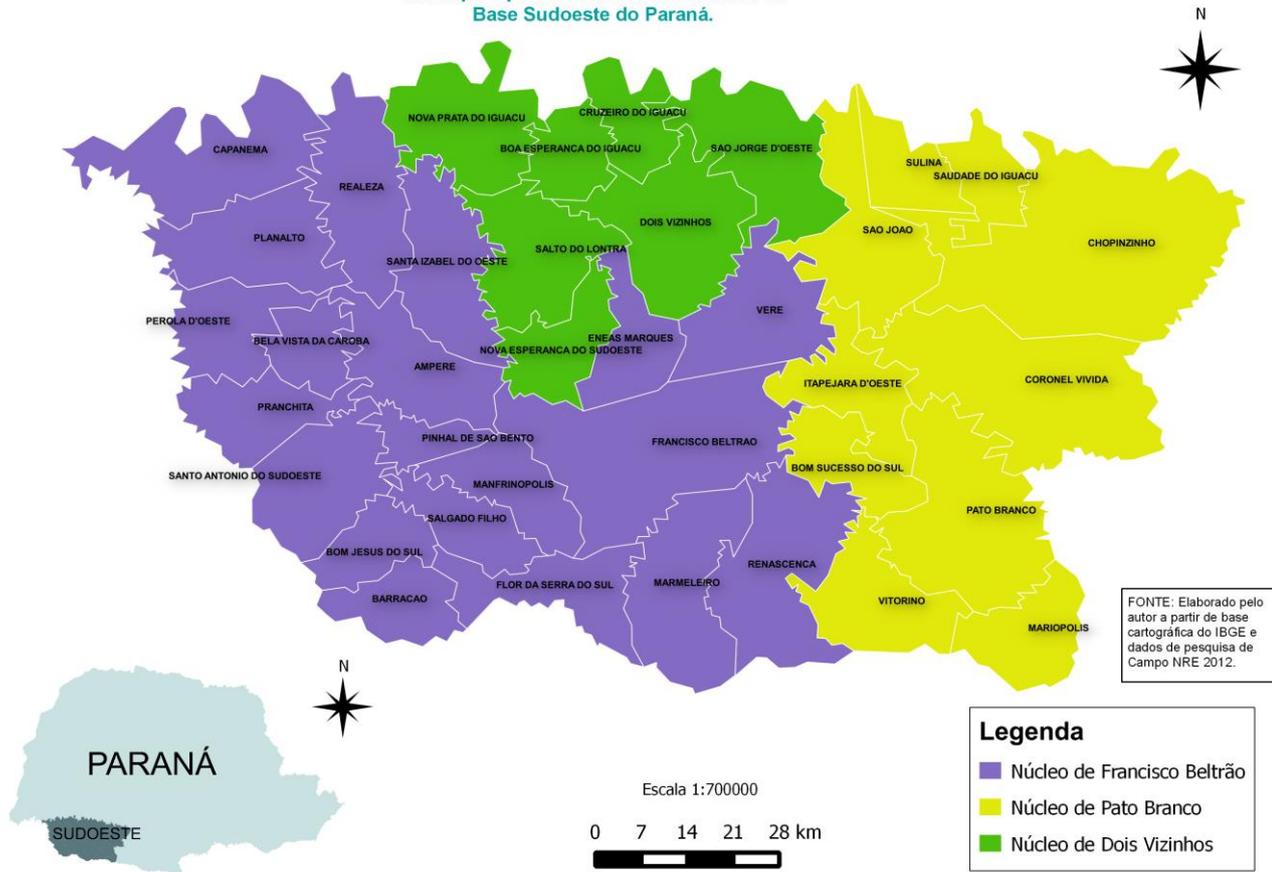
Fonte: NRE. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Dados do quadro 1 demonstra que 98,8%(noventa e oito, oito por cento) das Escolas Estaduais do Sudoeste já estão identificadas, com a alteração na nomenclatura, segundo informação de cada NRE.

O mapa 2, a seguir, delimita geograficamente os municípios de atuação da pesquisa, esse território compõe os três Núcleos Regionais de Educação já devidamente apresentados.

Salientamos que o mapa foi produzido usando a base cartográfica do IBGE e os municípios de Coronel Domingos Soares, Palmas e Honório Serpa não fazem parte da divisão geográfica territorial, mas pertencem ao NRE de Pato Branco, portanto os municípios citados não estão apontados no mapa, mas fazem parte da pesquisa.

Municípios pertencentes a cada núcleo da Base Sudoeste do Paraná.



O Núcleo Regional de Dois Vizinhos responde por sete municípios, sendo eles: Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra, Boa Esperança do Iguaçu e São Jorge do Oeste.

O Núcleo Regional de Francisco Beltrão possui a gestão de dezenove Municípios, sendo eles: Ampére, Barracão, Bom Jesus do Sul, Capanema, Bela Vista da Caroba, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Pinhal de São Bento, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Planalto, Pranchita, Realeza, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Renascença, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.

O Núcleo Regional de Pato Branco atua com quinze municípios sendo eles: Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Itapejara do Oeste, Mangueirinha, Palmas, Pato Branco e São João, Mariópolis, Honório Serpa, Saudade do Iguaçu, Vitorino e Sulina.

Todos os municípios que compõem a região da pesquisa são municípios que têm como base pequenas propriedades, com a forte presença de Cooperativas de Crédito, inserindo a região, portanto, como uma das que mais produzem alimentos no estado. A geografia da região não registra o predomínio da organização de latifúndios, mas a produção está pautada, na sua grande maioria, na inserção para o mercado, seguindo a lógica do agronegócio e uso em grande escala, de agrotóxicos.

Com a intencionalidade de fazer uma radiografia das Escolas do Campo do sudoeste além de identificar a quantidade de escolas, o números de crianças e jovens matriculados nas escolas estaduais e municipais, bem como o número de turmas existentes, buscamos esses dados no site da SEED¹⁰, e constatamos o registro detalhado das escolas estaduais, o que não aconteceu com as informações sobre as escolas municipais, pois havia apenas o número de estabelecimentos.

O Sudoeste do Paraná tem uma porção de 15,18% (quinze, dezoito por cento) do total das Escolas Estaduais do Campo do Estado,

¹⁰ O www.diaadiaeducacao.pr.gov.br é um site organizado pela SEED e as informações das escolas estaduais estão mais detalhadas, constando somente dados gerais das escolas municipais.

caracterizando assim, a região com maior concentração de Escolas no/do Campo no estado. Os dados que se referem às escolas municipais representam as escolas rurais e urbanas dos municípios que pertencem a cada NRE.

Os municípios dependem da SEED para todos os trâmites burocráticos que pertencem ao Sistema Educacional, uma vez que a maioria dos municípios não tem sistemas próprios. Esses dados são totais (sudoeste), urbano e rural e em destaque os dados das Escolas estaduais no/do Campo.

Quadro 3 - Total de Escolas Estaduais e Municipais do Campo no Sudoeste do Paraná em 2013.

NRE	Escolas Estaduais do Campo	Escolas Municipais
Dois Vizinhos	16	42
Francisco Beltrão	45	112
Pato Branco	29	114
Total	90	268

FONTE: <http://www.educacao.pr.gov.br/>.

Org. FARIAS, Maria Isabel.

Os dados que seguem mostram o total de matrículas na região e referem-se às Escolas do Campo e urbanas do Sudoeste do Estado.

Quadro 4: Total de turmas e matrículas dos três Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná (Campo e Urbanas) no ano de 2013.

NRE	Número de turmas	Número de matrículas
Dois Vizinhos	457	10.460
Francisco Beltrão	1.558	38.557
Pato Branco	1.528	36.018
Total	3.543	85.035

FONTE: <http://www.educacao.pr.gov.br/>

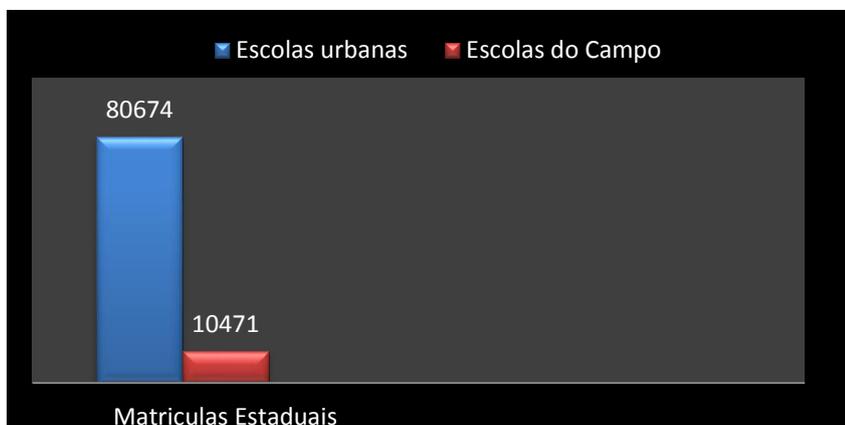
Org. FARIAS Maria Isabel.

Nos 42 municípios que formam os três Núcleos Regionais de Educação, consta o registro de 223 escolas estaduais, sendo destas, 90 escolas do

campo, num total de 3618 turmas, deste há 635 são das Escolas do Campo e das 91.045 matrículas nas escolas estaduais, o registro de 10.471 matrículas nas Escolas do Campo.

No que se referem às matrículas, esses números representam que 12% (doze por cento) delas estão no campo e 88% (oitenta e oito por cento), nas escolas urbanas. Isso evidencia que há uma distância muito significativa entre elas e que a questão não é o número de escolas¹¹, mas sim das matrículas concentradas nas escolas urbanas.

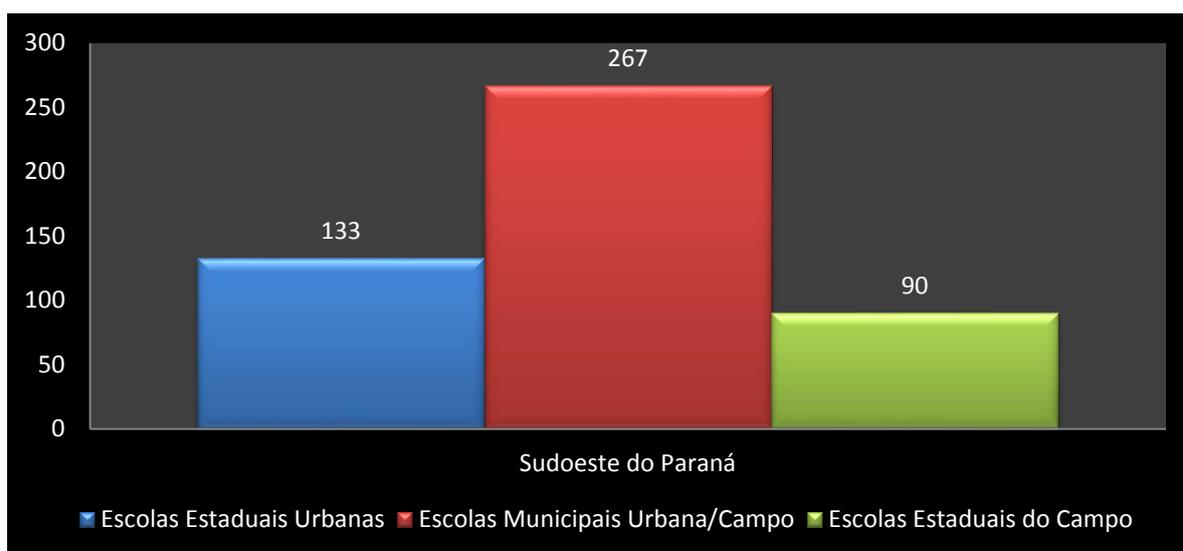
GRÁFICO 4: Matrículas Escolas Estaduais e Municipais no Sudoeste do Paraná.



FONTE: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, Org: FARIAS, Maria Isabel

O gráfico a seguir demonstra a quantidade de escolas existentes no Sudoeste do Paraná, incluindo as municipais. O número de 267 escolas municipais incluem as urbanas e do campo.

¹¹ Esses dados são das escolas estaduais, onde percebemos que as cidades têm apenas 43 escolas a mais em comparação ao campo. O número de escolas estaduais (urbana e do campo) no sudoeste do Paraná não é tão distante como já afirmamos, mas, a discrepância está na diferença das matrículas registradas nas escolas estaduais urbanas se comparadas com as matrículas das escolas estaduais do campo.

GRÁFICO 5 - Número de Escolas Estaduais e Municipais¹².

FONTE: www.diaadiaeducacao.gov.br, Org: FARIAS, Maria Isabel

Podemos ver que os números de escolas estaduais e municipais não são tão desiguais, a grande diferença está na quantidade de estudantes atendidos por cada uma. Nos números de escolas municipais apresentados, não estão contabilizadas as Creches municipais.

GRÁFICO 6 - Número de turmas nas Escolas Estaduais e Municipais



FONTE: www.diaadiaeducacao.gov.br, Org.: FARIAS Maria Isabel

Segue a mesma lógica, mais matrículas, mais turmas nas escolas urbanas.

¹² No banco de dados da Secretaria Estadual de Educação não há o detalhamento das escolas municipais, por esse motivo a representação das escolas aparecem juntas.

Agora, quando olhamos para os dados totais do estado (censo 2012), esses mostram que o número de educandos matriculados nas Escolas Estaduais do Campo (Ensino Fundamental e Médio) é de 63.461, e nas Escolas Municipais do Campo (Fundamental) é de 63.385, totalizando 108.198 matrículas no campo no estado.

No Sudoeste registra-se o número de 10.471 nas escolas estaduais, representando 16,4% (dezesseis, quatro por cento), dos alunos no campo no estado (considerando que 16.4% referem-se aos 42 municípios). Esse número de 10.471 é baixo, assim como o são os dados estaduais.

Para olhar a realidade da região sudoeste, organizamos por amostragem os dados do número de estudantes, por escolas. Das 90 Escolas do Campo, trazemos os dados de 23(vinte e três)¹³ delas. Esses dados materializam a contradição de que embora o número de escolas seja bastante significativo, não corresponde na mesma concordância quando nos referimos ao número de matrículas¹⁴. Das 23(vinte e três) escolas que nos forneceram os dados, apenas 6(seis) delas estão com um número razoável de estudantes, o que, teoricamente lhes dá a certeza de continuidade.

Confrontando com os dados do IBGE, censo de 2010, que aponta, a população total do Sudoeste do Paraná de 518.998 habitantes, e desses, 31,4% (trinta e quatro, quatro por cento) estão na faixa etária de 10 a 17 anos, que é atendida nas Escolas do Campo.

Quadro 4 – Escolas com o número de alunos (resposta questionário)

	Escola/Colégio	Número de alunos
1	Escola Estadual Linha Boeira	47
2	Escola Estadual Pinhal da Varzea	41
3	Escola Estadual Iolopolis	24
4	Escola Estadual Barra do Lontra	31
5	Escola Estadual Nosso Senhor do Bom Fim	26
6	Escola Estadual Germano Stédile	205

¹³ Essas 23 Escolas do campo representam 25,5%.

¹⁴ Vale ressaltar que esse dado foi fornecido pela própria Escola e que o número de estudantes matriculados corresponde ao ano de 2013.

7	Escola Estadual Rodolfo G.da Silva	31
8	Escola Estadual "Jacutinga	33
9	Escola Estadual Paulo Freire	176
10	Escola Estadual "Duas Barras	33
11	Escola Estadual Paulo Freire	160
12	Escola Estadual Km 10	89
13	Escola Estadual José Luis Pedroso	25
14	Escola Estadual Sede da Luz	44
15	Escola Estadual Valencio Dias	221
16	Escola Estadual Cecília Meireles	65
17	Escola Estadual Gleci	28
18	Escola Estadual Marques do Erval	60
19	Escola Estadual Bom Jesus	303
20	Escola Estadual Castelo Branco	123
21	Escola Estadual São Valério	60
22	Escola Estadual Rui Barbosa	74
23	Escola Estadual Duque de Caxias	60

Fonte: Pesquisa de campo (2013) - informação escolas Org. FARIAS Maria Isabel.

As escolas que apresentam um número maior de matrículas são justamente aquelas que ofertam o Ensino Fundamental e Médio. Não queremos aqui, apresentar um raciocínio negativista, mas uma escola com 21 ou 25 estudantes está correndo o risco de ter as atividades cessadas pelo Estado se, num próximo ano esse número cair, por isso, a luta por mais escolas que atendam o Ensino Médio no campo, é urgente.

Cada espaço onde foi constituída uma Escola do Campo é resultado de necessidades, concepção, distâncias, estruturas, mas, acima de tudo, relações entre os sujeitos. Aqui consideramos a existência de dois grupos: o que quer a escola e o que pretende fechar a escola. O primeiro, aquele que necessita da escola (a comunidade) e o segundo, que vai determinar a existência ou fechamento da mesma (o Estado).

Consideramos as relações de poder que estão nos entremeios dessa produção e que frequentemente são essas relações que determinam a conquista da escola, ou não. O significado de ter uma escola no campo por

aqueles que vivem esse espaço é fator preponderante para a vida da comunidade.

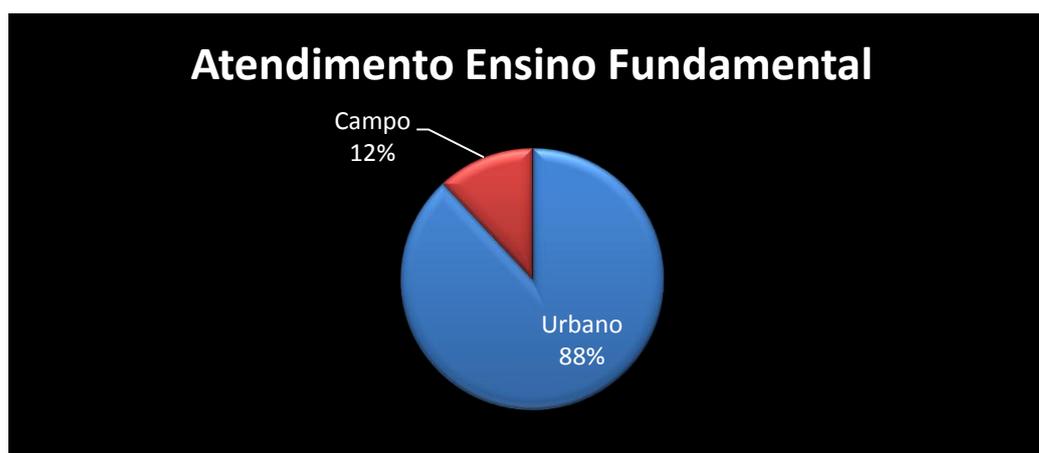
Para as pessoas que estão no campo, o lugar onde vivem e trabalham, a escola tem um significado muito abrangente, pois passa a ser o lugar onde se vive a comunidade e com relações estabelecidas. É por meio da escola que se organiza grande parte das ações da comunidade.

A Escola passa a ser um espaço organizado, produzido e constituído por relações que perpassam a escola, e quando, por vários motivos cabíveis ou não, justos ou não, ela é cessada, muitas dessas relações e formas de organização se esvaziam.

Como já mostramos, o número de escolas estaduais no campo é bastante significativo, no Paraná, pois, representam 27%¹⁵(vinte e sete por cento) do total de escolas, um número considerável, uma vez que as 584 escolas representam mais que um quarto das escolas estaduais.

¹⁵ Esses 28,2% referem-se ao total de Escolas do Campo no Paraná. Essa porcentagem não segue a mesma inclinação quando tratamos do número de estudantes que frequentam as Escolas do Campo, uma vez que o número de matrículas nessas escolas é menor. Logo, percebemos que as escolas urbanas recebem a grande maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio no Paraná.

GRÁFICO 7: Atendimento Ensino Fundamental no Campo

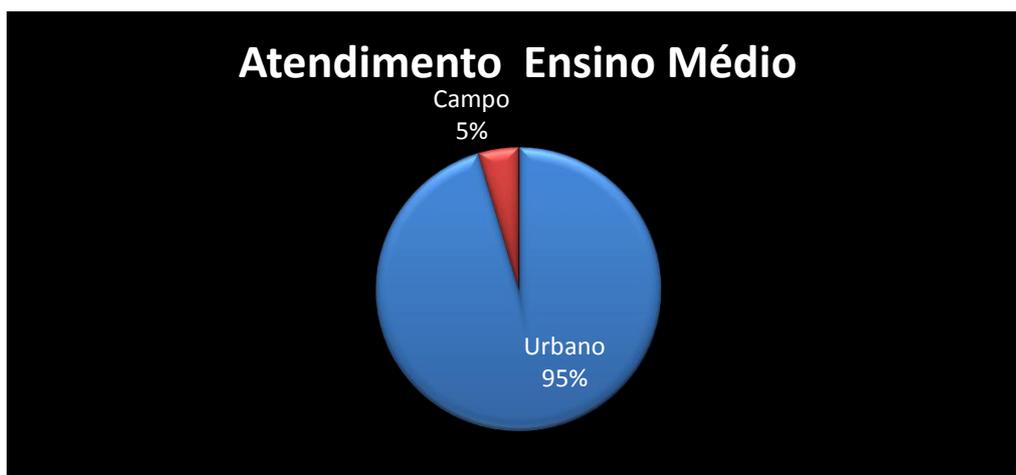


FONTE: Censo Escolar 2012. Org. FARIAS, Maria Isabel

Ao observarmos os números do censo escolar do Ensino Fundamental no Estado contidos no gráfico 6, verificamos que em 2012 constava o número de 44.813 matrículas nas Escolas estaduais do Campo, 63.385 nas escolas municipais e 723 em escolas particulares do campo, totalizando 108,921(cento e oito mil, novecentos e vinte e um) matrículas nas Escolas do Campo no Paraná. Esse número representa 12% (doze por cento) das matrículas para Ensino Fundamental, nestas escolas em confronto com as 806.841(oitocentos e seis mil, oitocentos e quarenta e um) matrículas nas escolas urbanas.

Ainda segundo os dados do Censo Escolar 2012, referente ao Ensino Médio, registraram-se 18.648 (dezoito mil, seiscentos e quarenta e oito) matrículas por dependência e localização nas escolas estaduais e 444 em estabelecimentos particulares, esse número representa 5,0% (cinco por cento) das matrículas no Ensino Médio no Estado. Sendo que nas escolas urbanas houve o registro de 397,651(trezentos e noventa e sete mil, seiscentos e cinquenta e uma) matrículas, totalizando, no ano de 2012, o número de 416.299 matrículas em escolas estaduais no estado que atendem o Ensino Médio. Se usarmos os dados do gráfico 6 veremos que somente 1,2%(um, dois por cento) da população paranaense é atendida com Ensino Médio, no campo.

GRÁFICO 8 - Atendimento Ensino Médio no Campo.



FONTE: Censo Escolar 2012. Org. FARIAS, Maria Isabel

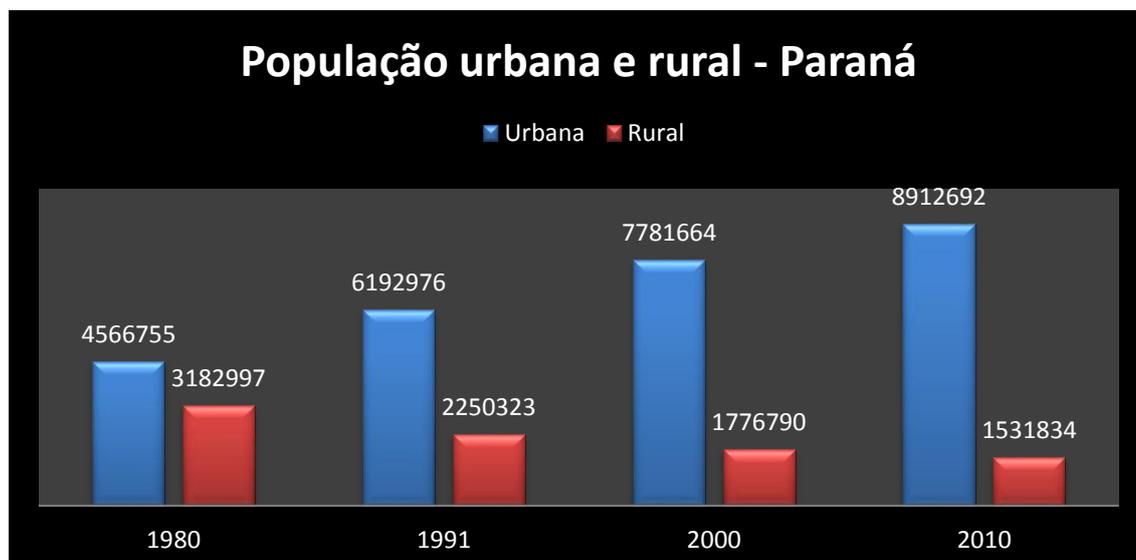
Visualizar os números da Educação do Campo é importante neste momento, porque eles nos dão noção de que o campo perdeu muitas pessoas, ao mesmo tempo em que as escolas estão espacializadas no estado, a representação é de apenas 17%¹⁶ (dezessete por cento) do total das matrículas no Paraná que respondem pela Educação Fundamental e Ensino Médio como está demonstrado nos gráficos.

O gráfico 9 mostra o esvaziamento do campo, lembrando os diferentes graus de urbanização das regiões trabalhados anteriormente. Os dados representam a população urbana e rural do ano de 1980 a 2010. Percebemos então, que o Paraná vem aumentando a população nas áreas urbanas, e perdendo no campo, um número significativo de população. Trazemos, mais uma vez, a contradição colocada diante desses fatos, que, mesmo o campo perdendo população mantém muitas escolas no/do campo.

Em 1980 a área urbana teve um acréscimo populacional de 4.345,937, enquanto que o campo perdeu uma população de 1.651,163, isso demonstra que o movimento de urbanização foi bastante intenso nas últimas décadas. Esse processo de urbanização ocorreu em todo o país e com a saída das famílias do campo, uma das consequências foi o fechamento de escolas.

¹⁶ 5% Ensino Fundamental e 4% Ensino Médio.

Gráfico 9: População Urbana e Rural do Paraná, nos anos de 1980,1991,2000 e 2010.



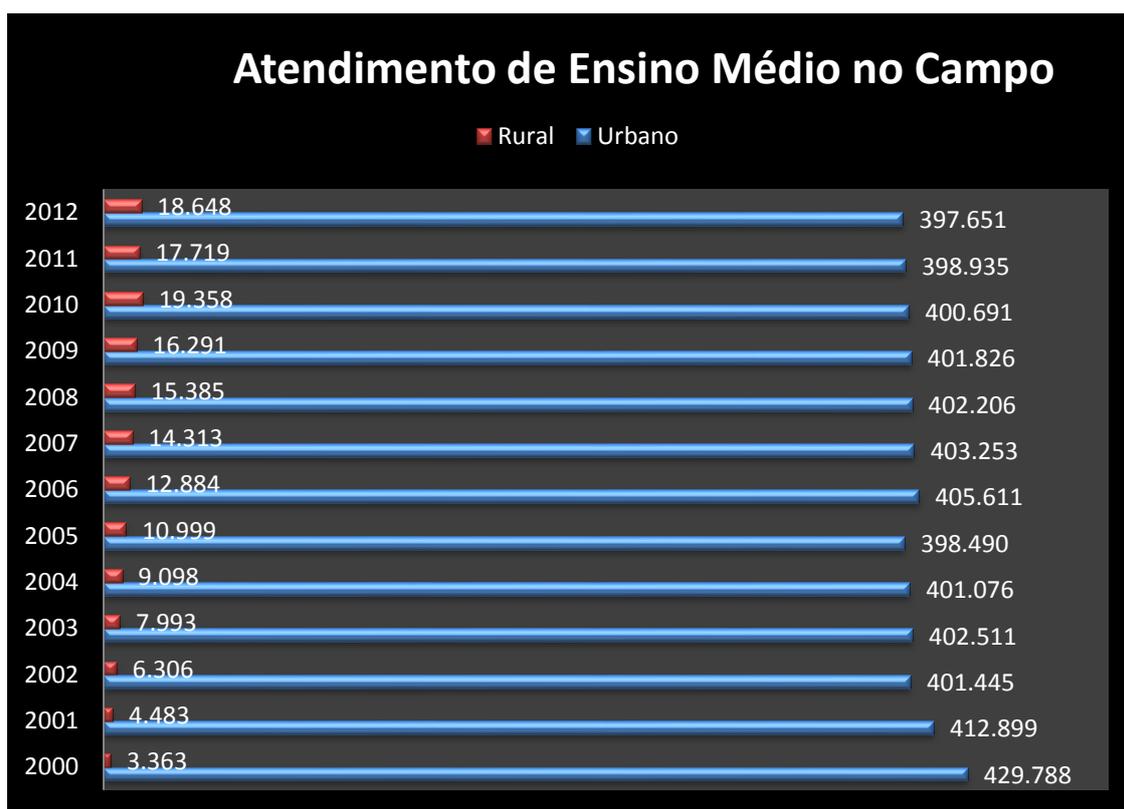
Fonte: IBGE – Censo Demográfico. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Obviamente, há um abismo entre os números que revelam o atendimento do Ensino Fundamental e Médio no Campo, em comparação ao atendimento nas escolas urbanas. Mas, os números de atendimento também registram uma interessante contra trajetória. No século 21 houve um ligeiro crescimento no número de alunos atendidos no campo como mostra gráfico 10.

Comparando com o aumento de atendimento nas escolas urbanas, a tendência no campo ainda está longe de ser satisfatório, mas pode refletir influências da territorialização da Educação do Campo, entre outras possibilidades.

Ter no campo a oferta da Educação Infantil até o Ensino Médio, como está na Constituição: “um direito do cidadão e um dever do Estado” é, em parte, o objetivo que se materializa por mais escolas no campo, para os povos do campo.

GRÁFICO 10: Oferta de Ensino Médio no Campo(2000-2012)



FONTE: Dados Censo Escolar. Or. FARIAS, M. I.

Os dados demonstrados no gráfico 10 registram o período de 2000 até 2012, quando o número de alunos no campo passou de 3.363 em 2000, para 18.648 em 2012, num aumento considerável de 554,5%(quinhentos e cinquenta e quatro, cinco por cento). Contudo, o número de educandos que anualmente saem para estudar em escolas urbanas é bem superior aos que estão sendo atendidos no campo, sem contar com aqueles que não dão continuidade aos estudos. Segundo o IBGE, censo – 2010 a taxa de escolarização dos jovens entre 10 a 17 anos é de 90,8% (noventa, oito por cento) e a taxa de jovens nessa mesma faixa etária que não frequentavam escola é 9,2% (nove, dois por cento) no estado do Paraná.

Se o Campo atende 18.648 educandos no Ensino Médio, mas registra a matrícula de 44.813 do 6º ao 9º ano nas escolas estaduais, significa que anualmente 26.165 estudantes em média, passam a frequentar escolas

urbanas, ou param de estudar, portanto, faltam escolas no/do campo para o Ensino Médio¹⁷! Esse descompasso também existe na cidade.

Somando, o Ensino Médio e o Fundamental (municipal e estadual) o campo atende 126.846 educandos nas escolas. A desproporção de escolas que atendem dos 6º ao 9º ano em comparação com as escolas que atendem o Ensino Médio é visível, como já demonstramos nos gráficos 7 e 8. A maioria, assim que finalizam o 9º ano vão para escolas urbanas. Afirmamos isso, porque segundo os dados do IBGE – 2010 apenas 9,2% (nove, dois por cento) dos jovens entre 10 e 17 anos estão fora da escola no Paraná.

Mesmo registrando um aumento da oferta de Ensino Médio no campo, (de 2000 até 2012), esse número de escolas ainda é insuficiente, se comparado ao número de estudantes que o conclui anualmente. O atendimento do Ensino Médio no campo faria com que as escolas ficassem mais seguras em relação à continuidade de suas atividades no que diz respeito ao número de estudantes, uma vez que, quando reduzido, corre-se o risco de fechar a escola. O aumento no atendimento registrado nesse período significa também, a existência de mais colégios estaduais no campo que passaram a atender estudantes de Ensino Médio.

Há várias décadas, o campo tem perdido população para as cidades e isso afeta, diretamente, as Escolas do Campo. A industrialização e o avanço do agronegócio são fatores que impulsionaram esse movimento, considerando-se que o poder do agronegócio é muito grande, pois tem o Estado do lado. Nesse contexto, o sudoeste do Paraná, conforme consta no quadro 5 também registra essa saída do campo, mas com uma diferenciação, que é, manter no campo uma parte significativa da população.

1.5 Relações e Contradições: autorização, reconhecimento e cessação das Escolas no Campo

¹⁷ Contudo, se as escolas que estão no campo e ofertam do 6º ao 9º ano fizessem o movimento em solicitar para a Secretaria de Estado da Educação para atender também o Ensino Médio na escola, teríamos um movimento que abriria mais possibilidades de autorizações de escolas de Ensino Médio. Isto seria justificado pelo número de estudantes que permaneceriam nas Escolas do Campo.

Os processos de espacialização e des/espacialização registrados evidenciam um processo dialético e ao mesmo tempo concomitante. As tarefas de autorizar, reconhecer e cessar escolas compete ao Estado. Nessas tarefas há uma divisão de responsabilidades entre a Secretaria Estadual de Educação (autoriza e cessa) e o Conselho Estadual de Educação que entre outras, reconhece a escola e aprova as Propostas Pedagógicas. Para isso estão amparados na legislação que auxilia e legitima a legalidade de cada ação. Isso não significa, porém, que os direitos e os deveres de um determinado grupo serão considerados e ou garantidos. Essas decisões, na maioria das vezes, são tomadas considerando muito mais o econômico do que outras situações¹⁸. O Estado não tem pudor em fechar uma escola que apresenta um número baixo de estudantes, por exemplo, mesmo havendo uma legislação que define que, para o campo é necessário rever desde o número de alunos, calendário e propostas pedagógicas¹⁹.

Neste caso abordaremos o que ocasiona a legalidade da continuidade ou a cessação dos trabalhos escolares no Paraná. A grande maioria dos municípios paranaenses não possuem sistemas próprios de ensino e seguem o que determina o Sistema Estadual de Educação.

Para melhor explicitar, existem dois patamares de poder. De um lado, o Conselho Estadual de Educação – CEE que tem caráter deliberativo, consultivo e propositivo, e por outro lado, a Secretaria Estadual de Educação – SEED. Ao analisar a ordem em que se encontram as duas instâncias, percebemos que estão no mesmo nível de decisão, mas apresentam ações específicas e distintas e, em certas, situações precisam compartilhar a decisão. Em muitos casos a SEED não pode tomar decisões, por ser uma tarefa exclusiva do CEE, pois, quem tem a exclusividade de Reconhecer uma escola é o CEE. Contudo a SEED tem autonomia de cessar uma escola.

Deste modo, os documentos que dão legalidade para organizar as escolas são elaborados no CEE vão então, sendo reelaborados e acrescentados de normas caso entendam necessário, como é o caso da

¹⁸ Como por exemplo, evitar que crianças se submetam a duas ou três horas no ônibus escolar para chegar até a escola.

¹⁹ **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008:** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

DELIBERAÇÃO N.º 009/96 aprovada pelo CEE em: 08/11/96 que Estabelece Normas para Criação, Autorização para Funcionamento, Reconhecimento, Verificação, Inspeção e Cessação de Atividades Escolares de Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo, e Experimento Pedagógico, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Em 1999 foi publicada outra deliberação, para estabelecer novas normas. É a DELIBERAÇÃO N.º 004/99 que Estabelece normas para criação, autorização para funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento, verificação, cessação de atividades escolares de estabelecimentos de ensino fundamental e médio e experiência pedagógica do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Em 2010 o CEE aprovou a DELIBERAÇÃO N.º 02/2010 que apresenta Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições; autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; verificações, cessação de atividades escolares, supervisão e avaliação, referentes às instituições de ensino da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Em cada documento verifica-se mudanças ou acréscimos.

Desta forma, todas as determinações que tratam desses itens passam a seguir as orientações desses documentos, e tanto as escolas municipais, como as escolas estaduais fazem uso desse aparato legal. A SEED tem a função, nesses casos, de orientar os processos que são lhe encaminhados.

Ao fazer o levantamento de dados das escolas cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 nos três NRE²⁰, percebemos que muitas escolas que estavam extintas ainda na década de 90, apresentavam resoluções de 2000 em diante²¹, e ao levantar os documentos encontramos a Instrução nº 06/07 – SEED/DAE/CDE, que normatiza os procedimentos para o recolhimento da documentação relativa a cessação de atividades escolares. Isso ocorreu porque muitas escolas municipais estavam extintas, mas legalmente não tinham o registro dessa cessação.

²⁰ NRE de Dois Vizinhos, NRE de Francisco Beltrão e NRE de Pato Branco.

²¹ Essa situação acontecia para regularizar a situação legal da escola já sem atividade desde a década de 90.

As resoluções, datadas de 2004 em diante, apresentam um texto semelhante quando tratam da cessação das escolas já extintas, contendo uma observação como ano da cessação, ainda no início da década de 90.

Essa situação nos chamou muito a atenção, ao questionarmos o porquê que a Resolução que dava por encerrada as atividades escolares dos anos 90 apresentava resoluções recentes, mas que no texto constava o ano real da cessação das referidas escolas, fomos informados de que o Estado precisava encerrar legalmente as atividades de escolas que já estavam desativadas há muitos anos.

De todas as situações que as deliberações tratam, cada uma tem uma especificidade, por exemplo, para autorizar, reconhecer, renovar o reconhecimento de uma determinada escola o papel é do Conselho Estadual de Educação²².

Então pensemos, quais as contradições estão nesses processos todos? Quando uma determinada comunidade se organiza para pedir a autorização de uma escola, o Estado exige uma estrutura que inexistente²³, e que é papel do próprio Estado organizar. Nestes casos, faz-se uso de prédios partilhados, e, depois de dois anos que a escola tem a autorização de funcionamento expedida pela SEED, precisa encaminhar um processo bastante complexo, detalhando as condições e qualidade do trabalho. Entre eles estão um número estipulado de bibliografias, biblioteca, laboratórios e um quadro de educadores formados nas respectivas áreas, a fim de que ela consiga a Resolução de Reconhecimento.

Mas, a questão é que os educadores são contratados pelo Estado para trabalhar nas escolas, e, nem sempre, atuam nas áreas de formação. Essa é uma grande contradição enfrentada pelas escolas, porque para trabalhar, o educador pode não ter a formação específica. Mas quando chega o momento do reconhecimento da escola/colégio, este mesmo educador não é aceito, justamente porque não está atuando na área específica. Neste caso, para o Estado reconhecer é obrigatório o educador estar atuando na área, pois só

²² Para cessar as atividades temporária ou definitivamente das escolas é a Secretaria Estadual de Educação quem emite um parecer e uma resolução.

²³ Salas, laboratórios, biblioteca, cozinha... O que se subentende ser o papel do Estado garantir essa estrutura. Mas, para que as atividades iniciem, geralmente no processo que solicita, já sugere uma estrutura para que seja aprovado.

assim é encaminhado o processo para Conselho Estadual de Educação - CEE, mas, é o próprio Estado quem contrata fora da área.

Nos casos dos pedidos para cessar escolas é mais simples, uma vez que o pedido é encaminhado para a SEED e não vai para o CEE, pois é a própria Secretaria quem faz o parecer e, nestes casos não há contestação, mas apenas o tempo de trâmite burocrático para passar por todas as instâncias que respondam pela ação.

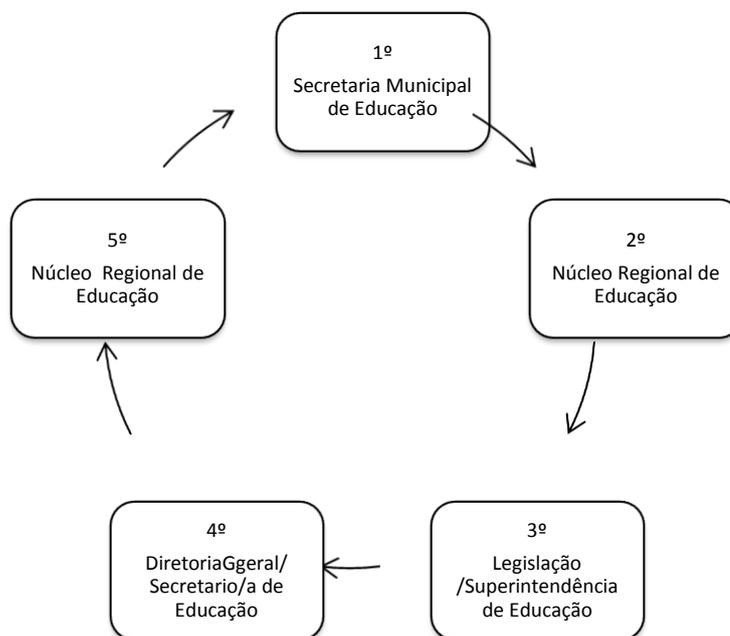
Ao analisar as resoluções que cessaram as escolas, identificamos um caminho seguido por todas as prefeituras²⁴. Percebemos que, em alguns casos, o Município solicitava a cessação temporária, que era, em média, de 2 anos. Neste período, as crianças já frequentavam escolas nas sedes dos municípios. Ao final do último ano de cessação temporária era encaminhado o pedido de cessação definitiva que era concedida em tempo curto.

A Resolução que cessava a escola determinava onde os documentos ficariam guardados. Na maioria deles, a Secretaria Estadual da Educação definia a Secretaria Municipal de Educação ou em alguns casos, sob a responsabilidade da escola que passava a atender as crianças depois da cessação.

O organograma, a seguir, representa o caminho que o pedido de cessação da escola percorre/ia desde sua saída da prefeitura até o retorno para a Secretaria Municipal de Educação para arquivo, encerrando a vida legal das escolas. O trâmite inicia na secretaria Municipal, segue para o NRE que encaminha para a SEED onde tem grupos de trabalhos que respondem por essas ações. Ao final, esse documento retorna à Secretaria Municipal de Educação.

²⁴ Isso se deve ao fato dos municípios não possuírem sistema municipal de Ensino estarem submetidos ao sistema educacional Estadual.

FIGURA 2 - Organograma dos passos para a cessação das Escolas



FONTE: Org. FARIAS, Maria Isabel

Constam nos documentos que esses sempre foram os passos para o trâmite dos pedidos de cessação e esse caminho é realizado os dias atuais, considerando o trâmite hierárquico e as relações de poder sob os quais está organizada a SEED.

Essas relações de poder fazia e faz com que a prefeitura determine a cessação da escola. Esse fato nos deu a dimensão de que a Prefeitura define, o Núcleo Regional de Educação encaminha sem questionar, e a Secretaria Estadual de Educação se baseia nos documentos e acaba por sentenciar a cessação da escola. Não havia questionamento sobre o pedido, a não ser onde raras vezes, a comunidade se articulava com forças políticas da região para tentar impedir que a escola tivesse um fim.

Quando há a proposição de fechamento de uma escola seja por parte do poder público municipal ou estadual, segue o protocolo de uma reunião com a comunidade, para explicar os motivos do fechamento da escola. Nos casos em que a comunidade não contesta, em seguida é encaminhado o pedido de cessação para a SEED. Mas, quando há resistência quanto ao fechamento, quando o convencimento não cumpre seu papel, trava - se um jogo de forças, por um lado o poder público querendo cessar, por vários motivos, entre eles

justifica o alto custo para a prefeitura manter uma escola no campo sendo este superior ao de colocar um ônibus para transportar os estudantes para uma escola, na área urbana. E, do outro lado, a comunidade se organizando para manter a escola no campo, a partir do enfrentamento e resistência.

Somente nos casos em que a comunidade se organiza e resiste quanto ao fechamento, é que há discussão sobre as particularidades apresentadas pelas famílias que precisam que a escola esteja na comunidade. Isso não acontece sem embates, disputas e relações de poder. Em alguns casos, as escolas são mantidas e em outros, cessadas mesmo assim.

Como foi o caso de uma escola no NRE de Dois Vizinhos. Essa situação nos trouxe uma realidade peculiar, que foi a disputa de três municípios no sudoeste do Paraná pelos seus respectivos educandos. Essa escola situa-se na divisa de três municípios. Estes não chegaram a um acordo, pois cada um queria levar as crianças pertencentes ao município para as suas escolas.

Esta escola, juntamente com a comunidade escolar, prefeituras e NRE, fizeram reuniões para evitar seu fechamento. Houve resistência por parte dos educadores e pais, mas como as prefeituras não resolveram a questão, a escola ficou com apenas 12 educandos, considerando-se que essa escola atendia do 5º ao 9º ano. A direção da escola protocolou o pedido de cessação junto ao Estado. O depoimento da Diretora²⁵ demonstra como ocorreu o processo de cessação quando ela relata que *“Eu entendo que a cessação da escola ocorreu em um processo natural, mas o município que fechou primeiro cessou as atividades de 1ª a 4ª série, e dali por diante não teve mais o georeferencial²⁶ que era a matrícula. Então, os alunos foram remanejados para a sede.”* Esse foi um movimento determinante, os municípios cessaram as atividades das séries iniciais e levaram os estudantes para as sedes municipais. A forma realizada neste caso específico, reflete o encaminhamento dos educandos das escolas cessadas na região, uma vez que foi este o procedimento adotado pelos municípios.

²⁵ Diretora Neiva Felicetti Zanola da Escola Estadual Canoas cessada em 2013.

²⁶ O georeferencial é um levantamento ordenado pelo Estado para orientar as matrículas nas escolas públicas. Desta forma, cada aluno/a recebia uma carta aos finais de cada período escolar, indicando qual escola estava mais próxima, ligando, desta maneira, a vaga para matrícula.

A referida diretora observa que ficou a escola abandonada, com uma estrutura sem utilidade ao dizer que *“ficou um prédio abandonado com seis salas, toda estrutura tecnológica, que são os computadores, tudo que é necessário pra que funcionem, carteiras, quadros brancos, tudo lá ficou abandonado”*. A escola municipal que funcionava em dualidade cessou no ano de 2009. Essa Escola recebia estudantes de três municípios, que são eles: Dois Vizinhos, Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu e cada qual levou os seus. Isso fica bastante evidenciado quando a diretora relata que:

Onde que cada aluno recebe uma verba pra estudar no município e esses alunos não são cedidos pra essa escola continuar, não foram cedidos. Outro motivo é que, em função do ônibus não fazer o roteiro que fosse favorável para essas crianças, as mães não deixam as crianças nessa escola. Descobrimos que, para não permitir a continuidade da escola, cada município organizou um itinerário de ônibus que mesmo os pais querendo matricular os filhos na escola, não podiam porque o transporte fazia caminhos diferentes de ida e volta. (Entrevista concedida pela Diretora em 2013)

Nesta situação podemos questionar como os municípios olham para as Escolas do Campo e para os povos do campo. O que está em jogo na realidade?

Ao pesquisar o valor que o FUNDEB repassa por aluno aos municípios, para explicitar essa situação que promoveu a cessação de uma Escola do Campo, já que na fala, a diretora ressalta que esse foi um dos motivadores da cessação da escola, identificamos na tabela a seguir, os valores que foram repassados aos municípios, no ano de 2012.

Percebemos que os valores que os municípios recebem por aluno, não justifica a cessação de uma escola, porém, esse foi o motivador do fechamento dessa escola.

QUADRO 1 – Anexo I, Portaria Interministerial nº 1.809, de Dezembro de 2011

UF	Valor anual por aluno, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de Ensino da educação básica (Art.15, III, da lei nº 11.494/2007) em reais.
----	--

ENSINO PÚBLICO					
EDUCAÇÃO INFANTIL					
PR	CRECHE INTEGRAL	PRÉ – ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ - ESCOLA PARCIAL	
	R\$ 2.894,46	R\$ 2.894,46	R\$ 1.781,21	R\$2.226,51	
	ENSINO FUNDAMENTAL				
	SÉRIES INICIAIS URBANAS	SÉRIES INICIAIS RURAL	SÉRIES FINAIS URBANAS	SÉRIES FINAIS RURAL	TEMPO INTEGRAL
	R\$2.226,51	R\$2.560,49	R\$2.449,16	R\$2.671,81	R\$2.894,46
	ENSINO MÉDIO				
	URBANO	RURAL	TEMPO INTEGRAL	INT. ED. PROSSIFIONAL	
	2.671,81	2.894,46	2.894,46	2.894,46	

FONTE: Anexo I, Portaria Interministerial nº 1.809, de Dezembro de 2011. Org. FARIAS, Maria Isabel

As prefeituras recebem esse valor por modalidade para manter os alunos nas escolas com uma diferença no valor repassado para urbano e rural quando estipulam valores para Ensino Fundamental e Médio. No caso dos municípios relatados, esse é o valor anual que perderiam por educando.

Essa situação é perversa porque o que moveu os municípios nesse caso é o recurso que perderiam enquanto que o município de Cruzeiro do Iguaçu é quem recebia esse repasse federal, por estudante. E, como a escola foi cessada, cada município passou a receber a sua fatia.

Os embates e disputas apresentam a ausência de debate quanto o significado de ter a escola na comunidade, ignorando a vontade e necessidade das comunidades, fazendo uso de estratégia para dificultar que as famílias fizessem a matrícula na escola.

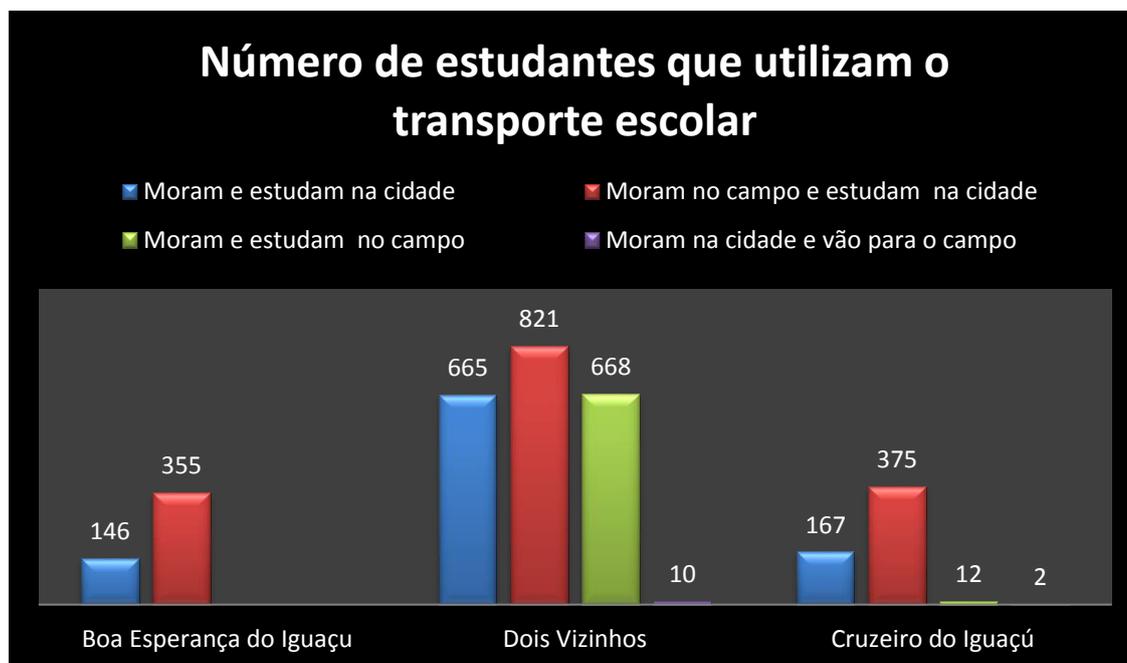
Buscamos no censo escolar de 2012 os números quanto ao uso do transporte escolar para visualizar como se dá o deslocamento dos estudantes de cada município. Nos dados contidos no quadro 11 constam as referências daqueles que:

- Moram no campo e estudam nas escolas urbanas;
- Os que moram e estudam no campo;
- Há aqueles que moram estudam na cidade;

- Moram na cidade e se deslocam para o campo.

Os municípios recebem verba federal e estadual para manter o transporte escolar, e complementam com recurso municipal.

Gráfico 11- Utilização do Transporte Escolar.



FONTE: Dados Censo Escolar. Or. FARIAS, M. I.

Nos três municípios em questão, o transporte daqueles que moram no campo, mas estudam em escolas urbanas é maior. No município de Boa Esperança do Iguaçu há o registro somente de duas situações: aqueles que moram e estudam na cidade e os que moram no campo e estudam na cidade.

O município não tem Escola do Campo, sendo que os dados do IBGE/2010 registram apenas 2.764 habitantes. No município de Dois Vizinhos os estudantes que moram no campo e estudam na cidade e aqueles que moram e estudam no campo, é a grande maioria, somam 1489, sendo que destes, apenas 668 estudam nas Escolas do Campo, mas todos moram no campo. No município de Cruzeiro do Iguaçu também a grande maioria dos estudantes transportados são os que moram no campo e, por falta de escolas, vão para as escolas urbanas. Esses dados evidenciam um caminho usado pela grande maioria dos municípios, que é em colocar transporte escolar e levar o estudante para as escolas urbanas.

O movimento “Por Uma Educação do Campo” está construindo uma história de resistência e luta. Por isso, garantir que escolas permaneçam com qualidade é tão fundamental, tanto para lutar por Políticas Públicas, como na elaboração de legislação para dar sustentabilidade.

O Movimento por Uma Educação do Campo vem ganhando força, e as Diretrizes Curriculares de 2006 da Educação do Campo do Paraná ressaltam que a concepção de Campo torna-se um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. Isto porque os povos do campo são caracterizados pelo jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão de obra familiar, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina que nem sempre segue o relógio mecânico. Trataremos com mais rigor no próximo capítulo os processos de desterritorialização das escolas no/do Campo.

CAPITULO II- A DESTERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO E A RESISTÊNCIA

2.1 Da Educação Rural à Educação do Campo

Estamos na contra posição para superar o estereótipo de um campo estigmatizado na sociedade brasileira, como o lugar do atraso, do preconceito, do pouco saber e muitas outras conotações que se apresentam cotidianamente.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, P.14)

No Brasil, a educação rural permaneceu relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores (Ribeiro apud Gritti 2012). Esse pensamento continua no imaginário de muitas pessoas, quando acreditam, por exemplo, que a escola do campo é uma escola academicamente fraca.

Geralmente, os projetos de Educação Rural tinham, como perspectiva, instrumentalizar os povos do campo para atribuir-lhe condições mínimas de alguns conhecimentos necessários para servir de força de trabalho nas indústrias, e até saber minimamente lidar com as máquinas para o trabalho nas grandes propriedades, por exemplo, mas nunca teve a perspectiva de contribuir, por meio da produção do conhecimento; muito pelo contrário, para o campo as “escolinhas rurais”²⁷ eram suficientes, mas, para as cidades as escolas eram mais estruturada. Fazemos uma ressalva, pois, a escola para a classe trabalhadora, na cidade, também é precarizada. O geógrafo Bernardo Mançano Fernandes afirma que: “A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico” (FERNANDES, 2002, p.95).

²⁷ Essas escolinhas na sua grande maioria eram multisseriadas, sem estrutura, como papel dos ensinamentos básicos para os trabalhadores do campo.

Historicamente o campo foi considerado por muitos, um local de atraso. De forma contraditória, essa perspectiva ganha força com a expansão do agronegócio, que tem *status* de desenvolvimento (FERNANDES, 2005). Quer dizer: o agronegócio é visto como necessário para trazer desenvolvimento ao campo só que ele valoriza a tecnologia, mas precisa das pessoas para funcionar. Assim, o melhor campo é um campo sem gente. Então, as escolinhas não são mais necessárias no campo do agronegócio. O Brasil registra essa desigualdade na educação, onde a escola servia apenas para um pequeno grupo privilegiado, do qual os trabalhadores faziam parte.

O lugar onde se produzia o conhecimento e conseqüentemente quem o tinha também, era possuidor de poder perante a sociedade, não o era para o camponês. O que não falta na literatura são histórias e poesias falando dessa diferença de quem é estudado e mora na cidade e o ignorante trabalhador do campo, contadas e reproduzidas nas escolas por meio de muitas histórias infantis, e até mesmo na forma que as escolas trabalham e representam as festas²⁸.

[...] é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (BEZERRA E NOBRE, 2004, p.75).

Lembramos que esses fatores contribuíram para a saída do campo em busca da cidade, uma vez que havia essa necessidade de mão de obra para as indústrias. Muitos programas foram implementados no Brasil, para as escolas rurais, com recursos internacionais, obviamente eram instrumentos ideológicos que apressariam a saída dos camponeses.

Para Ribeiro (2012), todas as experiências e tentativas de repensar a educação rural estiveram, até os anos 1970 sob a influência norte americana,

²⁸ Jeca Tatu de Monteiro Lobato, é a história que contribuiu para formar a imagem de precariedade do campo. A festa junina era para ser a festa da colheita, os povos do campo se reuniam com muita fartura de comida e alegria. Na escolas porém, ganha característica do caipira que não sabe falar, comer, vestir e também não tem educação. Essas ações, por mais inocentes que pareçam, têm um cunho ideológico muito forte no sentido de estereotipar os povos do campo.

com o apoio do MEC e partiam de uma realidade externa à realidade brasileira, supondo que as populações rurais estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista. Portanto, a política adotada para a educação rural, nesta época, era justificada pela integração das populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.

O contexto socioeconômico-histórico que envolve as questões da educação rural está diretamente relacionado com a estrutura fundiária brasileira, caracterizada por uma grande concentração da propriedade da terra na mão de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural. Essa concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais, são fatores que vêm acompanhados de um crescente êxodo rural (SAMPAIO, et al, 2006, p. 72).

Essa realidade histórica permeou a educação, uma vez que esses fatores influenciam a vida, o direito de estudar era negado. O direito de todos à educação escolar só foi reconhecido na Constituição de 1988. Questão essa, tratada de forma a desmerecer os trabalhadores, quando não valoriza o trabalho no campo.

[...]como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? (RIBEIRO 2012, p. 296)

E, quando na década de 80/90 tem início a construção da proposta de Educação do Campo pelos Movimentos Sociais, para dizer que no campo há conhecimento, cultura, saberes, sujeitos que trabalham, produzem e constituem um modo de vida, é justamente para contrapor a concepção de educação rural, para mostrar que o campo tem direito à Educação e de qualidade perante uma grandiosa saída do campo dos trabalhadores.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizada no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade,

inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas (RIBEIRO, 2012, p.300).

Neste sentido é que a Educação do Campo tem um papel fundamental, pois vem para romper com esse pensamento, com essa caracterização que “era” e “é” uma marca da escola rural. Mas essas duas concepções: Educação do Campo e Educação Rural estão lado a lado, há os que ainda defendem a escola rural e os que defendem o Movimento por uma Educação do Campo buscando outra educação para o campo.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, elaborada em 2006 para tornar – se um marco referencial da concepção de Educação do Campo é importante fazer uma distinção entre os termos “rural” e “campo”.

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Já, a concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Nesta perspectiva, o campo é entendido como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. A imagem construída de que o campo é lugar do pouco conhecimento vem sendo reconstruída através da permanência das escolas no campo e da organização para que outras possam ser instituídas. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Construir outra concepção de campo não é tarefa fácil, já que está no imaginário das pessoas um campo do pouco conhecimento e do atraso, onde qualquer coisa basta. Mostrar um campo com possibilidade, com cultura, conhecimento e com expectativa tem sido o trabalho dos Movimentos Sociais, algumas Universidades Públicas, organizações, comitês e fóruns Brasil a fora.

Na perspectiva de uma Educação do Campo que leve muito mais que conteúdos presentes nos currículos, mas que forme sujeitos capazes de se perceber na sociedade, compreendendo sua posição e sabendo se colocar frente à vida, isto caracteriza o oposto defendido pela educação rural vivenciada até os dias de hoje.

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo (CALDART, 2012, p.262-3)

O Movimento por uma Educação do Campo vem mostrando que o campo também tem o direito à educação. A contradição consiste em afirmar que ambas seguem o mesmo currículo, que é urbano. Muito porém, se tem discutido sobre essa questão, que embora indicada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Artigo 5º, não está garantida.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

Essa realidade ainda não está efetivada nas escolas, salvo algumas experiências²⁹ importantes das quais temos conhecimento. Falta autonomia e de interesse do Estado em promover, para as Escolas do Campo repensar suas propostas e torná-las condizentes à realidade.

A dicotomia campo/cidade começa a ser posta para desconstruir essa distância, uma vez que é apresentado pela Educação Rural, um (campo) atrasado e a (cidade) como característica do desenvolvimento, criando estereótipos que coloca o campo em desvantagem em relação à cidade, uma vez que esta (a cidade) representa o que é avançado, bonito e moderno, e ainda, para quem almeja algo “melhor” a cidade é o destino. E não o campo...!

²⁹ Exemplo disso é o trabalho realizado no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. Tem uma proposta por Ciclos de Formação Humana que está sendo implementada. É uma proposta que contempla as questões do campo, com formação para os educadores, com classes intermediárias para aqueles estudantes que estão com dificuldades de aprendizado, isso tudo para que a reprovação não seja uma máxima e que a escola tenha uma educação responsável e de qualidade. Neste caso específico, o Conselho Estadual de Educação, quando aprovou a proposta, estabeleceu 5 anos de experimentação. Outra experiência importante são os Complexos que estão sendo implementados nas escolas itinerantes e partem das porções da realidade, coordenado pelo professor Luís Carlos de Freitas.

Nesse sentido, a Educação do Campo aponta a necessidade de superação, concebendo que são dois espaços reconhecidos como distintos, sem, contudo um existir em detrimento do outro, mas com relações de dependência e importância dos espaços (CALDART, 2012; PARANÁ, 2008).

Para o geógrafo Fernandes (2002), as diferenças entre escola no campo e Escola do Campo são pelo menos duas: enquanto a escola **no** campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a Escola **do** Campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. A partir dessa premissa, consideramos ainda, enquanto a escola estiver apenas no campo, que é um avanço, ainda representa o modelo do ruralismo pedagógico, estar para. Já, quando a escola está no campo vinculada com um projeto do campo, ela cumpre sua função pensada: ser escola no/do. Considera-se, portanto, que a escola **no** campo e a escola **do** campo estão em constante processo de territorialização e desterritorialização, aspectos que desenvolveremos no decorrer do texto.

Neste sentido, tanto Caldart quanto Fernandes afirmam que, para pensar Educação e a Escola é preciso considerar que o campo é **no e do**.

Nesta trajetória, de construção da Educação do Campo, várias certezas já fazem parte desse acúmulo, por exemplo, qual é a escola que se quer para o campo. Mas também, é preciso pensar qual formação, e nisso, todos concordam, é preciso uma educação que valorize todas as dimensões da formação humana, denominada de formação omnilateral.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p.267).

A Educação do Campo busca contemplar uma educação emancipatória e percebe os sujeitos na sua complexidade. Por isso, afirmamos que a Educação do Campo está disputando territórios material e imaterial (Fernandes) e também está no plano objetivo e subjetivo (Frigotto).

2.2 A Desterritorialização das Escolas localizadas no campo no Sudoeste do Paraná

Segundo o geógrafo Claude Raffestin (1980), o território se forma do espaço. É o resultado de ação conduzida por um ator social. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. Portanto queremos mostrar esse pensamento e, que o inverso, também é realidade: a desterritorialização. Quando as escolas têm suas atividades cessadas, os estudantes são levados para as cidades, o prédio da escola demolido ou usado para outra atividade: estes passos caracterizam a desterritorialização da educação no campo, pois a escola deixa de existir, ficando o prédio abandonado ou com nova função³⁰ uma vez que a escola perdeu seu lugar e sua função naquele determinado território.

Os dados do IBGE comprovam que já na década de 1970, muitas pessoas haviam saído do campo, muitos em função da falta de trabalho no campo e a esperança de achar condições melhores nas cidades. É interessante notar, contudo, que foi na década de 1990, quando a grande maioria migrou para a cidade, no Paraná, houve a maior “onda” de cessação de Escolas no Campo, no estado. O quadro a seguir, mostra essa crescente saída como podemos observar:

Quadro 7- População Urbana e Total – Brasil - 1940 - 2000.

Ano	% da População Urbana	População Total
1940	31,20	41.236.315
1970	55,90	93.139.037
1980	67,60	119.002.706
1991	75,60	146.825.475
2000	81,20	169.799.170

Fonte IBGE Censo, vários anos.

³⁰ Como é o caso de muitas comunidades que passaram a usar o prédio da escola para os clubes de mães, catequese, posto médico e assim, por diante.

Olhando os dados, constatamos que hoje a maioria da população reside nas cidades brasileiras. Mas em que condições? A concentração fundiária tem se perpetuado na história do Brasil, como nos lembra José de Souza Martins “A história do Brasil é a história das suas classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e rebeldes” (1980, p.26).

Todavia, uma história que conseguiu perpetuar a concentração de terra e riqueza, que, segundo o autor expõe, uma situação que registra desde o principio a concentração. Primeiro com a Sesmarias, pelas quais os coronéis mantinham grandes extensões de terra sob seus domínios e que eram cultivadas por meio de trabalho escravo. Depois, quando promulgou a Lei de Terras, que instituía um novo regime fundiário para substituir o regime de sesmarias suspenso em julho de 1822, e não mais restaurado. Neste período, para evitar a posse da terra pelos trabalhadores, a lei de terras proibia a abertura de novas posses, estabelecendo que “ficavam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não fosse a compra” (MARTINS, 1980, p.41). E quem é que possuía o dinheiro para comprar? Continuou, então, uma realidade com poucos donos de terra, porém com muitos trabalhadores arrendatários, meeiros, empregados e assim por diante, mantendo-se sempre o domínio de uma classe detentora da riqueza e do poder.

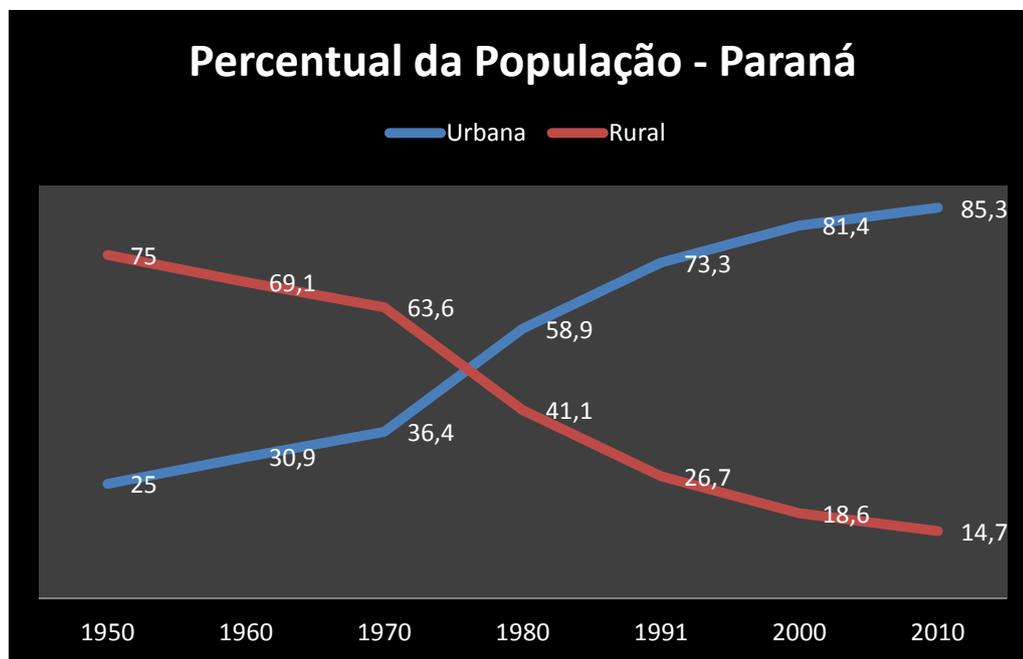
Desse período histórico, até meados dos anos 1970, quando os dados apontam o êxodo rural numa escala grandiosa, significa que aumentou a concentração de terra por meio dos latifúndios e riqueza. O fato de saírem do campo, não implica na melhoria das condições de vida desses trabalhadores, pelo contrário, acabam morando em locais sem infraestrutura e saneamento e que não lhes permitem uma vida melhor.

Esse fato, a saída dos trabalhadores do campo, também foi realidade no sudoeste do Paraná. Junto com o êxodo rural, uma das consequências foi o número de escolas fechadas que marcou os anos 90 e que mais adiante demonstraremos.

Agora, olhemos os dados do IBGE que mostram a evolução da urbanização no Paraná. Esse movimento de deixar o campo aconteceu em todas as escalas do território e, em 1960, a população rural era de 69,1% (sessenta e nove, um por cento) e diminuiu para 14,7% (quatorze, sete por

cento) em 2010, último censo. Portanto, em poucas décadas, se inverteu a situação.

Gráfico 12 – Percentual da População Urbana e Rural – Brasil 1950 -2010



Fonte: IBGE. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Esses dados demonstram o alto índice de urbanização, se consideramos somente os dados do IBGE, mas trazemos aqui a contribuição de José Eli da Veiga (2002) que afirma que os dados do IBGE representam uma subestimação das escolas no campo, já que a definição do que é rural que o IBGE utiliza, não apresenta fidedignidade à ruralidade existente no Brasil. Considera Veiga que o censo demográfico obriga os municípios a indicar sua zona urbana e rural, que faz com que pequenos municípios com baixa densidade populacional sejam considerados urbanos, mesmo apresentando características essencialmente rurais, por exemplo, como é o caso da maioria dos municípios do sudoeste do Paraná. Entram na classificação de urbano os diversos distritos.

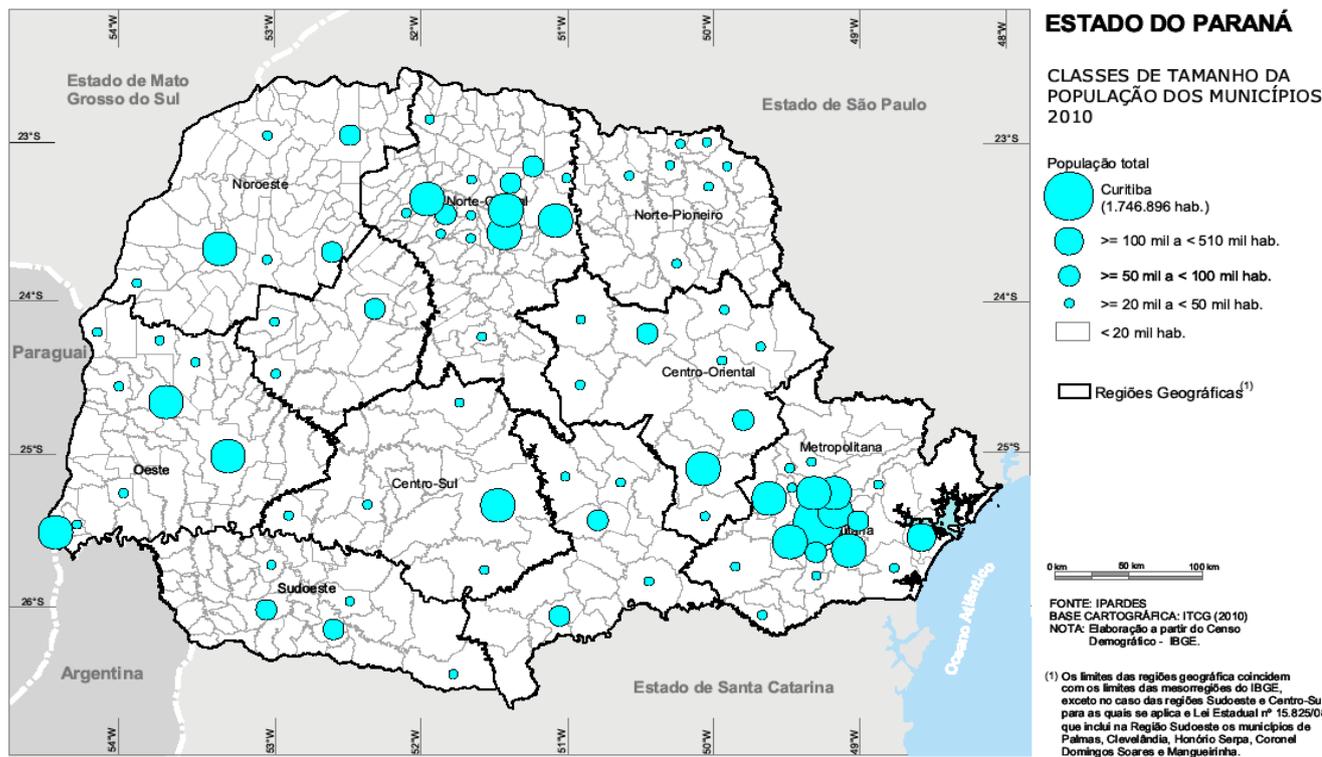
Para reforçar essa posição, o mapa(3), produzido pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social/ IPARDES, serve para afirmar esse outro olhar sobre os fatos que Veiga (2002) defende. Podemos observar que, no Paraná, a grande maioria dos municípios não passam de 20.000 habitantes, com economia baseada na produção agrícola. No Sudoeste

são cinco os municípios que ultrapassam essa média. Contudo, todos os municípios se declaram com uma grande área urbana, o que justifica os percentuais de urbanização do IBGE.

Obviamente que são compreensões diferentes, também divergentes e que não se esgotam facilmente. O que queremos afirmar é que os critérios que definem o que é urbano e campo podem ter várias interpretações, dependendo da fonte.

A elucidação do pensamento de Veiga pode ser evidenciado com outros dados do IBGE, que apontam a população residente da sede dos municípios no sudoeste do Paraná, e que contraditoriamente mostram que parte importante da população está residindo no campo, como mostra o quadro 8. Os dois maiores municípios da região são Francisco Beltrão e Pato Branco, mas ambos não chegam a 100.000 habitantes, contudo, a grande maioria dos municípios possuem população que não chega a 15.000 habitantes, e quanto menor o município, maior o número populacional no campo. Contudo, mesmo com esta constatação, a desterritorialização das escolas no campo é um fato considerável.

Mapa 3 – Classes de tamanho da população dos municípios 2010



Quadro 8 - Municípios no Sudoeste do Paraná e sua população – 2013

Município	Populaçã o Urbana	% da Pop. Urbana	Populaç ão Rural	% da Pop. Rural
Ampére	13.257	76,59	4.051	23,41
Barracão	7.008	71,99	2.727	28,01
Bela Vista da Caroba	1.041	26,39	2.904	73,61
Boa Esperança do Iguaçu	953	34,48	1.811	65,52
Bom Jesus do Sul	933	24,58	2.863	75,42
Bom Sucesso do Sul	1.581	48,01	1.712	51,99
Capanema	11.150	60,19	7.376	39,81
Chopinzinho	12.508	63,56	7.171	36,44
Clevelândia	14.758	85,60	2.482	14,40
Coronel Domingos Soares	1.753	24,22	5.485	75,78
Coronel Vivida	15.445	71,01	6.304	28,99
Cruzeiro do Iguaçu	2.623	61,31	1.655	38,69
Dois Vizinhos	28.095	77,66	8.084	22,34
Enéas Marques	2.126	34,84	3.977	65,16
Flor da Serra do Sul	1.644	34,79	3.082	65,21
Francisco Beltrão	67.449	85,44	11.494	14,56
Honório Serpa	1.988	33,38	3.967	66,62
Itapejara do Oeste	6.987	66,35	3.544	33,65
Manfrinópolis	652	20,85	2.475	79,15
Mangueirinha	8.394	49,24	8.654	50,76
Mariópolis	4.469	71,30	1.799	28,70
Marmeleiro	8.824	63,48	5.076	36,52
Nova Esperança do Iguaçu	1.744	34,21	3.354	65,79
Nova Prata do Iguaçu	6.067	58,47	4.310	41,53
Palmas	39.795	92,79	3.093	7,21
Pato Branco	68.091	94,09	4.279	5,91
Perola do Oeste	3.187	47,14	3.574	52,86
Pinhal de São Bento	1.166	44,42	1.459	55,58
Planalto	6.068	44,44	7.586	55,56
Pranchita	3.605	64,05	2.023	35,95
Realeza	11.796	72,20	4.542	27,80
Renascença	3.485	51,16	3.327	48,84
Salgado Filho	2.254	51,19	2.149	48,81
Salto do Lontra	7.431	54,28	6.258	45,72
Santa Izabel do Oeste	7.421	56,51	5.711	43,49
Santo Antônio do Sudoeste	13.711	72,57	5.182	27,43
São João	6.735	63,54	3.864	36,46

São Jorge do Oeste	5.214	57,73	3.817	42,27
Saúde do Iguaçu	2.503	49,78	2.525	50,22
Sulina	1.390	40,95	2004	59,05
Verê	3.281	41,65	4.597	58,35
Vitorino	3.988	61,23	2.525	38,77

Fonte: IBGE - Censo 2010. Org. FARIAS Maria Isabel.

Esses números reforçam aqueles que apresentamos no primeiro capítulo, que o sudoeste tem em média 30% da população residindo no campo. Mas essa região, assim como o Estado todo, registra um número elevado de escolas que tiveram suas atividades cessadas no campo. Muitos municípios trocaram escola por ônibus, quer dizer, optaram por transportar os jovens do campo para escolas maiores na cidade ao invés de manter as escolas no campo.

Manter escolas do campo no campo significa ter população no campo. Isso vai contra o avanço do agronegócio que precisa de mais e mais terra e menos pessoas. Entender que existe a disputa que é material, porque disputa território, mas que também é imaterial, porque está disputando concepção, como descreve Fernandes (2008), território material está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações.

É prudente termos essa noção, porque isso define as intenções de cada projeto que está permeando a educação. Não podemos separar o que é material do imaterial, uma vez que o projeto pensado pelo capital tem também um conjunto de intenções para as escolas no campo, não fosse assim, escolas não estariam sendo fechadas e as crianças encaminhadas para os centros urbanos.

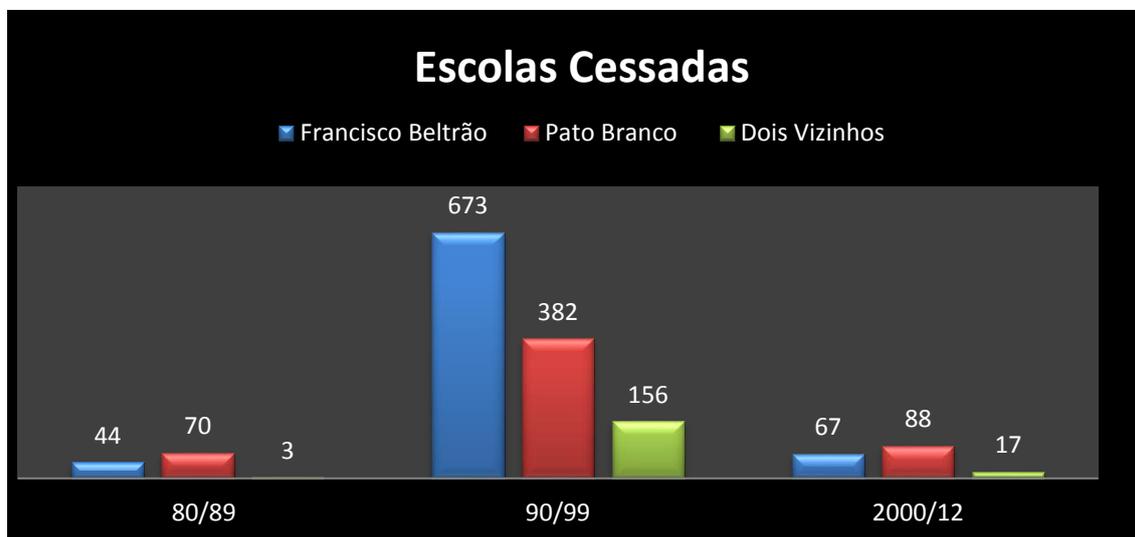
2.3 Entre a Política de fechamento das Escolas do Campo e o ingresso nas Escolas Urbanas: o caso do Sudoeste do Paraná

Os dados que apresentamos revelam o número de escolas cessadas nos 42 municípios do sudoeste do Paraná, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, todavia, são assustadores do ponto de vista do direito de estudar próximo de sua casa, como define a legislação.

Como não pensar que esse processo arrancou dezenas de famílias do campo? Que comunidades inteiras foram desterritorializadas de suas vidas e seus cotidianos? Tudo isso revela uma tendência de despovoamento do campo.

O gráfico a seguir, mostra que o fechamento de escolas na década de 1990, foi muito elevado. Esses dados dizem respeito somente ao Sudoeste Paranaense. Observa-se porém, que esse movimento ocorreu em todo o Estado, quando os dados do Censo Escolar de 2000 revelaram que ao todo, no Paraná foram mais de 3500 escolas municipais cessadas na década de 1990.

Gráfico 13 - Demonstrativo do número de Escolas Municipais e Estaduais Cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 no Sudoeste do Paraná.



FONTE: Pesquisa de dados secundários (arquivos NRE) 2013. Org. FARIAS, Maria Isabel

Os anos de 1990 se destacam pelo fechamento de 1.211 escolas localizado no campo. Nas três décadas foram cessadas 1.500 escolas, só no Sudoeste do Paraná. Os municípios optaram pela nuclearização das escolas em alguns casos, mas os dados revelam que na maioria das cessações das escolas rurais municipais, as crianças foram encaminhadas para escolas nas sedes dos municípios.

Nesse período, o Paraná com o governo de Jaime Lerner (1994 – 2002), sofria uma profunda precarização na educação, com a implantação de inúmeros programas para todos os níveis, e que resultaram em:

[...] cursos técnicos extintos, criação de dezesseis Centros Estaduais de Educação Profissional, privatização da educação profissional, criação da Paratec para gerenciar a educação profissional, implementação de cursos de magistério à distância, contratação de consultorias, demissão de técnicos que atuavam na educação profissional. (SAPELLI, 2002, p. 94)

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

Esses dados mostram a violência com que as Escolas do Campo foram tratadas no Paraná especificamente nesse governo.

Fizemos também o exercício de visualizar, em separado cada NRE e, os gráficos que seguem demonstram o número de escolas fechadas por NRE/município³¹.

Neste contexto, o NRE de Dois Vizinhos cessou 162 escolas nos sete municípios, como vemos.

³¹ Lembrando que são todos pequenos municípios, como a tabela mostrou anteriormente.

Gráfico 14: Escolas Municipais e Estaduais cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por município no NRE de Dois Vizinhos.

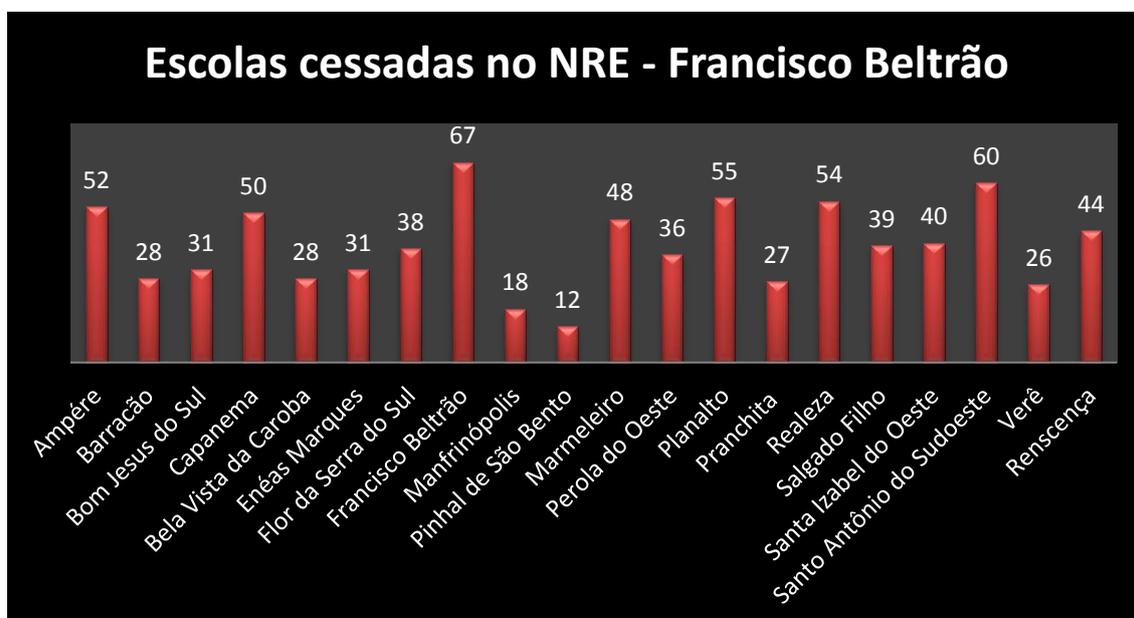


FONTE: Pesquisa de dados secundários (arquivos NRE), 2013.

Org. FARIAS, Maria Isabel.

O NRE de Francisco Beltrão registra o maior número de escolas cessadas nas décadas denominadas, encontramos nos registros de 726 escolas cessadas nos 20 municípios.

Gráfico 15: Escolas Municipais e Estaduais cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por município no NRE de Francisco Beltrão.

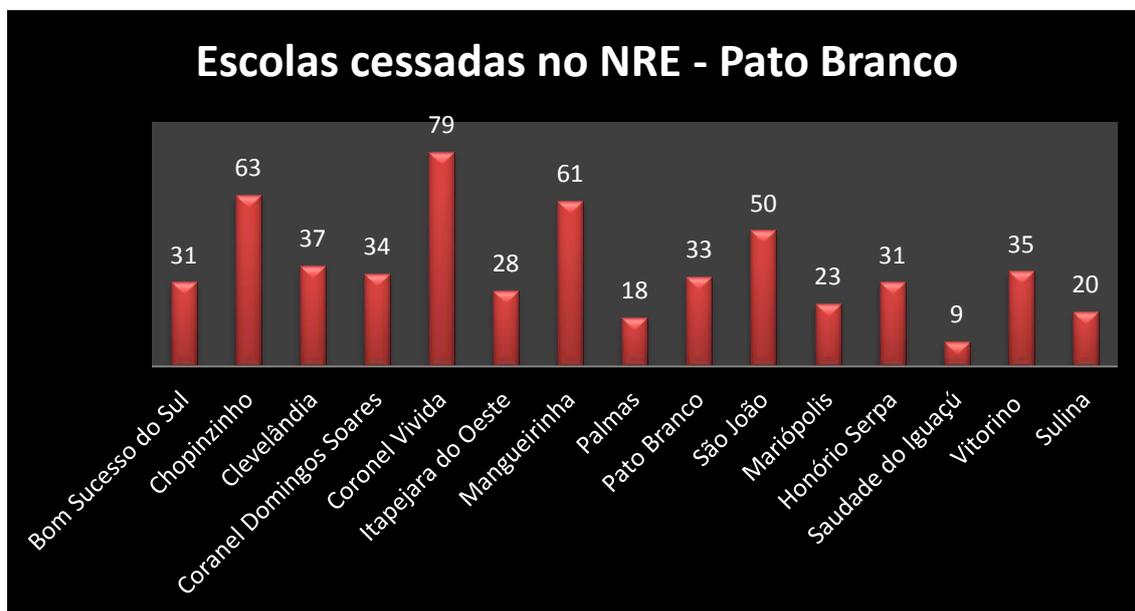


FONTE: Pesquisa de dados secundários (arquivos NRE), 2013.

Org. FARIAS, Maria Isabel.

O NRE de Pato Branco registra a cessação de 548 escolas nos 15 municípios que compõem o Núcleo. Nesse Núcleo encontramos o registro de um decreto de número 182/85, que descreve a extinção de 5 escolas porque os estabelecimentos foram “demolidos” pela gestão municipal, esse motivo nos chamou a atenção e esses estudantes foram encaminhados para a escola da sede.

Gráfico 16 – Escolas Municipais e Estaduais cessadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 por município no NRE de Pato Branco.



FONTE: Pesquisa de dados secundários (arquivos NRE). Org. FARIAS, Maria Isabel.

Vale ressaltar que esses números são de 1980 a 2000. Todas as escolas eram cessadas por meio de resoluções encaminhadas pelo município ao NRE e este as encaminhava para a Secretaria de Estado da Educação, que analisava e sempre deferia os pedidos. Não encontramos nenhum documento que apontou um parecer para que a escola permanecesse no campo, mesmo diante de muitas justificativas sem consistência.

Outro fato que nos chamou a atenção ao realizar essa pesquisa foram os motivos das cessações descritas nos processos de solicitação de extinção das escolas nos municípios. Para isso descrevemos a seguir, os motivos mais apontados nas resoluções pesquisadas no NRE:

- Falta de “clientela³²” é uma das justificativas que mais está presente nos documentos; pela escassez de alunos e a diminuição gradativa da procura por vagas na escola, atribuindo isto, ao êxodo rural.
- Transferências dos alunos para escola maior;
- Facilidade no transporte escolar;
- Nuclearização das escolas do município;
- Melhorar a qualidade de ensino (essa melhoria aparece ligada à escola da cidade).

Diante das justificativas e dos motivos expostos nas resoluções que findavam definitivamente as atividades das escolas, os municípios organizavam a nuclearização³³ o que na grande maioria se deu nas sedes dos municípios, concentrando os estudantes nas escolas urbanas e, somente em alguns casos, a nuclearização se deu no campo.

O sudoeste registrava um número significativo de pequenas escolas, com número reduzido de alunos, e neste caso, a nuclearização “no campo” seria uma boa saída. Mas os dados revelam que na maioria das cessações das escolas rurais municipais, as crianças foram encaminhadas para escolas nas sedes dos municípios e poucas delas foram ao campo. Isso caracterizou a desterritorialização dessas escolas, forçando, muitas vezes, as famílias a deixarem o campo, diante da dramática diminuição de Escolas no Campo que ocorreu sob a gestão dos governos municipais.

2.4 A Des/Territorialização da Educação do Campo: o processo de volta da cidade para o campo

Temos que nos perguntar: será que a cessão de tantas escolas foi uma resposta antecipada para dificultar a reforma agrária? Não podemos ignorar a cronologia curiosa do processo. Esse processo todo não foi isolado, uma vez que o fechamento das escolas representou uma das consequências de um processo já mencionado. Por isso, retomamos os números que mostram a urbanização no Brasil (dados IBGE, tabela 2.1), para compreendermos que, de

³² Com o governo de Jaime Lerner a precarização da educação foi intensa, e uma das marcas desse período foi tratar a escola como uma empresa, um produto, e os estudantes os clientes que compram a mercadoria.

³³ Consistia no fechamento de várias escolas, concentrando os estudantes em uma única.

certa maneira, o fechamento das escolas nos anos 1990, foi de certa forma tardia. Isso porque, nos anos 1970, havia no campo 63,6% (sessenta e três, seis por cento) da população e nos anos 1980 a população rural caiu para 41,1% (quarenta e um, um por cento), o registro é de 117 escolas cessadas no sudoeste, o que reforça uma contradição, pois não houve o fechamento de escolas na proporção da saída da população do campo nessa década. Esse efeito é registrado somente nos anos 1990 numa proporção assustadora.

Nos anos 1990, diante do grande número de escolas fechadas, é que nasce a Educação do Campo. Segundo Caldart (2012, p. 258) primeiro como Educação Básica do Campo quando estava sendo preparado a I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, Luziânia de 27 a 30 de julho de 1998, com o objetivo de lutar por uma escola pública com o olhar para os projetos pedagógicos das escolas e com a participação dos sujeitos. No Paraná, esse movimento tem início no ano de 2000, com a Carta de Porto Barreiro, num encontro estadual que reuniu educadores/as, dirigentes de sessenta e quatro municípios, representantes de quatorze organizações (Movimentos Sociais populares, Sindicais, Universidades, Ongs e Prefeituras) com o objetivo de refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos.

Portanto, quando nasce o Movimento por Uma Educação do Campo, é justamente para contrapor a realidade então existente. Sendo forjada pelos Movimentos Sociais, já surge como resistência a isso tudo, como define Caldart:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71)

O movimento nasceu para fazer o enfrentamento dessa realidade que se mostra tão cruel, do mesmo modo, para pensar e lutar por políticas públicas que garantam os direitos daqueles que vivem no campo e na luta pelo acesso a

escola e a educação. A luta dos Movimentos Sociais e do “Movimento Por Uma Educação do Campo” desde o seu surgimento tem conseguido manter e conquistar muitas políticas para o campo, autorizar escolas, aumentar o atendimento do Ensino Médio no campo. Contudo, não é uma tarefa amena, muito pelo contrário, pois, essa lida com o Estado é cheia de contradições, de embates, de correlação de forças, mas vem num processo de territorialização que abordaremos mais adiante, ainda enfrentamos o fechamento de muitas escolas, o que não pode ser visto como fator isolado, uma vez que, o avanço do agronegócio com a predominância da monocultura, tem expulsado muitos trabalhadores do campo e, conseqüentemente as escolas sendo fechadas, isto intimamente relacionado com a desterritorialização do campo no que se refere à classe trabalhadora.

Assim, diante dessa configuração, o sudoeste é apenas uma fração desta desterritorialização, já que esse é um fato de consequência escalar como vemos no próximo gráfico que mostra os dados do Paraná quanto ao número de escolas municipais fechadas de 2000 até 2012.

Gráfico 17 - Escolas cessadas no Paraná no início do século XXI.



FONTE: Censo Escolar 2012. Org. FARIAS, Maria Isabel.

O que percebemos é que os municípios paranaenses continuam fechando grande número de escolas, embora tenha diminuído em comparação com os anos 1990, com as mesmas justificativas da década anterior

apresentadas pelos gestores para a cessação das escolas, entre elas: a nuclearização, número reduzido de alunos, melhor qualidade no ensino, são as mesmas dos anos 1990³⁴.

Como resultado desses fatos, no sudoeste do Paraná a maioria dos municípios atende aos estudantes nas sedes, alguns deles possuem apenas um Colégio para toda a população. Esse é o caso do município de Bela Vista da Caroba, obrigando quem mora no campo a enfrentar horas de transporte escolar para se deslocar até a sede. Dependendo da comunidade em que residem, os meninos e meninas precisam levantar de madrugada para chegar à escola. Ainda assim, é a região que mais tem escolas no/do campo. Mas estas registram um número baixo de estudantes, com isso, o medo de terem a escola fechada é constante.

Descobrimos a existência deste medo nas respostas das 23 escolas que participaram da pesquisa. Como parte da metodologia, levantamos dados qualitativos por meio da aplicação de questionários, aos educadores, como descrito na introdução. Quando perguntados se a Escola/Colégio corre risco de fechar em função do número de alunos, 17 participantes demonstraram-se cientes deste perigo. Outra questão intencionou gerar informações sobre como as escolas estão se vendo diante da condição de continuar no campo. Quais são as estratégias *para preservar a escola*? Seis escolas responderam que correm risco de fechar nos próximos anos, devido ao número de alunos. As escolas, na grande maioria, demonstraram preocupação com seu possível fechamento, dentre os principais motivos estão:

Quadro 9 - Motivos do risco de fechar a escola na visão dos gestores

Dentro do atual sistema econômico (capitalista e neoliberal) que vê a educação como custo e não como investimento, o risco existe.

O fechamento da escola sempre é uma preocupação porque foi fechada uma escola, do município vizinho, mesmo com muita resistência dos professores e da comunidade.

Teve indagações sobre isso sim, mas a comunidade é unida e fará de tudo

³⁴ A grande maioria dos estudantes continua sendo encaminhada às escolas nas sedes dos municípios, e a justificativa usada pelos gestores e de estar organizando a nuclearização, só que nas escolas urbanas.

para não fechá-la.

A escola não, mas as turmas sim. Nossa escola apresenta bons índices e, além disso, alguns alunos não podem frequentar o período matutino.

A cada ano que passa o risco de fechamento é maior. Acreditamos que não, mas não podemos afirmar.

Fonte: Informação escolas. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Essas respostas mostram de que há sim, uma insegurança por parte das escolas, mostrando que a desterritorialização é uma ameaça constante. Diante disso, as escolas falaram das estratégias que usam para permanecer no campo, já que na maioria dos casos, o medo de ter a escola fechada existe. Das estratégias usadas pelas escolas se destacam:

Quadro 10 - Estratégias para manter a escola no campo na visão dos gestores

Gestão democrática e participativa, vínculo afetivo e efetivo com a comunidade, mudanças de postura e metodologia com maior valorização da vida do campo.

São projetos e curso do CELEM para que a mesma funcione em horário de contra turno, visando tornar-se escola integral.

Mas já transformamos a escola em Escola do Campo, com o apoio da comunidade. Também conscientizamos os pais sobre a importância da continuidade da escola na comunidade para manter “firme a comunidade” valorizando a identidade local além de estarmos preocupados com o atendimento e desenvolvimento integral de nossos educandos buscando metodologias direcionadas as especificidades do campo.

Os educandos são informados sobre os benefícios da Escola do Campo, sendo relacionados os conteúdos segundo sua vivência cotidiana. Realizam-se reuniões com os pais, alertando-os sobre o prejuízo que a comunidade terá com o fechamento das escolas do campo, porém, os educandos que permaneceram enfrentaram vários obstáculos para frequentarem a escola.

Estamos constantemente buscando alunos para aumentar o número e lutando para a efetivação da Educação do Campo.

Realizamos algumas parcerias de incentivo com a comunidade como projetos de construção de cisternas nas comunidades com a Assesoar, prefeitura e cooperativas.

Apostamos no oferecimento de uma educação de qualidade, valorização dos alunos e família, atividades extraclasse voltadas à realidade da comunidade.

Fonte: Informação escolas - 2013. Org. FARIAS Maria Isabel.

As formas que cada escola encontra de lutar para ficar no campo, são diversas, as apostas estão colocadas por dentro da escola, outras buscam fora da escola parcerias que possam fortalecer a prática pedagógica. Também por fazerem projetos (os citados são aqueles oferecidos pelo Estado). Mas uma questão é certa, as escolas precisam se fortalecer tanto na prática pedagógica quanto na proposta pedagógica, fazendo uso da legislação vigente.

Reconhecer a escola como sendo do campo, como duas escolas mencionaram, é um fato que ocorre em muitas escolas do Paraná, ao entenderem que uma vez tendo a identidade, garantem sua permanência no meio rural. Apenas de seis (6) escolas afirmaram que **não** correm risco de fechar, não coincidentemente, são as escolas com maior número de estudantes, o que dá outra condição para ter certa segurança diante do quadro atual.

Queremos mostrar como uma escola de assentamento pensa a respeito de fechar ou não. Com apenas 28 estudantes, mas está segura da continuidade ao responder que: **“Não corre riscos por se tratar de uma escola de assentamento”**. O que é importante lembrar aqui, é que a luta do MST por educação, pela garantia dos direitos, pela atuação marcada e atenta que tem junto à SEED, faz com que a escola tenha a “certeza” que continuará já que tem a respaldo político do MST.

Quando olhamos para o sudoeste, depois para o Paraná e agora para o Brasil, observa-se que os dados vêm mantendo a característica da desterritorialização, com um número elevado de escolas fechadas, já que de 2002 até 2010 foram extintas no Brasil inteiro mais de 27.000 escolas localizadas no campo.

Gráfico 18 - Escolas no campo fechadas no Brasil (2002-2010)

Fonte: Censo Escolar(INEP. (s.d.ja). Elaboração Ipea/Disoc. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Esses dados só comprovam que a desterritorialização das escolas localizadas no campo continua e a diferença da década de 90 para 2000 é que nesta, acontecem dois movimentos: um que desterritorializa por meio do fechamento de escolas e isso se dá sem a contraposição e outro que territorializa com a força do Movimento por Uma Educação do Campo; com a conquista de novas escolas; com políticas públicas; com a luta pelo direito de estudar no lugar onde vive, com legislação... Não tem como separar esses dois movimentos que acontecem simultaneamente.

É fundamental entender que os processos de desterritorialização e territorialização são concomitantes, pois é assim que os vemos também. Haesbaert (2009) lembra que quando se discute a desterritorialização direta ou indiretamente entende – se que esses estão balizados por problemas e questões concretas. No caso, o fechamento das escolas localizadas no campo e tudo o que isso implica na vida e organização dos trabalhadores, são questões concretas. Haesbaert a partir do estudo do pensamento de Deleuze e Guattari ajuda-nos a entender esses processos, quando afirma que:

Pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas. O problema concreto que se coloca é o de como se dá a construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades (2009, p.01).

Interessa-nos, neste texto, mostrar como esses dois movimentos acontecem em se tratando das escolas, na dialética e nos embates para sua conquista ou fechamento.

Para isso, é importante mostrar como algumas experiências de nuclearização intracampo³⁵ foram realizadas no contexto da cessão de escolas. No caso do município de Francisco Beltrão, no início da década de 2000, encontramos um exemplo da continuidade ao fechamento de dezenas de pequenas escolas no campo e a organização de sete núcleos escolares para atender estudantes da Educação Infantil até a 8ª série.

O município de Francisco Beltrão foi um dos poucos que manteve o atendimento dos 8 anos iniciais, porque com a municipalização do ensino (início dos anos 1990), o Estado passou a atender da 5ª série em diante ficando para os municípios somente as séries iniciais. Nesta organização, muitas crianças e jovens que devido ao fechamento das escolas em que estudavam, ainda na década de 90, estavam frequentando escolas urbanas, retornam neste período, para as escolas no campo.

As comunidades que passaram a ser Núcleo Escolar³⁶ tiveram uma reorganização, uma vez que todas as comunidades do entorno passaram a fazer parte da escola. Em meio a tantas mudanças, o retorno para o campo, foi o mais significativo, que veio cheio de embates e contradições, mostrando que os processos não são lineares. Muitos que estavam estudando nas escolas urbanas, não queriam retornar, ao acreditar que essas escolas não teriam a qualidade que acreditavam existir nas escolas urbanas em que os /as filhos/as estavam.

Essa organização resolveu, em parte, a questão, como as escolas atendiam até a 8ª série, e ao concluir essa escolaridade, o transporte continuava a levar para a cidade para cursarem o Ensino Médio, salvo dois Núcleos que atendem também o Ensino Médio. Um Núcleo Escolar em especial o do Assentamento Missões que fez o movimento inverso, que foi a volta dos estudantes das escolas urbanas para a escola no Assentamento.

³⁵ Organizar no próprio campo os núcleos escolares.

³⁶ O Núcleo Escolar é a escola que surgiu depois do fechamento de várias outras nos arredores. Em outras palavras, é uma forma de nuclearização intra campo.

Mas fora essa experiência, ao fechar as escolas no campo, a solução proposta pelos municípios foi organizar transporte para encaminhar os/as estudantes para as sedes municipais.

2.5 Os Assentamentos, Fortalezas da Resistência

O Assentamento Missões localizado no município de Francisco Beltrão, sudoeste do Paraná, registra uma história que fez o retorno dos estudantes para o campo. A necessidade de atender às crianças ainda no acampamento fez com que as famílias se organizassem para ter escola.

Iniciado o processo de atendimento das crianças e frente à demora da decisão do poder público municipal, a escola foi para a praça pública, com as crianças, educadores/as, pais, merendeiras e atividade de aulas. A mobilização fez com que o a Secretaria Municipal de Educação autorizasse imediatamente a escola. Mas esta autorização “coincidiu” com a cessação de 10 escolas no entorno, onde cada comunidade possuía uma e no ano seguinte os/as educadoras/ores teriam que se deslocar ao trabalho nas escolas urbanas, já que no entorno não haveria mais escola alguma. Houve, então, a concordância de que assim como as educadoras, as crianças também passariam a frequentar a escola, agora já no Assentamento.

Esse processo registra três momentos, o primeiro já citado, foi a organização da escola para atender as quatro séries iniciais. O segundo momento em 2002 com a implementação da escola para atender de 5^a à 8^a série, neste processo houve o retorno dos estudantes que já estavam frequentando escolas na cidade. O início foi simultâneo, considerando que não havia estrutura apropriada, as salas foram improvisadas nos galpões, que ainda eram resquícios da fazenda ocupada e desapropriada. Esse momento também é marcado pelo enfrentamento com o poder público municipal, que em sua relação de poder não admite que o MST pudesse entrar na escola para ajudar a pensar a escola que queriam para os/as filhos/as.

Podemos afirmar que esse retorno não foi fácil, pois diante da concepção da Educação Rural, muitas famílias acreditavam que estariam retrocedendo, e que a qualidade do ensino seria inferior. Nessa deixa, o poder público municipal aproveitou para tentar desestruturar a organização existente,

pois até este momento não havia divisão entre as comunidades. O primeiro passo foi escolher estrategicamente as educadoras que iriam trabalhar na escola, pois como atenderiam da 5ª a 8ª série, havia a necessidade de profissionais com formação nas respectivas áreas. A direção foi indicada pela prefeitura, com um posicionamento autoritário e sem relação com o campo e com os movimentos sociais. Pois bem, a Escola Municipal Irmão Cirilo passou a ser um Núcleo Escolar que atende da Educação Infantil até a 8ª série, com a composição de 11 comunidades do entorno em meio a todas essas contradições e embates.

O segundo momento foi quando, em 2004, a SEED deu parecer favorável ao pedido do MST em parceria com a comunidade, para o funcionamento no ano letivo de 2005 de um Colégio Estadual para atender o Ensino Médio, pois, os educandos se deslocavam para as escolas urbanas ao finalizar a 8ª série. Os trabalhos foram organizados em dualidade administrativa com a Escola Municipal.

Aqui novamente a concepção da educação Rural voltou a ser pauta, principalmente daqueles que estavam no 3º ano do Ensino Médio, por isso, o retorno não foi tranquilo, houve resistência, negação e embates, porque não queriam retornar para a Escola do Campo. Quanto ao poder público municipal, a decisão não lhe cabia mais. Os embates em um primeiro momento, são porque o então Colégio Paulo Freire passou a usar a estrutura da escola municipal, incluindo telefone, lanche, água, luz... Os educandos são os mesmos, mas ao mudar de mantenedora passaram a ser vistos de forma diferente.

Essa fiscalização inicial foi demasiadamente perversa, o que na época manteve o equilíbrio foi a intervenção do Assentamento juntamente com a direção que havia sido escolhida pelas comunidades.

O que também marcou esta trajetória, além da luta e dos embates foi, retorno da escola para o campo, hoje esse processo está consolidado, muitas práticas pedagógicas que aproximavam da concepção de Educação do Campo foram realizados no período inicial.

Nos anos de 2002 até 2004 a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR³⁷ era parceira da escola juntamente com o MST e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE que auxiliavam os trabalhos, oficinas, aprofundamentos da Questão Agrária, assim como as práticas agroecológicas que eram feitas na escola, pois o Assentamento destinou uma área considerável para a Escola já pensando nas práticas.

Na matriz curricular havia a existência de uma disciplina para todas as Escolas do Campo do município chamada: Desenvolvimento Rural Sustentável³⁸ - DRS, e era nesse espaço, duas horas semanais, que se abria para discutir questões do campo, ou pelo menos era assim que a maioria dos educadores compreendiam.

Quando se trata da concepção da Educação do Campo, não se almeja uma disciplina, por compreender que educação do campo não pode se reduzir a isso, mas sim que tem que perpassar por todas as disciplinas, e não ficar só na escola, nas propostas pedagógicas têm que constar conteúdos que evidenciam o campo e sua realidade, seus sujeitos e suas vivências.

Considerando que escola do campo abrange processos mais completos de formação, o destaque é para o texto que compõe o Caderno 4 da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, no qual se define os princípios em que a escola do campo deve ser pensada:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... Prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mais vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que

³⁷ A ASSESOAR é uma organização não-governamental, mantida por organismos internacionais que realiza acompanhamento pedagógico e técnico, desde os anos 60.

³⁸ Essa disciplina foi criada pela Secretaria Municipal de Educação e era o diferencial das escolas do campo.

também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra [...]. (CALDART, 2002, p.35)

A Educação do Campo, pensada a partir desse formato trará avanços significativos, mas a realidade em que essas escolas estão organizadas dificulta esse processo. Iniciando pelo sistema educacional que é homogêneo e não dá abertura para pensar as realidades. Há também uma falta de compreensão do que tange a concepção e as escolas ficam sem respaldo legal. Entendemos aqui, que isto se refere à legislação aplicada para que as escolas tenham a oportunidade de repensar a organização e a produção do conhecimento atrelado à formação.

Mesmo na contradição, a construção foi significativa no Assentamento Missões. Mas, como estamos disputando o território imaterial Fernandes (2005) que é no campo da concepção, enquanto um grupo estava aberto para entender essa nova forma de organização, havia outro grupo, com mais pessoas, que não acreditava e estava junto como o poder público municipal e que tinha como objetivo, enfraquecer a escola no assentamento.

O Colégio Estadual Paulo Freire, na perspectiva de levar para seu cotidiano uma formação mais abrangente, durante os quatro primeiros anos (2005 a 2008), introduziu na proposta pedagógica e no Regimento, novas formas de pensar a escola. Iniciou com um Conselho Pedagógico, pelo qual estabeleceu - se etapas de um processo que abrange desde estudantes, pais e educadores/as a fim de, repensar esse processo, colocando todos/as como sujeitos e responsáveis pela construção do conhecimento. Esse encaminhamento rendeu muitos resultados positivos e contrários. Para que o Colégio fosse reconhecido houve a compra de bibliografias que atendessem o exigido; organização dos laboratórios, quadro de profissionais com formação na sua área de atuação. Esse último foi o problema por dois anos, porque os profissionais que assumiam as aulas com carga horária na formação para trabalhar determinada disciplina, não eram aceitos pelo Estado para reconhecê-lo, em um processo contraditório de concepção. Perguntamos: porque, podem assumir o trabalho na sala de aula, mas não pode constar essa informação no processo que reconhece o Colégio? E foi somente em 2009 que

o Conselho Estadual de Educação emitiu parecer reconhecendo o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.

A atualidade da Escola Municipal e do Colégio Estadual é que não há mais nenhuma prática pedagógica que diferenciem das demais escolas. Houve, ao longo dos anos 2000, um desmonte pedagógico, o que não aconteceu com a estrutura, pois tanto o Estado quanto o município equiparam o prédio com laboratórios: física, química, biologia, materiais para o início do laboratório de geografia, dois laboratórios de informática, uma biblioteca, cozinha, entre outros.

Como definimos esse processo? A escola é importante na estrutura das comunidades, hoje com aproximadamente um pouco mais de 300 estudantes, mas perdeu as características iniciais e segue à margem da concepção que dá origem ao movimento por Uma Educação do Campo. Mas, é importante ressaltar, que foi nessas comunidades que se deram os dois processos: primeiro, a desterritorialização das escolas e em um segundo momento, a territorialização da escola, no Assentamento.

Podemos dizer que existe uma incompatibilidade da Educação do Campo com o modelo capitalista de produção que expulsa os trabalhadores do campo por meio da concentração fundiária, do fechamento das escolas, da mecanização para o agronegócio que está reconfigurando o campo, porém, existe uma força contra hegemônica que busca outra perspectiva de vida para o campo.

As escolas localizadas nos Assentamento da Reforma Agrária têm uma particularidade, mostram-se protegidas devido ao processo de organização, apoio social e político em geral. Com isso, queremos dizer, que há sim, uma certeza de que a luta do MST torna mais segura a existência da escola na comunidade.

CAPÍTULO III - A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

3.1 Escolas no/do Campo: um Espaço alvo de disputa territorial

Compreender o que é território, segundo a luz de alguns importantes geógrafos que fizeram e têm feito essa abordagem, parece-nos ser fundamental, já que abordaremos a territorialização da Educação do Campo. O território é uma categoria de análise, bastante usada pela geografia, e, especialmente útil para entender nosso objeto. Segundo Raffestin, o território:

[...] se forma do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (aquele que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. (1980, p. 128)

Raffestin (1983) também faz menção ao que Lucien Lefebvre define sobre os conceitos de espaço e território, ao mostrar que o território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e ou informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. Para ele (Lefebvre) produção, transforma-se em território nacional, espaço físico, balizado, modificado, um território por meio de rodovias, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, rodovias, entre outras.

Para Haesbaert o território é compreendido como resultado das relações humanas de poder sobre o Espaço Geográfico, podendo ser:

“[...] concebido a partir das múltiplas relações de poder, do poder mais estritamente material das relações econômicas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”. (HAESBAERT, 2006, p. 74).

Podemos então, afirmar que, para definirmos território temos que considerar pelo menos: o espaço; as relações de poder; as projeções; a construção social; as relações econômicas e culturais e que há disputa de territórios.

Temos territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia (FERNANDES, 2005).

A partir dessa reflexão, compreendemos que as Escolas do Campo estão no território material e a Educação do Campo, enquanto concepção, no território imaterial, ambas porém, em disputas e indissociáveis. As primeiras com o risco de terem as atividades cessadas, e a segunda em constante disputa porque defende outra realidade para as escolas e para a educação, pois propõe romper com o que está naturalizado, institucionalizado e concretizado pelo Estado.

Mesmo com as dificuldades, a Educação do Campo tem forjado conquistas, muitas delas, inclusive por dentro “desse Estado” por meio de políticas públicas que são demandas sociais, constituindo deste modo, um dos importantes debates dos Movimentos Sociais, compreendendo que, assim como garantir a terra, é essencial, é preciso também, garantir educação de qualidade no campo.

A Educação do Campo vem disputando um território de relações de poder, consolidando-se nas últimas duas décadas. A ampliação das discussões em torno da Educação do Campo tem perpassado muitas universidades públicas, movimentos sociais e organizações, tomando para si a discussão que trata do direito à educação de qualidade e de preferência próximo do local de moradia, fortalecendo portanto, a luta pela Educação do Campo, e conseqüentemente ampliando a abrangência.

Vale observarmos aqui, que não é a universidade como um todo, mas algumas pessoas que compreenderam a importância dessa temática e estão levando para dentro das estruturas do Estado por meio de um de seus instrumentos, como ressalta Linera (2010) ao considerar o sistema de ensino como parte do Estado e assim vai delimitando territórios nessa disputa. No Movimento por Uma Educação do Campo, as universidades que estão na luta

pela permanência das escolas no/do campo têm que estar atentos para essa disputa de território.

Portanto, precisamos entender também, que o Estado concentra relações de poder intrinsecamente estabelecidas e naturalizadas nas ações e encaminhamentos. Para Linera (2010), sempre que precisarmos escrever o Estado, podemos fazer pelas instituições, uma vez que não há estado sem instituições. Desta forma, o estado ganha forma material, mas é também todo um agrupamento de concepções, aprendizados, saberes, expectativas e conhecimento que caracteriza o imaterial.

Nesta perspectiva, considerando que historicamente o estado capitalista trabalha uma educação excludente e meritocrática, formando para o capital e que a escola acaba reproduzindo essa organização de forma natural, seguindo currículos que não condizem e tempos que não correspondem com a realidade, é necessário pensar uma educação que supere a dicotomia campo/cidade. Percebemos que esta tem sido em grande parte, a luta na territorialização da Educação do Campo.

Compreendemos que a Educação do Campo busca olhar os sujeitos e considerar as diferenças de acúmulos de cada um/a e nisso consiste perceber que o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar, tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano, como se só existisse produção de conhecimento em um determinado lugar que, neste caso, é na cidade.

O sistema educacional pensado e organizado por meio do currículo, dos tempos e do calendário escolar, desconsidera as diferenças próprias de cada região, num movimento intencional de nivelar os saberes a serem trabalhados em processos formativos diferentes, onde são desconsideradas as condições sociais, econômicas e culturais. Esta escola é pensada para a classe trabalhadora e não com a classe trabalhadora.

Ao pensar, porém, no Brasil e nas diferenças de clima, solo, vegetação, cultura e costumes, verifica – se que não cabem num mesmo currículo e então, em contraposição, há a disputa que consiste em forjar um outro olhar e assim mostrar a necessidade de cada realidade.

Essa escola é pensada “para” a classe trabalhadora e não “com” a classe trabalhadora. Isso faz com que tenhamos mais certeza que a disputa em questão precisa de gente, de poder, pois a força é desigual diante do modo de produção capitalista que impõe e que refuta a Educação do Campo.

Frente a essas questões, pensar no campo e em qual escola se quer para esse campo tem aproximado muitas pessoas, instituições e movimentos sociais que buscam, por meio de políticas públicas, materializar ou tornar mais próximo da realidade uma Educação do Campo que se contraponha ao que já está posto. E, uma das formas é consolidando políticas; produzindo materiais; organizando escolas e pensando propostas pedagógicas, que tornem mais palpável a educação que se quer para o campo. Ou seja, territorializando a Educação do campo!

3.2- Território Institucional: o MST e a Coordenação Estadual da Educação do Campo: ocupando a Secretaria de Estado da Educação

Ocupar o Estado é por si só contraditório, uma vez que o Estado é burguês (Gramsci) e busca a permanência das relações de poder, também é burocrático e engessado, mas ele é muito mais que relações, ele é um espaço material. (LINERA, 2010).

No ano de 2003, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, juntamente com a Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo³⁹, que compreende Movimentos Sociais, Universidades, e organizações, foi instituída na Secretaria Estadual de Educação, uma Coordenação Estadual da Educação do Campo - CEC, criada para ser “um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada” (PARANÁ, 2006, p. 21). A Educação do Campo se territorializa dentro do espaço institucional da Secretaria de Estado da Educação, e vai construindo e ampliando um território que foi demandado pelos Movimentos Sociais.

Esse território só foi organizado porque havia um debate nacional sobre a Educação do Campo, e especificamente no Paraná, com a Carta de Porto Barreiro, em 2000, a criação da Articulação Estadual por uma Educação do

³⁹ A Articulação Paranaense foi criada no ano de 2001.

Campo, no ano de 2001, esta, um marco histórico para a Educação do Campo no estado. Com isso, começava a ser cunhado um espaço/território para institucionalmente ter força para se organizar e disseminar a concepção de Educação do Campo junto às escolas.

A partir da ocupação do território institucional, citando Fernandes (2009, p.202) que afirma “os territórios são formados por diferentes relações sociais”, é que tem início a estruturação desse espaço, como já afirmamos, inexistente até 2003, mas, que com as novas brechas criadas no estado, essa organização se torna possível. Chega com a intenção de pensar uma proposta de Educação do Campo e que, com todas as relações/reações/ações que isso implicaria, a ocupação se faz por dentro do Estado.

Foi concebida vinculada a superintendência, com certa autonomia político-pedagógica, o que permitia acesso direto ao secretário da educação e à equipe administrativa da SEED. Para a nossa surpresa, em abril ou maio de 2004, não lembro bem, fomos comunicados que a coordenação da educação indígena e a coordenação da educação do campo seriam incorporadas (subordinadas) ao Departamento do Ensino Fundamental. Com isto, todas as discussões políticas com a Superintendência e o Secretário seriam feitas a partir da chefia daquele departamento e não mais a partir do coordenador da Educação do Campo. Além de tornar a coordenação num espaço apenas “pedagógico”, retirando dela parte de sua capacidade política de propor e intervir, a nova estrutura da SEED reflete uma concepção de que para os povos do campo, basta o ensino fundamental. Ainda, a educação do campo é pensada apenas como escola, já que ela está dentro dos limites de um sistema de educação escolarizada. (Entrevista concedida por Sonia Schwendler, 1ª coordenadora da Educação do Campo na SEED).

A Coordenação nasce colada à Superintendência de Educação, que para entendermos melhor está na hierarquia de poder abaixo da diretoria geral e do Secretário/a de Educação. Com isso evidenciar que nessa lógica a mediação era direta, muitas inquietudes e indagações compunham o cotidiano da Coordenação, mas poder dialogar, sem muitas hierarquias de poder, fazia com que as ações fossem resolvidas mais rapidamente, como é o caso da Proposta Pedagógica para as Escolas Itinerantes, aprovada em tempo recorde.

Ao pensar em como se estruturou a CEC dentro da Secretaria Estadual da Educação do Campo, citamos Linera (2010) quando diz que o Estado é

material e ideal, com escolas físicas, materiais, didáticas, crenças, obediências, submissões e símbolos. E assim temos que visualizar a Educação do Campo, em meio à organização hierárquica, com as relações de poder e a burocratização do Estado.

Essa contradição faz parte do Estado. Neste caso, ela também se fez presente no grupo que assume a Coordenação, pois foram pessoas indicadas pelo MST e pela Articulação Paranaense tendo como primeira coordenadora: Sonia Schwendler, com a tarefa inicial de coordenar de dentro da SEED a implantação das 10 Escolas Itinerantes nos acampamentos da Reforma Agrária no Paraná. Destaca também, que foram inúmeras as dificuldades no processo de implementação das Escolas Itinerantes.

Cabe destacar que nós enquanto equipe da Coordenação da Educação do Campo elaboramos a proposta em conjunto com o Setor de Educação do MST e com representantes dos departamentos da SEED, que além da dificuldade de compreensão da proposta, mantinham uma rotatividade na participação. Enquanto o MST fazia a organização e a viabilização da estrutura nos espaços dos acampamentos, nós da Coordenação da EdC tramitamos o projeto internamente na SEED, formulamos o convênio e tramitamos o mesmo no Conselho Estadual de Educação. Conseguimos aprovar o projeto em tempo recorde (dezembro de 2003) para os padrões de burocratização do Estado. (Entrevista concedida por Sonia Schwendler, 1ª coordenadora da Educação do Campo na SEED).

Esse início foi fortemente marcado por relações de poder que logo afloraram, porque o MST estava com uma demanda direta com a SEED, consistia em organizar e garantir as escolas nos acampamentos.

A possibilidade de ter dentro dessa estrutura (SEED), pessoas indicadas pelos movimentos sociais e pela Articulação dava um viés político/pedagógico para a Coordenação. Uma das marcas desse período foi o fato de que os movimentos sociais, por sua natureza, forçavam esse espaço institucional, e a coordenação encaminhava, mediava para garantir o trâmite, mesmo com todas as adversidades.

Na sua grande maioria, o engessamento, a burocratização e os caminhos criados por dentro do sistema, acabavam tomando um tempo muito

expressivo das ações que precisavam passar por todo um caminho criado na estrutura, tornando morosos os encaminhamentos e elaborações internas.

[...] O Estado é em suas agências burocráticas de reprodução sistemática, tanto quanto “é” nas regras, procedimentos e cargos resultantes da ação política, propriamente dita, governamental. E ambas estão diretamente relacionadas, porque tanto a estrutura burocrática – enquanto limite material do dado e reiterado ao longo do tempo – condiciona a ação dos governos, como as decisões governamentais podem impactar a morfologia estatal. Porque a burocracia é, de fato, um limite que se impõe à ação governamental. É o limite que garante a reprodução do sistema como tal. (REY, 2010, p.46)

Percebemos que lidar com esse cotidiano institucional foi contraditório, mas foi importante para demarcar o território da Educação do Campo. Esse território organizado por meio de várias ações desenvolvidas pela CEC, sendo que uma delas esteve presente em todos os períodos, o trabalho junto às escolas sobre a concepção de Educação do Campo, caracterizando uma preocupação em todas as formações organizadas. Essas formações tinham como base, as ações que a coordenação realizava com as escolas e com os sujeitos do campo, compondo, desta maneira, demandas que estavam agrupadas nos programas e ações.

Ao ocupar esse espaço dentro do “território institucional”, demarca concretamente um lugar e tem com isso a possibilidade de ganhar força com a totalidade das Escolas do Campo, organizando um espaço que antes era inexistente na estrutura do Estado, mas agora é legitimado pelo próprio Estado. Essa conquista significou força política, permitindo o “iniciar de uma construção pedagógica” para as Escolas do Campo.

Para melhor elucidar essas questões, trazemos aqui, a contribuição de quatro pessoas que gentilmente colaboraram ao responder as questões que, serão imprescindíveis para uma maior compreensão de como se deu o processo de territorialização da Educação do Campo no Paraná. Ressaltamos que três deles estiveram à frente da Coordenação da Educação do Campo e um, na chefia do Departamento da Diversidade ao qual a Educação do Campo está vinculada. A primeira questão respondida foi:

Quais os debates, embates e enfrentamentos em relação à Educação do Campo?

Para Marciane Mendes (Coordenadora Estadual da Educação do Campo de 2007 a 2009):

Os embates eram constantes, para conquistar espaço e diálogo com os demais Departamentos na implementação de ações. A equipe era questionada pelos demais setores sobre o posicionamento político da equipe: “nos lembravam” que o papel da CEC era de encaminhar questões pedagógicas, descaracterizando sua atuação política.

Vitor de Moraes esteve na coordenação no período de julho de 2009 até final de 2010 e não respondeu essa questão.

Para Wagner do Amaral que esteve na chefia do Departamento da Diversidade, de 2007 até 2010):

Os principais embates e enfrentamentos à educação do campo estiveram relacionados à implantação de programas estaduais e/ou federais. Os enfrentamentos eram acompanhados de debates com a (in) compreensão da existência dessa coordenação específica em meio à gestão da educação escolar em sua roupagem universal, o que, por vezes, internamente à SEED, gerava a ideia de um espaço desnecessário.

Para Sonia Schwendler:

Os principais debates foram à implantação da escola itinerante; a organização da Educação do Campo no Plano Estadual da Educação; a discussão da Educação do Campo no organograma da SEED e na organização dos núcleos regionais; a organização de simpósios estaduais com os professores da rede estadual para discutir as demandas e as diretrizes da Educação do Campo e seus desdobramentos no trabalho das Escolas do Campo; e um dos embates foi quanto à proposta da Educação do Campo a partir da participação mais efetiva dos movimentos sociais, os quais participaram não somente, com demandas, mas também com propostas e com a indicação do/a coordenador/a da Educação do Campo.

Fica evidente que os embates eram constantes, tendo que forjar espaços e provar inúmeras vezes a legitimidade das ações, mas com avanços significativos para a Educação do Campo, o que evidencia também que não basta só criar um território dentro do institucional é preciso mantê-lo.

Os olhares dos sujeitos nos levam a compreender que, mesmo fazendo parte de momentos históricos diferentes desse processo, o trabalho para

organizar, manter e avançar com a proposta de Educação do Campo dentro da SEED, foi desde a sua criação de debates, embates, convencimentos, ousadia, de propor uma educação que se diferenciasse do que está aí.

A Coordenação “era questionada” pelas demandas que atendia. Isso nos reporta a uma questão imprescindível, que é o fato de que, quem está trabalhando nos Departamentos e Coordenações são pessoas que antes estavam nas escolas, e agora, são elas que questionam, impedem ações que vão beneficiar quem está nas escolas? Os mesmos trabalhadores da educação, enquanto técnico/a incorporam o Estado e passam a enxergar numa posição de poder onde não reconhecem a legitimidade da Educação do Campo e levando consigo preconceitos e ideias errôneas da luta pela terra e pela Educação do Campo? São, portanto, classe trabalhadora, mas não se veem como tal? Essa situação faz com que se perpetuem situações, que só desarticulam e enfraquecem a luta pela educação. É sabido que a ideia de que a educação deve ser puramente pedagógica sem cunho político, é falsa, já que o próprio Estado tem uma ideologia.

Como a Coordenação Estadual se ocupou nos primeiros anos, em grande parte, da implementação das Escolas itinerantes⁴⁰, deparou-se com contradições dentro do Estado e, ao analisar sob o ponto de vista da universalidade da educação, como frisou Marciane Mendes, ao considerar que tanto as escolas estão sendo atendidas (do campo e da cidade). Pergunta-se por que uma Coordenação para a Educação do Campo? Como lembra Sonia *“Estes avanços precisam ser compreendidos no plano das contradições do próprio Estado burguês. Este abre espaços, mas procura manter o controle do pensamento e da ação, principalmente na medida em que o movimento camponês entra para a esfera pública para afirmar um projeto político”*.

A territorialização da Educação do Campo foi construída na insistência, na ocupação, na intransigência, nos embates, debates e contradições. Ou era assim, ou não conseguiria avançar.

⁴⁰ As Escolas Itinerantes são organizadas nos acampamentos do MST e se deslocam caso as famílias precisam migrar. É um escola provisória. No caso das Escolas no Paraná estão ligadas a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak tanto na proposta Pedagógica quando na legalidade dos resgistros.

A segunda pergunta realizada foi: **Como as demandas do MST eram atendidas e compreendidas na SEED?**

Marciane:

O MST sempre foi uma das prioridades da CEC, também pelo fato desse movimento ter apoiado e sustentado a CEC inúmeras vezes na efervescência de alguns momentos de embates na SEED. As demandas eram encaminhadas para a CEC que as encaminhava para os setores. A Coordenação abria espaço e provocava os responsáveis para a agilidade nos encaminhamentos. Era corriqueiro a CEC ser chamada para esclarecimentos sobre o porquê atender as demandas do MST, assim como era corriqueiro também ter que redigir justificativas para que os processos andassem dentro da SEED.

Vitor:

As demandas do MST eram prioridade em se tratando de Educação do Campo, mas se concretizavam pela pressão permanente do Movimento e por determinação dos sujeitos que estavam na Coordenação da Educação do Campo, que conseguiam-se articular dentro dos Departamentos.

Wagner:

Não eram tranquilas, mas permanentemente tensas, na SEED. É importante ressaltar que a implementação dessas ações ocorreu por determinação política do Governador Roberto Requião e do secretário de Educação Mauricio Requião a partir de compromissos assumidos com a coordenação Estadual desse Movimento. A existência de conflitos e de uma tensão permanente entre a equipe de estrutura dessa SEED e a coordenação das ações eram feitos pelas chefias dos Departamentos que acolheram a CEC⁴¹.

Sonia:

As demandas do MST causavam certo impacto, pois geralmente havia uma negociação entre o movimento e o governo do Estado, ou entre o Setor de Educação e o Secretário de Educação. Embora as demandas fossem atendidas total ou parcialmente neste nível, os maiores entraves eram encontrados no espaço da operacionalização, através da burocratização, da falta de compreensão da proposta pelas equipes internas, bem como na inviabilização

⁴¹ E foi em 2007, na segunda gestão do Governo do Roberto Requião – PMDB, que foi criado o Departamento da Diversidade, (CRONOGRAMA ANEXO) também fruto da luta de organizações e Movimentos que assim como a Educação do Campo não eram atendidas. E é nesse momento histórico, que a Coordenação da Educação do Campo é retirada da Educação Fundamental e passa a integrar o Departamento da Diversidade, compondo um grupo de coordenações que passam a atender sujeitos do campo e da cidade, que foram ou estão na margem das políticas educacionais de atendimento no Estado. O Departamento da Diversidade – DEDI passa a ser constituído então pela Educação do Campo, Educação Indígenas, Relações Étnicas Raciais, Alfabetização de Jovens e Adultos e Gênero e Diversidade sexual. Neste desenho a Educação do campo que é nosso foco, e está cada vez mais afastada, passa a constituir um Departamento que ainda precisava construir suas relações. Essa organização permaneceu de 2007 até 2010.

da mesma. O MST causava certo temor, pois ele não trazia somente demandas, mas também proposições. Além disso, trazia uma força política de uma estrutura de base, bem organizada e mobilizada para lutar pelas demandas.

Portanto, a Educação do Campo na SEED conquistou espaço em meio a conflitos, contradições, estranhamentos com os Movimentos Sociais, que propunham ações e isso não compreendido de forma tranquila, já que a existência da própria Coordenação era frequentemente questionada. Santos descreve bem essa situação,

Atuar nas brechas do sistema significa enfrentar o dilema imediatamente posterior, qual seja a legitimação, pelo Estado e pelas suas instâncias de poder, das propostas preparadas no caldo do protagonismo popular. É atuar no campo da contradição. O aparato estatal é pouco ou nada receptivo àquilo que estabeleça rupturas com sistemas consolidados, especialmente rupturas que possam significar uma porta de entrada massiva para a fruição dos direitos sociais. (SANTOS,2009, p. 80)

De fato, seria curioso, se o Estado não estranhasse essa forma de adentrar no seu espaço, com a defesa de uma proposta de Educação do Campo, isso se dá primeiramente por meio das Escolas Itinerantes e depois passa para a escala estadual a fim de enxergar todas as escolas que estão localizadas no campo.

Pois bem, a territorialização da Educação do Campo já era fato, agora como era compreendida dentro da estrutura foi outra questão importante e, para entender esse caminho de chegar às escolas por meio da SEED, o MST teve papel relevante nessa territorialização. As demandas pensadas para as escolas Itinerantes acabavam sendo ponto de partida para pensar um conjunto de ações para a totalidade das escolas. Para exemplificar, citamos os critérios do Processo Seletivo Simplificado - PSS, e Instruções Normativas, isso dava a dimensão de que era preciso se organizar para as outras ações também.

A CEC lidava cotidianamente com situação que a colocava em embates e tensões e, para melhor compreender elaboramos uma questão para mostrar como isso se dava internamente. A pergunta elaborada e respondida foi: **Como a Educação do Campo era compreendida dentro da estrutura de Estado? Havia tensões de cunho político?**

Marciane:

Devido à origem da CEC as tensões eram constantes e de cunho político dentro da estrutura, sempre estive na contramão das políticas do Estado, tomando posição no confronto de projetos. A disputa era visível e nem sempre corroborava com as iniciativas do Estado para as escolas do campo, inserindo – se na dinâmica contraditória da sociedade capitalista: a tensão estava posta.

Vitor:

Havia tensões considerando que a SEED era uma miscelânea de propostas. Cada Departamento tinha suas próprias produções, autonomia para trazer intelectuais dentro dos seus espaços, mas havia o registro de um cunho progressista em relação aos 8 anos anteriores que precarizaram a educação em um perspectiva neoliberal. Nos 8 anos do governo Roberto Requião a Educação do Campo tinha uma linha histórico crítico, que vinha de encontro com o Departamento da Educação Básica, mas não dialogavam. De certa maneira a Educação do Campo nunca foi bem vista dentro da SEED, era mal vista pela direita porque trabalhava no diálogo com os movimentos sociais, e mal vista pelos mais revolucionários porque entendiam que era uma teoria pós-moderna que fragmenta a luta de classe.

Wagner:

Havia tensões de cunho político e conceitual intra-SEED. Uma das tensões, na minha gestão, foi com o Departamento da Educação do Trabalho que, ao assumir a política de EJA na SEED, queria que o ProJovem Campo saísse da Coordenação da Educação do Campo que estava no DEDI. Isso para aglutinar as ações de EJA em só setor de gestão. A discordância estava nos princípios freirianos que o Programa seguia.

Sonia compreende que,

Foram inúmeras as tensões políticas, tanto na elaboração da proposta para as escolas itinerantes que foi em conjunto com o MST, tanto nos tramites internos da proposta, a falta de compreensão dos outros setores, entre outros.

A Educação do Campo nasce para contrapor uma concepção de educação oferecida para o campo, e como lembra Caldart (2004 p. 23-5): algumas questões /posições que já foram incorporadas no nosso ideário: **a)** Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista; **b)**

Tem vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; **c)** Defende a antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano; **d)** Participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país.

Nesta perspectiva, entendemos perfeitamente o porquê de tantas dificuldades que a CEC enfrentou no Estado, já que a forma de conceber a educação pelo viés dos MS é incompatível com a concepção de Estado. Na intenção de ter um panorama abrangente de como se concretizou esse território é que perguntamos: **Quais as principais barreiras para a consolidação da Educação do Campo?**

Marciane:

Faltam ações e vontade política; estrutura das escolas; política pública voltada para formação inicial e continuada; falta de proposta pedagógica; dificuldade de acesso dos educandos; o modelo de currículo urbano; ausência nas universidades de política de ensino e o diálogo com os setores administrativo – pedagógicos da SEED.

Vitor:

Em um primeiro momento foram epistemológicas, depois a pouca aceitação enquanto política de estado, o que resultou no pouco avanço no sentido de dar consistência na legislação. O orçamento também era uma barreira, já que os recursos sempre eram insuficientes.

Wagner:

As principais barreiras enfrentadas pela equipe da CEC a meu ver foi a dificuldade em apresentar a Educação do Campo como uma possibilidade de política pública efetiva à SEED. O desafio era provocar o debate e o reconhecimento de uma política pública de educação do campo que reconhecesse o universo das escolas do campo e ao mesmo tempo, as especificidades presentes nesse conjunto, articulando possíveis experiências curriculares inovadoras com as mudanças necessárias nas então chamadas “escolas estaduais do campo”. Mesmo reconhecendo o imenso esforço que a equipe da CEC tenha feito com a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná e os cadernos Temáticos, havia uma distância entre a dimensão conceitual e política presente nessas referências e as formas de operacionalização disso junto ao universo das escolas estaduais. Não havia dados sistematizados das escolas do

campo até 2008. Acredito que isso foi superado na medida em que a CEC foi se aproximando dos gestores, equipes pedagógicas e professores dessas escolas, bem como de forma brilhante, foi sistematizado dados estatísticos sobre a realidade desses estabelecimentos de ensino.

Sonia:

O grau de precarização histórica das condições da educação para os povos do campo, a falta de uma compreensão da proposta, a falta de um compromisso político efetivo com a construção da Educação do Campo enquanto política pública, a ideia de concepções de educação universalizantes que desconsideram a desigualdade histórica e o impacto das condições de acesso e permanência para a população do campo, bem como o grau de burocratização e hierarquização do Estado e de suas instituições constituem-se em barreiras efetivas para a consolidação da Educação do Campo.

A questão é que a exposição das contradições pelas quais a CEC vivenciou, apenas reafirmam a posição do Estado. Podemos afirmar que, a Educação do Campo constituiu um território. A nosso ver, um frágil território! Mas que, diante de tantas questões pertinentes, o que moveu esse território foi a força dos Movimentos Sociais, também sujeitos, que amparados tiveram a ousadia de transgredir, em muitos momentos.

Temos elementos para afirmar que a Coordenação da Educação do Campo foi realmente uma conquista importante na territorialização da Educação do Campo, mesmo que na estrutura geral não teve a força que necessitaria para pensar ou elaborar políticas públicas necessárias, ou então, lhe faltou autonomia para elaborar uma proposta de Educação do Campo e transformá-la em política pública compatível com a concepção pela qual está embasada e fazer com que isso fosse refletido nas escolas, nas propostas pedagógicas e conseqüentemente, repensar as práticas escolares. Mesmo assim, teve o caráter de fazer chegar à discussão até as escolas, por meio das formações e propostas.

Essa CEC marca um período histórico em que acontece a efervescência da Educação do Campo enquanto proposta de educação, e, ao abrir uma brecha no Estado, é colocada na instância institucional. Contudo, os avanços da Educação do Campo na SEED sempre dependeram de pessoas e coletivos com pertencimento e que por lá passaram, e também pela atuação do MST, pois, foi assim, que se deram os embates e enfrentamentos para fazer andar

demandas, elaborar documentos, e fazer com que o Estado assumisse tarefas e demandas pensadas pelos Movimentos Sociais.

Nesse emaranhado de situações, a Coordenação fez bastante, mas não o “suficiente” ⁴² para deixar a Educação do Campo amparada na proposta de educação para as Escolas do Campo, considerando as dificuldades vividas dentro da SEED, como já destacaram as pessoas que contribuíam com suas vivências. Temos que lembrar a natureza do Estado para entender o porquê foi tão difícil lidar com as demandas da Educação do Campo.

Neste conjunto é preciso compreender também que a Educação do Campo não pode ficar só na dependência de estruturas do Estado para avançar no jeito de pensar e fazer educação, mas é preciso reconhecer que o Estado é importante quando se trata da construção de Políticas Públicas e elaboração da legislação que asseguram os direitos. Não podemos pensar Educação do Campo só fora do Estado, e nem sem as escolas, contudo, ficar engessado nas burocracias do Estado, fará com que a direção seja “do Estado” e isso tem barrado um avanço maior da Educação do Campo no Paraná, uma vez que limita a possibilidade de chegar às escolas.

Ainda lidamos com a falta de compreensão do que é a Educação do Campo, pois muitas escolas entendem que é tarefa de uma disciplina, ou se criar uma disciplina que trate do campo resolve o problema. Neste caso, se transfere a tarefa para alguns, sendo que a Educação do Campo é todo um conjunto de saberes e fazeres, e a escola é uma das dimensões que deve estar conectada com o todo.

Adentrar o Estado foi importante porque possibilitou vários avanços como o atendimento às Escolas das Ilhas, aos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Faxinalenses, Pescadores Ilhéus e Ribeirinhos), Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escolas das áreas de Assentamento da Reforma Agrária,

⁴² Isso aconteceu porque como vimos nas respostas, não era questão de boa vontade ou por falta de visão da CEC, muito pelo contrário, existia a preocupação em elaborar documentos que dessem legalidade para as Escolas do Campo, mas a burocratização do Estado, o não reconhecimento da CEC como legítima dentro da SEED, fazia com fossem morosos, e muitas vezes tramitava internamente mais de um ano e recebia parecer indeferido.

Comitê Estadual da Educação do Campo⁴³, elaboração(2006) e disseminação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Diagnóstico das Escolas do Campo (2008/2010) e Articulações Político-Pedagógico para o fortalecimento da Educação do Campo no Paraná. Essas realidades eram tratadas na universalidade. Evidente que a Educação do Campo vem delimitando um território neste contexto, onde aproximadamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) das escolas estaduais estão no campo.

Como tratar dos avanços sem mencionar a relação da Educação do Campo com as políticas públicas nesse período? Entendemos que são indissociáveis nesse processo de construção. Por isso as traremos na sequência, pois nesse tempo/período (2003/2010) houve a construção de documentos que sustentaram as ações da Coordenação.

3.3 O papel do Estado nas Políticas Educacionais para o Campo

Na experiência vivenciada na Coordenação Estadual da Educação do Campo, sabe-se que é necessário muito mais que políticas hegemônicas para as Escolas do Campo, mas percebemos que as políticas educacionais na sua grande maioria são hegemônicas, o que caracteriza esse Estado, Linera (2010) não enxerga que há necessidade de uma política que contemple essas diferenças, e que ao mesmo tempo dê condições de funcionamento às escolas do campo.

O governo, a relação de poder, as políticas públicas, as decisões tomadas para dar andamento à concepção “desse estado” compõem um conjunto de contradições que fazem parte e que orientam a definição deste, cuidando para manter “certas distâncias”(classes) que são próprias do estado

⁴³ O Comitê Estadual da Educação do Campo foi extinto no dia 17 de setembro de 2013, devido ao fato de que o Estado não permitiu condições de trabalho, e isso implica várias situações: a) impasse sobre o Comitê ser DELIBERATIVO (2009 e 2010) só teve o Regimento aprovado depois que o grupo aceitou retirar essa condição; b) demora nos trâmites de encaminhamentos ainda na gestão no governo de Roberto Requião; c) falta de estratégia, não encaminhar e reconhecer o Comitê ainda em 2010; d) Teve a publicação da Portaria nomeando os componentes em 2012, mas sem reconhecimento político; e) as decisões tomadas pelo Comitê não eram consideradas pela nova gestão f) por mais que o Comitê forçasse participar de alguns momentos estratégicos, como ajudar a pensar a formação para as Escolas do Campo, não se concretizava, já que essa nova gestão não tinha e não tem o objetivo de fazer formação; g) nem autonomia de marcar reuniões o Comitê não tinha mais, e isso chegou à decisão da extinção do mesmo. Considerando a atuação da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo cumprir essa tarefa com mais força já que não depende do institucional para atuar.

capitalista e que por mais que existam políticas públicas, isso não altera o quadro de classes e distancias entre elas, apenas são atenuantes.

Desta maneira, precisamos compreender o que é o Estado, como ele se materializa, seja nas políticas, nas leis, nas orientações, nos programas e nas ações. Entendemos, que tudo o que demanda do Estado está intrinsecamente ligado a toda essa teia de relações. Destacamos aqui, alguns autores que tratam do Estado, com as definições que nos ajudam a compreender melhor essa estrutura.

Partimos de questões importantes para a reflexão sobre o Estado. O que é o Estado? Quem o dirige? Ele representa a quem?

[...] Parte do Estado é o governo, ainda que não seja tudo. Parte do Estado é também o Parlamento, o regime legislativo cada vez mais depreciado em nossa sociedade. São forças Armadas, os tribunais, as prisões, o sistema de ensino e a formação cultural oficial, os orçamentos, a gestão e o uso dos recursos públicos. Estado é não apenas a legislação, mas também o acatamento da legislação. É a narrativa da história, silêncios e esquecimentos, símbolos, disciplinas, sentidos de pertencimento e de adesão. Constitui-se também de ações de obediência cotidiana, sanções, disciplinas e expectativas (LINERA, 2010, p.25).

Para o autor sempre que precisamos escrever o Estado, podemos fazer pelas instituições, uma vez que não há Estado sem instituições. Desta forma, o Estado ganha forma material, mas é também todo um agrupamento de concepções, aprendizados, saberes, expectativas e conhecimentos. É nas instituições que afloram a forma de pensar do Estado, da concepção por ele defendida. Mas quem tem o poder de dirigir o Estado? E para que sentido é conduzido?

Linera (2010) destaca quatro dimensões que são fundamentais para definir o Estado. Para ele o Estado é **Instituição** que é a parte material do Estado, é **Crença** que é a parte ideal do Estado, a **Correlação** de que representam a hierarquia na condução e controle das decisões e é também **monopólio** que é o agrupamento das quatro dimensões.

Se o Estado apresenta essa constituição, não podemos esquecer que tudo isso está perpassado pelas relações sociais, que demandam as ações, as políticas, destacamos aqui as educacionais.

Ao pensar na materialidade do Estado, afinal ele existe e é conduzido por interesses, podemos dizer que é uma relação complexa, porque ele não é abstrato, se hegemoniza na figura dos indivíduos e nas instituições, como afirma Linera (2010), está organizado para defender interesses que mantêm a riqueza e poder na organização de classes em que vivemos.

Para que isso seja possível criam-se leis, normas que organizam as políticas e ações do Estado e que mantêm a população controlada por meio de políticas públicas que são hegemônicas na maioria das vezes.

Para Raffestin(1980), o Estado capitalista mantém o controle. E quando pensamos nas políticas educacionais, pensando em escola e educação, por exemplo, percebemos que existem diversos meios que o Estado usa para manter o controle. Quando olhamos por esse ângulo, parece-nos que esse estado se mostra inacessível.

Marx entendia o Estado capitalista como mediador dos conflitos de classe, tendo a tarefa de manter a ordem que reproduz o domínio da burguesia. Para Engels o Estado tem sua origem na necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos e que este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico na sociedade (CARNOY, 1986, p.21).

Gramsci atribuiu ao Estado a função de promover um único conceito de realidade (o conceito burguês) e deu o sentido da estrutura de classe, pois via a massa trabalhadora com capacidade de desenvolver por ela mesma a consciência de classe. E acreditava que não seria a falta de compreensão da posição econômica que a classe trabalhadora ocupa na sociedade, que evitaria perceber e entender sua posição enquanto classe (CARNOY, 1986, p.26).

Diante do modo de produção capitalista, a sociedade vem mantendo as classes e aumentando a distância entre elas. Reproduz continuamente, o conceito burguês, como afirma Gramsci, uma vez que o próprio Estado está incumbido de fazer essa reprodução e, para isso, tem meios próprios, juntamente com toda configuração organizativa, para reproduzir a cultura e a política.

A realidade desigual, em que vivemos, mostra esse posicionamento de classe bastante explícito do Estado, por estarmos inseridos em uma sociedade que apresenta uma realidade marcada por diferenças entre todas as esferas,

política, cultural, econômica, e, considerando também que um grupo politicamente e economicamente forte vem dirigindo esse Estado, numa relação de poder evidente, produzindo deste modo, um pequeno grupo de ricos e uma grande massa pobre.

Então, dentro desse Estado, que tipo de política é oferecido para a classe trabalhadora? Podemos ousar dizer que por ser o Estado soberano e amparado por um forte aparato legal, ele se mostra inatingível, se quisermos pensar uma educação que rompa com a lógica do capital, como defende Mészáros (2005).

Para Marx, o Estado concentra poder para manter o controle sobre a produção. Representa a contradição entre a sociedade, com interesses econômicos conflitantes e ao mesmo tempo, é mediador dos conflitos que o sustentam enquanto instituição (CARNOY, 1986).

3.4 As Políticas que embasam a Educação do Campo no Paraná e sua construção jurídica-teórica

Essa temática (Políticas Públicas) se tornou essencial para a Educação do Campo, uma vez que vem associada à luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores. A efetivação/implementação de políticas públicas educacionais que garantam uma educação de qualidade para todos os sujeitos do campo é intrínseca à luta pela Educação do Campo. Para Molina, (2012, p.585), “Não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia”.

Portanto, a luta por políticas públicas nada mais é que a luta por direitos, e nessa luta, os movimentos sociais são protagonistas. O acesso à educação é um direito constitucional, e mesmo nesta condição, não garante o acesso desse direito para todos, e é justamente a negação que faz com que os “sujeitos coletivos” cobrem do Estado políticas públicas. É dever do Estado essa garantia, mas sabemos que nem sempre isso acontece, exemplo disso são os embates e enfrentamentos que os Movimentos Sociais e o Movimento por uma Educação do Campo têm travado para garantir direitos que estão na constituição, o que é uma contradição. O que acontece de fato é a elaboração de programas e ações que minimizam a realidade de desigualdades.

Quando as ações/projetos/programas/pacotes são pontuais e paliativos chegam com “metas” a serem atingidas e “tempo determinado” de início e término, chegam como políticas públicas de governos. Dentro desta lógica, não temos mudanças estruturais que realmente venham para a transformação na educação.

[...] a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez avançar também a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação.(MOLINA, 2012,p.594)

A legislação criada para os sujeitos que estudam e trabalham no campo, é também uma forma de delimitar e disputar território, que se concretiza por exemplo, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo instituídas pela resolução CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002 e Resolução Nº 2, de 28 de abril, de 2008 que trata das Diretrizes Complementares, com normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e que trouxe embasamento legal para as Escolas do Campo.

Mesmo que na sua grande maioria, a realidade não condiz com o que está descrito nos documentos⁴⁴ estes são importantes na conquista de direitos. Essa contradição faz com que a Educação do Campo ande a passos lentos. É considerável o avanço percebido até então, mas é preciso avançar mais para dizermos que a Educação do Campo está atendendo às necessidades e às expectativas dos sujeitos do campo, pois a realidade não é essa. É neste contexto que a Educação do Campo vem mostrando que é urgente um campo com gente e com educação.

O fato é que, a preocupação de elaborar legislação para consequentemente dar maior segurança para o atendimento das Escolas do Campo, foi de certa forma, uma preocupação desde o início da Coordenação Estadual da Educação do Campo.

As políticas públicas também são uma forma de territorializar a Educação do Campo, o fato de reconhecer a existência das necessidades do

⁴⁴ A contradição aqui, ressaltada quando a legislação é elaborada, mas não tem sua implementação na íntegra.

atendimento para os sujeitos do campo, já os territorializa. E desta forma, percebemos que essa preocupação esteve presente nas gestões que trabalharam de 2003 até 2010 na Coordenação, da seguinte forma: a) para garantir que as Escolas Itinerantes estivessem amparadas na legalidade; b) o registro das ações na forma de cadernos pedagógicos; c) elaboração de instruções, pareceres, orientações, resoluções, para afirmar as ações da CEC; d) construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, por um coletivo (educadores das escolas, Articulação Paranaense, MS e CEC)

As respostas que seguem evidenciam essa necessidade de deixar “algo” materializado na SEED e, ao mesmo tempo, a dificuldade de expressar e elaborar os documentos andavam lado a lado. A questão levada foi: **“O que dizer das políticas públicas para a Educação do Campo no Estado?”**.

Para Marciane Mendes:

As iniciativas governamentais vem agregando o movimento nacional da Educação do Campo. Mesmo personificadas no período de 2003 até 2010 foram diversas as iniciativas, por mais tímidas que foram, potencializaram a construção de sinais de políticas públicas de Educação do Campo.

E, Vitor de Moraes:

As políticas tiveram início e fim, pois foram políticas de governo no período de 8 anos, pois se caracterizou como uma opção política: a de atender os movimentos sociais. A aprovação do parecer 1011/2010 e a elaboração de uma série de normativas internas foram fruto dos debates. A permanência da Educação do Campo se deu em função das escolas itinerantes e pela força política do MST junto ao governo. Mas em 2011, na nova gestão, assistimos o desmonte das políticas.

Wagner Roberto do Amaral respondeu assim:

Significa ter o domínio das informações sobre as realidades da oferta da educação escolar nos territórios rurais e o deslocamento cotidiano das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do meio rural, para as escolas das cidades, empreendida pelo Estado e pelos municípios. Compreender como os municípios vêm tratando desta questão e reconhecendo a Educação do Campo como direito e estratégia fundamental para a garantia do acesso e permanência à educação pública, crítica e de qualidade, aos sujeitos do campo. As orientações presentes no parecer 1011/2010, têm orientações para as duas instâncias (municipal e estadual). Deveria ser papel da SEED a indução de políticas que orientem os municípios a adotar medidas voltadas a educação do campo.

Compreender a diferença entre uma política de governo e política de Estado nos parece importante, porque além da diferença de duração, elas são frutos de tempos históricos e tensões diferentes, na nossa compreensão e a Educação do Campo têm vivenciado políticas consideradas de governo.

Leis que perpassam governos dizem respeito à política de Estado – por exemplo, a Constituição Nacional, a lei maior, e as leis que dela decorrem, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Leis que perduram somente durante um ou dois mandatos de governo e são interrompidas, revogadas, dizem respeito às políticas de governo. (MOLINA, TAFAREL, 2012, p.572).

Isso porque, quando a Educação do Campo, enquanto proposta nos finais dos anos 1990 implementa o Pronera⁴⁵ (1998) como política pública, e em 2002 a elaboração das Diretrizes Operacionais pela resolução CNE/CEB nº 1/2002, que respeita a lei maior (LDB) destaca:

Art. 2º - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

Portanto, essas conquistas também foram fruto das lutas dos “sujeitos coletivos”, que, diante da negação histórica, elabora-se uma legislação para a Educação do Campo, colocando-a na roda da existência documental e não mais tratada na forma de universal.

Mas, foi a partir do ano de 2003 que se abriram outras possibilidades de adentrar o Estado, criando Coordenações nas secretarias estaduais e municipais, os Comitês, Articulações e Fóruns estaduais, o Fórum Nacional – FONEC e nas universidades: os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, estes fatores contribuíram fortemente na territorialização da Educação do Campo. No ano de 2008 houve a publicação da resolução CNE/CNB nº 2,

⁴⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (**Pronera**). Por meio desse programa, cursos como Especialização em Educação do campo, residência Agrária tem sido realizado Brasil a fora.

de 28 de abril de 2008, após sete anos da publicação das Diretrizes Operacionais, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Isso acontece depois de um forte tencionamento para acrescentar o que havia faltado no documento de 2002.

No Paraná, a história foi construída a muitas mãos, cito movimentos sociais, organizações, escolas, a Articulação Estadual por Uma Educação do Campo, universidades, coordenação estadual, e a construção de Legislação para embasar a Educação do Campo e dar legitimidade teve um grande impulso até o ano de 2010, embalado pelas conquistas e avanços nacionais.

O uso das diretrizes nacionais serviu para que o Paraná organizasse também documentos estaduais que embasaram para que as ações tivessem legalidade, entre elas estão: as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, cadernos pedagógicos, resoluções, instruções, percurso formativo para as escolas, grupos de estudos, programas e ações, e o Parecer 1011/2010. Cada um, com sua importância e resultado, marcando o território institucional⁴⁶. Este parecer teve como intenção marcar um território legal, além de ter simbolicamente, representado um passo importante, já que foi construído para dar sustentação às escolas municipais e estaduais do campo.

3.5 Parecer 1011/2010: uma construção coletiva

O documento foi elaborado pela Coordenação conjuntamente com educadores das Universidades, Movimentos Sociais, ainda em 2009 e era para ter o caráter de uma Deliberação. Neste documento consta a concepção de Educação do Campo registrada nas Diretrizes Operacionais, as Diretrizes Complementares e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006), com o intuito de ter, no Estado, uma legislação para dar continuidade nas políticas educacionais.

Esse documento foi apresentado primeiramente para o Departamento da Diversidade, no qual a Coordenação da Educação do Campo fazia e faz parte, mas precisava ser analisado também pelo Jurídico, pela Legislação,

⁴⁶ Refiro-me ao espaço ocupado dentro da Secretaria Estadual de Educação: a criação da Coordenação Estadual da Educação do Campo.

Superintendência de Educação - SUED, Secretária de Educação e somente depois de percorrer todos esses caminhos, marcados por muitas idas e vindas, o documento foi levado ao Conselho Estadual de Educação.

O Comitê Estadual da Educação do Campo, que estava em processo de institucionalização, assumiu-o juntamente com a Coordenação Estadual da Educação do Campo e passou a defender o documento, para ter mais força política, uma vez que o referido Comitê era composto pelos Movimentos Sociais, Universidades Públicas do Paraná, organizações governamentais e não governamentais.

O Conselho Estadual de Educação - CEE discutiu, mas não aprovou como Deliberação como era a intenção, mas sim como um Parecer. Assim, que o Parecer foi aprovado, a então secretária Estadual de Educação⁴⁷ publicou a Resolução nº 4783/2010 – GS/SEED, reconhecendo a Educação do Campo como uma Política Pública de Estado, o que também havia sido pautado pela Coordenação Estadual. O referido documento é considerado um marco importante para a Educação do Campo no Estado.

Em 2010, a Coordenação da Educação do Campo e Comitê Estadual da Educação do Campo⁴⁸ (ambos nasceram de demandas dos movimentos sociais e Universidades Públicas) conseguem fazer com que o Conselho Estadual de Educação aprove o Parecer 1011/2010, pela necessidade de ter uma Legislação Estadual, que normatize as escolas do campo, buscando embasamento legal e político, e que atendesse as Escolas do Campo. Compreendeu-se que era preciso usar do que o Estado considera legal (Resolução, Parecer, Portaria, Instrução...) formalizando-se desta maneira, um aparato jurídico – normativo, para atender as “legítimas” necessidades das Escolas do Campo.

Esse parecer foi fundamental, uma vez que em 2011, outra gestão estava assumindo a Secretaria de Educação, e isso significava a continuidade ou a descontinuidade das políticas educacionais elaboradas até então.

⁴⁷ Yvelise Freitas de Souza Arco - Verde.

⁴⁸ O Comitê Estadual da Educação do Campo composto por organizações governamentais e não governamentais, é paritário (13 cadeiras governamentais e 13 não governamentais). Em 2009 iniciou-se a organização do referido Comitê e foi institucionalizado em 2012. De natureza consultivo e propositivo tinha como uma das principais funções acompanhar a Educação do Campo no Paraná. E neste ano (2013) foi extinto, justamente porque o Estado inviabilizou sua existência.

Como havia uma legislação elaborada e institucionalizada para a Educação do Campo, o grupo político que assumiu, realizou várias mudanças, mas não alteraram os documentos. E como o parecer havia sido aprovado em outubro de 2010, e as escolas estavam demandando a continuidade de suas atividades, iniciam um caminho, baseado no documento, onde solicitam a alteração do nome da Escola, agora amparados no parecer, compreendendo assim, que a permanência da escola no campo estaria assegurada.

Em 2011, a nova gestão elaborou uma orientação nº 09/2011, para que as escolas soubessem organizar os pedidos de mudança de nomenclatura, que consistia em acrescentar do campo” no nome da escola, para que, ao chegar na SEED, estivessem todos os documentos que o parecer solicita.

Ressaltamos que no Parecer 1011/2010 a Escola decide em conjunto da comunidade escolar, sobre a sua identidade, com a seguinte orientação:

A identidade da escola do campo é definida pelo contexto sociocultural no qual está inserida, entendido este como trabalho com a terra, moradia e produção da vida cultural centralizada nas relações sociais vividas no campo. A identidade da escola do campo deverá ser definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, devendo participar do momento de definição os gestores municipais e representantes estaduais. (PARECER 1011/2010)

Mas, o parecer não trata somente da identidade das escolas, prevê também várias ações para as escolas do campo, dentre elas: Criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo, com qualidade; constituir, ampliar e fortalecer equipes de coordenação específica para o desenvolvimento das políticas de Educação do Campo, bem como criar comitês estadual e municipais, objetivando o acompanhamento técnico e pedagógico, o acesso à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, a garantia, por parte do Estado, quanto o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar contemplem à caracterização socioeconômica, política, cultural e socioambiental. Também aponta para a infraestrutura, transporte escolar, calendário, entre outros.

Diante desses encaminhamentos, a ação que se sobressaiu foi a mudança de nomenclatura, porém, mesmo tendo uma resolução secretarial reconhecendo a Educação do Campo como uma política pública, não foi

implementado na íntegra, como era a intencionalidade do coletivo que a elaborou.

Entendemos que de todas as ações contidas no parecer, a mudança da nomenclatura tem o objetivo identitário das escolas. É importante ressaltar que as escolas, historicamente por serem do rural, era sinônimo de atraso, agora, iniciam uma mobilização comunitária para tratar da importância e da permanência dessa escola, buscando também uma formação escolar de qualidade, na perspectiva da Educação do Campo.

O movimento da própria escola buscar a identidade da Escola do campo por meio do parecer, tem acontecido de maneira progressiva, vislumbrando neste ato, a garantia de continuar existindo no campo. A ação de mudança de nomenclatura é percebida em vários municípios do Paraná, pois, das 584 escolas estaduais do campo, aproximadamente 400 já acrescentaram “do campo” e já obtiveram a alteração no Sistema. Isso materializa a territorialização das escolas, o que é fundamental.

O Parecer 1011/10 ressalta que o Estado e os municípios devem garantir a criação e a permanência do funcionamento das escolas no Campo, viabilizando a adequação do número de alunos e matrículas por turma, atendendo às demandas locais e específicas existentes, o que na prática não têm ocorrido, já que as escolas estão enfrentando o fechamento de turmas, o que caracteriza o não cumprimento da legislação. O fato é que esse Parecer é considerado com um divisor nas ações da CEC, devido à intencionalidade do seu caráter, que foi de dar sustentação legal para as escolas do campo, estaduais e municipais.

Mesmo que a análise seja de uma política de governo, ele não foi revogado, mas também não foi implementado na sua totalidade, mas, está servindo de base para justificar as necessidades das escolas. Isso acontece também com as resoluções, instruções, orientações, normativas que foram produzidas no período de 2003 até 2010. Não se pode negar que refletiram nas escolas, mesmo que de forma branda, mesmo que estejam sendo “atrofiadas”, na gestão atual. Aqui constatamos também, como no capítulo 2, que a territorialização e a desterritorialização estão acontecendo de forma simultânea.

Não temos os dados de quantas escolas municipais alteraram a nomenclatura das escolas, mas sabemos que houve esse movimento. Se essa auto identificação é um passo importante para consolidar as Escolas do Campo e fortalecer a busca por políticas públicas para os sujeitos do campo, ela já cumpre com uma parte da sua intenção, mas entendemos que não pode se resumir a mudança do nome.

Se a escola, ao assumir a identidade, não melhorar sua realidade e não tiver políticas públicas que a fortaleçam, a proposta de Educação do Campo contida no Parecer não encontrará força para disseminar. Dito isso, reafirmamos que a mudança do nome das escolas do campo, só terá significado real quando seguir todas as outras ações que foram apontadas no documento.

Essa ação é necessária, mas que não terá sentido se o Estado não encaminhar, na sequência, a reorientação das propostas pedagógicas, se não permitir um repensar das práticas das Escolas do Campo, se não rever as condições de deslocamentos dos educadores/as e educandos/as, os tempos aula a matriz curricular e os processos de formação.

Ampliar o espectro social a fim de que se reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos, como iguais, é passo importante para a conquista das políticas públicas. (MOLINA, 2012, p.593)

E é essa legislação que tem orientado as escolas do campo no Estado. Tanto para solicitar a autorização de escolas e ou turmas, como também para impedir que turmas e escolas tenham suas atividades cessadas, pois, legalmente há uma legislação que reconhece a Educação do Campo como uma política pública do estado.

Não podemos esquecer qual é o papel desse Estado que, ao mesmo tempo “permite” que a legislação seja elaborada, como é o caso desse documento, mas não garante a sua efetivação, porque fazer cumprir, neste caso mexeria com a estrutura física e pedagógica das escolas.

3.6 Os números da Secretaria Estadual de Educação

O diagnóstico realizado de 2008 /2010 foi o primeiro levantamento oficial que registrou o número de 584 Escolas Estaduais do Campo. Esse diagnóstico foi o resultado do trabalho coletivo que articulou o Departamento da Diversidade, toda a Coordenação da Educação do Campo, Coordenadores dos 31 Núcleos Regionais de Educação (NRE's) e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES). Por meio de várias reuniões técnicas foi traçado a metodologia da pesquisa e desenhou – se o que seria importante quantificar e qualificar em se tratando das Escolas do Campo, como o trabalho seria desenvolvido e de quais tarefas cada grupo seria responsável. O resultado desse trabalho foi um material detalhado da realidade das Escolas do Campo no Paraná.

[...] os dados diagnósticos são apresentados, trazendo um conjunto de tabelas e gráficos, estes, que vão desde informações sobre matrículas, infraestrutura, transporte escolar, recursos humanos, até índices de aprovação, reprovação e abandono escolar. Salientamos que esta pesquisa, também apresenta dados das Escolas Públicas que, embora estejam localizadas na zona urbana, recebem estudantes do campo. (PARANÁ, 2010, p.8).

Este trabalho foi fundamental para a visão da totalidade, uma vez que não se sabia ao certo quantas escolas e em que condições trabalhavam, nem quanto aos professores e como estava organizado o transporte escolar. Também foi possível identificar as escolas que estão no perímetro urbano, mas recebem uma grande quantidade de estudantes do campo. Esse documento foi concluído no final de 2010 e não chegou a ser publicado por falta de tempo e por questões burocráticas, mas é um material de grande valor.

Em 2011, já com a nova gestão, houve nova conferência somente do número de escolas. Os NRE⁴⁹ informaram um número de 617 Escolas do Campo, o que mais tarde em consulta às escolas para orientações, 24 delas solicitaram a retirada do nome da lista por não se entenderem do campo, e assim, em 2012 chegou-se ao número de 593 Escolas do Campo no Paraná,

⁴⁹ Consideramos aqui o fato de que em 2011 na troca da gestão estadual, assim como na SEED, nos NRE também houve a troca dos técnicos que respondiam pela Educação do Campo, e sem conhecer a temática e nem o trabalho desenvolvido até então, o número de 617 escolas informado logo sofreria alteração.

um aumento de 09 escolas desde o levantamento de 2010. Mas estamos considerando o número de 584 escolas, resultado do diagnóstico realizado junto às escolas e NRE de 2008 a 2010.

Todavia, queremos comparar os dados levantados pela Coordenação da Educação do Campo com os dados fornecidos pela Coordenação de Informações Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que trabalham com os dados do censo escolar. Existe, porém, uma diferença entre eles. Os números do censo escolar são resultados da declaração das escolas, anualmente, pelo qual elas declaram ser urbana ou rural. Desde o ano 2000 esse número vem aumentando, como mostra o gráfico.

Gráfico 17- Evolução das Escolas Estaduais do Campo no Paraná



FONTE: SEED/SUDE/DDIPLAN - Coordenação de Informações Educacionais. Org. FARIAS, Maria Isabel

O gráfico demonstra que na última década houve um aumento das escolas estaduais no campo, fruto de todo o debate e formações que aconteceram no Estado, incluindo autorizações do Estado para que Escolas do Campo iniciassem os trabalhos, principalmente escolas em Assentamentos da Reforma Agrária⁵⁰. Esses debates representam o trabalho conjunto da Coordenação, Universidades Públicas, Movimentos Sociais e organizações.

⁵⁰ Na década de 2000 as escolas autorizadas formam as localizadas nos Assentamentos.

Com esses dados percebemos que: se para a Coordenação existem 584 escolas, mas que no censo apenas 435 se declaram como tal, então há uma diferença de 149 escolas que não se declaram como sendo do campo, no censo escolar. Essa contradição faz parte da Educação do Campo, que tem seguido na contraposição para manter escolas no campo, mas como já afirmamos, a questão não se refere somente a ter mais escolas no campo, mas sim de estarem articuladas por um conjunto que inclui políticas públicas, educação, trabalho e renda para os trabalhadores.

Esses dados refletem que na disputa de concepção, a Educação do Campo está em desvantagem, e que é necessário a territorialização de mais escolas que darão continuidade ao processo formativo e de permanência nas Escolas do Campo. E, na perspectiva de pensar a espacialidade das Escolas do Campo, constatamos a necessidade de mais escolas que atendam Ensino Médio, que é uma lacuna considerável.

A Educação do Campo vivencia uma disputa política e econômica, permeando a escola de forma assimétrica, porque apresenta uma desproporção, mostrando que a Educação do Campo se encontra entre essa disputa e por isso está em conflito com outra concepção, que entende o campo com pouca gente, e a realidade tem registrado a continuidade de cessações de Escolas no Campo, o que é inexistente na área urbana.

3.7 O que mantêm as Escolas do/no Campo?

Raffestin (1983) descreve que a territorialidade é dinâmica, um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo, é dinâmica, pois os elementos que a constituem, são suscetíveis de variações no tempo.

Nesta perspectiva a territorialidade das Escolas do Campo se organiza nas relações entre os sujeitos que a compõem, na relação com o Estado, com os movimentos sociais e com as Universidades. Embasa também a definição de territorialidade Saquet, ao afirmar que:

[...] significa apropriação social de um fragmento do espaço a partir das relações sociais, das regras e normas, das condições naturais, do trabalho, das técnicas e tecnologias, das redes (de circulação e

comunicação) e das conflituosidades que envolvem as diferentes e desigualdades bem como identidades e regionalismos, historicamente determinados. (2011, p. 22)

A característica das Escolas do Campo é o que marca a sua territorialidade, considerando que, ao ocupar um território que é material, mantém um conjunto de relações que a tornam específica: o seu cotidiano e a organização da vida que não é só pedagógica. Determinada pelo modo de vida da região, a escola agrega esses valores no seu dia a dia, pois é lá que as pessoas se encontram, estudam, planejam, conversam, e podemos dizer que a escola é um espaço que reflete esse modo de vida.

Desta forma a Educação do Campo propõe estabelecer outras relações, com a escola e com as outras dimensões, com também destaca Caldart (2004 p. 23-5): a) Educação do Campo combina com reforma agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia; b) Pensa a Educação do Campo dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância; c) Busca construir outro olhar para a relação: campo e cidade visto do princípio da igualdade social e da diversidade cultural; d) Reforça a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna.

A Educação do Campo está vinculada aos Movimentos Sociais e a grande maioria das escolas não reconhece essa realidade. Isso ficou bastante evidente nas respostas dos gestores das escolas quando perguntamos: **Há discussão quanto a concepção defendida pelos movimentos sociais?** Nas respostas vieram à tona as contradições vividas pela Educação do Campo e o quanto ainda é preciso avançar. Para melhor análise organizamos as respostas semelhantes.

O quadro a seguir mostra as escolas que entendem a Educação do Campo com proximidade com os movimentos sociais e ainda reconhecem o trabalho de universidades e organizações.

Quadro 11: Respostas dos gestores das escolas do sudoeste do Paraná sobre a proximidade da Educação do Campo com os MS.

- Escola 1** **Acredito que os movimentos sociais têm um bom embasamento teórico e, além disso, também trabalham com fatos, vivências, por isso defendem com conhecimento de causa o que é de grande valia para a educação do campo que apenas está dando os primeiros passos.**
- Escola 2** Em alguns eventos tivemos a participação de alguns movimentos sociais que contribuíram no ensino – aprendizagem.
- Escola 3** Sim, visto que no atual período a denominada Educação do Campo é uma das correntes da Educação Popular voltada para sujeitos específicos. Esta é a maior experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e ao mesmo tempo, os resignifica. A Educação do Campo vem resgatar uma dívida histórica com os sujeitos do campo, visando valorizar e contribuir para a preservação das especificidades culturais, econômicas, religiosas e sociais dos sujeitos envolvidos, garantindo a efetivação dos direitos dos indivíduos em escolarizar-se.
- Escola 4** Algumas vezes foram realizadas discussões que envolveram alunos e pais, sobre os assentados – MST etc., pois a Assesoar também realizou conversas com os pais e alunos sobre o assunto, devido a necessidade da construção de uma cisterna na escola.
- Escola 5** Sim sempre, ainda mais que nossos alunos em sua grande maioria, estão em vulnerabilidade social.
- Escola 6** Sim, as diferentes concepções sobre escola de campo foram trabalhadas em julho de 2012 por docentes da UFFS e Assesoar em formação continuada específica sobre educação do campo.

Fonte: Informação escolas. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Percebemos ideias importantes nessas respostas, ao mesmo tempo em que a escola reconhece a ligação que a Educação do Campo tem com os Movimentos Sociais, não consegue compreender que um não pode ser feito sem o outro e que a participação não pode ser esporádica.

As escolas que têm uma ligação mais direta com os MS apresentam também uma visão mais ampliada da questão.

Quadro 12- Evidência das contradições

Escola 9 -	Como os professores são na totalidade moradores da cidade, pouco se conhece dos movimentos e suas lutas e causas.
Escola 8	De maneira geral pode-se considerar que poucos profissionais da escola têm conhecimento sobre isso.
Escola 9	Estamos bem atentos e na medida do possível argumentamos e expomos nossas ideias.
Escola 10	Sempre se apega ao embasamento dos movimentos para não magoar ninguém.
Escola 11	Somente a educação do campo.
Escola 12	Sempre que é necessário discutimos, mas isso sempre para a melhor qualidade no ensino e não para levantar críticas contra esse ou aquele movimento social.
Escola 13	Não há uma discussão quanto esta concepção.

Fonte: informação da escola. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Aqui, percebemos o quão contraditório e o quanto de trabalho precisa ser empenhado para que a Educação do Campo seja compreendida. A visão de que o campo é um espaço e a cidade é outro e ambos sem ligação, ainda persiste como podemos perceber, uma vez que na resposta sobre a gestão da escola, dá a entender, que pelo fato dos professores residirem na cidade, não precisam compreender as lutas históricas por terra e educação.

Esse equívoco é mais presente do que se imagina no dia a dia das escolas, resultando em um trabalho desconexo com a realidade. Outra questão é o fato de demonstrarem não querer magoar ou “contrapor” as ideias, ou quando declaram que só discutem “sobre” Educação do Campo, ou mesmo quando afirma que não há debate em torno da concepção. Este é o território da escola que a Educação do Campo tem confrontado. Por que não negam, mas enxergam como uma dicotomia, de um lado a escola e do outro os MS?

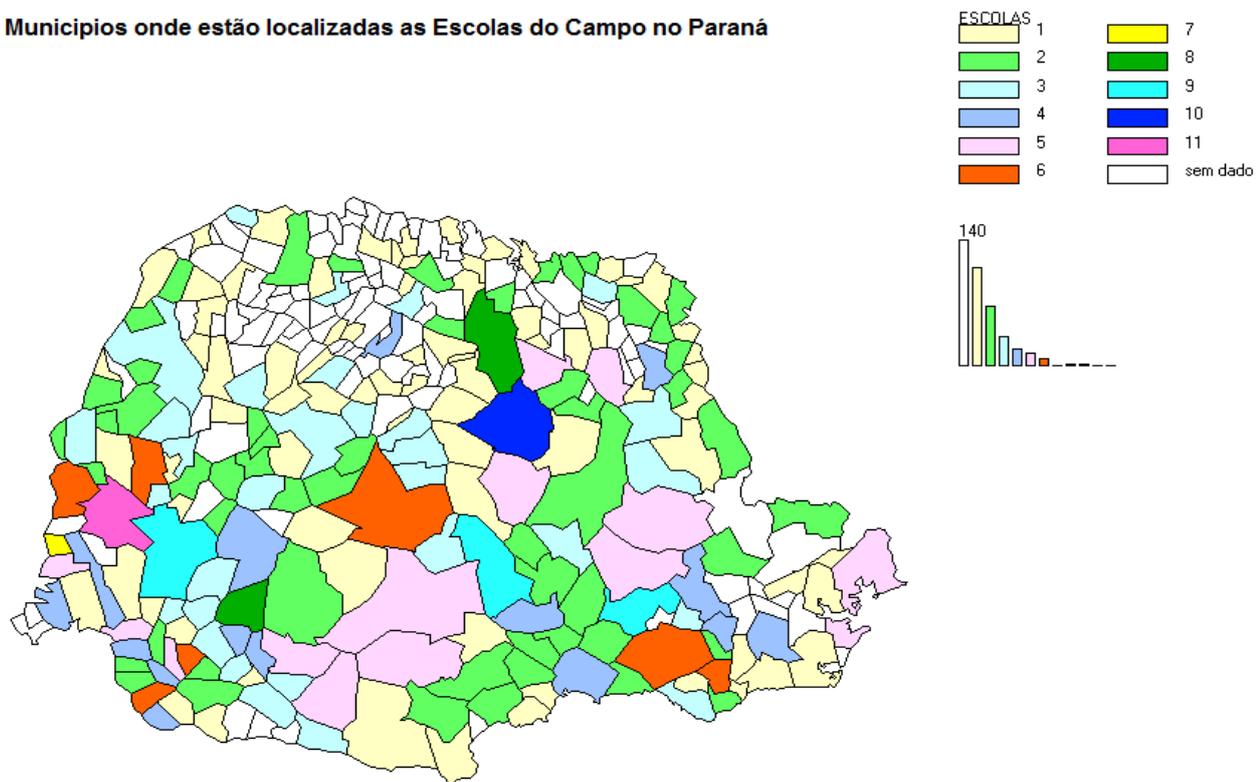
Das escolas que responderam, apenas três afirmaram que discutem e dialogam com os MS, outras duas relataram que isso só acontece quando o

conteúdo sugere, assim como também outras duas afirmaram que isso é bem raro acontecer e que há ainda muito que avançar.

O que de fato demonstra que realmente, há muito chão ainda para percorrer e que neste caminho, a territorialização vem acontecendo de várias formas, e a escola é um dos espaços em que isso tem acontecido. Por isso que a criação de uma Coordenação estadual foi crucial para essa territorialização, porque até então, chegar às escolas era pontual, e geralmente só acontecia nas escolas de Assentamentos e Acampamentos, mas a partir da CEC a abrangência foi maior.

FIGURA 3 – Municípios onde estão localizadas as Escolas do Campo no Paraná

Municípios onde estão localizadas as Escolas do Campo no Paraná



Realizado com Philcarto - <http://perso.club-internet.fr/philgeo>
 Maria Isabel Farias
 UNESP

FONTE: SEED. Org. FARIAS Maria Isabel.

Ao olharmos a figura 3 identificamos onde as escolas estão territorializadas no Paraná. Nela podemos verificar o número de escolas por

município, identificado por cores. Na grande maioria dos municípios predomina 1 e 2 escolas, apenas dois municípios registram 8 escolas cada um e um município com 10 escolas e o município de Toledo, no oeste do estado, com 11 Escolas do Campo.

Neste conjunto de contradições, de posições e de embates enfrentados pela Educação do Campo, trazemos aqui a elaboração de Clarice Santos (2009, p. 94) que definiu três ciclos pelos quais tem passado a Educação do Campo desde 1997. Ela assim os define: **O primeiro ciclo** (grifo nosso) como sendo o ciclo da emergência da questão da Educação do Campo para o país, um ciclo de afirmação e reconhecimento do direito e um reconhecimento do direito em novas bases, da base das lutas sociais. **O segundo ciclo** (grifo nosso) lá identificado como o ciclo dos avanços e das conquistas para dentro do estado, na sua iniciativa de instituir novas políticas públicas advindas do protagonismo inaugurado pelos camponeses, por meio de suas organizações, realizada no primeiro ciclo. **E o terceiro ciclo** (grifo nosso) da Educação do Campo, é um ciclo de resistência para assegurar aquilo que se conquistou nos ciclos anteriores.

Essa questão é tão presente que podemos destacar os três ciclos olhando para o Paraná. O **primeiro** em 1998, com a Carta de Porto Barreiro, dá-se o ponto inicial no que tangem à Educação do Campo é a partir desse momento que muitas ações são organizadas no estado, porque era preciso dialogar com as escolas, com o estado, com os movimentos sociais e com as universidades. Quando em 2001 é criada a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo composta pelo coletivo de sujeitos citados, a Articulação teve/tem um papel muito importante que foi/é o de articular, de fazer chegar à discussão a todos os segmentos, e, por não ser institucional, pôde fazer os enfrentamentos. O **segundo** momento, podemos dizer, que foi a criação da Coordenação Estadual dos cursos nas Universidades, a legislação elaborada para firmar a Educação do Campo enquanto Política Pública. O **terceiro** momento da Educação do Campo, no Paraná, é exatamente a luta para pelo menos manter as conquistas até então, isso porque, em 2011, a Educação do Campo no Paraná inicia um período histórico delicado, um período de desconstrução, de acirramento, da negação dos Movimentos Sociais enquanto protagonistas.

As conquistas até 2010 é o que marcam a trajetória da Educação do Campo, já que muito se perdeu com a nova gestão. Elencamos aqui situações que na gestão 2011/2014, fizeram com que a Educação do Campo estagnasse, em muitos aspectos por parte do território institucional:

1. A composição da Coordenação (2011) por indicação de um grupo alheio à história da Educação do Campo que depois de dois anos esse grupo retorna para a Secretaria Municipal de Curitiba, deixando a Coordenação sem planejamento e sem orçamento;
2. A desconstrução das conquistas históricas das ações estabelecidas pela coordenação com as escolas;
3. Corte total de formação para os/as educadores das Escolas do Campo;
4. A extinção do Comitê Estadual da Educação do Campo;
5. Não reconhecimento do protagonismo dos Movimentos Sociais;
6. Não houve mais produção de cadernos pedagógicos;
7. Muitas Escolas do Campo foram retiradas da lista que as considerava “do campo”;
8. Ignoraram o diagnóstico construído pela Coordenação 2008/2010;
9. Indicação, sem critério, de pessoas nos NRE para responder pela Educação do Campo;
10. Final de 2012 houve a troca de toda a equipe da coordenação, e outras pessoas são chamadas novamente sem consultarem os movimentos sociais e Articulação, e alheias a construção da Educação do Campo;
11. Não dialogam mais com as bases, pois compreendem que é o Estado quem determina.

Nessa realidade que por ora vive o Paraná, é necessário ressaltar que esse retrocesso se deu por dentro do Estado, por estar à frente um governo que prima pela precarização da educação e sem processos formativos. Mas, por outro lado, houve o fortalecimento da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo com todos os sujeitos que a compõem, que têm a tarefa

de articular, fazer formação por meio das Universidades Públicas, também de fiscalizar, propor e denunciar. Está articulada com 11(dez) Regionais.

Essa realidade, nos remete a pensar novamente sobre uma questão que é central para a Educação do Campo: as escolas compõem um espaço, dentre tantos outros, que se torna importante, nesse momento, para pensar a Educação do Campo. As conquistas avançam ora mais, ora menos, mas temos que estar atentos para saber quais espaços potencializar em cada momento político.

Quando abordamos os processos de territorialização percebemos que este momento é crucial e de muita luta para manter territorializado as conquistas, conseguidas até então: os cursos nas Universidades, a legislação elaborada, a produção de material, as diretrizes Curriculares da Educação do Campo, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, as Escolas Itinerantes, a Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana, entre outros.

Foi com estas ações que a territorialização da Educação do Campo se “efetivou”, mas que ainda precisa de Políticas Públicas que garantam sua existência com o cumprimento dos direitos e a qualidade necessária, com escolas boas no campo e propostas pedagógicas específicas para o campo, e com educadores engajados. Não podemos pensar na imparcialidade, a Educação do Campo é uma proposta de educação que é pedagógica, mas que também é política e que vai além da universalidade. Precisamos pensar nos povos do campo e buscar as especificidades para garantir que seus os direitos e deveres estarão garantidos!

CONCLUSÃO

Ao buscar entender, compreender, identificar e confrontar os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná, percebemos que teríamos que trabalhar com dados do estado e, em alguns momentos, com os nacionais também, isso porque os fatos e consequências não são isolados, são na verdade, um conjunto de fatores que vão desencadeando para uma determinada ação, que aqui destacamos, tanto para territorialização como para a desterritorialização.

E, depois do confronto dos dados, podemos afirmar algumas impressões que arriscamos colocar no papel.

A desterritorialização das escolas localizadas no campo teve um grande impacto na década de 1990, mas que continuou avançando, porém, em escala menor, nos anos de 2000. Atribuímos essa queda em função do Movimento por uma Educação do Campo e das políticas públicas para o campo, que derivam desse processo bem como, a forte ação do MST assumindo a Educação do Campo como uma de suas prioridades.

A territorialização, como destacamos, deu-se de varias formas: no Estado, nas escolas, nas universidades, na produção jurídico/teórica que derivou desse conjunto de ações e de “sujeitos coletivos”, mas, esses dois processos (des/territorialização) acontecem simultaneamente, portanto não são isolados. Lógico, que há períodos em que um processo se sobressai, registramos, porém, os dois processos, nos tempos recortados para a pesquisa.

Das escolas, entendemos que, só manter os estudantes nas Escolas do Campo não resolve a problemática, é preciso estrutura física e pedagógica, e que as escolas que já atendem a Educação Fundamental, passem a ofertar também as séries finais, além de pensar na proposta pedagógica.

É preciso romper com a visão de que a escola vai dar conta sozinha da formação na sua totalidade. A história⁵¹ nos mostrou que não podemos esperar que grandes mudanças ocorram por meio da escola, **ela é parte, não o todo.**

⁵¹ A Educação Rural no Brasil foi uma educação menor, onde ao filho do camponês bastava as primeiras instruções para manter no trabalho pesado.

É desta forma que a Educação do Campo compreende a escola: como um dos espaços de construção e formação, na perspectiva que o aprendizado ocorra dentro e fora dela.

Teoricamente, a escola tem a responsabilidade de trabalhar o saber escolar e o conhecimento historicamente produzidos pela humanidade, mas na prática, é uma escola institucional pensada pelo capital, como nos lembra o filósofo István Mészáros ao afirmar que: “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZARÓS, 2005, p. 27).

Não esperar mais do que (a escola) pode fazer, é importante, porque está organizada dentro dessa lógica de controle do capital, onde a dificuldade muitas vezes, está na iniciativa de mudança de uma proposta pedagógica que visa contemplar a Educação do Campo.

Nesta perspectiva, ao pensar na escola e como está organizada no campo, e tendo a compreensão de que é uma escola que apresenta grandes dificuldades, como a falta de professores, falta de estrutura, estradas precárias, entre outros, percebemos que a luta pela existência de mais escolas que atendam o Ensino Médio no Campo, é urgente, assim como cobrar do estado, por uma escola com mais qualidade, entendendo que o campo está carente desse atendimento, mesmo tendo $\frac{1}{4}$ (um quarto) das escolas estaduais no campo, no Paraná, essa lacuna persiste, porque não é a representatividade, mas sim, as condições que precisam mudar.

O fato das Escolas do Campo estarem presentes em todo o Estado, numa espacialidade organizada por relações de poder, ou seja, a existência de escolas “no campo” ou de terem se identificado como tal, não significa que necessariamente trabalhem a Educação “do Campo”, pois ainda é considerada uma **opção pedagógica**. É opção pedagógica porque não há encaminhamento para reorganização do currículo e do planejamento, para que se discutam e contemplem as especificidades de todas as Escolas do Campo, embora tenha uma resolução que a reconheça como Política Pública de Estado. Neste caso, depende da escola estar, ou não, engajada para que a concepção de Educação do Campo esteja presente no trabalho, na Proposta Pedagógica e no Regimento da escola.

Não queremos dizer que essa determinação deveria vir do Estado (de cima pra baixo), mas, dar para a escola a possibilidade de refazer, repensar com orientação dele, faria sim, com que mais avanços ocorressem. Muitas Universidades que compõe a Articulação Estadual, já fazem formação, mas seria muito bom se também pudessem, junto com as escolas, olhar para as Propostas pedagógicas. Isso porque não há possibilidade de falar, de escrever sobre Educação do Campo, sem falar das Escolas do Campo.

Desta maneira, quando pensamos no Estado e em suas políticas educacionais, logo nos reportamos para a história e constatamos que quase todas foram pensadas pelo próprio estado, com o intuito de manter uma sociedade de classes bastante distintas ou, para amenizar uma situação que muitas vezes, chega ao limite da desassistência. A Coordenação da Educação do Campo se inseriu numa brecha e, do ano de 2003-2010 avançou em ações, em construção jurídico-teórica, não esqueçamos, porém, da natureza do Estado, e entendamos que essa brecha aberta em 2003, se fechou em 2011.

As relações sociais que compõem a vida estão envolta de relações de poder, e ao tratar do Estado, das políticas públicas, dos movimentos sociais, dos processos de colonialidade, de educação, de campo e cidade percebemos que todas essas questões estão ligadas numa relação complexa e, no Paraná, o papel do MST foi fundamental na elaboração de documentos e de critérios para a Educação do Campo, pois ao pautar demandas para as escolas Itinerantes, fazia com que a Coordenação Estadual pensasse outras ações para o conjunto das escolas.

Consideramos como marcos que apontam para a natureza dessa Coordenação: **a)** nasce forjada pelo MST e Articulação do qual fazem parte Movimentos, IES, Sindicatos, entre outros; **b)** a primeira tarefa é instituir as Escolas Itinerantes; **c)** as tensões de cunho político perpassam o tempo todo; **d)** desde o principio as demandas do MST foram prioridade; **e)** a composição das equipes é indicada pelos movimentos; **f)** as barreiras principais elencadas são: vontade política, estrutura das escolas, formação continuada, currículo, os setores internos da SEED perpassados por relações de “poder”, burocracias, orçamento, dificuldade em apresentar a Educação do Campo como uma possibilidade de política pública efetiva, a distância entre a dimensão conceitual e política e a falta de dados sistematizados, entre outros.

A Coordenação da Educação do Campo⁵² ao ser questionada sobre seus encaminhamentos e ao se indispor com as hierarquias por dialogar com os Movimentos Sociais está sujeita ao poder mais inquietante, que é aquele que: barra, impõe, recusa, devolve, pede justificativa, não autoriza, que fiscaliza, discorda e reflete intenções exteriores que dão base para concepções contrárias. Esse “poder” se materializa na relação com as pessoas, que são trabalhadores/as e que compõem a mesma realidade de classe trabalhadora e explorada pelo modo de produção capitalista.

Esta contradição é vivida continuamente, como se a Educação do Campo não tivesse lugar naquele “território resultado da produção social” (RAFFESTIN,1980).

Enfatizamos que o que sustenta a diferença, e ao mesmo tempo a relação indissociável dos conceitos no/do Campo para o Movimento da Educação do Campo está baseada na seguinte concepção:

“Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, p.25-26).

A Educação do Campo precisa ser assumida por todos aqueles (indivíduos e coletivos) que entendem que o campo é um lugar onde há vida, direitos, deveres, conhecimento e relações humanas e sociais.

⁵² Essa realidade era vislumbrada na SEED de 2003 até 2010, porque as pessoas que compunham essa Coordenação estavam ligadas aos Movimentos, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BORÓN, Atílio (2004) **Estado, capitalismo y democracia em América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, 3ª edición [cap. 8]

BOF, Alvana Maria. (Org). **A educação no Brasil Rural**. Brasília (Brasil): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

BRUCE, Glauco; HAESBAERT, Rogério. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Vol. 4. Rio de Janeiro, 2002. (Artigo).

CALDART, R.S. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura**. Relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Vozes, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI um estudo sobre o pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

DUBET, François. **O que é escola justa?** Cad. Pesquisa, 2004, vol. 34, nº 123, p. 539-555.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Cadernos Temáticos - Educação do Campo. , v.1, p.15 - 22, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial** (artigo).

KOLLING, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

LIMA, Antenor Martins Filho e JANATA, Natacha Eugênia. **Educação do campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do campo**. Fevereiro de 2005.

LINERA, Alvaro García. A Construção do Estado. **Revista Margem Esquerda**. nº 15. Dossiê: Teorias do Estado na América Latina Hoje, 2010.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Lisboa: Editorial Avante – Edições Lisboa-Moscovo, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2011
_____. *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

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

MOLINA, M. C. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos povos do campo**. In: *Campo, Política Pública e Educação*. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

MOLINA, Monica Castagna, (org). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

ONÇAY, Solange Toderó Von. **Escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas** - Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da Democracia: política de dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. 2006.

PEREIRA, João Marcio Mendes (2006) **A política agrária do banco mundial em questão**. Estudos Avançados, vol.20, n.57, p.355-383.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 17ª edição, Editora brasiliense, São Paulo, 1974.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1980.

REY, Mabel Thwaites. **O Estado em Debate**: Transições e Contradições. **Revista Margem Esquerda**, nº 15. Dossiê: Teorias do Estado na América Latina Hoje, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 51-52).

SAQUET, Marcos Aurélio.(org). **Territórios e Territorialidades teorias, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **A política Educacional do governo Lerner (de 1995 a 2002): A crescente Precarização da Escola Pública Paranaense**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2002.

http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1