

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana

DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2825

A POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR

The policy of closing schools in the countryside in the metropolitan region of Curitiba/PR

La política de cierre de escuelas en el campo en la región metropolitana de Curitiba/PR

Camila Castiliano Pereira

Rede municipal de Educação de Almirante Tamandaré – Brasil

Maria Antônia de Souza

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil

Universidade Tuiuti do Paraná - Brasil

Resumo

O objetivo deste texto é problematizar a política de fechamento de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), estado do Paraná. Intenciona-se, ainda, destacar as políticas educacionais, em especial a do transporte escolar e a prática de nucleação de escolas, como determinantes para o processo do fechamento de escolas. As reflexões são oriundas de: estudo exploratório e análise documental, realizadas no período de março de 2015 a abril de 2017. Constatou-se que o fechamento de escolas não é uma política isolada, é uma prática articulada a outras políticas voltadas a atender as necessidades forjadas pelo capitalismo agrário no campo. Como enfrentamento ao crescente fechamento de escolas localizadas no campo, torna-se necessária a democratização da escola pública, com o legítimo envolvimento da comunidade, como explícito nos princípios da Educação do Campo. A organização coletiva é outra frente que fortalece a luta pela escola em todas as dimensões que a forjam como “pública”, como efetivação de um direito dos trabalhadores. Outro elemento fundamental é se apropriar da intencionalidade dos projetos de campo defendidos e amparados pelo Estado, e trazer os debates econômicos, políticos e sociais para dentro da escola e vice-versa, pois a escola é determinada e pode ser determinantes das relações que se materializam na sociedade. A política de fechamento de escolas é mais um dos arranjos do capitalismo agrário que contribui para os processos de migração do campo para a cidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Fechamento de escola pública. Política educacional.**Abstract**

The objective of this text is to problematize the policy of closing schools located in the countryside in the Metropolitan Region of Curitiba (RMC), state of Paraná. It is also intended to highlight educational policies, especially school transportation and the policy of school nucleation, as determinants for the school closure process. The reflections come from: an exploratory study and documentary analysis, carried out from March 2015 to April 2017. It is observed that the closure of schools is not an isolated policy, it is a practice articulated with other policies aimed at meeting the needs forged by agrarian capitalism in the countryside. As a response to the growing closure of rural

schools, it is necessary to democratize the public school with the legitimate involvement of the community as explicit in the principles of rural education. The collective organization is another front that strengthens the struggle for the school in all the dimensions that forge it as “public”, as an enforcement of a right of the workers. Another fundamental element is taking possession of the intentionality of rural projects defended and supported by the State, and to bring economic, political and social debates into the school and vice versa, because the school is determined and can be determinant of the relations that materialize in the society. The policy of closing schools is another of the agrarian capitalist arrangements that contributes to the process of migration from the countryside to the city.

Keywords: Countryside education. Public school closure. Educational policy.

Resumen

El objetivo de este texto es problematizar la política de cierre de escuelas localizadas en el campo en la Región Metropolitana de Curitiba (RMC), estado de Paraná, Brasil. Se pretende, además, destacar las políticas educativas, en especial la del transporte escolar y la práctica de fusionar escuelas, como determinantes para el proceso de cierre de las mismas. Las reflexiones son oriundas de un: estudio exploratorio y del análisis documental, realizado en el período de marzo de 2015 a abril de 2017. Se constata que el cierre de escuelas no es una política aislada, es una práctica articulada a otras políticas direccionadas a atender las necesidades fraguadas por el capitalismo agrario en el campo. Como enfrentamiento al creciente cierre de escuelas localizadas en el campo, se hace necesario la democratización de la escuela pública, con la legítima participación de la comunidad, como explícito en los principios de la educación del campo. La organización colectiva es otro frente que fortalece la lucha por la escuela en todas las dimensiones que la forjan como “pública”, como una realidad y un derecho de los trabajadores. Otro elemento fundamental es apropiarse de la intencionalidad de los proyectos de campo defendidos y amparados por el Estado, y traer los debates económicos, políticos y sociales para dentro de la escuela y vice-versa, pues la escuela es determinada y puede ser determinante de las relaciones que se materializan en la sociedad. La política de cierre de escuelas es otra confabulación del capitalismo agrario que contribuye para los procesos de migración del campo para la ciudad.

Palabras-clave: Educación del campo. Cierre de escuela pública. Política educacional.

Introdução

Este texto problematiza a política de fechamento de escolas localizadas no campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), estado do Paraná, com destaque para os determinantes estruturais que forjam o resultado da desativação das escolas. É fruto de pesquisa documental e trabalho empírico nos 29 municípios da RMC. Foi realizada no período de março de 2015 a abril de 2017. Sob nossa ótica, refletir sobre a escola pública localizada no campo demanda reconhecer o projeto de campo existente para compreender o movimento do real (e seus múltiplos determinantes e relações) que resulta no fechamento de escolas. Tem-se como conceitos centrais: a política educacional e a Educação do Campo; e

como categorias do método destacam-se a totalidade, mediação, hegemonia, contradição e prática social.

A política é compreendida como ação atribuída ao Estado, e forjada por ele, ao exercício do poder “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7). Tais atividades se constituem pela esfera governamental, na qual a sociedade civil é representada pelos poderes executivo e legislativo, que legitimam as vontades em formato de lei pelo aparato jurídico. Como ação atribuída ao Estado, no cenário de relações democráticas, exige a relação entre governos e sociedade civil na proposição e acompanhamento de políticas públicas.

As políticas relacionam-se às desigualdades, uma vez que coexistem práticas que buscam superá-la por meio de ações públicas, na mesma medida em que existem políticas que geram processos de exclusão. Consta-se que a desigualdade é uma frente que retrata a realidade brasileira. A diferença refere-se à atenção que o Estado direciona à sociedade civil e às vontades tensionadas que se transformam em políticas. Tendo como pressuposto que o Estado é capitalista, infere-se que as políticas sociais são muito mais comprometidas com os interesses burgueses do que com a classe trabalhadora a exemplo do que representa a política de transporte escolar, que é um determinante para o impulso do fechamento das escolas. Nesse sentido, a classe trabalhadora realiza enfrentamentos políticos para ver atendidas as demandas por políticas públicas.

No tocante aos condicionantes históricos das desigualdades, Souza (2012) destaca a “concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente” (p. 746). Na atualidade tem-se uma crescente desigualdade educacional, social e fundiária. Nessa lógica, o campo e os camponeses sempre estiveram a margem das políticas e em tom de rebeldia e resistência vêm realizando enfrentamentos e lutas pela efetivação de direitos historicamente negados a eles.

A gênese da Educação do Campo está na luta dos movimentos organizados de trabalhadores do campo e de entidades que dialogam com objetivos e pautas voltadas ao campo brasileiro, os quais organizam frentes de mobilização para a efetivação de direitos e luta pela reforma agrária. Destacamos que, ao tratar da escola pública, esses movimentos provocam a sociedade a pensar na realidade do campo com denúncias sobre: 1) o expressivo

fechamento das escolas públicas, 2) as precariedades do transporte escolar e dos altos investimentos públicos a esta política, 3) a precária formação dos professores e das péssimas condições de trabalho, 4) a infraestrutura das escolas, 5) a ofensiva de programas pedagógicos que adentram a escola para fazer apologia ao uso de transgênicos e dos agrotóxicos, além do pensar empreendedor visando lucro e competitividade, 6) o projeto escola sem partido que intenciona limitar o pensar crítico; além de outras demandas oriundas da escola e fora dela.

Ao entender o papel do Estado na atribuição das políticas, desde a representatividade da sociedade civil observamos que, mesmo com tantas fragilidades a Educação do Campo avançou pautada na luta dos movimentos sociais e conquistou, no âmbito da legislação nacional, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), além do Decreto Presidencial nº. 7.352 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a Política Nacional da Educação do Campo. Esses documentos anunciam o reconhecimento do camponês nas demandas educacionais, e dão visibilidade às contribuições político-pedagógicas das experiências que os movimentos vêm construindo como denúncia e como luta e formação voltada para a emancipação política e, especialmente, humana.

A concepção de Educação do Campo traz implícita uma concepção de educação e de política pública que revela que as experiências construídas no movimento representam, ao mesmo tempo, a construção de uma educação crítica, problematizadora e dialógica para além das escolas inseridas nos espaços do MST, ou de outros movimentos sociais organizados. Sendo uma concepção dos pobres, camponeses, trabalhadores marginalizados. Embora saibamos que a dimensão política dos movimentos sociais potencializa a materialidade dos princípios da Educação do Campo, pois a exigência da efetividade dos direitos é um constante de lutas e enfrentamentos, defende-se que esta produção seja provocada e reconhecida ainda que em fragmentos, como potencial transformador nos espaços que ainda não se configurem desde movimentos sociais expressivos. Sendo um potencial a ser endossado com o legado de lutas que aviva a resistência coletiva. Um exemplo é a RMC, que anuncia de modo muito lento, a construção de frentes que interrogam as marcas da Educação rural e com isso expressam um passo à resistência.

Dentre as pautas de enfrentamento ao capital, ligada ao debate educacional propriamente dito, tem-se o fechamento de escolas localizadas no campo. Compreendemos

a política de fechamento de escolas, sob a perspectiva da luta de classes intimamente ligada ao projeto de campo presente no Brasil, que intenciona o impulso ao capital agrário e o esvaziamento do campo, seja por meio da exploração do trabalho quanto pela falta de incentivos à produção de vida coletiva no campo. De outro lado há a luta dos trabalhadores e trabalhadoras articulados a movimentos sociais, que vem indagando tal projeto de campo e promovendo um conjunto de ações para forjar a reforma agrária popular, e tendo como principal pauta a defesa pela escola pública, articulada a luta pela terra.

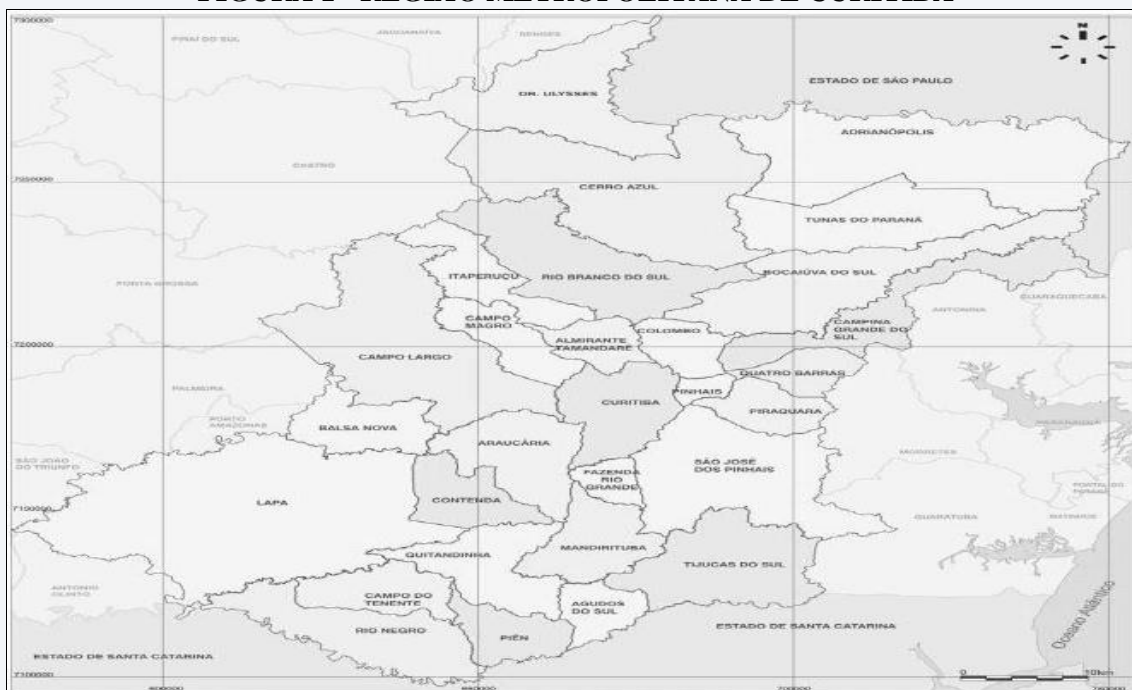
No Paraná, e principalmente na RMC, temos a experiência de três políticas que impulsionaram o fechamento de escolas: 1) a política de consolidação de escolas rurais que iniciou na década de 1976, 2) a política de transporte escolar desde 1997, e 3) a política de nucleação de escolas como resquício da política de consolidação, materializada desde o processo de municipalização das escolas a partir da década de 1996. Destaca-se que, vinculada às políticas educacionais tem-se a dinâmica econômica de fomento à agricultura capitalista que contribui para a reconfiguração do acesso à escola metamorfoseando a vida dos trabalhadores do campo. Estas reflexões serão anunciadas e analisadas no decorrer deste texto, com o intuito de provocar um debate que anuncia e ao mesmo tempo denuncia as formas de expressão que fortalecem o fechamento de escolas bem como as potencialidades de impedi-lo.

Este artigo estrutura-se em duas: 1) apresenta-se a RCM e elementos que a vinculam a um projeto de vinculado ao capitalismo agrário e 2) debate-se sobre a política de consolidação de escolas rurais, a política de nucleação de escolas e a política de transporte escolar. Por fim, tecemos reflexões em caráter de considerações finais provocando o leitor a observar a política de fechamento de escolas como um resultado de outras políticas voltadas às escolas localizadas no campo e, da opção de um projeto de campo ao exercício do poder do Estado que é, sobretudo, capitalista.

RMC e fechamento de escolas: retratos do projeto de campo e do capitalismo agrário

A RMC localiza-se no estado do Paraná, Região Sul do Brasil. Segundo a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes.

FIGURA 1 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



Fonte: COMEC, s/d.

A RMC constitui-se por 29 municípios, dentre os quais 27 têm características rurais. É, também, a região de maior presença de ruralidade, dentre as regiões metropolitanas brasileiras. Os municípios contam com ampla extensão territorial concomitante à baixa densidade demográfica, a exemplo dos municípios: **Lapa** com 2.097,751 km² de área territorial e 22,55 habitantes por Km², **Adrianópolis** com 1.341,334 km² de área territorial e 4,75 habitantes por Km², **Cerro Azul** 1.341,323 km² de área territorial e 13,19 hab/km², **Campo do Tenente** com 304,291 km² de área territorial, **Bocaiuva do Sul** 825,757 km² de área territorial e 14,53 hab/km², **Doutor Ulysses** com 787,320 km² de área territorial com 7,39 hab/km², **Balsa Nova** 344,191 km² de área territorial e 35,45 hab/km², **Quitandinha** com 446,396 km² de área territorial e 40,90 hab/km², **Rio Branco do Sul** com 816,712 km² de área territorial e 39,29 hab/km², **Tijucas do Sul** com 671,930 km² de área territorial e 23,48 hab/km² e **Tunas do Paraná** 671,710 km² de área territorial e 10,94 hab/km² (IBGE, 2010 in: IPARDES, 2016).

Do conjunto de 29 municípios, 11 apresentam baixíssima densidade demográfica ao mesmo tempo em que registram área territorial extensa. Essa condição permite inferir que estes territórios são marcados pela concentração da terra e pelo agronegócio realizado em grandes extensões territoriais. A pesquisadora Souza (2016, p. 341) explica que “o território extenso, com a propriedade ou o uso da terra concentrados, gera processos de migração

decorrentes da diminuição do trabalho na terra, da baixa renda obtida com a produção familiar e do amplo uso das tecnologias agrícolas”. Em outras palavras, são contextos que concentram a terra e a renda e como consequência geram desigualdades.

Outra questão a ser destacada é que em virtude do capital agrário, o projeto de campo brasileiro remete ao seu esvaziamento, assim como discute Vendramini (2015, p. 65). A autora explica que, “o modelo agrícola capitalista predominante é o do agronegócio e da financeirização da agricultura, mantendo poucos trabalhadores no campo”. Dá-se atenção ao campo mecanizado, comprometido com a produtividade da matéria prima para exportação.

A questão da mecanização da agricultura está muito presente na RMC. Destaca-se a produtividade de monoculturas de Milho, Soja e da Silvicultura. Sendo que a última é a mais expressiva. Segundo o IBGE, as madeiras para outras finalidades representam 24% da produção na RMC em relação ao total produzido no Estado do Paraná.

Todos os municípios da RMC registram a produção de Pinus e Eucalipto, concentrando uma área territorial muito expressiva, registrada em hectares. Os cinco municípios que mais atuam com a produção de Pinus, são: Bocaiúva do Sul com 8.045,05 ha, Cerro Azul com 24.417,44 ha, Doutor Ulysses com 11.206,32 ha, Lapa com 19.296,23 ha, Rio Branco do Sul com 10.245,17 ha, Rio Negro com 14.050,10 ha, e Tunas do Paraná com 14.027,13 ha (INSTITUTO DE FLORESTAS, 2015). Destacando-se como maior produtora a região norte da RMC.

Outra frente de atuação econômica no campo na RMC é a exploração mineral. Segundo dados da Mineropar, os municípios de Almirante Tamandaré, Campo Largo, Itaperuçu, Balsa Nova, Araucária atuam com esta atividade produtiva. (MINEROPAR, 2004).

A produção de soja é muito presente na RMC. Dados de 2015 revelam que o município da Lapa se destaca pela produção deste cultivo representando em 2015 o total de 50.700 ha ocupado e produzindo 164.010 toneladas de soja. Tendo um crescimento significativo desde 1995 em que produzia 2.750ha, passando no ano de 2000 para 9.000ha, e em 2015 apresenta 50.700ha de ocupação de terra para a plantação de soja (IPARDES, 2016). Ao observar o número do fechamento das escolas para este mesmo município e período, segundo dados do Censo de 1995 a 2015, constatamos que 43 escolas municipais foram fechadas em 20 anos. O que desejamos demonstrar é que o condicionante estrutural – concentração da propriedade e da produção – gera impactos nas políticas educacionais. Contraditoriamente, municípios extensos territorialmente possuem baixa densidade

demográfica e dezenas de comunidades/povos do campo. Comunidades que muitas vezes não são conhecidas e nem reconhecidas pelo poder público local.

Ao mesmo tempo em que há uma produção expressiva do capital agrário organizado em larga escala, dados de 2011 indicam que a RMC é a que mais produz alimentos no Paraná, representando cerca de 34% da produção de hortaliças. Ocupando uma área de 44.966ha produziu cerca de 1.086.738 toneladas de alimentos. (PARANÁ, SEAB/DERAL, 2011). Observa-se que, a produção de hortaliças foi 6 vezes maior que a produção soja que, por sua vez, é realizada em maior extensão territorial. São atividades vinculadas à produção de alimentos para o mercado interno e que envolve agricultores familiares.

O uso da terra na Região Metropolitana de Curitiba volta-se a produção da agricultura em larga escala, tal ação contribui expressivamente para a degradação do meio ambiente e para as desigualdades sociais e econômicas, tendo em vista, também, os investimentos públicos neste setor. Tal opção de campo resulta em inúmeras formas de exploração, dentre elas o trabalho escravo. Constatamos que, em 2008, 2009 e 2012, inúmeros trabalhadores estiveram envolvidos em atividades análogas ao trabalho escravo. Os municípios que se destacam pela maior produção da Silvicultura é que representam estes dados. Cerro Azul, Adrianópolis, Doutor Ulysses, Tunas do Paraná e Campina Grande do Sul são os municípios que realizaram denúncias que foram registradas e apresentadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Todavia, sabe-se que muitos casos são silenciados ocultando a verdadeira face do capitalismo agrário.

Em 2009, no estado do Paraná, 19 empresas estiveram envolvidas em denúncias de trabalho escravo totalizando 227 trabalhadores. Já no Brasil foram 240 empresas denunciadas envolvendo 6.231 trabalhadores, sendo que 4.283 foram libertos e desta porção cerca de 108 eram menores. Na RMC, observamos dados dos municípios de Adrianópolis vinculados à madeireira Fazenda Ipanema/J.A.R. Sobral/CompetAgroflorest S/A envolvendo 12 trabalhadores. Também, segundo a CPT (s/d), dados do município de Cerro Azul vinculados à Fazenda Pinhal Grande pela empresa madeireira Brasil Timber Ltda envolvendo 40 trabalhadores. Ainda, no município de Doutor Ulysses em 3 empresas: 1) na Fazenda Itapirapuã envolvendo 19 trabalhadores, 2) Serraria Dutra envolvendo 4 trabalhadores e, 3) na fazenda Ari Fogaça da Silva Sengés envolvendo 6 trabalhadores.

Quando o princípio econômico é determinante ante o princípio humano, as relações pautam-se na dimensão mercadológica. É neste raciocínio que a maioria dos gestores municipais e estaduais atua, para dispor da existência e da continuidade de uma escola pública

localizada no campo. Em outras palavras, a verba é restrita para investimento em escola, formação de professores, valorização do magistério etc.. Mas, quando a relação é o setor privado demandando do poder público as respostas são mais ágeis e voltadas para a valorização dos setores economicamente favorecidos.

Além disso, o capital entende que a Educação do Campo é mais um nicho de negócio. Por isso, há tanta oferta de formações apressadas que fazem apologia a lógica do capital, como aqueles ligados ao Sistema S que são muito presentes nos municípios brasileiros. São cursos que fragilizam a formação inicial e continuada e ao mesmo tempo fragilizam a própria condição de interrogação das desigualdades sociais. A Educação do Campo torna-se um conceito disputado por empresas e setores paraestatais, para os quais não interessa a materialidade de origem dessa concepção educacional, não interessa a prática social, o movimento social, a luta pela reforma agrária e nem a construção de um projeto de valorização do campo na perspectiva da agricultura familiar/camponesa.

Tomando por base as características demográficas da RMC, observa-se que “as comunidades familiares e camponesas que moram e trabalham na terra [...] sofrem processos de exclusão e/ou ‘inclusão perversa’ no acesso à política educacional”, como escreve Souza (2016, p. 342), tendo em vista o distanciamento do diálogo entre a efetividade da política e as reais necessidades dos trabalhadores.

Em relação aos coletivos presentes nesta região, identificamos a existência de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de 29 Comunidades Tradicionais reconhecidas (sem contar as que não são reconhecidas), sindicatos de trabalhadores rurais ligados a FETAEP (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná) e a FETRAF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar), coletivos das Universidades: Tuiuti do Paraná e Federal do Paraná; além de associações de moradores e de entidades religiosas que organizam as comunidades rurais. Tais entidades, ainda que fundamentais à organização dos trabalhadores rurais, não guardam vínculo expressivo ao Movimento Nacional da Educação do Campo, com exceção das universidades e do assentamento.

Assim, o cenário da RMC tem as marcas do capital agrário, com desdobramentos político-pedagógicos que produzem inúmeras fragilidades à produção da vida coletiva. Tem-se fortalecida a relação coronelista, pautando a gestão de muitos municípios, o que fragiliza ainda mais a vida dos camponeses. Além da relação coronelista, há a perspectiva clientelista no âmbito dos poderes públicos locais.

Importante registrar que a RMC possui o município de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Paraná e, ao mesmo tempo, o de menor IDH, respectivamente: Curitiba e Doutor Ulysses. Ainda, o segundo pior IDH do Paraná é o de Cerro Azul, também município da RMC. Os municípios de piores IDH são municípios marcadamente rurais, com dezenas de comunidades rurais e com disputas em torno da escola pública. Enfrentam a realidade do fechamento de escolas e a dificuldade de acesso aos centros urbanos, em função de que as estradas ficam intransitáveis em períodos de chuvas. Dizer que o município é rural e que possui o pior IDH não significa dizer que a pobreza se relaciona à ruralidade. A pobreza vincula-se às opções políticas que são feitas no plano nacional e local, ao projeto de campo que se pretende valorizar. São muitas as ações voltadas ao fortalecimento das atividades do agronegócio em larga escala, ao passo que as comunidades rurais ficam, em sua maioria, abandonadas pelo poder público. Exemplo são as estradas rurais que, na maioria das vezes, em períodos de chuvas, ficam inacessíveis. Isso indica que a política de transporte escolar aliada ao fechamento de escolas não é solução para a efetivação do direito à educação.

A política de fechamento de escolas é fruto desse processo de avanço do capitalismo agrário no campo, assunto que será discutido a seguir. Não é uma política desinteressada e ingênua, e nem mesmo ação pontual.

A produção de políticas de consolidação de escolas rurais, nucleação e transporte escolar

Em 2015, segundo dados do MEC/INEP (BRASIL, 2015), o país registrou a atividade de 64.046 escolas públicas localizadas no campo, no mesmo período o estado do Paraná registrou 1.370, e a RMC 234. Em 1995 havia no Brasil 136.825 escolas, no estado do Paraná 6.315 e na RMC 634. Observa-se que, foram fechadas no Brasil 72.779 escolas, no Paraná 4.945, e na RMC 400 escolas. Estes dados anunciam o excessivo fechamento de escolas e a emergência desta discussão. Assim, nesta parte do texto a destacaremos sob a lógica da política educacional centralizando a atenção à RMC.

No Estado do Paraná o movimento consolidação de escolas rurais é a primeira política governamental voltada às demandas das comunidades rurais que contribuiu de modo incisivo para o fechamento de escolas. Tal política foi encaminhada pelo professor Roberval Eloy Pereira, como fruto de seu estudo de doutoramento e de sua atividade na Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR). É oriundo das experiências estadunidenses que

intencionou a mediação do fenômeno da industrialização e urbanização que obstaculizavam uma educação de qualidade na área rural. A partir dos estudos de Pereira (2002) observa-se que, no momento da implementação desta política no Paraná houve tentativa de preservar as particularidades locais e de não realizar uma reprodução fiel à experiência estadunidense (2002, p. 55).

A consolidação de escolas acontecia com a criação de uma escola polo, organizada estrategicamente, para atender alunos que estudavam em escolas isoladas. Assim, fecharam várias escolas e ofertaram uma escola com estrutura ampliada para atender todos os alunos. As escolas que foram fechadas contavam com organização da prática pedagógica multisseriada e eram unidocentes.

No Paraná, a política de consolidação de escolas ocorreu a partir de duas fases: a primeira foi o Promunicípio e a segunda foi o Pró-rural. O Promunicípio tinha como pressuposto a municipalização do ensino no Brasil e começou a ser implantado em 1975. Já o Pro-rural foi criado em 1979, foi aprovado em 1980 com fomento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A primeira fase contemplou 19 municípios do Paraná com a utilização de 20 escolas, sendo que: 4 foram construídas em áreas urbanas, 1 em área suburbana, 10 em áreas rurais, algumas contemplaram prédios já existentes e outras foram fechadas na sequência por ausência de alunos. Dos municípios da RMC, Campo Largo foi a primeira experiência de consolidação. A segunda fase envolveu a participação de 28 municípios do Paraná, tendo 34 escolas construídas. Dos municípios da RMC, tiveram participação: Adrianópolis, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Cerro Azul, Quitandinha, Rio Branco do Sul, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul. (RAMOS, 1987).

Os estudos sobre o movimento de consolidação de escolas rurais no Paraná indicam que tal ação visava a redução das fragilidades, estruturais e pedagógicas das escolas rurais observadas desde a década de 1976 com ideal de uma educação urbanizada. Também, pretendia a execução da Lei nº. 5.692 de 1971 que, dentre as orientações, firmava a obrigatoriedade do oferecimento do transporte escolar enquanto assistência educacional. Havia ainda a descentralização da administração do 1º grau, à época, para a responsabilidade dos municípios.

Ao mesmo tempo, o cenário brasileiro indicava a tentativa de modernização do país, com ações ligadas à expansão da energia, comunicação, tecnologia, transporte e estradas. Tratava do período da ditadura militar que materializou a expansão de um projeto capitalista, ligada a concentração de terra e renda, abertura ao mercado internacional, aumento da dívida

externa, além de outros condicionantes estruturais que contribuíram para o aumento das desigualdades sociais, tanto no Brasil quanto na América Latina. Essas expressões indicam que não havia espaço para discussões democráticas e de efetivação de direitos sociais. A política de consolidação de escolas rurais é oriunda desse contexto conjuntural.

Compreendemos que, a política de consolidação de escolas rurais é amparada apenas na perspectiva intraescolar, indicando dados de fracasso e de isolamento das comunidades sob o ideal de que o desenvolvimento se resume em urbanização e industrialização. Tais expressões dialogam com o regime militar que direcionava a sociedade nas décadas de 1960 e 1970, especialmente. Assim, essa política representou impulso ao transporte escolar, valorização do modelo urbanocêntrico voltado à organização da escola e do trabalho pedagógico, fragmentação da organização coletiva, ofensiva à diversidade de sujeitos do campo, etc.

Com o fim da ditadura militar, a política de consolidação de escolas não foi mais implementada, tendo em vista o processo de democratização do Brasil. Além disso, o estudo de Ramos (1987) indicou que, as tentativas de superação de fragilidades pedagógicas, que foram usadas como critérios para a materialidade da política de consolidação de escolas rurais, não foram superadas. A autora explica que dados sobre a evasão e aproveitamento da escolarização não tiveram resultados positivos, uma vez que o fechamento das escolas isoladas aumentou os índices de evasão escolar.

Já a política de nucleação de escolas localizadas no campo apresenta-se na mesma lógica: reunir em uma escola polo os estudantes que antes estudavam em escolas isoladas. Entendemos que as duas práticas consistem em diminuir o número de escolas isoladas e em concentrá-las em uma só. Todavia, a nucleação de escolas na atualidade ocorre sem o investimento estrutural das escolas e no acesso a elas. Souza (2009, p. 50) destaca a necessidade de indagar como se dá o acesso à escola pública com a efetivação do fechamento das escolas para o agrupamento na escola nucleada, tendo em vista que a maior parte das estradas rurais possui má conservação. Algumas comunidades rurais ficam isoladas em períodos de chuvas, devido a falta de manutenção das estradas.

As diretrizes complementares da Educação do Campo de 2008 estabelecem no artigo 3º parágrafo 1º que, as séries iniciais do Ensino Fundamental podem ser ofertadas em escolas nucleadas, desde que com o deslocamento intracampo, sendo determinada pela esfera municipal ou estadual a organização do tempo e do espaço, guardada a realidade própria de cada lugar. Todavia, na RMC a nucleação ocorre em algum espaço já existente, normalmente,

localizado em distritos rurais que agrupam as crianças sem se antecipar com a qualidade no atendimento. E, nessa mesma lógica, muitas famílias matriculam as crianças em escolas urbanas, ou em outros municípios, para acompanhar a rota do transporte e/ou visando que os estudantes sejam assistidos nas necessidades próprias da escolarização. Consideram que as escolas urbanas são melhores e, por falta de organização política, deixam de lutar pela melhoria da escola que se localiza próximo às suas residências. Há uma ideologia reproduzida nos espaços locais de que a escola rural é ruim. É necessário muita organização das comunidades e dos educadores para que essa lógica de pensar a escola rural seja superada, para que a educação seja transformada.

No cerne da política de nucleação de escolas há a política de transporte escolar. Schwendler (2005, p. 37) explica que esta política se refere, principalmente, a escassez de uma política educacional para os povos do campo, a concentração da terra, a fragilização do trabalho dos camponeses, o intenso processo migratório ocorrido na década de 1970 e a atenção do Estado às políticas neoliberais.

Nesta lógica compreende-se que, a concentração de terra transforma-se numa demanda oriunda do capital que marginaliza os trabalhadores do campo, na medida em que o Estado, ao invés de interpor-se às ações do capital, atua em conjunto com ele e amplia frentes de ações. Assim, com altos investimentos na política do transporte escolar, este se torna um importante nicho de negócio que impulsiona a indústria automobilística, o setor de combustíveis e empresas privadas que administram estes transportes nos municípios.

Sendo o Estado comprometido com o capital, desde a ótica Gramsciana, a classe trabalhadora precisa “conhecer a estrutura do Estado, os limites ideológicos nas suas novas dimensões, principalmente a partir do contínuo trabalho de desinformação dos meios de comunicação de massa” (SCHLESENER, 2017, p.13). Intenciona-se que a sociedade civil organizada atue em conjunto ao estado para que as necessidades coletivas, desde uma dimensão humana e emancipatória, contribuam para a constituição e efetivação das políticas públicas.

Ter transporte escolar é um direito, e deve ser ofertado aos estudantes que residem a uma distância mínima de 2000 metros da escola mais próxima. É uma política que contribuiu para a mobilidade dos estudantes e neste sentido é relevante. Todavia o que observamos é que os investimentos voltados a esta política, desde a esfera governamental, significam muito mais o princípio econômico do que as preocupações relacionadas à qualidade pedagógica, ao

reconhecimento dos sujeitos do campo, e as potencialidades de um projeto de campo dos trabalhadores que produz cultura, conhecimento e vida.

Em 2015 cerca de R\$ 15.433.709,17 foram investidos na RMC pelo Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE) e R\$ 4.949.510,68 do Programa Nacional Transporte Escolar (PNATE), totalizando o valor de R\$ 20.383.219,85 (BRASIL, 2015). Além disso, coexistem investimentos do próprio município para atender as demandas do transporte, resultando em gastos exorbitantes quando comparados aos gastos com a infraestrutura, a formação continuada, a construção de novas escolas entre outras políticas.

O quadro 1 apresenta o número de escolas localizadas no campo na RMC, a origem de matrícula por residência e o número de matrícula nas escolas municipais relativas ao ano de 2015:

QUADRO 1– NÚMERO DE ESCOLAS NA RMC E ORIGEM DE MATRÍCULAS POR RESIDÊNCIA

Município	Estadual		Municipal		Matrículas/zona de residência		Matrícula Ensino Fundamental I em escolas municipais rurais	Matrícula Ensino Fundamental II em escolas estaduais rurais
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural		
Adrianópolis	1	3	2	6	640	1153	342	191
Agudos do Sul	1	0	2	2	605	1362	250	0
Almirante Tamandaré	17	0	44	4	20290	896	244	0
Araucária	17	3	64	8	31920	3068	900	303
Balsa Nova	4	0	7	6	909	2346	750	0
Bocaiuva do Sul	2	0	3	9	1798	1266	328	
Campina Grande	5	1	21	5	10167	2296	568	454
Campo do Tenente	1	1	4	4	1287	629	113	94
Campo Largo	21	4	44	8	26770	4660	653	613
Campo Magro	5	1	12	2 ¹	5388	1080	189	145
Cerro Azul	1	1	7	29	2019	2416	662	221
Colombo	25	0	80	6	53404	3544	754	0
Contenda	4	1	10	3	2563	1497	236	105
Doutor Ulysses	1	1	2	13	481	1049	386	289
Fazenda Rio Grande	15	0	28	2	27953	722	155	0
Itaperuçu	4	1	8	3	5914	1135	227	173
Lapa	7	5	18	13	7362	4358	1010	645
Mandirituba	4	1	7	2	3120	3444	350	310
Piên	2	0	5	6	1084	1976	408	0

Piraquara	10	3	24	12	18606	7339	3716	1147
Quatro Barras	3	0	13	1	6680	639	115	0
Quitandinha	2	5	3	6	1163	3297	938	532
Rio Branco do Sul	6	2	11	19	8448	2174	744	346
Rio Negro	7	2	16	4	6396	2355	310	80
São José dos Pinhais	27	2	95	10	65234	7080	1215	520
Tijucas do Sul	1	1	3	11	1034	3433	920	478
Tunas do Paraná	1	1	2	2	1348	651	118	94
RMC	368	39	962	195	312.583	65.865	16.601	6.753

Fonte: Censo escolar 2015, INEP/MEC. Pereira, 2017, p. 139. Atualizado pelas autoras, 2017.

Observa-se que das 65.865 matrículas oriundas da área rural apenas 16.601 são atendidas em escolas localizadas no campo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, representando um índice de 20%. Já as matrículas das escolas estaduais, no tocante à matrícula nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, representam 6.753 atendimentos em escolas estaduais localizadas no campo. Dos 27 municípios da RMC que têm identidade camponesa, 8 não contam com escolas estaduais para a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tornando obrigatória a matrícula em uma escola urbana para a continuidade dos estudos. Além disso, das 449.365 matrículas realizadas em escolas municipais no município de Curitiba, cerca de 32.912 são oriundas de residências rurais. (BRASIL, 2015).

O número de matrículas relativas a área rural, quando relacionada à sua localização, demonstra que a construção e/ou manutenção de mais escolas nas áreas rurais potencializaria o campo no que diz respeito à produção da vida, das condições existenciais. Quando relacionado os usos da terra, frente a produção da agricultura camponesa e da agricultura capitalista, observa-se que se houvesse maior investimento e fomento ao campo dos trabalhadores as desigualdades poderiam ser minimizadas, o campo poderia ser espaço de mais trabalho e vida.

Esses dados nos permitem afirmar que o transporte escolar é a política educacional de atendimento aos estudantes, que a escassez de escolas localizadas no campo impulsiona a saída das pessoas do campo para estudar, além disso, não leva em conta a dimensão territorial, do campo como espaço de significados materiais e imateriais. Observa-se que com a escassez de escolas estaduais e de universidades no campo o transporte escolar é uma alternativa que será utilizada em determinada etapa da vida escolar das crianças, ou seja, estudam nas séries

iniciais na comunidade e pela falta de escola que ofereça as séries finais e ensino médio são deslocados para as cidades. O tempo do deslocamento do estudante até a escola é delimitado em convenções íntimas à realidade dos municípios, representando um exagero em alguns casos. Observamos uma situação em que algumas crianças demoravam até 5 horas para seguir de casa até a escola e depois mais 5 horas de retorno. Além disso, o setor empresarial faz as parcerias com o poder público nesse deslocamento das crianças e jovens do campo para a cidade.

Pereira (2017) apresenta outra questão relacionada ao deslocamento dos estudantes: o transporte clandestino. Além disso, a falta de acessibilidade no campo dificulta até mesmo a participação da comunidade nas atividades da escola, principalmente quando a escola localiza-se distante da comunidade. De modo objetivo significa que a escola fica longe da comunidade e a comunidade distancia-se da escola. Com isso, fragiliza-se a identidade da comunidade.

Compreendemos que escola deve manter-se aberta na comunidade para fortalecer a identidade camponesa, pois assim como defende Verde “o agir humano cristaliza-se na identidade com o lugar em que vive – criando uma relação com o território” (VERDE, 2004, p. 22). Um território de significado, de luta, de vida.

E o campo é esse território marcado pelo legado histórico da marginalização e encharcado de potenciais para resolver as marcas do capital, se refutá-lo. Conforme escreve Souza (2017, p. 342) “há muito que provocar e construir para que o campo seja valorizado como lugar de vida, trabalho e diversas experiências socioculturais. O campo como potencial para solucionar problemas sociais e não somente para funcionar como território do capital e do agronegócio”.

Para fortalecer o debate coletivo na escola e compreender a dinâmica do fechamento é preciso conhecer o projeto de campo existente no município, no estado e no país. Sabe-se que o projeto de campo em vigência é capitalista, desde as instâncias privadas ou públicas. É uma lógica que desvaloriza o campo dos camponeses. Resulta no esvaziamento do campo, na proletarianização do trabalhador do campo, na negação da identidade dos sujeitos e, portanto infere em “políticas públicas que geram e fortalecem o fechamento de escolas, assim como o transporte escolar e a nucleação de escolas” (PEREIRA, 2017, p. 171).

No aparato jurídico o fechamento das escolas está orientado (e limitado) pela lei 12.960 de 2014, que insere o parágrafo único ao artigo 28º da LDB 9394/1996 e indica a necessidade da manifestação da comunidade escolar, e do órgão normativo (Conselho

Estadual ou Conselho Municipal de Educação). Ocorre que, muitas vezes, a comunidade não está articulada politicamente para se contrapor ao fechamento de escolas, e as reuniões com a secretaria de educação se dão em tom de informação intimamente vinculada a política clientelista. Outra frente que ocorre é a proibição da matrícula em turmas no primeiro ano de cada etapa da Educação Básica, o que ano após ano diminui expressivamente o número de estudantes e torna-se o principal critério no projeto de fechamento de escolas pelas secretarias.

Em estudo exploratório, realizado em um município da RMC no ano de 2017, identificamos que uma secretaria de educação vem se antecipando às denúncias de fechamento de escolas e tem apresentado dados que fortalecem a visão de que a escola rural tem defasagem de horas pedagógicas e de que as turmas multisseriadas fragilizam o processo de formação. Esses dados são apresentados ao Ministério Público, para que o mesmo seja favorável ao fechamento de escolas e ao deslocamento das crianças e jovens do campo para as escolas urbanas. São relações de forças estabelecidas tendo ao centro a escola pública e, de um lado, as comunidades e povos do campo e, de outro lado, o poder público. Intermediando essa relação está o Ministério Público, Sindicato de Professores e Articulação Paranaense Por Educação do Campo (APEC). A Articulação é um coletivo que tem lutado contra o fechamento de escolas, inclusive com publicação de orientações e disque denúncia contra o fechamento de escolas no campo.

A escola pública no/do campo vive processos de disputas que se relacionam com a luta pela manutenção da hegemonia dominante. São disputas marcadas por um discurso de que a escola rural multisseriada não possui condições para o ensino de qualidade. Ao invés de redirecionar as políticas para a valorização da escola e das comunidades/ povos do campo, o discurso do poder público, na maioria das vezes, é para argumentar o fechamento de escolas, sem analisar as condições de estudos dos educandos, as horas que ficarão no transporte escolar, as condições das estradas etc. Assim, chama-se para o processo de disputas o Ministério Público e, em alguns casos, o Poder Judiciário. Poder público local mune-se de argumentos para o fechamento de escolas e as comunidades lutam para instrumentalizar-se para argumentar sobre a manutenção das escolas próxima às comunidades e com valorização do trabalho docente. O vínculo da comunidade com a escola é um dos princípios da Educação do Campo e é, ao mesmo tempo, o elemento que dá identidade à escola do campo.

Molina e Sá (2012, p. 330) destacam um dos princípios fundamentais da Educação do Campo e afirmam que é necessária a “articulação político-pedagógica entre a escola e a

comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”. Esse movimento de articulação guarda possibilidades de organização, de lutas e de proteção da escola pública do campo. Há que se fortalecer coletivos de lutas pela escola pública, por outro projeto de campo e por reforma agrária.

Na escola, a equipe de gestão tem potencial para o envolvimento com a comunidade. A cultura da gestão escolar está mudando em direção à maior participação da equipe pedagógica, da direção, funcionários e educadores nas questões da escola e no reconhecimento das comunidades rurais. Mas, são iniciativas ainda tímidas, que necessitam ser potencializadas para favorecer a apropriação da política da Educação do Campo, ainda frágil em muitas localidades no Brasil.

Há necessidade de questionar a formação inicial e continuada de educadores, inclusive propor demandas da realidade para estudo da prática social, é preciso posicionar-se frente aos projetos que chegam às escolas que, de modo oculto, fazem apologia ao fechamento das mesmas. É possível ampliar os debates sobre o campo e sobre a escola com as comunidades rurais. E, como destaca Pereira (2017, p. 161) “é preciso conhecer, mapear, diagnosticar a realidade, saber a concepção de mundo, de educação que está por trás da realidade” e assim materializar a práxis transformadora.

Nesta lógica Saviani (2008, p. 78) explica que “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade [...], só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto democrático” no ponto de partida e ponto de chegada. Neste olhar, entende-se que a democratização da escola é mais que deixar as famílias entrarem na escola é contribuir para a construção de uma sociedade que supere as desigualdades sociais.

Outra frente importante para impedir o fechamento das escolas é a organização coletiva. Desde as experiências constituídas no estudo exploratório observa-se que a participação de diferentes entidades representativas das comunidades contribui para a interrogação ao fechamento das escolas e fortalece esta construção. Sistematizar todas as reuniões é um importante passo que orienta os caminhos desenvolvidos pelos coletivos. Com a articulação da comunidade é possível pedir a participação nos espaços de tomadas de decisões para acompanhar a construção lógica e histórica da produção da escola pública.

Isto significa que é preciso antecipar-se à intenção de fechamento de escolas, lendo a realidade dos municípios, os reais interesses, as políticas na atuação da esfera governamental e dos coletivos existentes. Na RMC verificamos a escassez de movimentos expressivos,

todavia é um importante diagnóstico para provocar a organização e articulação das comunidades.

Sanfelice (2005) escreve que tendo como pressuposto que o Estado é capitalista, tornar a escola pública desde os interesses da classe trabalhadora é superar a tese que o Estado educa o povo, sendo que é o povo que educa o Estado (2005). Se a comunidade assumir este posicionamento a escola será pública, e seu fechamento só poderá ser feito pela comunidade, se assim o quiserem.

Em síntese, queremos destacar que o projeto político de campo em vigência no Brasil e no Paraná tem sido o principal determinante do fechamento das escolas. Projeto político que valoriza o avanço das atividades econômicas em grandes extensões de terra e amplamente mecanizadas. Esse projeto dificulta a permanência dos povos no campo e como consequência são produzidas as políticas de fechamento e nucleão de escolas, ao lado das políticas de transporte escolar. O fechamento é, então, o resultado de um projeto político de Estado.

Considerações finais

Tomando como referência os objetivos deste artigo de retratar a RMC, a partir do olhar para as ruralidades (densidade demográfica, atividade econômica e diversidade sociocultural), e compreender a lógica da política de fechamento de escolas no campo, podemos afirmar que:

1. A RMC vivencia a contradição capital x trabalho que produz o conjunto de atividades econômicas (entre produção em grande escala para exportação e produção para o consumo interno/estado e país), socioculturais (organização das comunidades e formação educacional marcadas por disputas em torno da concepção de campo e de Educação do Campo) e, o conjunto de políticas públicas (fechamento e nucleação de escolas, manutenção e ampliação das políticas de transporte escolar, conservação ou abandono das estradas rurais). No campo ou na cidade, as relações clientelistas marcam a vida política nos municípios de grande extensão territorial, com baixa densidade demográfica. É comum encontrar vínculos familiares e de amigos entre os representantes políticos dos poderes Executivo e Legislativo nessas localidades. Vínculos que intimidam e, muitas vezes, limitam a ação política da população, por vezes, não organizada politicamente.

2. Os gestores públicos raramente reconhecem a ruralidade e a diversidade de comunidades/povos do campo presentes nos municípios sob suas responsabilidades. É comum

encontrar gestores na área educacional que desconhecem as dezenas de comunidades rurais existentes nos municípios onde são responsáveis pela educação. A maioria dos municípios da RMC possui dezenas de comunidades rurais. As investigações realizadas pela equipe do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), da Universidade Tuiuti do Paraná, tem problematizado essa realidade na RMC. E, os estudos têm mostrado que municípios que reconheciam 30 ou 40 comunidades rurais, atualmente reconhecem mais de 70 comunidades. Esse reconhecimento vem sendo feito a partir de pesquisas empreendidas por educadores e educandos nas escolas localizadas no campo. Há que se pensar em processos de mediação que possam interrogar e auxiliar os gestores no reconhecimento da diversidade sociocultural que marca os municípios, mesmo os que se encontram nas denominadas Regiões Metropolitanas. Essa mediação pode ser feita via universidades e, especialmente, por meio de ações dos coletivos de movimentos sociais. No caso do Paraná, a atuação da Articulação Paranaense Por Educação do Campo vem sendo fundamental para dificultar o fechamento de escolas no campo e para lutar pela valorização dos profissionais e das escolas públicas, bem como fortalecimento dos processos formativos escolares em perspectiva crítica.

3. A RMC é marcada pela força hegemônica do capital e com ela pela perspectiva conservadora de educação e de política educacional. É comum encontrar municípios que fizeram (e fazem) parcerias com empresas que comercializam apostilas para as escolas ou parcerias com entes paraestatais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em particular o Programa Agrinho que distribui cartilhas para educadores e educandos das escolas do campo e da cidade, expondo uma visão de campo ora romântica e ora de campo como lugar de atraso. Jamais incluem a perspectiva de campo como lugar de trabalho, vida, cultura e luta/resistência. Essa força hegemônica reforça a concepção da educação rural marcada por materiais que se distanciam ou que dificultam o estabelecimento de relações entre conhecimentos, entre trabalho e educação.

4. A política de fechamento de escola é só mais uma das políticas que direcionam a concepção de campo no Brasil. E, geralmente, é a concepção de campo como lugar de atraso e escola rural como isolada e arcaica, denominada de “escolinha”. Há uma força ideológica nessa concepção de campo como lugar de atraso, que reforça a visão de que o desenvolvimento é sinônimo de urbanização e industrialização. Essa força ideológica é refutada pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores que se identificam com a luta pela reforma agrária, por outro projeto de campo no Brasil e por uma Educação que seja do campo,

com escola com identidade político-pedagógica do campo e não para o campo. Ser do campo implica ter a materialidade de vínculo entre comunidade-escola.

5. Reconhecer os complexos de relações que marcam o fechamento de escolas é o caminho percorrido nas investigações e problematizações que temos feito nos municípios da RMC de Curitiba. Na região predomina a lógica da educação rural e, por isso, também, o fechamento de escolas é tão presente. Mas, o determinante principal é o projeto de campo que se visualiza nas plataformas governamentais, a começar pelo estado do Paraná, para o qual a prioridade governamental é o avanço do agronegócio em larga escala. Reconhecer os determinantes estruturais da política de fechamento de escolas é fundamental para evitar o pensar ingênuo de que essa política é produzida isoladamente. A partir dessa perspectiva avançamos para processos formativos voltados para a problematização da educação rural e para o fortalecimento da concepção de Educação do Campo. Fortalecimento possível a partir das experiências coletivas e, portanto, da organização política das comunidades/dos povos do campo, das/dos educandas/os. A caminhada é longa e nela seguimos firmes, contra toda forma de exploração e intimidação política!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar.** 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-esc>>. Acesso em 19 de mai. de 2017.

COMEC. **COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.** Mapa político da Região Metropolitana de Curitiba. 2012. Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/file/mapas2013_politico.pdf. Acesso em: 2 de maio 2017.

COMEC. **COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.** Formação da Região Metropolitana de Curitiba. s/d. Disponível em:

<<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>>. Acesso em: 2 de maio 2017.

CPT. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo**. Disponível em <<https://www.cptnacional.org.br/>>. Acesso em 19 de mai. de 2017.

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Demográfico de 2010. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo2010>. Acesso em: 1 ago. 2016.

INSTITUTO DE FLORESTAS. **Mapeamento dos Plantios Florestais do Estado do Paraná** 2015. Disponível em: <<http://www.florestasparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=48>> acesso em 28 abr. 2017.

IPARDES. **INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL**. Dados da Agricultura da Região Metropolitana de Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.biblivre.ipardes.pr.gov.br/biblivre3/> acesso em: 18 de fev. 2017.

IPARDES. **INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL**. Leituras regionais. Mesorregiões Geográficas Paranaenses: Sumário Executivo. IPARDES, 2004. 32p. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em 20 de fev. 2017.

MINEROPAR, Minerais do Paraná. Plano Diretor de Mineração para a região metropolitana de Curitiba, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. Et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, P. 326-333.

PARANÁ. Secretaria da Agricultura e do Abastecimento. Departamento de Economia Rural. **Produção Agropecuária**. 2011. Disponível em <http://www.agricultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137>. Acesso em 19 de maio de 2017.

PEREIRA, Camila Castaliano Pereira. **A política de fechamento de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no estado do Paraná**. São Paulo. Annablume/ Fundação Araucária, 2002.

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. **As escolas consolidadas paranaenses: mito e realidade**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1987.

SANFELICE. José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. **Políticas públicas, Estado e educação**: notas a partir dos escritos de Gramsci. Texto Impresso, 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED-PR, 2005. P. 31-42.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Política Educacional em Contextos de Ampla Extensão Territorial: Primeiras Indagações. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysy Dongley (Org.) **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017 (no prelo).

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. (2016). In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart. P. 133- 158.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. In: **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas**. Eccos Revista Científica, vol. 11, núm. 1, enero-jun, 2009, pp. 39-56.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo? In: **Educação em Revista**. vol.31 no.3 Belo Horizonte July/Sept. 2015

VERDE, Valéria. Villa. Territórios, ruralidade e desenvolvimento. Curitiba: **IPARDES**, 2004.

Ms. Camila Castiliano Pereira

Rede Municipal de Educação de Almirante Tamandaré - Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas Elementos Articuladores e do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - UTP
E-mail: camips@gmail.com

Dr^a Maria Antônia de Souza

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil
Universidade Tuiuti do Paraná - Brasil
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas Elementos Articuladores e do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
E-mail: masouza@uol.com.br

Recebido em: 24 de maio de 2017
Aprovado em: 12 de junho de 2017