



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALEXANDRE ORSI

**JOVENS DO CAMPO NA ESCOLA E CAMPO NA ESCOLA  
DOS JOVENS:  
ESTUDO DE CASO**

---

Londrina  
2015

ALEXANDRE ORSI

**JOVENS DO CAMPO NA ESCOLA E CAMPO NA ESCOLA  
DOS JOVENS:  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Tomiasi Paulino.

Londrina  
2015

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O76j Orsi, Alexandre.  
Jovens do campo na escola e campo na escola dos jovens : estudo de caso /  
Alexandre Orsi. -Londrina, 2015.  
148 f. : \b il

Orientador: Eliane Tomiasi Paulino.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

1. Geografia agrícola. 2. Política e educação. 3. Educação rural - Brasil. 4.  
Juventude rural. 5. Pesquisa educacional. 6. Brasil - Condições rurais. 7.  
Agricultural geography. 8. Politics and education. 9. Rural youth. 10. Educational  
research. 11. Educational research. 12. Brasil - Rural conditions. I. Orsi,  
Alexandre. II. Paulino, Eliane Tomiasi. III. Título.

CDU 911.3::631

ALEXANDRE ORSI

**JOVENS DO CAMPO NA ESCOLA E CAMPO NA ESCOLA DOS  
JOVENS:  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Tomiasi Paulino  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ângela Massumi Katuta.  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeani Delgado Paschoal Moura  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de agosto de 2015

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Espírito Criador, chamado de Deus, que em tudo se manifesta e me deu a força para estar aqui. Aos meus pais, Nelson (in memoriam) e Adelaide pelo amor e dedicação sem medidas.

A minha esposa Cláudia, pelo apoio, compreensão e a paciência que teve até o final dos trabalhos sempre acreditando em mim.

As minhas filhas Maria Clara e Rafaela pela paciência e torcida para que o trabalho terminasse para que pudéssemos brincar mais.

Aos meus quatro irmãos e minhas quatro irmãs que torceram para o êxito desta caminhada.

Aos meus professores e professoras que contribuíram para minha formação. As professoras Luzia e Jeani que atentamente leram e participaram do processo de qualificação dando suas importantes contribuições.

A minha orientadora que, de prontidão, aceitou orientar-me, contribuindo, inicialmente, como professora em suas contagiantes e amadurecidas explicações sobre a realidade do campo, e depois me motivando e dando apoio necessário para o avanço das reflexões.

As escolas que abriram suas portas para que eu pudesse realizar a pesquisa. Aos alunos que contribuíram dedicando o seu tempo e partilhando as suas experiências para este trabalho.

Ao Diretor Nilo, do Colégio Eli Vive que, além de abrir espaço para a pesquisa com os alunos também coletou informações que contribuíram com este trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma me ajudaram como o Fabio pelas colaborações com esclarecimentos e informações úteis, a Marta pela ajuda com o Inglês, ao amigo Edmar pelos préstimos, companhia e motivação e ao Marcos, amigo de infância e da atualidade, que incentivou a entrada e continuidade do mestrado, motivando e compartilhando, além da amizade, o cotidiano de quem realiza o mestrado, torcendo pela conclusão com êxito.

...Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor, e fruto...  
Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade  
Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes, planta e sentimento  
Folhas, coração  
Juventude e fé

(Coração de Estudante -Milton Nascimento)

ORSI, Alexandre. **Jovens do campo na escola e campo na escola dos jovens: Estudo de caso.** 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho trata da análise da ordenação escolar que atende os alunos do campo em alguns estabelecimentos de ensino do norte do Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina. Leva em conta a percepção que a juventude camponesa tem sobre a influência da escola na decisão de permanecer no campo ou migrar para a cidade e os possíveis desdobramentos da condução da política educacional para esses jovens. Privilegiamos a variável educação, buscando identificar, na organização escolar para a juventude do campo, quais aspectos interferem na formação e nos horizontes destes estudantes promovidos por essa realidade. Considera-se a localização das escolas e ainda a organização político-pedagógica capazes de interferir no processo de formação e de valorização da identidade cultural, sabendo-se que tudo isso será parte da decisão de permanecer no campo ou de migrar. Nessa perspectiva, analisa-se a questão agrária sobre o viés da Educação do Campo como fator positivo para a resistência camponesa. Diante disso, o presente trabalho se debruça sobre o processo da reprodução do campesinato na conjuntura que envolve a busca da escolaridade pela juventude rural considerando os obstáculos inaugurados com a nucleação das escolas do campo e os limites e as possibilidades da implantação da Educação do Campo que atualmente se encontra em andamento.

**Palavras chave:** Juventude Camponesa. Resistência Camponesa. Questão agrária. Educação do Campo.

ORSI, Alexandre. **Young of the field in the school and field in the school of the young**: Case study. 2015. 148 p. Dissertation (MSc Geography) - Universidade Estadual de Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

This paper deals with the analysis of the ordination of school organization that meets students of the field in some northern schools of Paraná, belonging to the Regional Education Center (RNE) of Londrina. It takes into account the perception that rural young people have about the school's influence on the decision to stay in the country or move to the city and the possible consequences of the conduct of educational policy for these young people. We choose the variable organization of the school structure in order to identify which aspects interfere in the training and horizons of young people from the field promoted by that reality. The location of schools and also consider the political-pedagogical organization capable of interfering in the training process and recovery of cultural identity, given that all this will be part of the decision if to remain in the field or migrate. From this perspective, it analyzes the agrarian question on the bias field of education as a positive factor for the peasant resistance. Therefore, this paper focuses on the peasantry of the reproduction process in situation that involves the pursuit of education for rural youth considering the obstacles inaugurated with the nucleation of the field schools and the limits and possibilities of the Rural Education of deployment that is currently in progress.

**keyword:** Peasant Youth. Peasant Resistance. Agrarian Question. The Education Field.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Escolas que recebem alunos do Campo .....	15
<b>Figura 2</b> –	Propaganda da agricultura capitalista .....	30
<b>Figura 3</b> –	Localização das escolas pesquisadas.....	78
<b>Figura 4</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	87
<b>Figura 5</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	88
<b>Figura 6</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	89
<b>Figura 7</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	90
<b>Figura 8</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	91
<b>Figura 9</b> –	Desenho dos alunos do campo .....	96
<b>Figura 10</b> –	Capela do Distrito de São Lui .....	98
<b>Figura 11</b> –	Ônibus escolar.....	113

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Área ocupada por estabelecimento – Brasil - 2010 .....	25
<b>Tabela 2</b> –	Financiamentos e investimentos em 2006 .....	35
<b>Tabela 3</b> –	Estrutura Fundiária do Município de Londrina – 1985 e 2006 .....	53
<b>Tabela 4</b> –	Taxa de fecundidade total – por domicílio .....	62
<b>Tabela 5</b> –	Estatísticas do IBGE dos alunos da área rural .....	114
<b>Tabela 6</b> –	Curso superior e o interesse de permanecer do campo .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Área por estabelecimento rural - 2006 .....	55
<b>Gráfico 2</b>	–	Evolução na participação da área .....	56
<b>Gráfico 3</b>	–	Motivação dada pela escola para migrar .....	124
<b>Gráfico 4</b>	–	Motivação dada pela escola para migrar – Alunos do 3º ano - Assentamento Eli Vive .....	125
<b>Gráfico 5</b>	–	Motivação dada pela escola para migrar - Assentamento Eli Vive .....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Explicação da atividade e Fragmento do estatuto do campo .....	71
<b>Quadro 2</b>	–	Produtos cultivados segundo a área colhida. ....	80
<b>Quadro 3</b>	–	Taxa de crescimento geométrico populacional segundo tipo de domicílio - 2010 .....	81
<b>Quadro 4</b>	–	Vulnerabilidade e trabalho .....	81
<b>Quadro 5</b>	–	Índice de Desenvolvimento Humano do Municípios .....	82
<b>Quadro 6</b>	–	Tamanho do Município .....	83
<b>Quadro 7</b>	–	Número populacional e localidade .....	83
<b>Quadro 8</b>	–	Distribuição .....	84
<b>Quadro 9</b>	–	Eixos temáticos, propostas e Diretrizes operacionais .....	108
<b>Quadro 10</b>	–	Consulta sobre a distância da escola .....	112
<b>Quadro 11</b>	–	Cursos oferecidos pelo SENAR .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CPT	Comissão Pastoral da Terra
C F	Constituição Federal
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
EFAs	Escolas Familiares Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ETR	Estatuto do Trabalhador Rural
FIES	Financiamento Estudantil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária .
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PCA	Paradigma do capitalismo agrário
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
USF	Universidade sem Fronteiras
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	.....	13
<b>1</b>	<b>A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL</b>	..... 19
1.1	A FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE DOMO IMBRÓGLIO MANIFESTO NA QUESTÃO FUNDIÁRIA	..... 23
1.2	ABORDAGENS PARADIGMÁTICAS NO INTERIOR DA QUESTÃO AGRÁRIA	..... 28
1.3	CONJUNTURAS DESFAVORÁVEIS E RESISTÊNCIA CONTRADITÓRIA DO CAMPESINATO	..... 37
<b>2</b>	<b>MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO CAMPO</b>	..... 44
2.1	O NORTE PARANAENSE E A MODERNIZAÇÃO TÉCNICA	..... 49
2.2	O JOVEM DO CAMPO EM BUSCA DE UMA ESCOLA	..... 57
2.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E LIMITES	..... 63
<b>3</b>	<b>O JOVEM DO CAMPO NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA VIDA</b>	..... 76
3.1	A ESCOLA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DA JUVENTUDE RURAL	..... 95
3.2	O LONGO PERCURSO PARA A ESCOLA	..... 111
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	..... 129
<b>REFERÊNCIA</b>	.....	134
<b>ANEXO</b>	.....	143
ANEXO A -	Roteiro de perguntas para questionário e para entrevista	..... 144

## INTRODUÇÃO

Basta um olhar atento para o campo brasileiro e o que se vê são milhões de pequenos agricultores espalhados pelo território. Eles cuidam do cultivo do alimento que abastece o país e de parte das matérias primas processadas na indústria, colaboram com as exportações e são responsáveis pela maior parte dos empregos no campo. Tudo isso os torna indispensáveis para a economia, pois a agricultura camponesa é determinante para o abastecimento do mercado interno, o que influencia desde os preços finais da cesta básica até o custo de parte importante dos bens industrializados.

Nesse contexto pouco conhecido e socialmente não reconhecido, encontra-se a juventude rural, da qual depende a tarefa de perpetuar o cuidado com a terra e o provimento do mínimo indispensável à existência dos cidadãos e da vida, pois na diversidade das práticas camponesas repousam ações reais ou potencialmente agroecológicas capazes de salvaguardar o equilíbrio ecossistêmico do planeta.

Com o advento da escola pública e da propagação dos meios de comunicação de massa o contexto para a recriação da lógica camponesa de produzir se modifica. A formação da juventude supõe, além da influência dos elementos da identidade cultural de sua comunidade, também o peso dos valores transmitidos pela escola e pelos veículos de comunicação, notadamente os da grande mídia. Soma-se a isto, as conjunturas econômica e política que também interferem na sua reprodução social de modo geral, especificamente na sua vulnerabilização. Atuam, nesse aspecto, a ausência de uma política pública de Reforma agrária capaz de assegurar terra em quantidade mínima, capaz de absorver esses jovens ao constituírem novas famílias, e a monopolização do território pelo capital, impondo a sujeição às suas determinações para alimentar o circuito econômico e o modo de produção vigente. A migração campo cidade é um dos resultados deste contexto.

Constatar o fenômeno da expulsão do campo para a cidade e explicá-lo como desdobramento de uma conjuntura político-econômica é um passo importante, mas, para além disso, faz-se necessário decifrar como as diferentes

variáveis atuam nesse movimento e quais suas potenciais implicações do ponto de vista territorial.

Nesse trabalho, privilegamos a variável educação, buscando identificar, na organização escolar para a juventude do campo, quais aspectos interferem na formação escolar e nos horizontes desses estudantes. Considera-se a localização das escolas e ainda a organização político-pedagógica capazes de interferir no processo de formação cultural, cognitiva e política, sabendo-se que tudo isso será parte da decisão de permanecer no campo ou de ir para a cidade.

Diante disso, o presente trabalho se debruça sobre o processo da reprodução do campesinato atendo-se especificamente à análise da estrutura escolar que atende os alunos do campo em alguns estabelecimentos de ensino do norte do Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina. Perscruta a percepção que a juventude camponesa tem sobre a influência da escola na decisão de permanecer no campo ou ir para a cidade e os possíveis desdobramentos da condução da política educacional para esses jovens. Para isto verifica-se o processo de implantação da Educação do Campo e a sua relação com a resistência camponesa e, portanto, com a questão agrária.

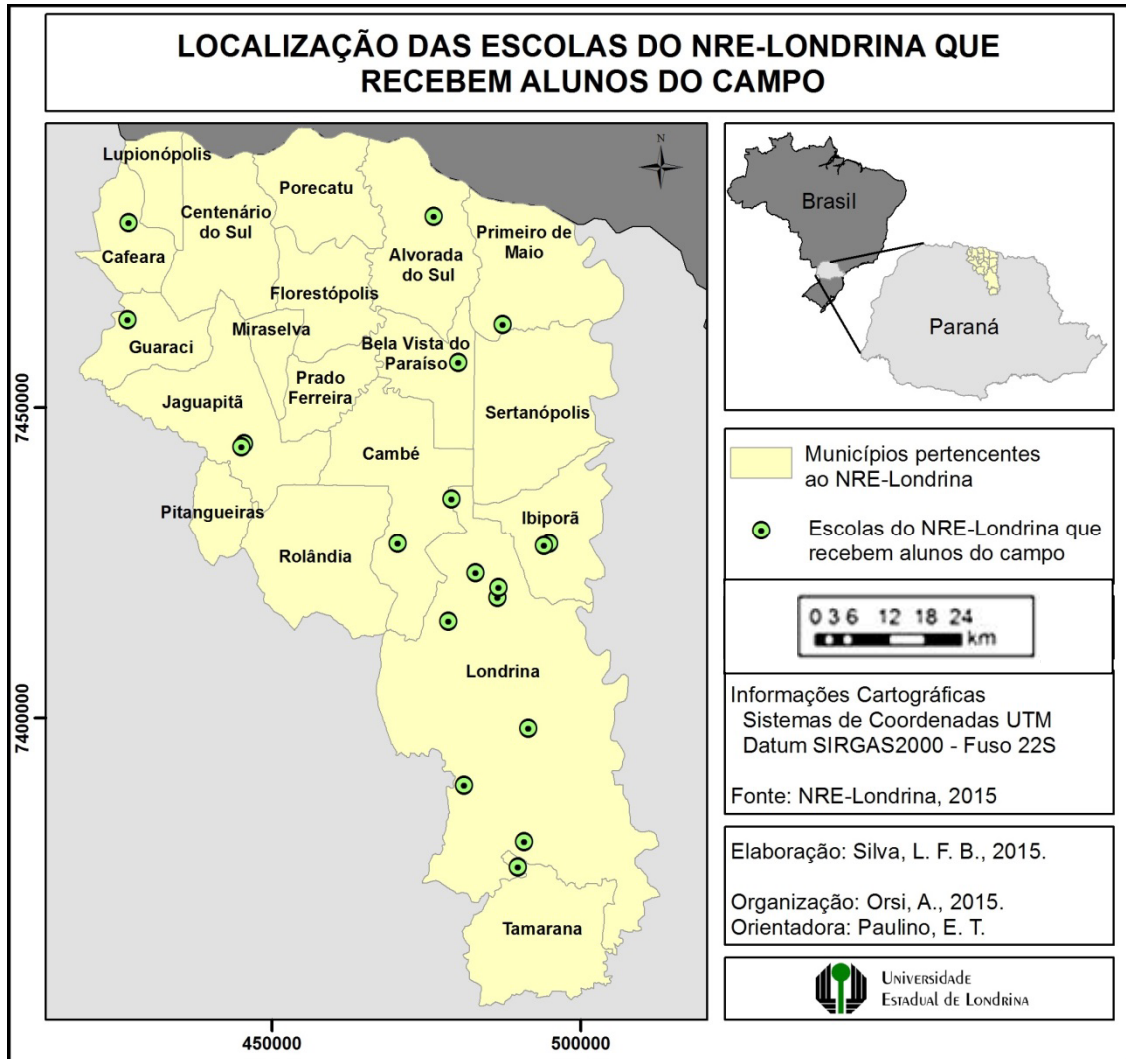
Segundo o NRE - Londrina, 19 escolas recebem alunos do campo e, em Londrina, são 1392 alunos transportados pelo ônibus escolar da área rural de suas comunidades para os colégios estaduais.

Para analisar uma parcela desse universo, a metodologia empregada foi a da pesquisa qualitativa por amostragem, por meio da aplicação de formulários com questões mistas abertas e fechadas, atividades com desenho e palavras significativas e entrevistas. Também foram realizados levantamentos de dados e informações junto a órgãos públicos e bibliografia pertinente.

Os municípios, onde se realizou o trabalho de coleta de dados primários, foram: Tamarana, Jaguapitã, Guaraci, Cafeara, Primeiro de Maio e Londrina, devidamente representados na Figura 1. Dentro desse recorte geográfico, optou-se pela escolha de uma escola estadual por município, exceto em Londrina que, devido a sua população mais numerosa que as demais áreas, foram escolhidas cinco escolas, sendo duas municipais e três estaduais. Além dos alunos das escolas, foram realizadas entrevistas em dezoito estabelecimentos rurais, sendo

cinco em Tamarana, quatro no Distrito da Warta (Londrina), quatro no Distrito de São Luiz (Londrina), duas em Guaraci e três em Cafeara.

**Figura 1** – Escolas que recebem alunos do campo



Fonte: NRE- Londrina, 2015.

Nas escolas estaduais, a aplicação dos formulários e entrevistas foram realizadas com o agrupamento dos alunos oriundos do campo em uma sala de aula ou na biblioteca da escola. Nestes ambientes, era dirigida uma pergunta aberta para todos sobre o que é o campo e o que é a vida no campo e, havendo respostas que abordassem aspectos negativos do campo, após as respostas espontâneas, perguntava-se o que devia ser melhorado.

Após as respostas espontâneas foi aplicado o questionário individual com alternativas de escolha e questões opinativas. Ao final do preenchimento do

questionário era solicitada a indicação espontânea da propriedade da família para visita e entrevista.

Nas duas escolas municipais de Londrina foram escolhidos alunos do 4º e do 5º ano do ensino fundamental para realizarem a atividade com desenho: fazer dois desenhos, um que representasse a vida no campo e outro que representasse a vida na cidade, além disso, deveriam indicar palavras que correspondessem à vida no campo e à vida na cidade. Foram aplicadas, no total, 42 atividades e, ao final dessa etapa, perguntava-se: Quem gostaria de morar no campo quando for adulto? e quem gostaria de morar na cidade quando for adulto?

A indicação das turmas foi feita pela direção da escola municipal, observando-se o critério da faixa etária e a origem rural. O objetivo era verificar se havia intenção de migração já na infância e encontrar evidências do por que queriam ou não migrar e, com isso, comparar com as respostas dos alunos jovens.

Após o trabalho de coleta de dados, por meio dos formulários, nas escolas estaduais e por desenhos nas escolas municipais, havia uma entrevista com a direção ou a equipe pedagógica para entender melhor como se dá a educação dirigida à juventude rural.

Os professores das escolas rurais multisseriadas foram escolhidos aleatoriamente para relatar a experiência pretérita dessa realidade escolar antes do processo de nucleação para escolas urbanas.

Foram aplicados 98 formulários para os alunos moradores do campo, sendo 22 em Tamarana, 11 no distrito da Warta (Londrina), 10 no distrito de São Luiz (Londrina), 08 no distrito de Lerroville (Londrina), 11 em Guaraci, 23 em Cafeara e 13 em Jaguapitã.

A pesquisa investigou crianças do 4º e do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas, uma da área rural e uma da área urbana com uma atividade que consistia em desenhar algo que representasse uma cena da vida no campo e algo que representasse uma cena da vida na cidade. Além disso, deveriam colocar cinco palavras, no espaço especificado ao lado do desenho, que tinham ligação com estes dois modos de vida.

Os resultados mostraram que, no processo de formação estudantil, a invisibilidade social e histórica do camponês, somada à penúria do transporte escolar e às atitudes grosseiras contra os alunos do campo, configuram um quadro

situacional desfavorável, influenciando no processo de afirmação de sua identidade cultural e nas perspectivas de vislumbrar um futuro ligado ao campo.

Tais dificuldades não indicaram, contudo, a eliminação das possibilidades de recriação camponesa na área estudada, pois existe uma parcela de jovens disposta a permanecer no campo.

As motivações para este trabalho surgiram do reconhecimento de que a resposta para as crises social e econômica que pesam sobre os mais pobres do país podem ser amenizadas se apostarmos na agricultura camponesa, ainda parcamente contemplada nas políticas agrícolas e agrárias no país.

Apostar na valorização do campesinato, na Educação do Campo, na Reforma Agrária profunda é apresentar novos rumos para o país, e maiores chances aos mais pobres do campo e da cidade devido aos impactos que estas medidas podem causar, através da democratização do acesso à terra e aos recursos públicos, historicamente concentrados em favor dos grandes proprietários de terras. Ações estas que apontam para a construção de um outro projeto societário democrático, sustentável e com justiça social.

Outra motivação para a pesquisa parte do entendimento de que a juventude camponesa tem, em potencial, uma vocação singular e vital para a humanidade: a predisposição para uma produção sustentável de alimentos. Isto porque a lógica camponesa é portadora de vasto patrimônio cultural construído, desde as primeiras comunidades agrícolas, na relação intrínseca do cultivo da terra.

O esforço de compreendê-las resultou na divisão do trabalho em três capítulos: o capítulo I trata da questão agrária no Brasil situando as conjunturas que a foram determinando paralelamente à dinâmica fundiária do país. Como esta questão interfere diretamente nas condições sociopolíticas do país, este capítulo inclui o debate sobre a função social da terra para uma melhor interpretação da (i)legitimidade da concentração fundiária, como é o caso brasileiro. Com este embasamento se analisa as abordagens paradigmáticas no interior da questão agrária que tratam de propostas contraditórias para o campo a partir da lógica da agricultura capitalista e da lógica camponesa de produzir. Neste embate de proposições divergentes inclui-se a discussão sobre as conjunturas para a resistência do campesinato. Situar-se neste cenário confere sentido à discussão da

importância da educação do campo como condição indissociável da reprodução com dignidade e possibilidades mínimas de exercício da cidadania.

O capítulo II aborda a modernização do campo como fator histórico que desencadeará significativas mudanças nas relações socioespaciais no campo e na cidade com desdobramentos prejudiciais ao meio ambiente, portanto, a todos os seres vivos do planeta. Os impasses advindos da disseminação das técnicas apoiadas em estruturas corporativas e exógenas, diretamente associadas à monopolização crescente da terra, explicam a redução da renda no campo e, com isso, a diminuição da população rural. Aí se insere a discussão sobre a educação do campo entendida como brecha à mudança que, por ora, não tem sido levada a termo, em vista dos frágeis aportes institucionais.

O capítulo III dedica-se às análises, a partir das correlações, entre as evidências empíricas e o aporte da teoria da recriação contraditória do campesinato. Expostos os limites e as possibilidades da influência da educação do campo na recriação camponesa, reconhece-se que é necessário continuar avançando no processo de implantação dessa educação no Paraná para valorizar e fortalecer a identidade das comunidades do campo e a lógica camponesa de produzir, como proposta capaz de amenizar a expulsão para a cidade e apontar outros rumos para a agricultura, por conseguinte para o país.

## 1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

Toda a conjuntura que pesa contra a lógica camponesa de produzir culmina no que denominamos de questão agrária, instaurando-se, desde esse apontamento, uma escolha teórica, pois para uma parte dos analistas do campo brasileiro, não existe questão agrária, mas sim questão agrícola, que remeteria ao campo estritamente econômico da problemática. A educação, sobretudo das crianças, e da juventude rural, ao se apresentar com obstáculos e como um dos fatores fundamentais que provocam a saída do campo, caracteriza-se como elemento componente da discussão da questão agrária. A Educação do Campo se tornou pauta de reivindicação de cidadania e sua implantação está em processo. A existência desta política está condicionada à permanência camponesa na terra. Desta forma torna-se necessário a compreensão da questão agrária.

O campo brasileiro se configura numa estrutura fundiária extremamente concentrada que vem sendo moldada e sustentada, na sua ordenação desigual, desde a invasão portuguesa nessas terras até os dias de hoje. A colonização feita por Portugal em 1500, já trazia o pensamento mercadológico em relação ao uso do solo, reduzindo a importância que traz em si a terra. Não a considerou como um elemento histórico e físico, garantidor da existência dos seres humanos, dos povos, e de uma infinidade de seres que habitam este planeta. Assim, Portugal legitimou em sua colônia a concentração e o privilégio do acesso à terra, regulamentado pela política de sesmarias.

A respeito desta política, Silva (2008) comenta que havia certa condição para o donatário receber a terra da metrópole, que era a de produzir o que a coroa precisasse e, além disso, o beneficiário da sesmaria deveria ter posses. Desta forma interditava aos pobres o acesso à terra ao mesmo tempo em que concentrava, na mão dos indicados da coroa, o poder de distribuí-la.

O requisito de ter posses era uma forma de vislumbrar que o recebedor da terra teria condições materiais de produzir o que a coroa precisasse. Assim, o acesso à condição de usuário legítimo da terra, era privilégio de poucos – e exclusão de muitos pobres – apesar do imenso território. A política de distribuição de terras, segundo o critério de sesmarias, era praticada em Portugal, tendo sido trazida para o Brasil sem levar em conta a diferença de tamanho do território da

colônia (SILVA, 2008). Este fato colaborou com distorções, cada vez mais profundas, na divisão e acesso às terras agricultáveis.

Passados cerca de 300 anos, a Lei de Terras de 1850 manteve o privilégio de acesso a este bem para um grupo reduzido de pessoas. Nessa lei, a condição de se tornar proprietário de um lote de terra poderia se dar apenas pela compra, excluindo-se a população desprovida de recursos para adquiri-lo.

Nos dias atuais, a concentração de terras permanece e demonstra que ainda há a legitimação de prerrogativas para uma classe. Embora caiba ao Estado legislar sobre a propriedade da terra e garantir o cumprimento de sua função social, 500 anos de história e lutas não foram suficientes para romper as injustiças relacionadas à propriedade fundiária.

O fato de considerar a terra, que é finita, como uma mercadoria que pode ser apropriada e transformada em propriedade de um indivíduo, é uma construção humana recente e causadora de problemas sociais:

A Terra e seus frutos passaram a ter donos, um direito excludente, acumulativo, individual. Direito tão geral e pleno que continha em si o direito de não usar, não produzir. Este direito criado pelo ser humano e considerado a essência do processo civilizatório acabou por ser, ele mesmo, fonte de muitos males, agrediu o próprio ser humano porque lhe quebrou a fraternidade, permitindo que a fome e a necessidade alheia não lhe tocassem o coração. (MARÉS, 2003, p.12).

De fato a terra não deveria ser tratada como um objeto qualquer que pode ser produzido por mãos humanas. Eis o motivo: a excelência da terra em nutrir a humanidade. É nela que tudo se assenta: os rios e as nascentes, o solo para o cultivo, as florestas, as rochas e os minérios e toda vida que abriga e dela depende. Apesar disso, o processo civilizatório capitalista criou mecanismos para indivíduos reclamarem exclusividade de propriedade.

Marés (2003), ao analisar as Constituições da França, da Espanha, de Portugal e do Brasil, exemplifica que a defesa a favor do direito à propriedade está presente nesses documentos para legitimar e salvaguardar essa condição de dono da terra e de outros bens. Ele comenta que as criações dos precoces Estados americanos ocorreram, pode-se dizer, para legitimar a propriedade originária da terra, negando-a aos que a ocupavam e transferindo-a ao capital mercantil externo. No Brasil, durante o período colonial, as terras devolutas eram de propriedade da

Coroa Portuguesa, devidamente administradas pela autoridade local, a quem cabia decidir como, quando, para quê e para quem seriam destinadas. Portanto, nestas circunstâncias não haveria terra livre, isto é, terra que estivesse desprovida de algum domínio.

Com o advento do Império e a sanção da Lei de Terras, muitas daquelas designadas como devolutas não estavam necessariamente desocupadas; não raro, careciam de título de propriedade registrado ou reconhecido como legítimo. Desta forma, milhões de pessoas foram colocadas, por essas políticas, na condição de posseiros, enquadrados na ilegalidade e expostos à insegurança da permanência na terra de onde retiravam o seu sustento. No final do século XIX havia, aproximadamente, 1,5 milhões de escravos, 500 mil índios e mais de 9 milhões de homens livres, muitos deles imigrantes pobres no Brasil (IBGE, 2015a); massa que caracterizava os posseiros, mas não proprietários, num país predominantemente rural.

A condição de dono legítimo de terra se torna um privilégio, uma vez que milhares de ex-escravizados, imigrantes pobres e diversas nações indígenas ficaram excluídas dessa condição de serem proprietárias do seu chão. Estavam ameaçadas na condição de posseiros por circunstâncias premeditadas como a legislação que elabora e impõe as regras: o regime de Sesmarias e a Lei de Terras de 1850 excluíram os pobres, ao mesmo tempo em que incluíram os ricos dadas às condições diferenciadas para legalizar os domínios, adquirindo assim o direito de serem proprietários.

Martins (1994), ao analisar os bloqueios que impediam o Brasil de se desenvolver, descreve sobre as manobras para dificultar o acesso à terra e protelar uma reforma agrária, assegurando a manutenção do latifúndio no país. Lembra que esta postura despertara as lutas sociais no campo como reação à concentração da propriedade. Algumas conquistas em lei foram alcançadas, mas não colocadas de fato em prática para mudar a realidade. Desta forma, a insatisfação dos camponeses era constante, ao mesmo tempo em que a oligarquia buscava a sua estratégia de manutenção dos privilégios:

O que era pressão resultante dos movimentos camponeses passava a esbarrar na muralha que a aliança entre capital e terra erguera contra a possibilidade de qualquer alteração substantiva na ordem política e social. De fato, a gravidade da situação no campo não contou com nenhum aliado significativo no Congresso Nacional e nos instrumentos e grupos de formação da opinião pública, com exceção de grupos minoritários da classe média e numa parcela da Igreja (MARTINS, 1994, p.91-92).

O autor lembra que esta aliança entre capital e terra impediu que o Brasil trilhasse o caminho das nações que enfraqueceram o poder dos proprietários de terra, distribuindo este bem para favorecer o avanço do capitalismo. Esta aliança emperrou muitos avanços, por isso foi denominada, por esse autor, de Aliança do Atraso.

A convergência entre interesses de classe e pactos de governo, fez com que os seus anseios fossem incorporados pelas estruturas do aparelho do Estado. Na lei é possível visualizar o fruto deste poder de influência. No inciso XXII do art. 179 da Constituição Política do Império do Brasil, de 1824,

É garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle previamente indenizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta única exceção, e dará as regras para se determinar a indemnização. (ipsis litteris) (BRASIL, 2015a).

Por se tratar da propriedade da terra de onde provém o sustento do povo, é natural que, em algum momento, apareceria uma observância de cunho social para regularizar a utilização desse bem. Assim, após o fim da Era Vargas, momento em que o mundo também assistia ao fim da 2ª Guerra Mundial, o Brasil, em 1946, elabora uma nova Constituinte.

Moesh (2015) relata que as mudanças na Constituição de 1946 mantinham o caráter da inviolabilidade para tratar da propriedade, mas condicionava esse direito ao bem-estar social.

O cunho social característico da Lei Maior de 1946 não poderia ter deixado de influenciar o direito à propriedade. O art. 141 garantia o direito como inviolável, salvo hipótese de desapropriação. O art. 147, ao seu turno, trouxe mudança substancial, pois inaugurou em nosso ordenamento o condicionamento do exercício do direito de propriedade ao bem-estar social [...]. (MOESCH, 2015).

Apesar da inclusão do artigo 147 que inicia o percurso de considerar a função social terra, relembra esse autor que as relações sociais permaneceram injustas aos menos afortunados.

### 1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE COMO IMBRÓGLIO MANIFESTO NA QUESTÃO FUNDIÁRIA

Reconhecer e determinar para a terra uma função acima da vontade individual foi um avanço para a sociedade. Incluir na lei regras que reposicionam os interesses da coletividade colocando-os acima do interesse individual é uma conquista que permite, ao menos, embasamento jurídico para a exigência do cumprimento de uma função social da terra, mediante critérios na sua utilização. Infelizmente, constar na lei, ainda não é garantia de execução dos princípios do dispositivo legalizador, conquanto tenha sua importância para subsidiar ações e mobilizações sociais.

A conquista do reconhecimento da função social da terra foi um processo que superou as diferentes leituras que se permite fazer em cada contexto social e histórico em relação ao uso da terra.

Na sociedade liberal do século XIX, a propriedade foi instrumento de afirmação da inteligência e liberdade humana. O homem era livre para contratar e adquirir bens. Podia ser averiguada a supremacia do individualismo, sendo que o acúmulo de riquezas era sinônimo de poder e sucesso. Esquecia-se de que havia um grande contingente populacional à margem dessas possibilidades. Foi nesse ambiente que a noção de função social da propriedade surgiu, originalmente, como reação ao abuso de direito. A jurisprudência francesa, em meados do século XIX, foi a responsável por essa construção jurídica. (MOESCH, 2015).

Estas mudanças de noções e princípios vão influenciar outros países fora da Europa. No Brasil, na Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que defende a propriedade privada também prevê a função social da terra, isto é, reconhece a importância desse bem para a sociedade toda. Por outro lado, o descumprimento dessa lei, ao invés de gerar uma punição, obriga o Estado a pagar uma indenização pela desocupação do imóvel. Um proprietário de terra que infringiu a lei, por não cultivar nada em sua propriedade, pode ser ressarcido mesmo tendo

deixado de gerar riquezas e emprego, causando prejuízos ao país, além de ter privado os demais do acesso a este bem, pelo direito de uso exclusivo garantido pela lei.

Enquanto resiste esta lógica, resistem também os dizeres do Artigo 184:

Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.(BRASIL,2015b)

Como complemento para aplicar o referido artigo institui-se simultaneamente os requisitos para verificação do cumprimento da função social da terra fornecendo parâmetros para o entendimento das práticas que não condizem com essa função. Estes requisitos constam no artigo 186 com as seguintes palavras:

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL, 2015b)

A letra da lei é um passo importante, mas sem a sua aplicação efetiva não se atinge o objetivo de uma utilização coerente com a importância da terra para a humanidade e demais seres vivos. Aplicar a lei equivale a enfrentar o poder que assegura certos arranjos territoriais, quais sejam: a estrutura fundiária do Brasil concentrada e boa parte dos estabelecimentos rurais improdutivos, como se pode perceber na tabela 1.

**Tabela 1 – Área ocupada por estabelecimento – Brasil - 2010**

Classificação dos imóveis	Número	Área (ha)	% sobre a área ocupada
Minifúndio	3.318.077	46.684.657	8,2%
Pequena propriedade	1.338.300	88.789.805	15,5%
Média propriedade	380.584	113.879.540	19,9%
Grande propriedade	130.515	318.904.739	55,8%
Propriedades improdutivas	69.233	228.508.510	40,0%
Total-Brasil	5.181.645	571.740.919	100 %

**Fonte:** INCRA, apud MST, 2015. Organizado pelo autor.

A situação social que se encontra o país aponta para a urgência da ruptura desse sistema territorial delineado pela desproporção do tamanho das propriedades. Esta estrutura fundiária desigual permanece intocada, independentemente da filiação política dos sucessivos governos, evidenciando o poder da oligarquia. Nem mesmo com a existência de 15,7 milhões de miseráveis (IPEA 2015), clamando por dignidade, não foi possível, ainda, transformar esta realidade injusta.

Enquanto não há enfrentamento, por parte dos poderes eleitos, para superar esta estrutura fundiária concentrada, os movimentos sociais articulam suas manifestações, expondo-se à violência de grandes proprietários que respondem à bala o grito de justiça. Como consequência desta violência ocorreu 14.410 conflitos e 331 mortes no campo, no período de 2004 a 2013 (Comissão Pastoral da Terra, 2013). É neste cenário de resistência e de sangue derramado que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros movimentos sociais, tem pressionado os governos através de manifestações e acampamentos, exigindo as desapropriações para a reforma agrária. É desta forma que a política de assentamentos prosperou timidamente no Brasil:

Mesmo anos embaixo da lona preta, resistem por conta da perspectiva de conseguir a terra, entrando em um programa de reforma agrária. O instrumento para isso é a ocupação de terras. Cerca de 80% das desapropriações foram realizadas por conta das ocupações nos últimos 10 anos. Sem elas, não há reforma agrária. (MST, 2010, p.17).

Em 2013 mais de 23.296 famílias realizaram acampamentos e 496.485 pessoas participaram de manifestações pelo Brasil (NERA, 2014) para contrapor a inércia da aplicação da lei.

Defende-se aqui que a não aplicação da lei favorece os grandes proprietários e sacrifica a sociedade e todo ecossistema do qual ela depende<sup>1</sup>. É um conflito de classes neste jogo de forças para fazer valer os privilégios de um grupo frente ao direito à dignidade de milhares de camponeses e a sustentabilidade da vida como um todo. A função social da terra deve ter primazia, pois atende aos interesses da maioria e a sua aplicação plena é inadiável.

Apesar desta urgência, os trâmites da aplicação da lei não acontecem como deveriam. Martins (2010) relata que nas tentativas de desapropriação, a análise se limita a identificar se a propriedade cumpre, de fato, a sua função social, mas o foco recai nos números da produção; constatando-se que a produtividade atinge o patamar legal, o processo de desapropriação é arquivado sem a análise dos outros requisitos. Estes outros requisitos são as exigências ambientais, trabalhistas e de bem-estar de proprietários e trabalhadores constantes no artigo 186 da CF. Quando não observados, caracterizariam descumprimento da função social da propriedade. Além disso, o autor faz a ressalva sobre a existência de outros aspectos no processo produtivo que também poderiam ser levados em conta para a análise da função social da propriedade:

Outros fatores que degradam a biodiversidades sem necessariamente se configurar como irregularidade ambiental: em relação à produção agrícola, a perda da biodiversidade é inerente à sua existência, porém, para o caso da cana-de-açúcar, os prejuízos se acentuam pelos monocultivos extensivos e queimadas na colheita. A aplicação de altas doses de agroquímicos também degrada a flora e fauna do solo e contamina os mananciais hídricos. As paisagens homogêneas em grande extensão impactam com a degradação biológica do ecossistema considerado (MARTINS, 2014, p. 153).

---

<sup>1</sup> A grande propriedade, ao desmatar e utilizar máquinas, venenos e extensas porções de terras, provoca sérios danos socioambientais.

Com as palavras de Geraldo Martins reafirma-se que o modelo de agricultura capitalista está na contramão dos interesses sociais, pois quando se cultiva de forma intensiva, agride-se a fonte de subsistência da humanidade e todo ecossistema; quando a terra é mantida improdutiva, impede-se a produção de alimentos e a geração de empregos, prejudicando a sociedade, principalmente os mais pobres. Trata-se de práticas típicas da propriedade privada capitalista da terra.

A lógica capitalista no campo se sustenta na ideia de terra como um negócio, por isso, agredir para produzir ou permanecer improdutivo são práticas verificadas na busca pela ampliação do capital. Prevalece o desdém à visão da terra como lugar de trabalho, de sustento da humanidade e habitat dos seres vivos do planeta. Marés explicita o raciocínio econômico na lógica da terra improdutiva.

Assim passou o século XIX sem precisar de muitos teóricos que justificassem a propriedade da terra improdutiva, porque os economistas liberais acreditavam que ninguém deixaria a terra sem lavrar, pelo simples fato de seu interesse na produção e seu rendimento, o lucro. Esqueceram-se do fato de que a terra poderia ser reserva de valor ainda que sem produzir e, usada como garantia bancária, podia alavancar capitais para a indústria e as atividades urbanas e comerciais. A terra nem precisava ser produtiva para ser valor capitalista, para ter renda. (MARÉS, 2010, p. 185).

Esta postura rentista em relação à terra está incorporada no meio agrário brasileiro e ainda é motivada por políticas do Estado. Em 1992 o decreto presidencial 433 autoriza o INCRA a comprar terras e, em 1999, entra em ação o Banco da Terra, criado para financiar a compra de imóveis para assentamentos rurais. Estas medidas acabam incrementando, ainda mais, o comércio de terras, pois o dinheiro carimbado para o mercado imobiliário de propriedades rurais influencia a demanda por terra e, conseqüentemente, o aumento de preço.

Paulino (2014, p.116), ao analisar as compras de terras feitas pelo Governo para o assentamento de famílias, esclarece os desdobramentos desta prática:

Ao privilegiar a compra em detrimento da desapropriação, além da oneração aos cofres e a redução da fatia orçamentária imprescindível para a viabilização dos assentamentos constituídos, o Estado comparece como agente imobiliário de incomparável magnitude. Num ciclo vicioso, estimula a conversão da terra em rentável negócio, o que favorece a grilagem e a concentração. Ao

fim, penaliza a sociedade como um todo, pois aí está a receita da valorização fundiária, leia-se a maximização da renda da terra, o tributo pago por todos. Eis o porquê dos obstáculos à realização da reforma agrária nos termos constitucionalmente previstos de salvaguarda do cumprimento da função social da propriedade e do zelo para com a coisa pública, em que a terra tem importância ímpar.

Evidencia-se o favorecimento econômico para uma classe, com dinheiro público, em detrimento de um potencial avanço social e econômico que poderia ser conquistado a partir da Reforma Agrária. Levanta-se uma bandeira inquestionável, que é a necessidade de assentar milhares de camponeses sem-terra, como pretexto para acionar dispositivos da lei que permitem sacar recursos públicos que favorece o mercado imobiliário rural. Desta maneira, se sustenta um negócio em detrimento de um bem com função social primordial.

## 1.2 ABORDAGENS PARADIGMÁTICAS NO INTERIOR DA QUESTÃO AGRÁRIA

Para discutir temas ligados à questão agrária nesta pesquisa, optamos por um caminho metodológico proposto por Fernandes (2015) que reconhece a existência de uma interpretação sobre o campo fundada em dois paradigmas: o paradigma da questão agrária (PQA) que compõe um ideal de defesa da lógica camponesa de produzir. Destoa assim da lógica capitalista, defendida como modelo a ser aprofundado. Tais princípios comparecem nas análises e ações que compõem o que o autor denomina de paradigma do capitalismo agrário (PCA).

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. (FERNANDES, 2015).

O autor explica que paradigmas representam distintas representações acerca do modo de produzir e de se reproduzir com base em propostas teórico-metodológicas designadas por diferentes objetivos. A questão é que o crescimento demasiado de um paradigma dificulta o outro, pois o ponto de

intersecção entre eles é a terra finita, assim um pode excluir o outro. Nesta disputa territorial se aposta no futuro da sociedade com resultados diferentes ao longo do caminho. Degradação ambiental ou relação mais harmoniosa com o meio, concentração da riqueza ou aumento das oportunidades, exclusão social e fome ou emprego e soberania alimentar, educação rural ou educação do campo, entre outras possibilidades que a opção político-filosófica, expressada pelos paradigmas, pode ocasionar.

A partir da concepção da terra como base de negócio, o paradigma do capitalismo agrário organiza suas representações e territórios. Entre as suas ações está a especulação imobiliária da propriedade da terra e o cultivo sem compromisso socioambiental. A especulação explora a valorização do preço da terra, sendo esta um bem de extensão limitada e de importância sem igual, o seu valor é garantido e cresce na medida em que a população aumenta e precisa de alimentos e matérias primas, além dos espaços para moradia e estruturas para serviços públicos. A terra para este fim mercadológico dá um retorno financeiro sem ser produtiva, sem se preocupar com a sua função social. Essa prática se mantém em vista da inoperância da desapropriação, simultaneamente à benevolência da lei que propõe uma justa indenização.

Em relação ao cultivo, por não ser orientado pelo princípio da soberania alimentar, não existe a preocupação de produzir alimentos em quantidade e qualidade para atender o mercado interno. A produção intensiva, apoiada em monoculturas, reveste-se do título de moderna, embora tenha por princípio dispensar mão de obra, incorporar insumos químico-tóxicos e atender mercados globais, negligenciando-se mercados locais.

Assim o agronegócio moderniza o país, já não dependemos mais apenas do trigo, mas agora também do leite. Estamos, pois, diante de uma terrível contradição. Quem produz, produz para quem paga mais, não importa onde ele esteja na face do planeta. Logo a volúpia dos que seguem o agronegócio vai deixando o país vulnerável no que se refere à soberania alimentar (OLIVEIRA, 2003, p.122).

A menção de Oliveira (2003) lembra-nos dos impasses colocados ao país pela agricultura capitalista, que implementa a dependência externa e fragiliza a soberania alimentar para atender as oportunidades de negócios ampliadas pela globalização.

A permanência desta lógica no campo brasileiro é defendida por mitos que confundem a opinião pública por força da grande mídia, controlada pelas classes hegemônicas. Esta mídia utiliza imagens, frases de impacto, generalização de fatos isolados, números sem parâmetros para avaliar a sua suficiência e diversos artifícios para enaltecer e propagar ideias de uma classe.

Figura 2: Propaganda da agricultura

Nas imagens (Figura - 2) constam exemplos rotineiros da atuação da mídia e na mídia, visto que existem matérias pagas para propagar as ideologias e os produtos dos anunciantes.

As matérias das capas, além de tratarem de recorde na safra, falam também de problemas como preço da saca, falta de estrutura para armazenagem e a chuva como insatisfatória. Não são apenas fatos positivos, mas ao usar as frases de impacto, com letras maiores e imagens e palavras selecionadas, manipulam a transmissão dos fatos. São exemplos mencionados para demonstrar os mecanismos da mídia que servem para incutir ideias e não para explicar a realidade. O problema é que eles vão compondo a opinião pública e criando “verdades” que “justificam” as ações individuais e políticas públicas.

O número de alta cifra, o elogio, as imagens de máquinas, silos e montanhas de grãos que aparecem nas figuras enaltece a um modelo de agricultura que não é o da agricultura camponesa.

Figura 2 – Propaganda da agricultura capitalista



Fonte: Revista Globo Rural - 2015

As perguntas que caberiam às manchetes, elaboradas no contexto desta pesquisa, são: qual é o custo econômico, social e ambiental para atingir este número? Quantos se beneficiaram deste valor? Sobre que parâmetro se alcança o mérito de competente? É construtivo confiar a produção à demanda do mercado externo e não levar em conta, primeiramente, a demanda interna?

É evidente que as respostas não poderiam estar explicitadas pelo enunciador midiático, pois iriam [...] “descortinar o não dito nas vozes do discurso”. (ANTONELLO, 2009, p. 107). Assim permanecem os mitos e estes são reproduzidos de maneira convincente, enfraquecendo a pressão popular para as mudanças das territorialidades que estão postas. Antonello (2009, p. 108) afirma que [...] “ ao se trabalhar com as territorialidades do agronegócio a partir do discurso da mídia impressa, observa-se a presença do poder de dominação que permeia a construção desse discurso jornalístico”. Neste cenário ideologicamente construído, a condução de determinadas políticas para o campo permanece inalterada, ainda que diferentes governos se sucedam no poder. Desse modo, questões importantes como a aplicação da Reforma Agrária são prejudicadas e postas de lado pela força de uma ideologia:

Há autores (e a mídia em geral os repete) que inclusive, chegam a afirmar que não há sentido no interior da lógica capitalista, distribuir terra através de uma política de Reforma Agrária. O capitalismo no campo já teria realizado todos os processos técnicos e passado a comandar a produção em larga escala. (OLIVEIRA, 2003, p. 126 )

Discordando dessas falas, Oliveira (2003) aponta dados que desmistificam a eficiência da lógica capitalista instalada no Brasil. Em observância aos levantamentos do Censo Agropecuário de 1995/6 e ao cadastro do INCRA (2003) ele comenta que existem mais de 120 milhões de hectares improdutivos nas mãos de grandes proprietários. Afirma que as pequenas unidades é que geram mais empregos, consomem o maior número de máquinas agrícolas, produzem mais em volume de produção e cultivam a maior parte dos alimentos que vai para a mesa dos brasileiros. Além disso, a parcela de financiamento que utilizam é menor que a das grandes propriedades, isto é, fazem mais com menos recursos. Os pequenos proprietários representam 91,9 % dos estabelecimentos e possuem uma área média de 31,6 ha e os grandes são 0,8% do total dos estabelecimentos e tem o tamanho

médio de 4.110,8 ha. Conclui ele que a reforma agrária é uma ação que deve ser realizada.

Os dados apresentados justificam a necessidade de mudança da estrutura fundiária com a redistribuição das terras. Realizar a redistribuição de terras e a reforma agrária significará quebrar a *aliança do atraso* (MARTINS, 1994), enfrentar a territorialização do capital e reorganizar o espaço geográfico.

O modelo agrícola legitimado pelo PCA se territorializa, balizado pelo viés prioritariamente econômico, em detrimento das dimensões socioambientais. Neste sentido, esse modelo agrícola não é recomendável e traz severos impactos:

A crescente pressão em favor da agricultura industrial e da globalização, com ênfase nos cultivos de exportação, mais recentemente os cultivos transgênicos, e a rápida expansão dos agro combustíveis (cana-de-açúcar, milho, soja, palma, eucalipto etc.), cada vez mais transformam a agricultura do mundo e o fornecimento de alimentos com impactos e riscos econômicos, sociais e ecológicos potencialmente severos. (ALTIERI, 2010, p. 23).

Isto se torna preocupante quando muitos pequenos agricultores aderem à agricultura convencional, de forte composição químico-mecânica. Esta adesão é bem recebida pela indústria de agroquímicos e maquinários agrícolas que movimentam milhões de dólares ao venderem seus produtos para serem despejados sobre o solo. A propaganda é uma forte aliada dessas empresas que divulgam a ideia de modernidade e praticidade associada ao uso de seus produtos — o avesso a isto fica subentendido, pela propaganda, que seria o atrasado, o subdesenvolvido. A verdade, no entanto, é que há outra forma de produzir além da agricultura convencional, mas isso supõe romper com a agricultura capitalista.

Há milênios a humanidade vem praticando e acumulando conhecimentos sobre a agricultura. As comunidades tradicionais, que superaram tantas crises e resistiram, têm muito a ensinar àqueles que, ao modernizar-se, ficaram dependentes do agrotóxico que vai à lavoura e acaba nas nascentes e nos rios. Esquecer as técnicas tradicionais favorece a venda do pacote tecnológico disseminado pela revolução verde que promete produtividade e redução de mão de obra, mas aumenta os custos, os danos ao meio ambiente, provoca o desemprego e incentiva a concentração da propriedade.

O contraponto a essa forma de representar e atuar no campo comparece no Paradigma da Questão Agrária. Este pressupõe a terra de trabalho, como base para a promoção da vida e base material para a manutenção da lógica camponesa de produzir. Ao contrário do uso da terra na lógica capitalista, que combina renda na improdutividade, quando não, precisa ser grande e vazia de trabalhador para compensar o valor pago à indústria que fez o maquinário que executará boa parte do trabalho.

Ao se referir à promoção da vida contempla-se a base material que produzirá alimento, ao mesmo tempo em que se assegura a reprodução cultural. Somente na terra de trabalho a forma agroecológica de produção agrícola poderá florescer, nunca numa propriedade capitalista. A agroecologia é fruto do acúmulo de uma rica cultura popular camponesa capaz de se ajustar ao tempo e aos limites da natureza e precisa ser resgatada onde se perdeu e motivada onde resiste. Essas práticas comparecem, hoje, como potencialidade, porque o paradigma técnico dominante foi incorporado em diferentes medidas pela agricultura camponesa. Apesar dessa incorporação parcial, e paralelamente a isto, a agricultora orgânica ganha novos adeptos a cada dia, e como exemplo, [...] “entre janeiro de 2014 e janeiro de 2015, a quantidade de agricultores que optaram pela produção orgânica passou de 6.719 para 10.194, um aumento de cerca de 51,7%”. (BRASIL, 2015c). São conhecimentos tradicionais sendo retomados e aplicados no cultivo sem o uso de venenos.

Outro fator de diferenciação dos camponeses são os valores defendidos por uma parcela desses agricultores. A soberania alimentar, a produção de alimentos saudáveis e a terra de trabalho que absorve a família e gera empregos sem demandar gigantescas extensões de terras, acenando para um modelo de estrutura fundiária diferente do atual são exemplos de escolhas. Nesta perspectiva, esses agricultores tradicionais podem utilizar ao máximo os benefícios que o ambiente natural oferece diminuindo a dependência de insumos tecnológicos, mobilizando os recursos locais:

Os agricultores tradicionais preservam a biodiversidade não somente nas áreas cultivadas, mas também naquelas sem cultivos. Muitos camponeses mantêm áreas cobertas por florestas, lagos, pastagens, arroios e pântanos, no interior ou em áreas adjacentes aos seus campos de cultivo, suprindo-se, assim, de produtos úteis, como alimentos, materiais de construção, medicamentos, fertilizantes orgânicos, combustíveis e artigos religiosos. (ALTIERI, 2004, p. 23).

Anunciar a preservação da biodiversidade como forma de conservar a fonte que supre as necessidades humanas é conflitante com as formas capitalistas – predatórias - de produzir, pois ao libertar os agricultores da necessidade dos produtos da indústria, substituindo-os por recursos do próprio meio, fere-se a contabilidade dos ganhos de grandes indústrias. Portanto, estas últimas não vão defender aquilo que as enfraquece.

A defesa de um modo sustentável de produzir vai ocorrer nos movimentos sociais que desejam resistir à “racionalidade” da agricultura capitalista e enxergam as respostas nas culturas tradicionais. Aqueles que abraçam as pautas ambientais que colocam em xeque as formas de atuação de empresas capitalistas, entram num jogo de disputa por paradigmas distintos. De um lado, o que propõe a praticidade e o imediatismo pela via da tecnologia química – gerando desemprego, danos ambientais e uma dependência lucrativa aos fornecedores desta tecnologia. De outro, aqueles que rejeitam o uso e esta dependência de produtos químicos tóxicos substituindo-os por formas mais naturais e mais adequadas ao funcionamento complexo da natureza e, ao mesmo tempo, capazes de absorver maior quantidade de mão de obra e gerar renda local.

Isto posto pode-se entender melhor, no seio de quais contextos podem ocorrer as políticas públicas que configuram a realidade agrária brasileira. No Brasil, a agricultura capitalista vem garantindo politicamente o avanço na fatia de recursos públicos, sinal de consentimento e estímulo pelo Estado aos princípios norteadores desse modo de atuar no campo.

Restarão menos recursos, reduzindo-se as possibilidades de investir mais em propostas que evocam um desenvolvimento com equilíbrio entre as dimensões sociais, ambientais e econômicas. O IBGE, no censo agropecuário de 2006, informa que os estabelecimentos rurais captaram 21 bilhões de reais em financiamentos de programas governamentais e de bancos nas seguintes proporções:

Os estabelecimentos com 1.000 ou mais hectares captaram 43,6% dos recursos, mesmo representando apenas 0,9% do total de estabelecimentos que obtiveram financiamentos. Aqueles com até 100 hectares representaram 88,5% dos que obtiveram financiamento em 2006, captando 30,42% dos recursos. Já os estabelecimentos de porte médio (entre 100 e 1000 hectares) representam 7,72% dos que obtiveram financiamento, captando 25,69% desses recursos (IBGE, 2015b).

Ao levantar o número de estabelecimentos que obtiveram o financiamento, por estratos de área, conclui-se que a captação média individual pelos grandes (acima de 1000 ha) foi de 21,3 milhões de reais enquanto que para os pequenos foi, em média, de 1,6 mil reais. Portanto, o grande estabelecimento obteve o valor médio 13 vezes (1.300%) maior do que a média do pequeno.

Ao analisar o investimento segundo o descrito na Tabela 2, percebe-se que a situação muda. A grande propriedade investe menos do que a pequena.

A proporcionalidade dos investimentos em relação aos recursos obtidos por financiamentos é maior no grupo dos pequenos, pela qual se pode afirmar que é este grupo que dinamiza mais a economia e, em segundo lugar, o médio estabelecimento.

**Tabela 2 – Financiamentos e investimentos em 2006**

<b>Tamanho do estabelecimento</b>	<b>% do total de estab.</b>	<b>Valor do financiamento (em bilhões de reais)</b>	<b>Valor dos investimentos realizados (máquinas, implementos, tratores, terra) – em bilhões de reais.</b>
<b>Pequeno - até 100 há</b>	88,5	6,39	7,77
<b>Médio - 100 até 1000 há</b>	7,72	5,39	5,85
<b>Grande - acima de 1000 há</b>	0,9%	9,15	7,32
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>20,96</b>

**Fonte:** Censo agropecuário 2006 - Adaptado pelo autor, 2015

A importância econômica da pequena propriedade é mais uma vez comprovada e, é nesse grupo, que se encontram os camponeses. Estes, além da

capacidade de investir, deve-se reconhecer a importância do potencial do campesinato de dar respostas às crises socioambientais, na qual o mundo está submetido pelo modelo da agricultura capitalista. Esses argumentos são suficientes para exigir mais investimentos e políticas públicas que incentivem e priorizem o pequeno produtor.

A legitimidade para isto é o bem comum, o princípio da democracia. O alimento, a saúde e o meio ambiente favorável à vida, é interesse de todos. Com isto, o fortalecimento prioritário da lógica camponesa de produzir ocuparia seu lugar propondo correções aos privilégios atuais no acesso à terra, aos recursos financeiros e às políticas educacionais e culturais; estas últimas devem se constituir em foco das políticas públicas como forma de fortalecer essa lógica de produzir.

Estar alinhado a estas ações justifica-se por razões democráticas de âmbito internacional pelo atual apelo - e evidência - à sustentabilidade socioambiental. Manifestações iniciadas desde a década de 1960, quando Carson (2010) denunciava a indústria química de venenos, repercutindo na proibição da fabricação de determinados pesticidas em vários estados americanos, até as pautas das recentes conferências internacionais sobre o Meio Ambiente.

O consenso destas discussões em nível global, na atualidade, não combina com o envenenamento do solo, do ar, da água e da vida, não combina com o desemprego no campo e nem com o desrespeito à territorialidade das comunidades tradicionais do campo e das florestas, nem com a negação de uma escola que valorize a identidade cultural desses povos. Portanto é contraditória as ações empreendidas pelo Capital e sua lógica do lucro que se desdobra em impactos socioambientais negativos.

Ao minimizar a importância da lógica camponesa de produzir, permanece, entre outras coisas, a precariedade em questões fundamentais que são negligenciadas pelo Estado. O exemplo disso é a educação oferecida para milhares de jovens do campo, no passado e ainda hoje. Descomprometida com a lógica camponesa de produzir e com a diversidade dos sujeitos do campo, a educação rural tem a função de “treinar e educar” os indivíduos “rústicos” do rural” (SOUZA, 2015 p. 1093 ). Desse modo, fragiliza a formação da juventude e a possibilidade de sua permanência no campo, enfraquecendo as perspectivas de mudanças conjunturais para a superação dos problemas ligados à questão agrária. Essa

educação, denominada de educação rural, não tem a preocupação de afirmar, valorizar a identidade cultural e fortalecer os sujeitos do campo.

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. (SOUZA, 2015 p. 1098)

A citação de Souza (2015) demarca o antagonismo entre os objetivos destas perspectivas de educação. Uma vem ao encontro dos anseios dos sujeitos do campo, a outra, a Educação rural, os enfraquece. Vale ressaltar que a precariedade desta última não atinge da mesma forma e diretamente a agricultura capitalista, pois a concentração de população rural está nos pequenos estabelecimentos e é aí que também se encontra o camponês e a juventude rural. Nos grandes estabelecimentos rurais, que utilizam maquinários agrícolas, praticam a pecuária extensiva ou mesmo a improdutividade, existe um vazio demográfico e ecossistêmico.

Os obstáculos que o camponês encontra remontam há séculos e persistem ainda hoje, mesmo que em conjunturas diferentes ele é confrontado pelas mudanças socioeconômicas e continua resistindo. Conjunturas estas como o regimento das Sesmarias, a Lei de Terras de 1850, o Estatuto do Trabalhador Rural, os constantes conflitos agrários, a presença do agronegócio e a lentidão da reforma agrária, todas repercutindo na dinâmica do campo, fortalecendo a grande propriedade desde o período colonial até os dias atuais.

### 1.3 CONJUNTURAS DESFAVORÁVEIS E RESISTÊNCIA CONTRADITÓRIA DO CAMPESINATO

A crença no desaparecimento do camponês e de seu modo de vida é uma herança teórica do século XIX, quando o modo capitalista de produzir no campo se apresentou inequivocamente como agressivo na forma de existir e de competir, daí a suposição de que inviabilizaria outras formas de produzir.

Teóricos como Lênin (1980) e Kautsky (1980) previam o fim do campesinato e suas ideias foram amplamente difundidas entre os que estudariam, posteriormente, as suas obras. Em oposição a essa visão existe a tese que vê o

camponês como categoria que resiste às crises devido à flexibilidade para superar momentos de contrariedade e a premência de resistir enquanto classe e como modo de vida. Esta última visão foi sustentada nos escritos de Alexander Chayanov (1974), trazida à contemporaneidade por Teodor Shanin (1980). No Brasil, seria aprofundada pelos teóricos alinhados ao que Fernandes (2015) denomina de Paradigma da Questão Agrária.

Com o decorrer da história percebemos que Lênin (1980) e Kautsky (1980) não tiveram uma análise correta quando apostaram no desaparecimento da agricultura camponesa, em que o pequeno camponês desapareceria e o grande se tornaria produtor capitalista. Alavi e Shanin (1988, p. 43) comentam a posição de Kautsky afirmando que:

Kautsky partió del supuesto de que así como la concentración de la producción, puesta em marcha por la acumulación de capital, eliminaba la producción de bienes de escaso valor añadido em la industria de fabricación, em la agricultura supondría, probablemente, la disolución del campesinado y la polarización de la sociedad rural en dos clases: el proletariado rural y el capitalismo agrário.

Este enquadramento social transformando o campesinato em proletariado não se confirmou, deixando em aberto explicações que se propunham a traduzir as mudanças técnicas e seus impactos nas relações de produção no campo.

O empírico no qual se baseou Chayanov foi a realidade agrária na Rússia, com estruturas de funcionamento do modo de vida camponês incompatíveis com o modo capitalista de produção.

Em suas análises, Chayanov (1974, p. 100) relata uma característica nesse modo de vida que, para nós, revela a capacidade de resistência camponesa, pois mesmo [...] “quando a terra é insuficiente, a mão-de-obra da família que explora a unidade, ao não encontrar emprego, se volta a atividades não agrícolas para alcançar o equilíbrio das necessidades da família”.

Esse autor explica que o trabalho do camponês visa a satisfação de suas necessidades, isto posto, adota uma forma de balanço entre o consumo familiar e o desgaste da força de trabalho, tendo como principal objetivo o auto-consumo e não a obtenção do lucro.

Tanto assim que Garcia Junior (1989, p. 122) afirma que “o consumo socialmente necessário do grupo doméstico, o gasto da casa, é um referente

contínuo, um pressuposto que atinge as próprias condições sociais de produção”. É um princípio orientado para a reprodução familiar.

Tentando ainda diferenciar a lógica camponesa da capitalista e demonstrando que, substancialmente, tem perspectivas de motivação para produzir antagônicas, Chayanov (1974, p. 10) exemplifica que no modo de produzir capitalista ocorre a relação trabalho e salário, enquanto na unidade camponesa “o trabalho da família é a única categoria de ingresso possível para um camponês e um artesão, porque não existe o fenômeno social dos salários, e por tal motivo também está ausente o cálculo capitalista do lucro”.

Menciona ainda a resistência versátil dos camponeses, que criam condições para a sua manutenção, como exemplo, alteram a força de trabalho em épocas em que a produtividade não é suficiente e vendem sua força de trabalho no inverno ou se ocupam da produção artesanal.

Martins (1989) versa sobre a capacidade de inovar, apesar da tradicional antropologia e sociologia considerarem os camponeses como portadores de um tradicionalismo conservador, não raro designando-os como vítimas e componentes do atraso. Este autor sugere uma mudança de perspectiva:

[...] a de pensar o camponês como inovador, exatamente o oposto do que tem sido pensado. Essa mudança, porém, não deve levar a ingenuidade de supor que a tradição e a cultura tradicional já não tem importância no campo, já não pesam nas decisões e nos acontecimentos (MARTINS, 1989, p. 18).

É no seu modo de vida tradicional que busca elementos para refazer-se. Em alguns casos, parece negar-se buscando trabalho fora da unidade produtiva para garantir a sobrevivência.

Garcia Junior (1989) comenta sobre a impropriedade de analisar o trabalho assalariado como proletarização, pois, quando temporário, pode significar uma forma de resistência e de reprodução camponesa:

Portanto percebe-se que tomar a presença crescente de trabalhadores pagos em dinheiro na diária ou por tarefa realizada em todos os tipos de explorações agrícolas por desenvolvimento do trabalho assalariado, por processo de proletarização, por desenvolvimento capitalista, não especifica nada, não proporciona o conhecimento das determinações deste processo. (GARCIA JUNIOR, p. 267, 1989).

Apesar da matriz teórica fundada nos estudos de Chayanov que demonstram a organização da unidade camponesa e sua capacidade de resistir e de persistir, da evidente superação dos diferentes sistemas e ciclos econômicos da história, a posição divergente herdada dos escritos de Lênin (1980) e Kautsky (1980) também se alastrou pelo tempo, influenciando outros estudiosos.

Esta posição divergente causou um ofuscamento no real sentido da figura do camponês diminuindo a atenção que deveria recair sobre esta classe da sociedade. A esse ofuscamento Ploeg (2008) chamará de “invisibilidade construída”. Este autor também rebate a tese do desaparecimento camponês mencionando que por trás dessa invisibilidade existem muito mais camponeses do que antes: 1,2 bilhões (cerca de 1/5 da humanidade) e milhões de europeus que são mais camponeses do que se possa imaginar ou admitir.

Apesar da resistência do camponês frente aos obstáculos de ordem econômica e política, não significa que estes sujeitos desejam permanecer na condição subalterna para testar o tempo de seu esgotamento. Na condição de cidadãos o Estado lhes deve garantias de vida digna, respeito e apoio a permanência da sua cultura. De forma contrária, continuar apostando na proposta capitalista para o campo, permitir a continuidade da monopolização territorial, ignorando a diversidade do campo, ameaça à lógica camponesa.

Investigar as maneiras como uma classe pode se conservar é preciso, mas reconhecer que muitos não suportam o fardo pesado imposto por diversas situações é um alerta. Destacam-se aqui aquelas ligadas à questão da educação, contempladas nesta pesquisa, a saber: as dificuldades de acesso e permanência na escola, a não identificação com os conteúdos e com a cultura apresentadas nos currículos, a falta de escola no campo e a concentração dos prédios escolares na cidade. Além disso, as políticas que marginalizam o camponês e exaltam o produtor capitalista como justificativa para os investimentos desiguais de recursos públicos. Este tratamento prioritário à agricultura capitalista confirma a invisibilidade camponesa.

Essa mentalidade privilegia uma classe e oprime outra, pois sabe-se que a maior parte dos recursos agrícolas vai para os grandes proprietários e faltam recursos para a reforma agrária, isto é, para aqueles que verdadeiramente precisam e lutam por essa reforma. Há uma injusta distribuição dos investimentos na política

agrícola brasileira, que em 2009, destinou 15 bilhões para a agricultura familiar, leia-se camponesa, e 92,5 bilhões para agricultura capitalista, na grande propriedade. (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 101).

Investimentos injustificáveis quando se compara proporcionalmente a contribuição social que o camponês e o grande produtor capitalista desenvolvem e devolvem à sociedade. Lembrando que a contribuição do primeiro é maior e mais legítima se pensarmos que os gêneros alimentícios da mesa dos brasileiros vêm, na sua maioria, dos pequenos agricultores. Conforme o Censo Agropecuário (IBGE, 2006), os estabelecimentos com menos de 100 ha foram responsáveis por mais de 80 % da produção de feijão dos tipos feijão-preto e caupi, 78 % da produção de mandioca, 60 % da produção de batata e quase a metade da produção de arroz em 2006. Sem contar que o valor da contribuição na produção, dos pequenos agricultores, é obtido com maior eficiência, pois utiliza menos recursos e obtém um valor maior que os demais estabelecimentos mesmo ocupando uma área menor em relação à área total dos demais estabelecimentos (IBGE, 2006).

Apesar disso, na mesma condição, teórica, de direitos dos grandes proprietários de ter acesso a financiamentos, ter condições para produzir e ter uma vida digna, contraditoriamente, têm milhões de brasileiros em situação de miséria no campo e na cidade que poderiam superar esta condição se estes investimentos chegassem até eles, custeando a estrutura inicial necessária aos assentamentos, radicalizando uma reforma agrária e proporcionando uma melhor distribuição das riquezas, dentre elas a terra para trabalho, que tem um potencial sem igual para enfrentar a fome e a exclusão social de tantos brasileiros, em especial no campo. Segundo Barrocal (2011, p. 25):

Apesar de a maior parte dos brasileiros mais vulneráveis socialmente residir nas cidades, o peso da pobreza extrema é bem mais acentuado no campo. Um quarto da população rural é miserável – na área urbana, são 5%. Quem nasce no campo tem cinco vezes mais chances de viver na pobreza extrema do que se tivesse nascido numa cidade. Sete vezes mais possibilidades de morar numa casa sem luz e o triplo de não dispor de água nem banheiro. Não surpreende que a área rural tenha perdido cinco milhões de habitantes nas últimas duas décadas, enquanto a população das cidades inchava com 45 milhões a mais.

A insuficiência de terras para uma maioria, devido a concentração nas mãos de poucos, inviabiliza a permanência e a reprodução de camponeses que teriam muito a oferecer com o seu trabalho no campo. Assim o que se percebe é uma miséria construída por aqueles que se articularam para manter a estrutura fundiária como está.

Diante da carência gerada pela apropriação desigual da terra, as vítimas desse processo desejam mudanças, se organizam e vão para a luta. Na contramão dessa mobilização estão as elites do país que, buscam mais poder econômico via apropriação de terras e associação ao capital mundial, com propósitos que distanciam de uma resolução da miséria, ao contrário, acirram-na ainda mais:

[...] as elites nacionais vão se tornando proprietárias de terras e capitalistas da agricultura para produzirem mercadorias para o mercado mundial. Estas elites são, portanto, parceiras e muitas vezes sócias dos monopólios mundiais do agronegócio. Não há diferença entre eles, pois as elites defendem aqui os interesses do capital mundial. São estas elites que estão grilando as terras públicas do país. (OLIVEIRA, 2007, p. 148)

Oliveira (2007) complementa dizendo que estão territorializando o monopólio ou monopolizando o território e que para os camponeses [...] “só há um lugar submisso neste projeto: integrarem-se às cadeias produtivas do agronegócio, tornarem-se empreendedores, fazendo de sua produção agropecuária um ‘agronegocinho’.”

É evidente que o pequeno agricultor nem sempre desejou este projeto, simplesmente vem sendo empurrado a tomar parte, através da sujeição ao capital industrial e comercial. Este agricultor com pouca terra, em regra sem a renda diferencial, não está em condições de ditar as regras e sim submeter-se.

Neste longo caminho de superação e derrotas, frente ao arbítrio dos capitalistas, faz-se presente também a questão contemporânea da educação da juventude rural e suas implicações. Entre elas o não reconhecimento da diversidade cultural dos povos do campo que não são contemplados nas escolas pensadas e criadas para a cultura urbana. Nos últimos anos, muitas escolas da área rural foram fechadas e o seu atendimento foi racionalizado pelas Escolas-núcleos que, teoricamente, absorveriam a demanda do campo.

Na mesma perspectiva de racionalização da agricultura capitalista, materializada no cultivo monocultor, nas máquinas, no veneno e nas sementes modificadas, racionaliza-se a educação. Isso acontece quando se estrutura a escola de forma análoga à receita da agricultura capitalista, como portadora da “monocultura”, isto é, da cultura única na escola nucleada, quando não interferem na padronização cultural nos moldes urbanos, com professores, livros, currículo e calendário formatados para a realidade das cidades. E, nessa lógica de ser prático tal qual o veneno que elimina a erva e mantém a soja em pé, assim também procede-se com o aluno. No modelo atual de juntar todos no ônibus escolar para levar a uma mesma escola, corre-se o risco de eliminar o camponês que há em cada jovem do campo e colher o esvaziamento do campo, entre outras consequências. Em outras palavras, para se avançar na Educação do Campo, não se deve seguir a estrutura de pensamento utilizada pela agricultura capitalista e pelo sistema capitalista, e sim ser capaz de apostar numa outra lógica que respeite a vida e a cultura em sua diversidade rompendo, dessa forma, com o paradigma da educação rural.

Hoje, a ideia da supremacia do urbano, nos discursos e na efetivação da gestão do território, em detrimento do meio rural e de seus sujeitos, penaliza diretamente os estudantes do campo que não são contemplados com igualdade na estrutura educacional atual. Prova disso é que não ocorreu o aumento das escolas no e do campo e não ocorreu um predomínio de temas agrários nos livros didáticos – mesmo a área dos estabelecimentos rurais sendo 161 vezes maior do que a área urbana e o alimento, que vem do campo, sendo vital a todos, o campo e o camponês tem espaço reduzido nas escolas e nas pesquisas acadêmicas. Estas colocações demonstram uma hierarquia que oferece apenas a sujeição dos estudantes do campo à ordem posta.

A ordenação territorial atual foi influenciada pelo processo de modernização do campo e construída sobre uma base fundiária concentrada. Neste contexto, está presente a estrutura educacional e a juventude rural. No capítulo seguinte será abordado o processo de modernização conservadora do campo e seus desdobramentos no norte do Paraná, os quais construirão a base histórica e geográfica para a realidade atual incluindo a conjuntura para a reprodução do campesinato.

## 2 MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO CAMPO

Nas décadas de 1950 e 1960 o Brasil seguia para um redirecionamento da sua economia. O caminho para isto foi um incremento da indústria a fim de modernizar o país com a construção de uma nova ordenação econômica. O país até então era fundamentalmente agrícola, na década de 1940, menos de um terço da população do Brasil morava na cidade.

Naquele momento o campo presenciava diversas manifestações de camponeses por melhores condições de vida e pelo acesso a terra em várias regiões do país [...] “as vésperas do Golpe Militar não só as Ligas Camponesas no Nordeste estavam extremamente bem articuladas como tivemos diversos outros movimentos sociais no campo”. (BOMBARDI, 2003, p. 49). No cenário político discutia-se a extensão dos direitos trabalhistas da cidade aos trabalhadores rurais que até então faziam contratos e acordos com os proprietários de terra para trabalharem em parceria, em regime de colonato ou trabalhos eventuais.

Em algumas regiões produtoras de café iniciava-se a migração de ex-colonos para a cidade devido à desativação de velhos cafezais substituídos pela pecuária que exigia menos mão de obra. Em outros locais, ocorria a renovação progressiva de espécies mais produtivas do café. Esta nova planta ao lado da antiga impedia o cultivo intercalado de gêneros alimentícios para os colonos. Aos poucos os colonos foram sendo substituídos pelo trabalho assalariado, seja pelas novas condições de produção, seja pela preocupação de possíveis causas trabalhistas advindas da aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural - ETR (Lei nº 4914 de 2 de março de 1963). Em tese, o Estatuto reconhecia os direitos trabalhistas no campo, mas para Martins (1997, p. 133)

[...] o Estatuto representou, na verdade, uma tentativa de esvaziamento da luta pela reforma agrária. Era necessário, para sobrevivência do pacto, que não se tocasse no direito de propriedade, que não pusesse as mãos no latifúndio. Por as mãos no latifúndio significava enfraquecer as bases políticas do clientelismo rural e das oligarquias políticas.

De fato, os proprietários de terra apenas iam se adequando ao Estatuto de forma a se livrarem de qualquer empecilho que as novas regras pudessem ocasionar aos seus ganhos. Se o colonato caracterizava empregados

permanentes com direitos a 13º e férias, procurava-se substituí-lo por trabalhadores temporários.

Diante do cenário de desemprego no campo juntaram-se à migração destes colonos para a cidade, outros tantos que perderiam seus empregos. A erradicação de milhões de pés de café despediu muitas famílias que sobreviviam desse cultivo. A motivação, financeiramente dada pelo governo, para diminuir a produção de cafés, contribuiu para acelerar esta ação, pois o aumento da produção deste grão havia provocado sucessivas quedas de preço.

Muitos destes camponeses, expulsos das fazendas, vieram procurar oportunidade de emprego na cidade. As oportunidades de trabalho vinham das novas indústrias e dos investimentos governamentais na infraestrutura necessária para dar continuidade ao crescimento industrial, como a construção de hidrelétricas, rodovias, exploração de minérios, entre outras ações.

Nota-se, nesse período, o início de uma reconfiguração territorial ordenada pelo Estado para garantir a modernização. Para tal empreita a economia contou com empréstimos vultosos que impactaram no aumento da dívida externa do país, implicando numa conta a ser paga por todos, mesmo que não sentissem qualquer melhoria em suas vidas.

Outra medida de aceleração da industrialização foi o incentivo para a vinda de multinacionais. As isenções fiscais, liberação de terrenos para a instalação das empresas, remessas de lucros para o exterior são exemplos desses incentivos.

No campo, a modernização da agricultura acontecia pela adesão a um modelo externo. O campo brasileiro era cultivado inteiramente por mãos camponesas, parte das quais não eram proprietárias dessas terras. Este modelo que se pretendia implantar era composto por um conjunto de técnicas para as produções agrícolas pensadas a partir de uma realidade externa, isto é, no contexto do campo dos países desenvolvidos, com realidade agrária diferente. Porém, aos poucos foram sendo incorporadas, internamente, a partir da fabricação e importação de máquinas e a criação de demanda por insumos agrícolas.

As possibilidades de alterações nas relações de trabalho e na forma de produção foram motivando alguns proprietários de terra a introduzir as máquinas, cujo uso permitiria dispensar mão de obra.

Enquanto essas mudanças atingiam o campo, a implantação de indústrias na área urbana criava uma demanda de mão de obra e de gêneros alimentícios para a cidade. Naquele momento, a maior parte da população brasileira encontrava-se na área rural, os grandes fluxos de imigrantes tinham cessado, portanto, é a população do campo que acabaria atendendo essa demanda de braços, pois agora a sua fixação no campo estava mais frágil.

A perda de população no campo inicia-se, pois muitos camponeses, ocupados de forma precária, por não serem donos das terras, foram expulsos progressivamente. Novas técnicas de produção agrícolas, com utilização de máquinas, adubação química e uso de agrotóxicos proporcionava avançar a produção em áreas maiores, monopolizando, além da propriedade, agora também o uso da terra. Era a mão camponesa que arava e fazia a terra produzir para o patrão em troca, basicamente, do sustento da família.

A introdução das novas técnicas é prejudicial por muitos aspectos: desterritorializa o camponês, faz a cisão entre o meio de produção (a terra) e o trabalhador (o camponês) ameaçando a sua existência, concentra a propriedade e a posse da terra. Isto por propor um modelo que somente cobriria seus custos se implantado em grande propriedade associado à eliminação de postos de trabalho dando a impressão de viabilidade econômica e administrativa – não levando em conta as dimensões sociais e ambientais.

A respeito dessas mudanças, Paulino (2009, p. 76) acrescenta:

Com o advento da mecanização e da quimificação, pela primeira vez a escala de produção deixou de depender de braços em quantidade, e a maior parte dos camponeses vivendo de forma satelizada à grande produção tornou-se desnecessária, tendo sido rigorosamente expulsa do campo. No Brasil, durante as décadas de 1970 e 1980, calcula-se que cerca de 30 milhões de pessoas viveram o processo de desterritorialização tendo de deixar o lugar onde viviam. Processo que, muitas vezes, tem sido erroneamente classificado como expropriação, o que dissimula o monopólio fundiário pretérito, já que a maior parte dos que partiram tinham a posse precária e não a propriedade jurídica da terra.

O desemprego no campo ocorria na medida em que às inclusões de novas técnicas de produção agrícola com utilização de máquinas, adubação química e uso de agrotóxicos eram introduzidas, expulsando a mão de obra progressivamente.

Para por em prática a modernização do campo com a utilização de máquinas e implementos agrícolas a estratégia governamental foi a concessão de créditos

O Estado autoritário reforçou a implementação de uma deliberada política de modernização da agricultura visando o desenvolvimento da indústria de transformação dos produtos agrícolas. A implementação de um amplo sistema de créditos foi o mais importante dentre um conjunto de instrumentos para se atingir este objetivo. Com isso as relações sociais no campo foram bruscamente alteradas. (NORDER, 2004, p. 50).

A introdução de maquinário agrícola e agrotóxicos impôs um novo modo de produzir ocasionando mudanças nas relações sociais e ambientais e na configuração das territorialidades. A tecnologia dos maquinários e o alto custo desses equipamentos induzia a busca pela viabilidade econômica através do manejo de espécies indesejáveis pela aplicação de veneno e do aumento da área. Desta forma, o que deveria ser combatido torna-se pretexto para a “viabilidade” econômica: a manutenção da grande propriedade e da concentração da terra e o envenenamento do meio ambiente.

Ao promover estas mudanças provocou-se uma interferência nas formas tradicionais de produzir, ocasionando a expulsão de milhões de camponeses do meio rural para a cidade, além de prejuízos ambientais incalculáveis com disseminação do agrotóxico pelo Brasil – e também pelo mundo.

Enquanto, nos últimos dez anos, o mercado mundial de agrotóxicos cresceu 93%, o mercado brasileiro cresceu 190%. Em 2008, o Brasil passou os Estados Unidos e assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos. (MOLINA, 2012, s/p).

Esta informação demonstra o consenso dos participantes deste modelo de negócio agrícola de que o veneno deve fazer parte da metodologia produtiva para alcançar algo considerado, por eles, mais importante do que a vida que se perde ou que se intoxica: acumulação de capital para uma minoria – em detrimento do desenvolvimento socioambiental sustentável para todos.

Esta forma de produzir introduziu mais um fator de morte no campo. O número de pessoas intoxicadas por agrotóxicos e produtos veterinários somente no ano de 1999, no Brasil, foi de 7.847 pessoas, em 2009, foram 9.135 e, em 2011,

foram 8.548 e, nestas três amostras, o número de mortes pela intoxicação foi de 496 (1,94% do total) (FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ, 2014). Uma simples média destes três anos, multiplicando pelos últimos 15 anos chegaríamos a 127.650 pessoas intoxicadas e 2.476 mortes (1,94%), mas o número pode ser muito maior, pois [...] “são escassas as informações epidemiológicas sobre a mortalidade ou morbidade de intoxicações ocupacionais por agrotóxicos”. (SANTANA, et al. 2014, p. 600). Apenas para comparação, o número de mortes por conflito no campo de 1979 a 1994 (15 anos) foi de 1.639 pessoas (OLIVEIRA, 2005, p. 31) fato vergonhoso pela contradição da estrutura fundiária brasileira que vem se juntar às mortes pela contaminação com agrotóxico.

Estes números ajudam a esclarecer e avaliar os passivos socioambientais e econômicos pela escolha e permissão de desenvolvimento daquilo que chamam de modernização e de agronegócio.

É notável, portanto, que os produtos expoentes do agronegócio brasileiro sejam aqueles responsáveis, em termos totais, pelo maior consumo de agrotóxicos. Assim, os cultivos de soja, milho e cana, juntos, respondem por praticamente 70% de todo o uso de agrotóxicos no Brasil. Vê-se, portanto, o binômio arcaísmo e modernidade materializados no campo brasileiro. Arcaísmo, posto que a secular fórmula “latifúndio-monocultura” é justamente a que é utilizada pelo agronegócio no vultoso aumento da produção de soja e cana, por exemplo. Este modelo - que levou a safras da ordem de 648.970.000 toneladas de cana e 59.916.000 toneladas de soja em 2008 - só se reproduz com um “moderno” pacote agroquímico, necessário para as extensas monoculturas. (BOMBARDI, 2015, p. 3).

A autora ajuda a esclarecer o enquadramento da escolha de cultivo ao pacote tecnológico existente. Alguns produtos “combinam” mais com o pacote tecnológico, assim a soberania alimentar se torna secundária quando se opta por este modelo. Portanto, a escolha do que produzir levará em conta o nível de adequação do cultivo à máquina e ao veneno.

Bombardi (2015) também informa que, nesse mercado de agrotóxicos, 10 empresas dominam 75% do mercado brasileiro e, entre elas, estão as transnacionais da Suíça (Syngenta), dos Estados Unidos (Monsanto e Dow), da Alemanha (Bayer e Basf) e da Holanda/Israel (Milenia).

Neste contexto capitalista, contraditório e violento, além da mortalidade, a migração do campo também é consequência dessas mudanças realizadas no meio rural. Em relação à saída de pessoas do campo para a cidade, o IBGE informa que entre 1970 e 1980, mesmo com a reposição natural pelo crescimento vegetativo houve uma redução de 5,92% (2.466.641) pessoas no campo. Na cidade, no mesmo período, ocorreu um aumento de 55 % (IBGE, 2015d). Foi uma brusca mudança na distribuição da população pelo espaço, reordenando o território, reduzindo a presença camponesa na área rural, espaço no qual, mesmo em condições precárias de posse, se reproduzem.

Em resumo, a modernização conservadora ocorreu com a intensificação da tecnificação no meio rural provocando a expulsão desses pequenos agricultores, ao lado de mudanças de cultivo, introdução de novas técnicas, a pecuária em áreas antigas do café, anexação de áreas menores à áreas maiores. Além desse eixo tradicional agrícola, ocorria também a ocupação da região amazônica por empresários em troca de incentivos fiscais do governo provocando a contínua concentração da propriedade e diversos conflitos agrários.

## 2.1 O NORTE PARANAENSE E A MODERNIZAÇÃO TÉCNICA

O estado do Paraná também não foi diferente em relação à intensificação da urbanização e a diminuição da população rural. No norte do estado, onde predominava a cultura cafeeira, o impacto destas mudanças foi extremamente prejudicial aos camponeses.

A exportação brasileira de café era significativa e, grande parcela de sua produção, vinha do norte do Paraná, que chegou a participar com 45% do total da produção nacional no início dos anos de 1960 (SERRA, 2010).

Para dar conta desse volume a cafeicultura absorvia muita mão de obra devido às especificidades deste cultivo que, naquele momento, não era mecanizável. Uma mudança nesse processo produtivo que não garantisse a absorção de mão de obra empregada traria sérias consequências sociais.

As fragilidades dos cultivos agrícolas não isentavam o café. A dependência de bons preços e do comportamento climático favorável preocupavam os cafeicultores. Uma queda no preço por um aumento na produção ou a perda dos

cafezais pela suscetibilidade desta planta à geada, poderia comprometer a economia cafeeira, mas a boa aceitação no mercado internacional e a possibilidade de bons preços alimentava a continuidade do negócio.

Um aumento geral na produção não era bem vindo, mas de fato, isto ocorreu na década de 1960 com o aumento da produção incidindo negativamente no preço da saca de café.

O fantasma da superprodução, principalmente a partir do grande aumento da produção paranaense, que em menos de trinta anos de cultivo de escala passou de uma participação na produção nacional inferior a 5% para mais de 50%, foi o primeiro problema que se apresentou ao agricultor para forçá-lo a ser competitivo. Em seguida, a erradicação financiada não teve o controle que deveria ter e acabou levando à destruição de cafezais em bom estado de conservação e bem situados [...] Os fazendeiros estavam estimulados a erradicar o café devido aos incentivos fiscais que existiam. Ao mesmo tempo começaram a fechar as suas colônias e a demitir os empregados, para livrar-se dos conflitos trabalhistas originados da interpretação do Estatuto do Trabalhador Rural. (OLIVEIRA, F. 1978, p. 43).

O perigo da queda de preço e a conseqüente crise na cafeicultura se tornava mais preocupante por não existir outra cultura com tal magnitude, naquele momento, para absorver os trabalhadores dispensados do serviço com o café, isto é, não havia uma diversificação agrícola maior que dividisse a absorção de trabalhadores.

Como vinha acontecendo em São Paulo, no Paraná também iniciava a diminuição do número de pés de café e, em alguns casos, a erradicação total dos cafezais e a substituição por outras culturas. Vários fatores pesaram na decisão de abandonar a cafeicultura por parte de um número elevado de produtores do norte do Paraná. Entre os motivos estava a preocupação com a relação trabalhista provocada pela implementação do Estatuto do Trabalhador Rural.

A instituição desse estatuto, apesar de não inferir na propriedade da terra (MARTINS, 1994), dava margens para processos trabalhistas contra os proprietários da terra. Diante desta nova realidade trabalhista algumas opções poderiam ser tomadas pelos proprietários de terra para diminuir o impacto que, porventura, pudesse incidir em seus ganhos. A exemplo, a diminuição dos trabalhadores permanentes, a contratação de trabalhadores eventuais, a mecanização ou a mudança de cultivo que exigisse menor mão de obra.

Os proprietários rurais, sem conseguir revogar ou modificar o Estatuto, optaram nos anos 60 por transformar o sistema de exploração do trabalho, para se assegurarem de seus direitos de propriedade. Se a lei contemplava aos trabalhadores permanentes, mas deixava sem proteção os trabalhadores eventuais, a forma encontrada de evadir à lei era a de transformar os primeiros em eventuais. Seja em represália ao fato de terem sido levados à justiça pelos seus trabalhadores, seja a fim de evitar futuras disputas trabalhistas, os proprietários rurais nos anos 60 começaram a demitir [...]. (STOLCKE, 1986, p. 233-234).

Percebe-se que quem não tinha alternativa era o camponês que acabou sendo vítima dos seus próprios direitos reconhecidos em lei.

Sem o cultivo do café o desemprego e a expulsão campo-cidade ocorrem imediatamente. Um incalculável número de trabalhadores volantes se estabeleceu próximo às áreas produtoras sem as mínimas garantias trabalhistas quase sempre passando grandes privações. Desvinculados da relação de colonato e do emprego permanente restou-lhes a miséria.

Em 1975 ocorre a grande geada atingindo violentamente os cafezais dessa região obrigando aqueles que, ainda resistiam em erradicar o seu cultivo, a definirem a sua posição. Neste momento, a diminuição dos cafezais se intensifica, trabalhadores ficam desempregados, e, enquanto isto, outras culturas vão ocupando o espaço deixado pela cafeicultura. Em algumas fazendas a soja aparece juntamente com as máquinas agrícolas desfigurando alguns espaços que outrora incluía a possibilidade da reprodução camponesa.

Esta nova conjuntura vai se disseminando, descaracterizando o modo de vida camponês, que acaba absorvendo as “facilidades” técnicas do agrotóxico, a sujeição aos contratos de integração e a sujeição da renda da terra pela venda de sua produção aos intermediários. Este quadro de dificuldades levaria alguns camponeses a buscarem sobrevivência em outros espaços. A territorialização de um (agricultura capitalista) pode significar a desterritorialização de outros, ou a sobreposição de territórios onde um se submete ao outro.

O território norte paranaense, que teve a sua colonização executada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTPN), que optou pela venda de pequenos lotes, sofreu alterações.

Como na região norte o modelo de colonização privilegiou a pequena propriedade e como esse estrato de área não foi contemplado no novo modelo agrícola, dependente de áreas maiores, uma das marcas da modernização foi a eliminação das pequenas unidades produtivas. Pelo menos cem mil pequenos estabelecimentos desapareceram entre os anos 1960 e 1980 sendo incorporados aos médios e grandes. (SERRA, 2010, p. 143).

Vale lembrar que estes cem mil estabelecimentos não significam a mesma quantia em proprietários, pois um dono poderia possuir vários estabelecimentos dos quais podia extrair renda explorando o colonato, arrendando ou mesmo como reserva de patrimônio. Ao unificar os estabelecimentos excluía-se uma boa parte dos pequenos produtores do acesso a terra.

O fato é que o desaparecimento destes pequenos estabelecimentos, confirma que as mudanças atingem negativamente os pequenos e afetam a situação de posse da terra e também a estrutura fundiária do país, concentrando-a ainda mais, pois as terras acabam sendo aglutinadas a propriedades maiores. Em outras palavras, entre os estabelecimentos extintos estavam aqueles que não eram donos da terra, mas ao menos tinham a posse por parcerias e os que eram proprietários, mas de pequenos lotes. A consequência imediata foi a migração de muitos camponeses norte paranaenses. Muitos se dirigiram para outros estados como São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Rondônia (COSTA; ROCHA, 2012). Outros permaneceram na região como trabalhadores volantes ou trabalhadores informais no setor terciário e uma parcela permanece no campo. Buscar outras áreas para continuar sobrevivendo foi uma forma de resistência que alguns camponeses encontraram.

A estrutura fundiária de Londrina, a maior cidade da região norte do Paraná, também reconfigura-se nesse processo de mudança do tipo de cultivo e da (não) absorção de mão de obra, e se encontra, em 2006, da seguinte forma:

**Tabela 3 – Estrutura Fundiária do Município de Londrina – 1985 e 2006**

GRUPO DE ÁREA TOTAL (HA)	1985				2006			
	Nº DE ESTAB.	%	ÁREA (HA)	%	Nº DE ESTAB.	%	ÁREA (HA)	%
Menos de 1 ha	293	7,06	142	0,07	668	21,25	290	0,18
1 a menos de 2 ha	223	5,37	310	0,16	173	5,50	219	0,14
2 a menos de 5 ha	624	15,03	2.260	1,19	524	16,67	1.764	1,10
5 a menos de 10 ha	686	16,53	5.360	2,81	389	12,37	2.971	1,87
10 a menos de 20 ha	974	23,46	13586	7,13	520	16,54	7.214	4,53
20 a menos de 50 ha	765	18,43	24.175	12,69	361	11,48	11.593	7,28
50 a menos de 100 ha	251	6,05	17.822	9,36	174	5,53	12.557	7,89
Até 100 ha	<b>3.816</b>	<b>91,93</b>	<b>63.655</b>	<b>33,41</b>	<b>2809</b>	<b>89,34</b>	<b>36.608</b>	<b>22,99</b>
100 a menos de 200ha	154	3,71	21.550	11,32	122	3,88	17.445	10,96
200 a menos de 500 ha	120	2,89	35.196	18,48	176	5,60	63.847	40,12
500 a menos de 1000 ha	41	0,99	29.002	15,23	23	0,73	16.687	10,49
1000 a menos de 2000 ha	14	0,34	19.216	10,10	-	-	-	-
1000 a menos de 2500 ha	-	-	-	-	8	0,25	12145	7,63
2000 a menos de 5000 ha	5	0,12	15.996	8,40	-	-	-	-
2500 ha e mais	-	-	-	-	3	0,10	12411	7,80
Acima de 100 a menos de 5000 ha	334	8,05	120.960	63,53	332	10,56	122.535	77,00
5000 a menos de 10.000 ha	1	0,02	5.820	3,06	-	-	-	-
10.000 a menos de 100.000 ha	-	-	-	-	-	-	-	-
1000000 ha e mais	-	-	-	-	-	-	-	-
Sem declaração de área	-	-	-	-	3	0,10	-	-
<b>Total</b>	<b>4151</b>	<b>100</b>	<b>190.435</b>	<b>100</b>	<b>3144</b>	<b>100</b>	<b>159143</b>	<b>100</b>

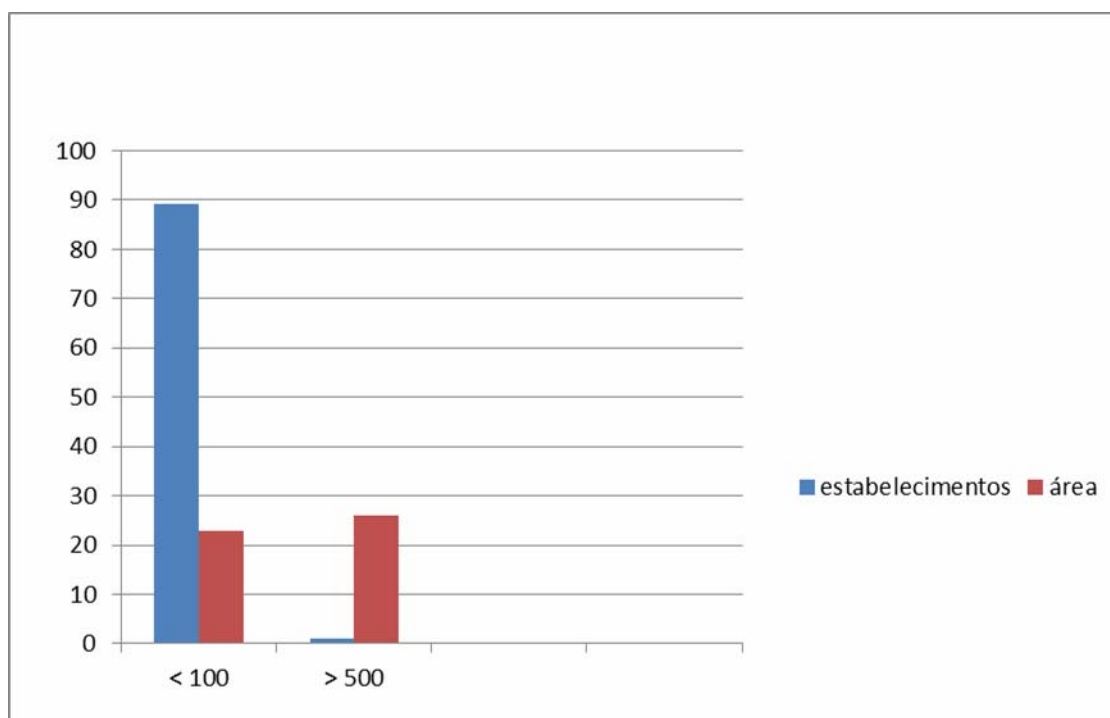
**Fonte:** IBGE – Censos agropecuários de 1985 e 2006. In: Prefeitura de Londrina – adaptado pelo autor (2015).

Previamente a análise geral desta tabela é oportuno observar que o valor total da área demonstrado em 1985 é maior do que a área total do município de Londrina que é de 165.660 hectares. Descontando a área urbana obtém-se 149.227 hectares, isto é, uma área bem menor do que a apontada na tabela em 2006. Remata-se que existem evidências de informações errôneas em relação ao tamanho das propriedades apontando para a possibilidade de grilagem. Oliveira, (informação verbal)<sup>2</sup> informa que Londrina, assim como diversos municípios do Brasil apresentam divergências entre o tamanho do município e o tamanho dos registros das propriedades demonstrando o quanto esta prática é comum.

A desigualdade na distribuição de terras entre os estabelecimentos demonstra que quem saiu perdendo foi a pequena propriedade que diminuiu a área e o número de estabelecimentos de maneira mais expressiva. A concentração de terra mostra-se evidente onde 89,34 % dos estabelecimentos, em 2006, com área na faixa de <100 ha ficam com apenas 22,99 % da área. Quando se compara com os estabelecimentos na faixa de > 500 ha, que representam apenas 1,08% dos estabelecimentos, se evidencia mais a concentração, pois estes últimos, apesar da pouca representatividade detém 25,92% da área. Isto é visualizado melhor no gráfico abaixo:

---

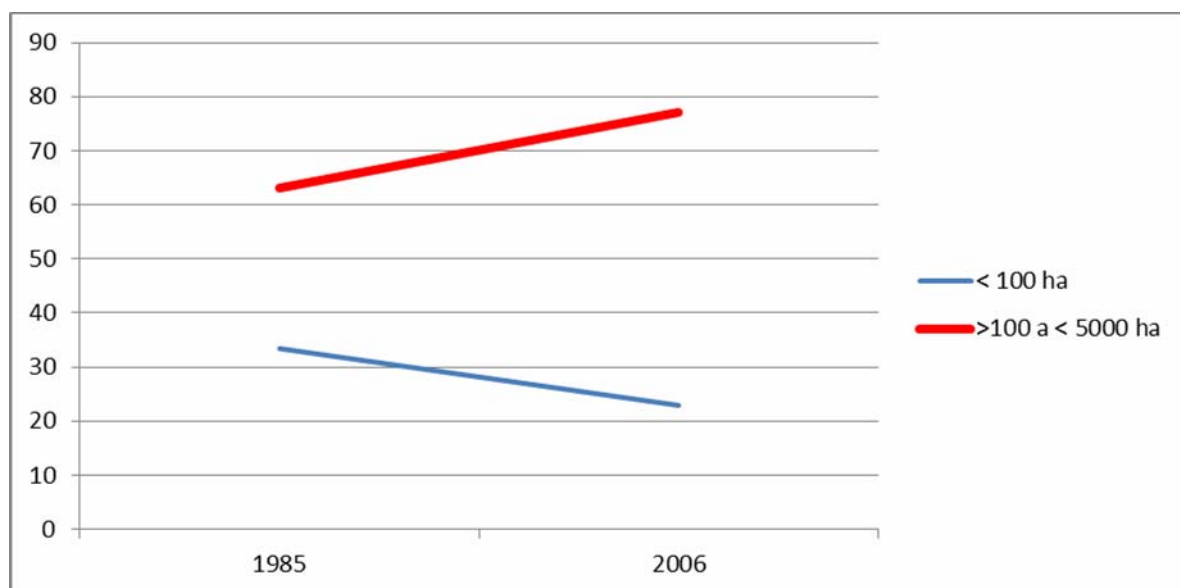
<sup>2</sup> Palestra proferida na XXXI SEMANA DE GEOGRAFIA, na Universidade Estadual de Londrina, em maio de 2015, sob o título : “Um século de conflagração da terra”.

**Gráfico 1 – Área por estabelecimento rural - 2006**

**Fonte:** Prefeitura de Londrina- 2015 - Elaborado pelo autor.

Nota-se nesse gráfico a desproporção na posse da terra nas duas faixas de tamanho comparadas. Esta desproporção aponta para a necessidade de uma melhor distribuição, pois quase 90% dos estabelecimentos estão na faixa de propriedade com menos de 100 ha e se somar as suas terras, a quantidade não supera as terras de uma minoria (1,08%) dos estabelecimentos que estão na faixa de tamanho acima de 500 ha.

Na sequência, comparando agora a evolução da área do pequeno estabelecimento (<100), com os estabelecimentos na faixa entre >100 e <5000 percebemos uma diminuição de área da pequena propriedade e um aumento da área das faixas seguintes. Estas últimas foram agrupadas, porque houve variações entre retração e aumento, demonstrando que existiu agrupamento ou desmembramento, mas no computo geral evoluíram a sua área.

**Gráfico 2** – Evolução na participação da área

**Fonte:** Prefeitura de Londrina – 2015 - Elaborado pelo autor.

A realidade evidencia a acentuação da contradição. Após uma década houve acréscimo de área para a faixa acima de 100 ha e o decréscimo para outra faixa, neste caso, os pequenos. Mesmo sendo pequenos, a maioria dos estabelecimentos, isto é, 91,93 %, são os que perdem espaço na estrutura fundiária. Os 10,56% (presentes na tabela 3, na faixa >100 e <5000) dos estabelecimentos vão partilhar entre si, não de forma igualitária, os 77% da área. Houve evolução da concentração da terra durante as transformações que ocorriam no campo com a diminuição da cafeicultura e a introdução da soja.

Com o avanço da soja uma nova dinâmica vai se impondo no campo. Os números da produção vão se invertendo, tanto que em [...] “1960 Londrina possuía 45.463 hectares de plantações de café e produzia 481.050 sacas beneficiadas do grão”. (MOSNA, 2010, s/p.), isto é 28.863 toneladas e a soja, de produção insignificante no norte do estado, chega, em 2012, a uma produção de 121.550 ton. em 45.000 ha. e o café a 4.312 ton. ocupando uma área de 3.400 ha. (IBGE, 2015c).

As questões de ordem econômica que foram configurando-se atingiram fortemente a dinâmica social enriquecendo poucos, marginalizando muitos e desterritorializando aqueles que migravam. Além do fator econômico, outros quesitos reforçavam a migração de tantas famílias. A falta de políticas públicas de

acesso aos serviços como o da saúde e o da escolarização aos que moravam na área rural contribuiu para incrementar a expulsão do campo.

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950 (SILVA JR; BORGES NETO, 2011, p. 48)

Resgata-se aqui a questão da diferenciação, por parte do Estado, nos investimentos para a área rural em comparação com os serviços oferecidos para a cidade. Esse fato torna a cidade um pólo de atração pelos serviços concentrados e o campo torna-se espaço de expulsão pela falta de prestações de serviços como a escolarização por exemplo. Vale ressaltar que, no caso da educação, a sua oferta foi sendo ampliada na zona urbana e serviu para a formação de mão de obra, portanto, para atender uma demanda que surgia juntamente com o crescimento das cidades.

As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de 'muitas letras'. ( CALDART, 2015, p. 66)

Nos movimentos sociais, a quebra deste bloqueio cultural se torna uma pauta e um começo do processo de construção da consciência cidadã que retoma o direito à educação e a sua importância, em potencial, no processo de formação humana.

## 2.2 O JOVEM DO CAMPO EM BUSCA DE UMA ESCOLA

Ao explanar sobre a juventude do campo sinaliza-se que existe uma diferença entre essa juventude e outras possíveis. Além disso, assume-se que juventude existe e é um momento distinto da vida, isto é, uma fase singular em relação a outras fases como, por exemplo, a fase infantil e a adulta. A forma de

vivenciar esta etapa pode se manifestar de maneira diferente em cada sociedade e tempo histórico.

Serres (2013), ao escrever sobre o novo aluno, isto é, a juventude atual, no contexto da França, fornece subsídios para pensarmos esses sujeitos como portadores de singularidades que nos levam a refletir sobre a complexidade desse tema. Diz que as referências contemporâneas desse novo aluno como a expectativa de vida ampliada, os avanços da medicina que anestesiam a dor, ausência da experiência dos horrores das guerras mundiais, a possibilidade de encontrarem informações armazenadas, não em sua memória, mas na memória do computador, a força formatadora da mídia, entre outras peculiaridades, demonstram que o jovem de hoje percebe, age e interage com o mundo a partir de perspectivas temporais, culturais e históricas diferentes.

Desta forma, esse jovem não tem os mesmos estímulos, costumes e atitudes que os avós ou pais, pois suas experiências e a disposição de informações e possibilidades novas lhes proporcionaram outras formas de enxergar a vida. A juventude, de forma geral, recebe estas influências do seu tempo, mas não de forma homogênea, devido às diferenças e desigualdades entre os povos do globo.

A caracterização dos sujeitos investigados neste trabalho, denominados como juventude do campo, rural e ou camponesa, é necessária para se fazer um recorte para o estudo, pois há variáveis entre os grupos juvenis que devem ser levadas em conta para distinguir a juventude.

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc [...]. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 21 )

Em relação à situação de classes, pode-se dizer que, em uma mesma sociedade, as juventudes se caracterizam como diferentes. Pochmann (2004, p. 231) ajuda-nos a pensar sobre esta questão ao esclarecer que

Ainda que a fase juvenil esteja presente em todas as classes, nota-se que ela não ocorre de forma homogênea a todos. O modo de ser jovem difere principalmente quando há diferenças entre estratos de renda no conjunto da população. Constata-se, por exemplo, que os filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posição de subordinação no interior da hierarquia do trabalho.

Como se vê, há diversos fatores que podem interferir nesta fase denominada comumente de juventude. O autor destaca a questão socioeconômica e a sua interferência na condução da fase juvenil do pobre e os desdobramentos para a fase posterior como o prejuízo na remuneração devido ao cargo ocupado, diferenciando essa juventude daquela mais abastada.

No caso da juventude rural pesquisada, de modo geral, existem semelhanças que permitem agrupá-la para a análise deste trabalho.

Na presente pesquisa, além das semelhanças de estarem na fase estudantil da educação básica, outras informações contribuem para a homogeneidade do grupo. Dentre os alunos do campo entrevistados, 90% acessam a internet. Em relação à pretensão de fazer um curso superior, 92% disseram que pretendem. 98% são solteiros e 82% não exercem nenhuma atividade remunerada. Desta forma, a grande maioria é dependente financeiramente dos pais. A faixa etária dos entrevistados vai dos 11 aos 20 anos, sendo que 72,45% estão na faixa etária de 14 a 20 anos e 27,55% entre 11 e 13 anos.

A pouca idade justifica o estado civil e a dependência financeira, da maioria, para com os pais. Apesar de não terem atividades remuneratórias, muitos dedicam-se de duas a três horas por dia ajudando a família na propriedade, o resto do tempo é poupado para o estudo. São filhos de pequenos agricultores com propriedades que variam entre 1 a 10 ha ou filhos de trabalhadores assalariados em propriedades agrícolas. Consideram-se, de forma geral, iguais aos jovens urbanos, apenas um pouco menos consumistas. Sentem-se prejudicados pela falta de

entretenimento nos finais de semana e as dificuldades de acesso aos serviços prestados pela cidade como o de saúde, por exemplo.

A singularidade destes jovens em relação aos jovens urbanos é o cotidiano rural diretamente ligado ao cultivo da terra e, portanto, fazedores de uma história ligada à responsabilidade de gerir o cultivo que alimentará a sociedade. É este o perfil dos alunos que se submetem ao percurso da escola, deixando suas comunidades para buscar a educação estudantil no colégio urbano.

O tema 'educação da juventude do campo', se entrelaça à questão agrária. Conquistar e trilhar o território da educação formal, para a juventude do campo, pode ser um obstáculo difícil de transpor. É recente a discussão da importância – e do direito - de promover uma educação pública que contemple os conteúdos relacionados e contextualizados à identidade cultural dos sujeitos do campo e que ainda seja acessível, geograficamente, a todos os cidadãos que não residem na cidade.

Molina e Fernandes (2004, p. 36), ampliam o debate quando versam sobre a educação do campo, ajudando na compreensão do quesito territorialidade e, portanto, também na localização geográfica da escola:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

A posse da terra é o quesito para a reprodução camponesa e, a educação no território camponês, é parte desse processo, pois corrobora com a valorização e a manutenção da identidade cultural da comunidade.

A busca pela escolarização pode provocar a migração da juventude rural quando a escola não se encontra no campo, isto vem somar-se aos desafios que a lógica camponesa de produzir tem encontrado durante a sua história de

resistência. Trata-se de um debate complexo e controverso, não faltando abordagens que tanto vislumbram a permanência do camponês e da sua atuação socioeconômica frente às mudanças estruturais provocadas pelo avanço do capitalismo, quanto os que vaticinam seu desaparecimento.

No contexto da formação escolar estão presentes aspectos como a “supremacia” da cultura urbana, o conteúdo dos currículos divorciados do mundo rural, a vinculação do campo como lugar de atraso em oposição ao lugar desenvolvido com asfaltos, prédios e casas aglutinadas da cidade. São diversos os problemas que precisam ser superados na escola para a população da área rural. Henriques (2007) elenca diversas fragilidades apontadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que desafia o quanto a ordenação dessa escola ainda precisa avançar. As fragilidades são:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação (HENRIQUES et al., 2007, p. 18).

Os diversos itens dessa fragilidade na estrutura educacional para a área rural incrementam as dificuldades da formação da juventude.

No caso citado da nucleação, que centraliza numa escola maior diversos alunos, o problema da estrutura escolar pode ser superado em alguns pontos, mas gera a distância da escola da comunidade onde o aluno reside. Na maioria das vezes, essa nova escola está afastada, em um núcleo urbano, dificultando o acesso da juventude rural à educação formal impondo-lhe a

necessidade de migrar para estudar. A migração pode ser pendular, temporária ou até definitiva quando a distância é significativa.

A ausência de jovens no campo acelera o processo de envelhecimento, o que já vem ocorrendo no país devido à diminuição de número de filhos por mulher. Na área urbana esta diminuição da taxa de fecundidade é maior, mas na área rural também vem diminuindo, o que agrava ainda mais o envelhecimento que já era incrementado pela migração da juventude. A Tabela a seguir demonstra as variações das taxas de fecundidade.

**Tabela 4 – Taxa de fecundidade total – por domicílio**

<b>Taxa de fecundidade – Brasil, 1970 a 2000.</b>					
<b>Região</b>	<b>Domicílio</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>Norte</b>	Urbana	6,8	5,2	3,4	2,7
	Rural	9,6	8	5,5	4,6
<b>Nordeste</b>	Urbana	6,6	4,9	2,9	2,3
	Rural	8,5	7,7	5,3	3,8
<b>Sudeste</b>	Urbana	3,9	3,2	2,2	2
	Rural	7,1	5,5	3,5	2,9
<b>Sul</b>	Urbana	4,1	3,2	2,4	2,1
	Rural	6,8	4,6	3,1	2,8
<b>Centro-Oeste</b>	Urbana	5,3	4	2,5	2,2
	Rural	7,6	6	3,6	2,9
<b>BRASIL</b>	Urbana	4,6	3,6	2,5	2,2
	Rural	7,7	6,4	4,4	3,5

**Fonte:** IBGE - Censo 1970, 1980, 1991 e 2000 – adaptado pelo autor

A comparação de três décadas demonstra a tendência de queda na taxa de fecundidade em todas as regiões. A queda, em nível nacional, foi significativa tanto na área urbana como na rural e na década de 1991 a 2000 a queda da fecundidade foi maior, em nível nacional, na área rural com uma redução de 20,45%, enquanto que, na urbana foi de 12%.

Em Londrina, maior cidade dessa pesquisa, a taxa de fecundidade total sofreu no período de 2000 a 2010 uma redução, passando de 1,9 % para 1,7 %. A taxa de envelhecimento nessa área passou de 6,23 % para 8,62% no mesmo período ( PNUD, 2015).

Acrescenta-se a esta situação um problema adicional, o não retorno do jovem ao campo incrementando as quedas da taxa de fecundidade e da população absoluta. A questão se agrava quando é a moça quem migra, pois é ela que pode gerar. Mesmo que jovens moços ficassem, o futuro não estaria garantido sem a presença das moças.

Amenizar o envelhecimento da população rural, incentivar a permanência da juventude camponesa no campo e contribuir para elevação de seu nível de estudo e de vida, assegura a continuidade da lógica camponesa de produzir. Portanto, apontar caminhos para estas questões beneficiam o campo e a cidade.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E LIMITES

Um esforço inicial é o definir o que é a Educação do Campo, estabelecendo as devidas distinções entre Educação Rural e Educação do Campo. Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, o termo Educação Básica do Campo começou a ocupar o lugar da expressão Educação Rural. A diferença entre as expressões é o sentido que carregam e as ações que elas evocam, sendo a educação rural aquela que vai ao encontro dos interesses da agricultura capitalista, enquanto a educação do campo busca a valorização da cultura de todos os povos do campo como os quilombolas, os índios, os faxinalenses, os caiçaras, os camponeses, os ribeirinhos e outros.

A abrangência e os objetivos são diferentes destas propostas de educação existentes até então. Caldart (2005, p. 25) afirma que:

Existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte do camponês, que são sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, como classe, como pessoas.

Esta incompatibilidade entre as duas propostas abre opções que levam a caminhos contraditórios e aí é preciso fazer opções políticas, o que não é tão simples, visto que há forças divergentes na construção da realidade que põem em jogo interesses econômicos para a acumulação de capital de alguns, frente à necessidade de sobrevivência de outros.

Os movimentos sociais em defesa da Educação do Campo já fizeram esta opção e estão em luta por mudanças. Para tanto, foi necessário forjar a construção de um significado novo para a educação, sendo necessária uma base histórica e uma determinada dinâmica social para desencadear, no processo histórico do campo brasileiro, as transformações que estão começando acontecer.

A convicção da importância da educação, na dimensão formal e fora da escola, na educação que emerge das relações sociais, permite defender o avanço nas reformulações educacionais para o campo, não para adaptar-se à estrutura atual, mas para iniciar e construir coletivamente mudanças.

As fragilidades sociais causam sofrimentos que, se somados à uma educação crítica, potencializam as mudanças. A educação está ligada à mudança - ou à manutenção - de uma ordem social, compartilhando com outros fatores que também atuam na construção da realidade.

Mészáros (2004, p. 108) declara que, de forma a superar a estrutura atual, a mudança na educação deve ser pensada para além do capital.

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido

amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialéctico com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva.

É possível notar, nos movimentos organizados, a mudança do conceito de educação, ao mesmo tempo em que ocorre a luta pela terra e pela vida nesta resistência incessante contra o capital. Apostam na educação por acreditarem na contribuição positiva que dela pode emergir, por isso, a insistência em avançar no processo de fortalecimento da educação do campo, que ocorre não de forma instantânea, e sim cotidianamente no lutar e no resistir.

Na década de 1980, alguns fatos desenhavam o cenário histórico de uma luta por mudanças nas estruturas que configuravam o meio rural. O aumento da pobreza no campo e nas cidades, o avanço do modelo de agricultura capitalista e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reivindicando a Reforma Agrária eram expressão disso.

Com a atuação do MST e sua estratégia de luta, que inclui a formação de acampamentos, geravam-se demandas sociais nestes locais, entre elas a demanda por uma educação no campo e do campo. Isso exigia uma discussão ampla sobre a Educação do Campo, que incluiria os educadores, para esta nova realidade que estava sendo construída na educação brasileira. Começa a tomar corpo um movimento para a defesa de uma educação que contemplasse o cenário que se formava no campo.

Munarim (2015, p. 13 - 14) sobre este movimento explica:

[...] o Movimento de Educação do Campo de que estou falando resulta dos esforços de intersecção, de fusão entre a tradição da Educação Popular, antecedente aos “novos movimentos sociais” dos anos de 1980, com a educação escolar, esta tão velha e tão permanente. Desse esforço de “casamento” é que estaria a se elaborar de forma concreta um arcabouço pedagógico novo, ademais, em grande medida, preconizado por Paulo Freire em seus escritos como a “Pedagogia do Oprimido”. Assim, com os “novos movimentos sociais”, estamos diante de um processo pedagógico – e político, é sempre bom lembrar – igualmente novo no horizonte das lutas populares do campo brasileiro.

Este arcabouço teórico novo inicia-se no movimento social a partir da necessidade e também da consciência cidadã que amadurece. E, diante da

legitimidade dos direitos e da força dos movimentos sociais, um passo importante acontece em 1996 quando é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de nº 9394/96 – que contempla em seu artigo 28 normas para a educação do campo estabelecendo que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.(BRASIL, 2015d)

Esta legislação abre caminho para a continuidade do longo trajeto de mudanças que precisavam acontecer. Em 1997 ocorre o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado pelo MST, colocando em discussão as ações que vinham sendo desenvolvidas por universidades brasileiras nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária.

No ano seguinte foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como fruto das discussões ocorridas no ENERA e pelo entendimento da necessidade de organização e planejamento de ações que dessem conta do que estava por vir. Este programa nacional foi instituído pelo governo federal, em abril de 1998, para propor e apoiar projetos de educação voltados para as áreas de reforma agrária.

Entre os objetivos do PRONERA estão o de garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos e garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária.

Uma das características deste programa foi o princípio operacional de adoção de parcerias e gestão participativa que, por um lado, divide a responsabilidade de êxitos ou fracassos e, por outro, abre espaço para a construção coletiva através da participação de entidades sindicais, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, instituições públicas de ensino e outros movimentos sociais.

Um programa com estas características demonstra um avanço no longo caminho da construção de uma Educação do e no Campo. A simples criação

não garante a efetiva aplicação e realização dos objetivos, mas dá subsídios legais para a organização social como as experiências realizadas no Mato Grosso do Sul e no Paraná.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi desenvolvido um projeto, subsidiado pelo PRONERA, que pode exemplificar o resultado da aplicação das ações do programa. Segundo Perius (2008), o projeto “Universidade cidadã: uma parceria na educação de jovens e adultos em assentamentos no Mato Grosso do Sul” foi proposto em virtude dos índices de analfabetismo nos assentamentos e da mobilização e discussões junto à Comissão Pastoral da Terra (CPT), ao MST/MS, a Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul e outras entidades. Eles destacam pontos negativos e positivos do processo:

[...] o engessamento dos recursos baseados em fórmulas já construídas pelo manual de operações dificultou a partilha de decisões administrativas e financeiras. Embora uma efetiva partilha de poder na gestão por meio do Conselho não tenha sido constatada, o PRONERA constituiu-se um importante passo com a forte presença dos movimentos sociais exigindo transparências nas ações e gerando um debate sobre educação no campo. (PERIUS, 2008, p. 97)

Os autores consideram o Pronera um importante passo. Ao mesmo tempo relatam que, além destas questões relativas ao manual de operações editado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para orientação na execução do PRONERA, há atraso no repasse financeiro comprometendo o trabalho e observam também que as mediações, feitas pelas instituições, podem ser substituídas pela autonomia dos assentados, sendo estes sujeitos de seu próprio processo educativo.

O fator positivo foi reconhecido no entendimento de que o programa proporcionou a alfabetização e formação de monitores, além da participação dos movimentos sociais que exigiam transparência na implantação das ações e, ao mesmo tempo, realizavam o importante debate sobre a Educação do campo.

Outro exemplo experiencial de construção da Educação do Campo ocorreu no município de Wenceslau Brás, no estado do Paraná, através do projeto “Comunidade, Família e escola: por uma educação do e no campo”. Este projeto surge por uma proposta de Educação do Campo no Projeto de Extensão Universidade sem Fronteiras (USF), ofertado pela Universidade Estadual do Norte

do Paraná (UENP/CLM) para trabalhar em parceria com o NRE e com a prefeitura (HOELLER, 2013).

O projeto envolvia 09 comunidades rurais que discutiam sua realidade através do diálogo em grupos nas diversas reuniões e encontros temáticos, onde aprendiam e faziam levantamentos das demandas das comunidades. Essas demandas iriam compor um plano de ação para negociar os aportes da política pública que poderiam melhorar, não só a Educação do Campo, mas a vida no campo.

Entre as carências e os motivos que justificavam a necessidade de melhorar a realidade dessas comunidades estavam o êxodo rural do jovem na perspectiva de encontrar, na cidade, o emprego, a renda e o lazer, a crença de que o estudo na cidade será melhor, a falta de escola no campo criando a dependência e a penúria do transporte rural entre outros problemas que afetam diretamente a educação do campo.

A metodologia usada para construir os eixos temáticos, as pautas das reuniões e seminários era a de ouvir e fazer o levantamento da problemática vivida pelas comunidades. Assim tornava-se possível, segundo Hoeller (2013) [...] “a compreensão da relação capital-trabalho, desvelando o modelo de desenvolvimento e sua interferência nas relações cotidianas, no modo de vida dos trabalhadores, seja no campo ou na cidade”.

Esta experiência de Educação do Campo é avaliada por Hoeller (2013) como uma:

Vivência coletiva que se constituiu em um significativo aprendizado. Um processo rico, mais que resultado, percurso educativo, que permitiu o encontro, a partilha das questões da vida das famílias agricultoras, as reflexões das relações cotidianas, das necessidades, angústias, incertezas e dos anseios que perfazem o contexto do campo (HOELLER, 2013, p. 128).

Neste relato nota-se a contextualização da escolarização com a vida da comunidade. Contextualização presente na partilha das angústias e nas reflexões, dando sentido ao ensino por permitir a inclusão da realidade, portanto a inclusão da cultura local, no processo de ensino. Nessa experiência nota-se a amplitude das possibilidades de fazer a Educação do Campo.

Esta proximidade com a comunidade escolar e esta contextualização é anseio das escolas da área urbana também, que lutam para garantir a participação da família no processo de ensino e no cotidiano escolar, como parceiros e corresponsáveis do ensino de seus filhos. A questão é que o afastamento do aluno de sua comunidade, para chegar a escola distante, inviabiliza este contexto ou, ao menos, coloca obstáculos.

Outra prática que atualmente contribui com a formação escolar da juventude rural são os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que formam uma rede composta por três associações que organizam as ações em diversas regiões do Brasil. Realizam um trabalho baseado na Pedagogia da alternância permitindo que jovens alternem períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar junto a sua comunidade, integrando família e escola no processo contínuo de formação.

Esta experiência, originada na França, iniciou-se no Brasil, no Espírito Santo, na década de 1970, e se expandiu para outros 22 Estados brasileiros, contando, atualmente com cerca de 200 Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) funcionando em regime de alternância, atendendo em torno de 20.000 alunos e 100.000 agricultores. Segundo a União Nacional das Escolas Familiares de Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2015), “Estas escolas já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças”.

No Estado do Paraná o início de uma aproximação com a Educação do Campo, por parte do governo, ocorreu com a promoção do I Seminário Estadual da Educação do Campo, realizado em março de 2004 com o tema: Construindo políticas públicas. Nesta oportunidade, compareceram movimentos sociais e pensadores da educação do campo. A convocação do evento e as práticas posteriores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) indicavam a disponibilidade daquele governo de implantar a educação do campo no Paraná.

Entre as práticas de implementação estavam as publicações de materiais como os Cadernos Temáticos I e II e a Diretriz Curricular para a Educação do Campo que serviriam de suporte teórico para os professores compreenderem os paradigmas da Educação do Campo. Além disso, ocorriam as capacitações dos

professores durante as Semanas Pedagógicas, nas Formações de Grupos de Estudos e em Cursos organizados pela SEED- PR. Estas formações contemplavam temas diversos ligados à educação e à prática pedagógica. As escolas e os professores que trabalhavam com alunos da área rural podiam se inscrever nos grupos, cujo tema era Educação do Campo.

As Semanas Pedagógicas eram momentos de estudos e discussões coletivas realizadas no início de cada semestre letivo, sendo disponibilizados textos para divulgar, informar ou iniciar as reflexões sobre diversos temas, incluído, os correlatos à Educação do Campo.

A Formação de Grupo de Estudos era realizada de forma a oferecer capacitação e pontuação curricular para a elevação no Plano de Cargos e Salários dos professores. A SEED se encarregava de enviar os textos e as orientações para as dinâmicas descritas envolvendo temas como Educação do Campo, Inclusão, Estudos Étnicos Raciais, entre outros. Os grupos eram organizados pelos próprios professores que se reuniam fora dos horários de trabalho para debater os temas propostos. O incentivo para os participantes, além do conhecimento que poderia melhorar a sua prática de ensino, era a contagem de pontuação necessária para uma elevação salarial.

Para concluir, dos Grupos de Estudos eram exigidos projetos de práticas pedagógicas aplicadas pelos professores em suas respectivas escolas. A seleção e aglutinação destas práticas resultou na publicação do Caderno Temático da Educação do Campo II (SEED, 2009) que socializaria todas as iniciativas realizadas pelos profissionais nas diferentes escolas do Estado.

A edição desse material foi realizada pela SEED, que encaminhou para todas as escolas do Paraná o caderno impresso e também disponibilizou-o para acesso *on line* no site da Secretaria de Educação.

A estrutura do Caderno Temático da Educação do Campo II ficou organizada por quatro capítulos sendo: o Capítulo 1 - “Cuidando da terra e mobilizando a escola: levando comida à mesa em conjunto com a natureza”; Capítulo 2 - “Resgatando cultura(s) e identidade(s): mostrando a cara da comunidade”; Capítulo 3 - “Movimentando os sujeitos do campo: novas relações de trabalho e organização social” e Capítulo 4 - “Trilhando os caminhos da

sustentabilidade com novas práticas na agricultura familiar/camponesa: responsabilidade do campo e da cidade.”

Para exemplificar o conteúdo dessa produção segue uma prática da professora Perin (2008), publicada no Caderno Temático, desenvolvida na disciplina de português em uma escola estadual do Paraná, cujo conteúdo estruturante da disciplina é o discurso como prática social. Ao trabalhar com texto normativo, desenvolveu os seguintes passos:

**Quadro 1 – Explicação da atividade e Fragmento do estatuto do campo**

<p><b>Organização da turma; em pequenos grupos para desenvolver estudos sobre questões ligadas à realidade do campo (sustentabilidade, agronegócio, agroecologia); Apresentação do estudo desenvolvido no grupo para a turma; Leitura do Artigo 5º da Constituição Federal, onde estão definidos os Direitos e os Deveres Individuais e Coletivos com o objetivo de conhecer o texto que define os parâmetros da nossa cidadania e tomar contato com um tipo diferente de texto: texto normativo, que vamos encontrar em leis, estatutos e regimentos definindo as práticas sociais civis; Contato como texto normativo do poeta Thiago de Mello bem como à Declaração Universal dos Direitos Humanos; Produção do próprio estatuto do homem do campo dentro do tema gerador desenvolvido. Para isso, primeiramente, cada grupo produziu seu Estatuto. Após eleger coletivamente fragmentos de cada produção, chega-se a um texto com treze artigos, parte dos quais retratados no poema a seguir.</b></p>		
<p><b>Artigo I</b>  <b>Fica decretado que agora vale a vida</b>  <b>A produção do campo</b>  <b>E de mãos dadas pela natureza</b>  <b>As fontes águas limpa e pura.</b></p>	<p><b>Artigo II</b>  Fica decretado  que todos tem  direito à terra  A produção da  sustentabilidade  E a preservação  do meio que  vivemos  Portas janelas se  mantenham  abertas  Para o verde da  esperança.</p>	<p><b>Artigo III</b>  Fica decretado que a  partir de agora  Haverá produção em  todas as terras  Onde predomina a  razão  Que com verde da  natureza  Levam a esperança e o  pão.  § Único  A natureza passará a  confiar nos sujeitos  que vivem no campo.</p>
<p><b>Artigo IV</b>  <b>Fica decretado que o indivíduo e o campo serão o centro do discurso</b></p>	<p>Como o peixe  confia nas águas  E como pássaro</p>	<p>§ Único  O homem cuidará da  natureza como a rosa</p>

<b>do projeto</b> <b>Que o homem confiará no campo</b> <b>Como animais confiam na floresta</b>	confia no vento para voar.	Que mesmo rodeada de espinhos, Deixa à mostra sua beleza[...]
--	-------------------------------	--

**Fonte:** SEED, 2009.

Esta metodologia, proposta pela professora, contextualiza a sua disciplina à realidade do campo quando, além de ensinar sobre o texto normativo, pede para que os alunos criem, a partir de sua realidade, um estatuto do campo. Nos termos do “estatuto” os alunos expõem o seu cotidiano, o desejo de valorizar o campo, fazem a crítica à terra improdutiva, decretam o olhar que tem para o campo e fortalecem as suas raízes culturais.

Assim como este exemplo, dezenas de experiências foram aplicadas e compartilhadas no Caderno Temático da Educação do Campo da SEED-PR. Representam uma pequena parte das mudanças que ainda precisam ocorrer para melhorar o processo de formação escolar, sabendo-se que esta não é um fim, mas um dos instrumentos que colaboram para a transformação da realidade.

Arroyo (2005, p. 70) reconhece as mudanças em curso e chama a atenção dos professores para notarem as novidades nesse movimento, pois o próprio movimento social é educativo.

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de sociedade, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo [...]. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vem se formando, educando um novo homem e uma nova mulher, criança, jovem e adulto.

Demarcar estas mudanças e as produções que vem sendo disponibilizadas significa observar os frutos, a qualidade e abrangência das experiências de uma nova visão que se abre ao professor sobre a prática educativa voltada para a realidade camponesa. O impulso inicial para se chegar aqui começou com a inquietação dos movimentos sociais do campo que clamam por mudanças, por uma sociedade mais justa, pela Reforma Agrária, pelo respeito e garantia dos direitos aos povos do campo e também aos marginalizados da cidade.

Cabe esclarecer que houve a convalidação, por parte do governo estadual (gestão de Roberto Requião) a estas demandas, promovendo seminários, grupos de estudos, capacitações e produção de materiais pertinentes à promoção da Educação do Campo. Os eventos que envolviam palestras e trocas de informações e experiências eram realizados na Universidade do Professor (UF)<sup>3</sup>, em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, no Estado do Paraná.

Além destas práticas, outro avanço importante na longa caminhada por uma educação democrática e de qualidade foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) da Educação do Campo em 2006, já mencionadas a pouco. Importante porque acena com uma concordância e um facilitador do avanço na construção dessa educação. Este documento serve para subsidiar a prática docente norteando o ensino para que este contemple o conhecimento da lógica camponesa de produzir, a cultura, a luta e o modo de viver das populações do campo.

O trabalho docente em sala, quando orientado pelas DCE(s), é balizado por eixos temáticos. São eles: Trabalho - divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania. Desta forma, o conteúdo das disciplinas se ajusta – ou deveria se ajustar - a estes eixos como forma de contextualizar os conhecimentos à realidade do campo. As DCE(s) são conquistas importantes para se somar as outras práticas.

A junção dessas iniciativas, formaram uma base para o avanço das práticas da Educação do Campo, mas era necessário a continuidade das ações para que todas as escolas que recebem alunos camponeses, organizassem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os planejamentos docentes, anualmente. Estes procedimentos é que garantiriam a continuidade dos trabalhos, visto que existe uma grande rotatividade de professores e, ao final dos mandatos, os gestores dos colégios também podem ser substituídos. Nos últimos anos não surgiu novidade alguma relevante, por iniciativa do governo do Paraná, para o avanço da Educação do Campo.

---

<sup>3</sup> Nessa Universidade eram realizados muitos encontros como simpósios, palestras e cursos abrangendo diversos temas, entre eles a Educação do Campo atendendo uma grande parte dos professores da rede pública estadual. Em 2011, no governo de Beto Richa, foram encerradas as atividades da Universidade do Professor.

O site da SEED, denominado Portal da Educação expõe o que a secretaria oferece hoje para a Educação do Campo. O que consta neste ambiente virtual é o ícone “Educação do Campo” que apresenta os Cadernos Temáticos e as DCE para o campo, o programa federal “Projovem Campo” e a “Escola Pública Itinerante”, todas iniciativas do governo anterior.

Oportuno explicar sobre esta Escola Itinerante, que foi uma conquista importante do MST. A escola acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. Ela é resultado de uma parceria entre o MST e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer nº1012 de 08 de dezembro de 2003.

Já o Projovem Campo é direcionado para alunos na faixa etária de 18 a 29 anos, moradores do campo, que não tenham concluído o ensino fundamental. O programa oferece educação para jovens e adultos do campo, tem duração de dois anos e disponibiliza uma bolsa de 1.200 reais ao aluno. Embora o valor seja atraente, a organização para mobilizar, ao menos 25 alunos desta faixa etária, que estejam dispostos a se locomover e frequentar os estudos depois do trabalho, não tem sido tarefa simples, conforme relatam Meurer e Gehrke (2013, p. 153):

Grande foi a surpresa ao constatar que somente dez alunos estavam comprometidos em continuar os estudos. Dos 30 alunos matriculados, nove desistiram. Nas visitas realizadas a esses alunos, eles relataram várias situações influentes na sua desmotivação para continuar o estudo, por exemplo: não conseguir conciliar a vida familiar e profissional com a escolar, a fadiga do dia de trabalho[...]

Fitz e Gehrke(2013) reconhecem a importância desta política voltada para a educação do campo, mas lamentam a indiferença de alguns, pois dentre os problemas relacionados ao processo de adesão ao Projovem Campo, destacam a dificuldade de agrupar a demanda para formação de turmas, a falta de informação, ou mesmo o empenho daqueles que poderiam por em prática o programa.

O governo federal oferece também outros programas, através do MEC, como os cursos técnicos do PRONATEC, com grade curricular voltada para o trabalho no campo e o programa Escola Ativa para auxiliar as escolas multisseriadas do campo com a oferta de kit pedagógico e a capacitação de professores. Estes

programas, incluindo o Projovem Campo são iniciativas federais. O governo estadual atual não tem realimentado o debate e tampouco permitido a continuidade de uma política educacional para o campo consentindo a permanência dos princípios norteadores da Educação Rural.

O embrionarismo das políticas públicas federais voltadas para a Educação do Campo, simultaneamente ao retrocesso das políticas públicas educacionais em escala estadual, desde a ascensão de Beto Richa ao governo do Paraná, mostram que ainda há um longo caminho a ser trilhado para a consolidação de um projeto societário capaz de incluir os camponeses como sujeito de direitos. A começar pela educação plena à que faz jus a juventude camponesa, que é sujeito desta pesquisa.

### 3 O JOVEM DO CAMPO NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA VIDA

Na contemporaneidade, a escola deve fazer parte de uma etapa de convivência e formação da juventude. Na escola depositam-se sonhos de um futuro melhor. Em meio a esta expectativa, o cotidiano escolar vai se revelando controverso. O transporte escolar, que traz a juventude rural para a escola urbana, tanto quanto a interação social decorrente dessa experiência, são alguns obstáculos a serem enfrentados.

No espaço escolar urbano convivem realidades diversas, trazidas pela história de cada família e refletidas na forma do aluno interagir nessa comunidade estudantil. Por isso, torna-se um desafio para o professor dar significado e contextualização ao conteúdo de sua disciplina frente a esta diversidade. A contextualização do conhecimento favorece a empatia do aluno com o assunto que se quer trabalhar, permite o diálogo e o aprendizado. No universo escolar urbano, no qual a juventude rural acaba sendo inserida, nem sempre tem interface clara com o mundo do campo.

Vários ideais, estranhos ao modo de vida camponês, vão sendo introduzidos pelos conteúdos disciplinares, pela convivência com os estudantes urbanos e pela cultura urbana própria da televisão e das redes sociais. Nesse movimento, a história e o ser camponês são invisibilizados e marginalizados, não raro dissolvidos no reino da mercadoria. O padrão de consumo globalizado se traduz em estereótipos que sinalizam o jeito “correto” de se vestir, o jeito prático de se alimentar e os aparelhos “indispensáveis” para se comunicar em grupo, como forma de não se isolar.

Por sua densidade característica, a cidade apresenta e representa mais do que o campo, este mundo povoado por apelos mercantis, em seus *shoppings*, no comércio e no jeito de viver. Apesar dos contrapontos em relação ao consumismo e à homogeneização dos costumes, problematizados por professores no interior da escola, é comum os alunos renderem-se à moda, no jeito de se vestir, de cortar o cabelo, no falar, no agir e nas pretensões de consumo. No contexto escolar, as possibilidades de interações virtuosas estão condicionadas à valorização e ao respeito à diversidade.

Ocorre que nesse cotidiano, isso raramente acontece, e o melhor exemplo disso é a desvalorização subliminar da cultura do campo nas celebrações juninas. As festas juninas pressupõem roupas remendadas e “fora da moda”, jeito “esquisito” de andar e de falar, ridicularizando o camponês, perpetuando a ideia de caipira, do jeca tatu, tão celebrado na literatura clássica. Seja pela projeção depreciativa, seja pela invisibilidade — provocada pela nucleação —, ao não se valorizar o campo, imprimem-se marcas no mundo camponês, isto é, exercem-se ações de desenraizamento durante a formação urbana do jovem do campo.

A complementariedade entre o campo e a cidade é comumente despercebida e a cidade acaba representando um espaço “autônomo”, moderno em relação ao “atraso” do campo, quando na verdade, cidade e campo são um espaço contínuo com produções e serviços complementares e interligados. A população mundial, seja ela rural ou urbana, será mantida pelos bens oriundos do campo. Por sua vez, fluem da cidade equipamentos e serviços, logo o fluxo é de mão dupla.

O fluxo entre a produção no campo, seu processamento pela indústria e seu consumo em lugares os mais diversos revela a dinâmica de um circuito sem fronteiras precisas entre campo e cidade. O conhecimento dos respectivos sujeitos e papéis, quando não devidamente problematizados pela escola, acabam por criar hierarquias em que se promove a cidade e se invisibiliza o campo. Batista (2014, p. 140) reafirma a importância dessa discussão:

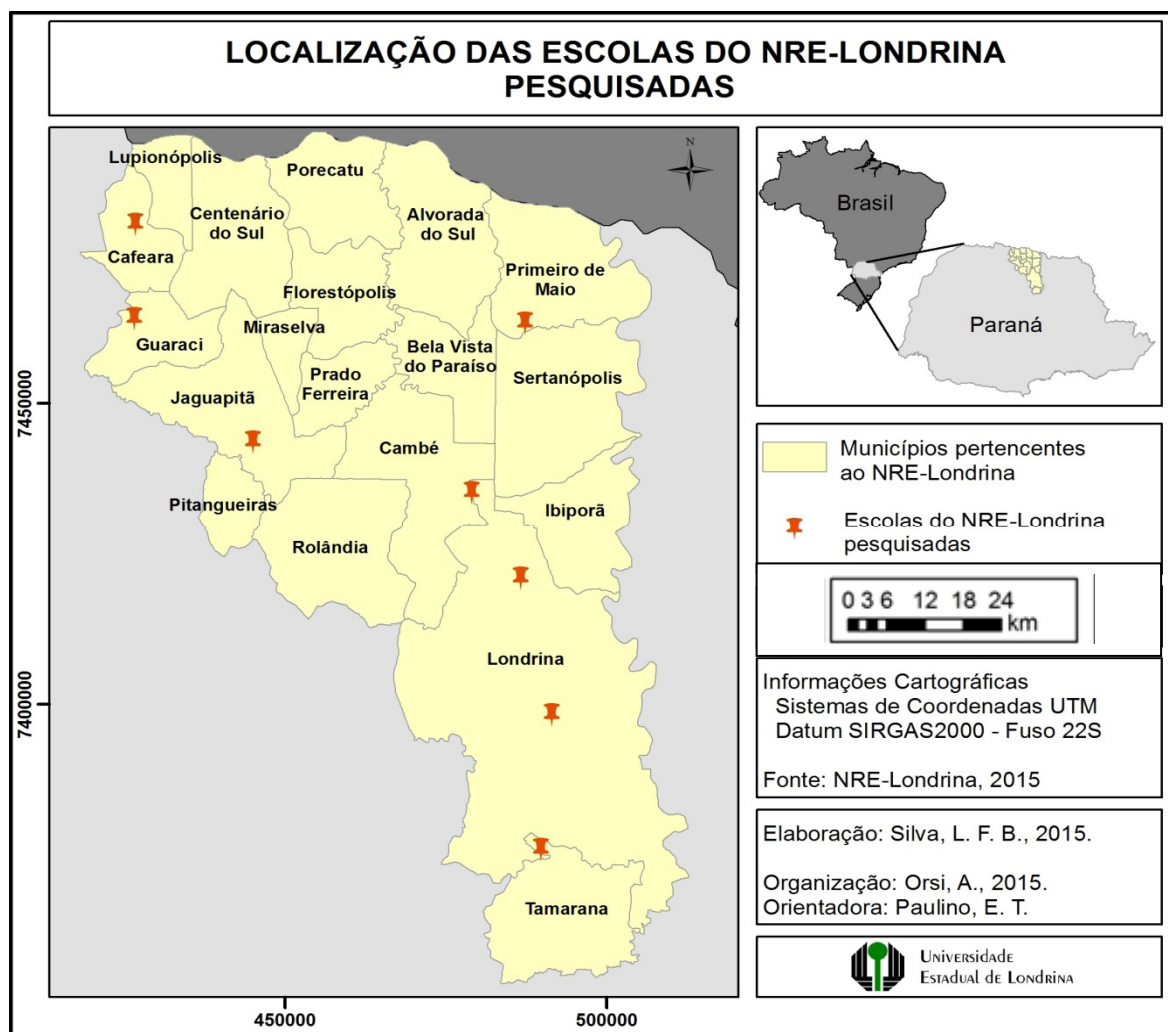
Sobre a superação da dicotomia rural-urbano, a abordagem didática e dialética das relações entre campo e cidade em sala de aula pode representar uma temática problematizante, com potencialidade de superação de mitos e ideologias acerca do campo e da cidade para os alunos do campo. Principalmente num contexto que privilegia concepções de uma contínua e ininterrupta urbanização do campo, no qual este espaço é visto como resíduo da sociedade urbano-industrial, a valorização e o questionamento dos espaços rurais em relação ao mundo urbano faz-se necessária e provocadora.

A problematização dessa discussão pode trazer à tona um debate mais profundo sobre a relação campo e cidade. Reconhecendo esta necessária discussão, este trabalho recorre a um recorte da realidade paranaense para investigar como o processo educacional da juventude rural, organizado e mantido pelo estado e por municípios, pode afetar a motivação para sua permanência no campo.

Como forma de obtenção de dados primários, nesta pesquisa, nos valem da aplicação de formulários e de entrevistas com questões mistas abertas e fechadas, atividades com desenho e palavras significativas, além de levantamentos de informações junto a órgãos públicos e bibliografia pertinente. A investigação teve como público alvo alunos de escolas estaduais e municipais, propriedades rurais e professores que trabalharam em escolas rurais multisseriadas que posteriormente passaram pelo processo de nucleação. Além disto, outras informações foram obtidas junto ao NRE – Núcleo Regional de Ensino de Londrina, junto aos diretores das escolas visitadas e à consulta do Projeto Político Pedagógico (PPP) – que delinea a postura pedagógica da escola.

A escolha dos colégios baseou-se em um levantamento dos estabelecimentos de ensino que recebiam alunos da área rural no Núcleo Regional de Ensino de Londrina, baseado no cadastro de utilização do transporte escolar.

**Figura 3 – Localização das escolas pesquisadas**



Para definir o campo de pesquisa foram escolhidos municípios que representassem realidades agrárias diversas entre si. Os municípios de Londrina e Primeiro de Maio são os que melhor representam o grupo onde há o predomínio das lavouras temporárias, Jaguapitã, por sua vez, Guaraci e Cafeara representam o da pecuária extensiva e da cana e, por fim, Tamarana representa a realidade de assentamentos.

No município de Primeiro de Maio foi feita apenas uma visita e uma conversa com a direção para compreender como estava sendo o processo de implantação da educação do campo, pois ao término do prazo desta pesquisa é que se descobriu que a única escola que aderiu a implantação da Educação do Campo, no NRE- Londrina foi a Escola Estadual Vila Gandhi, localizada no município de Primeiro de Maio. A direção dessa escola informa que consultou a comunidade para realizar tal mudança, que se encontra em fase inicial.

O PPP da escola está sendo reformulado para contemplar as diretrizes curriculares da Educação do Campo, sendo que o apoio institucional vem sendo dado pelo setor 'Educação para a diversidade' do NRE-Londrina. Não obstante, os professores, apesar de não terem formação específica em Educação do Campo, alguns são conhecedores da realidade rural.

Sobre os demais locais, para melhor contemplar o critério por amostragem, levou-se em conta também a dispersão geográfica, havendo o cuidado de incluir uma escola itinerante, localizada no distrito de Lerroville, em Londrina, no interior do recém constituído assentamento Eli Vive (2014).

Essa modalidade de escola nasceu no seio das lutas pela terra coordenadas pelo MST e que visam garantir educação formal aos sem terra acampados que se encontram em idade escolar. A singularidade desta escola é que a sua organização supõe a parceria entre a SEED e o MST, sendo que todos os alunos são assentados no núcleo local.

A escolha por Tamarana, dentro da tentativa de contemplar as diversas realidades regionais, explica-se pelo contexto singular, em vista de um quadro agrário denso, constituído pela concentração de assentamentos, a maior parte deles implantados há mais de 10 anos. Por sua vez, Jaguapitã foi escolhido em vista da nova ordenação territorial desencadeada pela instalação de grandes abatedouros de frango, que acabaram por viabilizar a implantação do sistema de

integração com unidades camponesas, encarregadas da criação das aves. Trata-se de uma atividade intensiva em mão de obra, o que favorece a geração de renda no campo, logo aparece como um horizonte para a eventual permanência dos jovens, pois além da ocupação da mão de obra da família, exige pouco para a atividade. A realidade de Cafeara e do Distrito de São Luiz (Londrina) é diversa, em vista do predomínio da policultura e da pastagem. Por fim, o Distrito da Warta (Londrina) tem sua especificidade fundada no amplo domínio das lavouras temporárias, altamente mecanizadas e poupadoras de mão de obra (soja no verão, milho/ trigo no inverno) .

O quadro nº 1 a seguir, apresenta dados sobre o uso do solo predominante nos municípios pesquisados. Nestes dados, se faz a ressalva de que os distritos de São Luiz e Warta pertencem ao município de Londrina, não tendo sido possível desagregá-los em virtude de o IBGE trabalhar com a apresentação por município.

#### **Quadro 2 – Produtos cultivados segundo a área colhida**

Municípios				
<b>Cafeara</b>	<b>Jaguapitã</b>	<b>Londrina</b>	<b>Guaraci</b>	<b>Tamarana</b>
Cana-de-açúcar	Cana-de-açúcar	Soja	Cana-de- açúcar	Soja
Soja	Milho	Milho	Milho	Trigo
Milho	Soja	Trigo	Soja	Milho
Café	Laranja	Café	Café	Feijão

**Fonte:** IBGE – 2015c. Produção Agrícola Municipal (2013), adaptado pelo autor.

Neste quadro de produtos mais cultivados, aparecem a cana-de-açúcar e a soja. A cana atende as usinas de álcool e açúcar e, juntamente com a soja, que em parte, são utilizadas internamente, abastecem o mercado externo. O trinômio cana-de-açúcar, soja e milho expressa uma característica predominante do campo brasileiro, que é o privilegiamento de monocultoras em detrimento da produção de alimentos da cesta básica.

A concentração da terra, aliada aos usos de solo indicados anteriormente, é o persistente fator estrutural de expulsão do campesinato, que se confirma nesses municípios, como se poderá observar no quadro a seguir.

**Quadro 3 – Taxa de crescimento geométrico populacional segundo tipo de domicílio - 2010**

<b>Municípios</b>					
Localidade	Cafeara	Jaguapitã	Londrina	Guaraci	Tamarana
	<b>Taxa de crescimento %</b>				
<b>Urbano</b>	2,11	1,74	1,31	0,98	2,19
<b>Rural</b>	-3,36	-1,74	-0,38	-0,77	2,52
<b>TOTAL</b>	0,81	1,12	1,26	0,61	2,36

**Fonte:** IBGE Censo Demográfico – 2010. In: IPARDES – adaptado pelo autor.

De modo geral, as migrações estão ligadas à inviabilização da sobrevivência em patamares mínimos de dignidade. Assim, a cidade, não por ser a melhor escolha, mas a única que restou, torna-se o destino dos que migram da área rural. Isso pode chegar a um ponto em que o crescimento natural do lugar não repõe mais o número dos que partiram ameaçando a continuidade de comunidades devido ao decréscimo populacional.

Esta pesquisa parte da hipótese de que a juventude camponesa, vem sendo testada pelas dificuldades impostas pelo modelo hegemônico de agricultura, o capitalista. Nesse modelo não está em pauta o desenvolvimento social, por isso prevalece o direito individual à propriedade da terra mesmo que isto custe a expulsão da juventude e dos camponeses de maneira geral.

Essa tendência poderá ser invertida por meio de políticas públicas, a exemplo do que pode ser observado no quadro anterior, que mostra o município de Tamarana com crescimento da população rural maior do que a urbana. Isso se deve à implantação de diversos assentamentos, que passam a testemunhar a resistência do campesinato.

**Quadro 4 – Vulnerabilidade e trabalho**

<b>Municípios</b>	<b>% de vulneráveis à pobreza</b>	<b>% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal</b>
<b>Jaguapitã</b>	12,37	35,77
<b>Guaraci</b>	16,92	39,9
<b>Cafeara</b>	21,68	37,40
<b>Tamarana</b>	47,38	53,36
<b>Londrina</b>	12,38	24,34

**Fonte:** Atlas do desenvolvimento Humano – PNUD – 2010.

Embora os dados apresentados sejam gerais, isto é sobre o campo e a cidade, tratam basicamente de uma realidade com vínculo estreito ao campo. Os municípios, exceto Londrina, tem a população entre 2 a 12 mil habitantes e uma economia baseada na agricultura. Como se pode notar apresentam um acentuado percentual de exclusão do acesso à níveis elevados de educação e aos direitos que o trabalho formal lhe garante. Além disso, é expressivo o percentual de pobreza chegando a 47,38%.

Os principais cultivos do agronegócio como a soja, o milho e a cana de açúcar parecem não serem capazes de melhorar as condições de vida de toda população. A análise permite perceber a insuficiência, ou, ao menos, a falácia da eficiência do agronegócio como sinônimo de riquezas, e em meio aos alardes da excelência da agricultura capitalista, não conseguiram ampliar a renda de uma boa parte da população. Em consonância com estes dados, as realidades informadas nas visitas às escolas era de que os alunos pertenciam a famílias rurais pobres com pequenas propriedades ou empregados assalariados.

A análise do quadro do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios pode ser considerado na perspectiva da insuficiência, isto é o quanto falta para chegar ao 1,0 – melhor índice – e, ao mesmo tempo, tendo o entendimento de que, os dados que limitaram esta média, se referem a um grupo de pessoas que, em uma análise em separado, teria indicativos mais baixos de desenvolvimento humano do que a média demonstra.

#### **Quadro 5 – Índice de Desenvolvimento Humano do Municípios**

<b>IDHM – 2010</b>	
<b>Municípios</b>	<b>índice</b>
Cafeara	0,693
Jaguapitã	0,715
Londrina	0,778
Guaraci	0,698
Tamarana	0,621

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD, IPEA, FJP. - In: IPARDES - 2015 - Adaptado pelo autor

Os Índices de Desenvolvimento Humano dos municípios (IDHM) dão alguma ideia de que a realidade social precisa ser melhorada. Com uma exceção, os

demais estão abaixo da média nacional e estadual<sup>4</sup>. Mesmo tendo o mais alto índice das quatro cidades analisadas, Londrina não está isenta da pobreza, na área rural e urbana, e dos problemas que impõem dificuldades à juventude camponesa como será possível perceber no decorrer das explicações desta pesquisa.

#### Quadro 6 – Tamanho do Município

TAMANHO DO MUNICÍPIO ( HA)				
Municípios				
Cafeara	Jaguapitã	Londrina	Guaraci	Tamarana
18.400	47.800	165.600	21.200	46.900

Fonte: ITCG-PR. In: IPARDES – 2015, adaptado pelo autor.

Obs.: os dígitos foram arredondados.

Este quadro apenas ilustra o tamanho da área do município. Com esse número é possível ter uma ideia do espaço que pode ser administrado para atender a todos, onde, em potencial, se pode gerar riquezas e moradias.

Em seguida, o quadro 7 explana sobre o número populacional e a sua localidade. Estes dados revelam os resultados do processo de migração e o número dos que permanecem no campo. Evoca um recorte da realidade nessa dinâmica relacional entre a população, a economia e a política.

#### Quadro 7 – Número populacional e localidade

POPULAÇÃO ESTIMADA(2014) – POPULAÇÃO POR LOCAL DE DOMICÍLIO - GRAU DE URBANIZAÇÃO					
	Cafeara	Jaguapitã	Londrina	Guaraci	Tamarana
Pop. estim.	2.853	13.059	543.003	5.404	13.518
Pop. Rural	500	1.845	13.181	1.027	5.858
Pop. Urbana	2.195	10.380	493.520	4.200	6.404
Grau de urbanização	81,45 %	84,91	97,40 %	80,35	47,77

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2010) – In: IPARDES – 2015, adaptado pelo autor.

<sup>4</sup> O IDH-2010 do Brasil é 0,744 e do Paraná é 0,749 segundo o PNUD (2013).

O quadro demonstra a forma que se encontra distribuído a população na qual a juventude camponesa está inserida. Os números alertam para o esvaziamento do campo, principalmente no município de Londrina em que 97,4% da população é urbana.

Para os que permanecem no campo, existe a necessidade de buscar a escola na cidade e superar as dificuldades que levam às reprovações e às desistências antes do término do ano letivo. Estes últimos provocam o aumento da taxa de distorção da idade escolar que, no quadro abaixo, representam os alunos com mais de dois anos de atraso na escola em relação à idade e a série que estuda.

**Quadro 8 – Distribuição**

<b>TAXA DE DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO ENSINO MÉDIO – ( 2013 )</b>	
<b>Municípios</b>	<b>Taxa %</b>
Cafeara	35,5
Jaguapitã	31,1
Londrina	20,2
Guaraci	29,5
Tamarana	37,3

**Fonte:** MEC/INEP, SEED-PR NOTA: Taxas calculadas pelo INEP. In: IPARDES – 2015, adaptado pelo autor.

Uma média das escolas pesquisadas obteve-se o percentual de 33,03 % de distorção idade/série no ensino médio. Estas distorções do ensino médio demonstram, também, as fragilidades do sistema educacional. Distorções escolares podem significar muitas coisas: alunos que perderam aula e reprovaram, problemas cognitivos, dificuldades ou desajustes no processo de avaliação, dificuldade em por em prática a recuperação paralela, escolas pouco atraentes diante das inovações tecnológicas, distância da escola, fadiga do aluno trabalhador, entre outras coisas.

O município de Tamarana é exemplar nesse sentido, pois apesar de apresentar o menor grau de urbanização, sinaliza as dificuldades dos alunos da área rural: a maioria da população se encontra na área rural, contudo, a escola dos jovens fica na área urbana. Ao se deslocar para a cidade, em regra esse estudante não encontrará a educação apta a prepará-lo para a vida e o trabalho digno no campo.

Todos os dados primários aqui apresentados revelam uma parte do universo da juventude camponesa desses municípios. Por isso, optou-se pela escolha de uma escola estadual por município para a pesquisa, exceto em Londrina que, devido a sua população mais numerosa que as demais áreas, foram escolhidas cinco escolas, sendo duas municipais e três estaduais. Além dos alunos das escolas, outra fonte de investigação foi a visita a dezoito famílias em seus estabelecimentos rurais, sendo cinco em Tamarana, quatro no Distrito da Warta (Londrina), quatro no Distrito de São Luiz (Londrina), duas em Guaraci e três em Cafeara.

Nas escolas estaduais, a aplicação do formulário e a entrevista foram realizadas com o agrupamento dos alunos que moravam na área rural. Tais procedimentos foram realizados em salas de aula ou bibliotecas das respectivas escolas, onde era dirigida uma pergunta aberta para todos sobre o que é o campo e o que é a vida no campo. Havendo respostas que abordassem aspectos negativos do campo, após as respostas espontâneas perguntava-se o que devia ser melhorado.

Após as respostas espontâneas foi aplicado o formulário individual com alternativas de escolha e questões opinativas. Ao final do preenchimento, era solicitada a indicação espontânea da propriedade da família para eventual visita e entrevista.

Nas duas escolas municipais de Londrina foram escolhidos alunos do 4º e do 5º ano do ensino fundamental para realizarem a atividade com desenho: fazer dois desenhos, um que representasse a vida no campo e outro que representasse a vida na cidade, além disso, deveriam indicar palavras que correspondessem à vida no campo e à vida na cidade. Foram aplicadas, no total, 42 atividades e, ao final dessa etapa, perguntava-se: Quem gostaria de morar no campo quando for adulto? e Quem gostaria de morar na cidade quando for adulto?

A escolha das turmas foi indicada pela direção da escola municipal, pois importava apenas que fossem crianças. O objetivo era verificar se havia intenção de migração já na infância e encontrar evidências do por que queriam ou não migrar e, com isso, comparar com as respostas dos alunos jovens, como forma de verificar se há semelhanças.

Após a aplicação dos formulários nas escolas estaduais e os desenhos nas escolas municipais, havia uma entrevista com a direção ou a equipe pedagógica para entender melhor a questão da educação que envolve a juventude rural.

Os professores das escolinhas rurais multisseriadas foram escolhidos aleatoriamente para relatar a experiência dessa realidade escolar que predominava nas áreas rurais antes do processo de nucleação para escolas urbanas.

O total dos questionários aplicados aos alunos, moradores do campo, foi de 98 questionários, sendo 22 em Tamarana, 11 no distrito da Warta (Londrina), 10 no distrito de São Luiz (Londrina) 08 no distrito de Lerroville (Londrina), 11 em Guaraci, 23 em Cafeara, 13 em Jaguapitã. Estes alunos cursavam entre o 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e, a maioria era filho de pequenos agricultores com menos de 20 ha e filhos de trabalhadores rurais.

A pesquisa investigou crianças do 4º e do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas, uma da área rural e uma da área urbana com uma atividade que consistia em solicitar que desenhassem algo que representasse uma cena da vida no campo e algo que representasse uma cena da vida na cidade. Além disso, deveriam colocar cinco palavras, no espaço especificado, ao lado do desenho, que elas achavam que tinham ligação com estes dois modos de vida. A pesquisa com as localidades diferentes visava observar se existiam visões diferentes em relação ao campo.

O que se pode observar é que as crianças, de modo geral, representaram o campo como um lugar onde a vida é mais presente nas formas de plantas, animais domésticos e das cores utilizadas, em regra mais variadas que as representações sobre a cidade, em que predominou o cinza, menos vida e forte ênfase no comprar e trabalhar. Enquanto no campo apareciam pássaros, criação de animais, pessoas felizes, vegetação, brincadeira, a cidade foi mostrada como homogênea, mais apagada, afora o foco nos carros, prédios e shoppings. Isto é possível notar nas figuras 4,5,6 e 7. Para efeito de análise, admite-se que os desenhos das crianças são expressões subjetivas e sugestivas ao mesmo tempo.

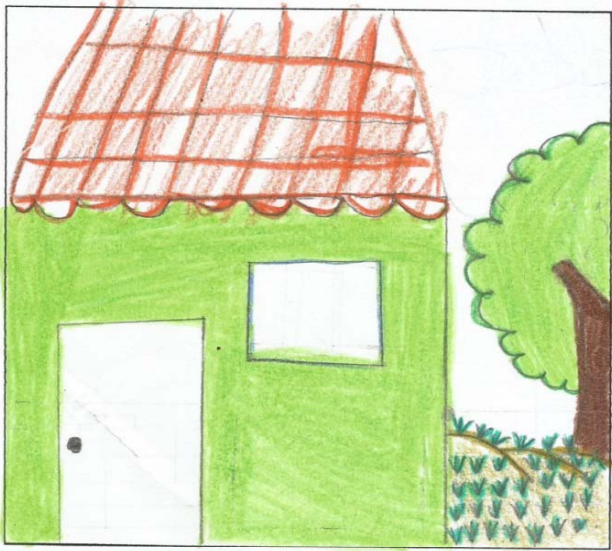
Na figura 4, o campo aparece colorido, são seis cores com traços fortes em contraste com o cinza, azul e branco, com traçado fraco, somado à

ausência de vida, na cidade representada. As palavras referentes à vida no campo remetem ao trabalho, como a colheita, a capina e o cuidado com animais, enquanto as palavras utilizadas para designar a vida na cidade não incluem o trabalho. Apesar da ênfase no trabalho, o campo não deixa de ser colorido.

**Figura 4 – Desenho dos alunos do campo**

Nome do aluno(a): M<sup>o</sup> Paluimoniais da série 5<sup>o</sup>

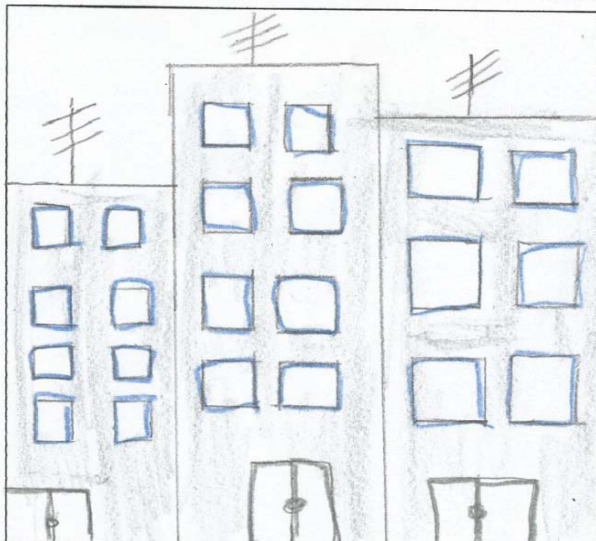
Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com o campo

1. campo
2. colheita
3. plantações
4. capinar
5. tratar

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:


1. comércio
2. shopping
3. predios
4. mercado
5. ruas

Fonte: pesquisa empírica

Figura 5 – Desenho dos alunos do campo

Nome do aluno(a): M chacarra série 5<sup>o</sup> ano  
do PATRÃO


Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 trator
- 2 água
- 3 produção
- 4 cuidado
- 5 colher

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 vender
- 2 anunciar
- 3 comprar
- 4 banco
- 5 Bancos etc.

Fonte: pesquisa empírica


A figura nº 05 revela vidas (pessoas e animais), o homem trabalhando e o sol no campo, enquanto na cidade aparecem prédios de cor cinza, não há sol e o estudante escreve “vender; anunciar; comprar; bancos” demonstrando o forte enfoque na mercadoria, como atributo da cidade. Lá os

negócios parecem prevalecer em contraposição ao campo, que destaca a vida e o trabalho. É como se houvesse dois caminhos sugeridos nos desenhos: optar pelo dinheiro na cidade ou o trabalho e a vida – sem dinheiro - no campo.

**Figura 6** – Desenho dos alunos do campo

Nome do aluno(a): F. Chacara série 5ªA


Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)



Escreve abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 estudo
- 2 trabalho
- 3 Beirada
- 4 Comércio
- 5 tomar café

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreve abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 Ver o paraíso
- 2 passar no parque
- 3 em no prédio
- 4 observar os carros
- 5 fazer pesquisas

**Fonte:** pesquisa empírica

As palavras que acompanham o desenho da vida no campo (Fig. 6) aparecem primeiramente o estudo e o trabalho enquanto que para a cidade aparecem “ver o paraíso” e “passar no parque”. O que parece aqui é a realidade dura do trabalho no campo frente a ilusão da cidade. Acreditar que a cidade é um paraíso justifica-se pela força da mídia que propaga o mundo fabuloso do

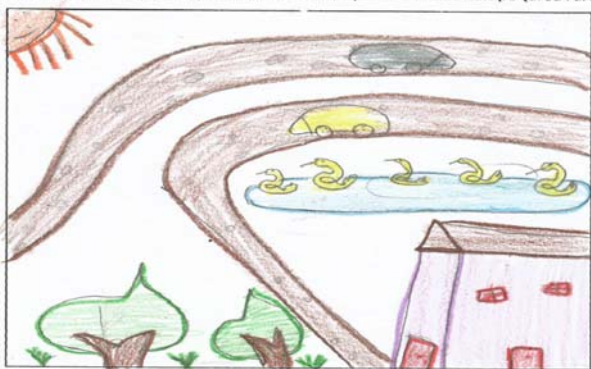
consumismo, repetindo a todo o momento os slogans, “abra a felicidade” (Coca Cola), “viver sem fronteiras” (Tim), “só amanhã, só amanhã...vem ser feliz” (Magazine Luiza), “abuse e use C&A” (C&A), “dê férias para os seus pés” (Rider), “Amo muito tudo isso” (Mac Donalds).

As lojas e os produtos estão na cidade e isto causa atração e a ilusão de que a felicidade mora aí. Neste desenho (fig.6) o sol da cidade sorrindo parece representar o próprio desenhista que refere-se a cidade como “ver o paraíso”, pois além da influência da mídia, provavelmente indica uma experiência de frequentar um parque e de realizar um piquenique - representado por ele também no desenho e na escrita.

**Figura 7 – Desenho dos alunos do campo**

Nome do aluno(a): F. Jacara (PUPEN) série: 5º ano

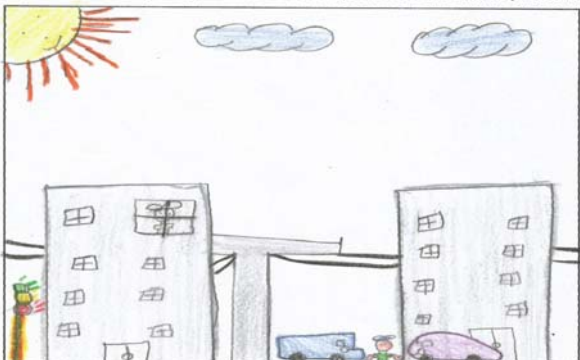
Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade: campo

- 1 no campo a vida
- 2 é mais tranquila
- 3 é muito mais
- 4 gosto muito com
- 5 a terra e trabalhar dos galos, e é muito mais gostoso andar na estrada de chão.

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 a vida na cidade
- 2 é mais corrida
- 3 é muito mais gostoso
- 4 morar em casa
- 5 morar

Fonte: pesquisa empírica


Este desenho (fig.7) parece destacar a distância que precisa ser percorrida para se chegar à propriedade; as palavras revelam o gosto pelo trabalho com a terra e com os animais. Destaca também, por escrito, que na cidade a vida é mais corrida e a opção de “morar em casa normal”, provavelmente referindo-se ao

prédio como “anormal”. O detalhe confirma a sensação de privação da liberdade correspondente aos edifícios, com o desenho de alguém por detrás de uma janela com grades.

**Figura 8** – Desenho dos alunos do campo

Nome do aluno(a): M. C. de Patão série 5º ano

Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)

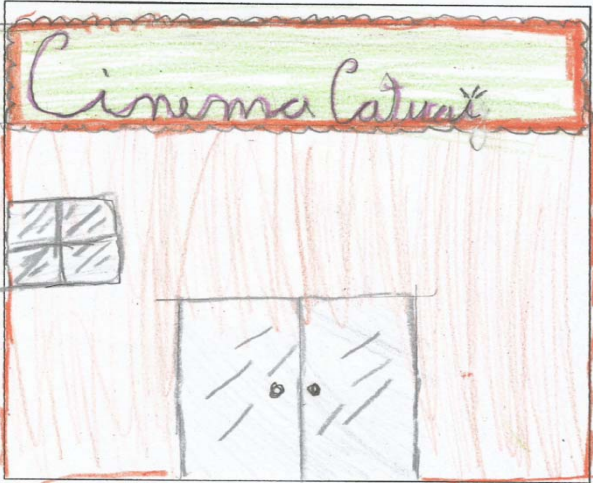


Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

cidade

1. casar
2. coler
3. plantar
4. trator
5. colheita

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

1. vender
2. comprar
3. anunciar
4. trabalhar
5. dirigir

Fonte: Pesquisa empírica.

A referência visual escolhida pelo autor da figura 8 para representar a vida na cidade, é o cinema do shopping Catuaí, na cidade de Londrina, mas parece também entender que a vida lá é “vender; comprar; anunciar; trabalhar; dirigir”. Talvez, sem perceber, representou dois desenhos ocupando todo o quadro do papel, como uma espécie de tela de cinema e representou o “filme” real da vida

de trabalho no campo tosando um carneiro em contraste com a vida na cidade como a ilusão de um filme de cinema.

Ao perguntar aos alunos, após os desenhos, quem gostaria de morar no campo, a minoria – 15% - respondeu que queria morar no campo no futuro e, o restante, queria morar na cidade.

Apesar de morarem no campo, desejavam a cidade porque assimilavam a cidade como lugar de diversões como o cinema, o shopping e a lanchonete. São lembranças do passeio que a escola fez – relato da professora da turma -, ou mesma a família que aproveita o deslocamento para a cidade e faz disso um passeio (Fig.6). Portanto, mesmo com a ausência de elementos vivos e cores escuras dos desenhos simbolizando algo menos atraente do que as cores vivas de um sítio, a possibilidade de obter lazer e diversão ofertada pela cidade justifica a manifestação de trocar o campo por um lugar que dispõe desses atrativos.

Isso não permite conclusões inequívocas de que as crianças definem a cidade como um lugar perfeito para passar o futuro, o mesmo valendo para o campo, por se tratar de representações cujo significado não pode ser extraído em uma análise geográfica.

Para comparar com as impressões das crianças que moram na área rural, foi aplicada a mesma atividade com crianças de uma escola da área urbana. Os resultados dos desenhos foram semelhantes aos das crianças da área rural, mas a resposta sobre o desejo de morar na cidade ou no campo no futuro ficou equilibrada, metade das crianças demonstraram interesse em morar no campo e a outra metade desejava permanecer morando na cidade.

A explicação das crianças, participantes da pesquisa, sobre o desejo de morar no campo foi justificada pela experiência de passear e passar as férias na casa de parentes em sítios e chácaras, relatando experiências como subir em árvores, andar a cavalo, nadar em rios, entre outras coisas.

Nota-se que, desde pequenas, algumas crianças que moram na cidade sentem alguma atração pelo campo e as crianças moradoras do campo desejam, na sua maioria, buscar na cidade a diversão ou algum serviço que não está presente no campo e uma porção menor de crianças querem permanecer no campo e afirmaram que não trocarão, quando adultas, esse lugar pelas atrações da cidade.

Williams(1989) ajuda entender como se dá essa expressão de desejos e sentimentos sobre determinados lugares. Ao analisar a literatura da Inglaterra e verificar os contextos que subsidiavam essa literatura, percebeu que havia uma distância entre os sentimentos tratados na literatura e o que de fato se experimentava em cada lugar e em cada momento histórico mencionado. Desta forma, pode-se entender que algumas opiniões sobre um determinado tempo e um determinado lugar podem estar repletas de fantasias ocasionadas pelo distanciamento do passado que faz generalizar uma emoção sentida num recorte de tempo e sob uma determinada situação e espaço, transformando-a numa verdade plena por extensão. Então, certa experiência, em um determinado lugar, pode criar uma generalização que esconde a verdade, pois [...] “a realidade histórica é surpreendentemente variada” (WILLIAMS, 1989, p. 11). O recorte de um momento específico experimentado pode provocar a ilusão de que a realidade toda se explica ou se resume a esse fragmento circunstancial experienciado. O entendimento da conjuntura pode desmistificar a ilusão.

A organização espacial do campo e da cidade, de fato, tem diferenças, e, em relação aos serviços públicos ofertados, o espaço rural está em desvantagem. A respeito dos tipos de poluição, a cidade consegue agrupar várias como a poluição sonora, a visual, a atmosférica e outras; com a densidade demográfica ampliam-se os problemas como a violência e a miséria. Como se nota em ambos os espaços, há contradições.

Hoje, os meios de comunicação divulgam fragmentos da realidade em relação ao espaço. Os holofotes apontados para a cidade obscurecem os demais espaços, a mídia ensina que a felicidade pode acontecer nos lugares de compras e nos *shoppings* no ato do consumo. Dita a moda e o modelo.

Assim, não surpreende o fato de um jovem do campo desejar um estilo de vida urbano negando sua origem camponesa para ser aceito ou ser incluído onde há acesso aos variados bens e serviços, dentre eles, aqueles que poderiam garantir a cidadania. Mesmo porque percebe que o lugar em que se vive define o usufruto da cidadania a que terá acesso.

Deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos. Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde,

escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. (SANTOS, 2011, p. 120).

É fácil notar que os serviços públicos como escola, hospitais e postos de saúde estão concentrados na cidade, privilegiando alguns espaços urbanos com os investimentos públicos. A questão espacial torna-se um obstáculo para os moradores de áreas mais distantes das cidades. Por sua vez, a existência desses serviços não supõe que sejam suficientes e de qualidade – além de outros problemas potencializados nas aglomerações urbanas, como moradias precárias, poluição, barulho, violência e exclusão, entre outras mazelas.

O que se espera é que o indivíduo tenha acesso aos serviços que lhe garantam dignidade no próprio local onde mora, mas não é isto o que se vê a começar pela escola, passando pela saúde, moradia e trabalho.

O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. (SANTOS, 2011, p. 82)

Esta força prescrita em lei só é ativada a partir da consciência de que ela existe. No presente ainda não foi possível vencer a distinção de classes e as desigualdades espaciais. Quando se discute o orçamento de um país define-se para quais setores serão destinados os recursos, onde e como se converterão em benfeitorias. O que se vê é que a aplicação destes recursos ocorre de forma desigual em espaços desiguais.

O critério para a distribuição do orçamento não é a dignidade humana, esta fica abaixo da acumulação de capital. Em 2015, estão previstos o pagamento de R\$ 488 bilhões de juros e amortizações da dívida do Brasil mais R\$ 868,5 bilhões de refinanciamento. Enquanto isso, o valor para desapropriação de imóveis rurais para a reforma agrária, por exemplo, fica com apenas R\$ 720,5 milhões (BRASIL, 2014 p. 17 e 28). A lógica da acumulação de capital atenta contra os investimentos que trariam dignidade a um coletivo e repercussões positivas para a sociedade toda. No Brasil ainda existem 15,7 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza. (IPEA, 2015). Ao priorizar o pagamento de juros e

dívidas aos grandes credores negligenciam os direitos básicos dos cidadãos, principalmente os mais pobres. É nesse bojo controverso que se encontra a escola.

### 3.1 A ESCOLA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DA JUVENTUDE RURAL

A estrutura educacional disponível para atender o jovem do campo na região de Londrina é deficitária. Esta escola, formatada para a área urbana, desde os livros, o projeto Político Pedagógico, a Matriz Curricular e os professores, está formando também o aluno do campo<sup>5</sup>.

A dessemelhança cultural entre o cidadão urbano e o camponês é evidenciada no imaginário até mesmo das crianças, como se pode depreender do desenho de um menino de 11 anos, reproduzido a seguir (fig.9)

A moradia, o modo de vestir e o tipo de trabalho são caracterizados como diferenças no desenho. Outra diferença é percebida na relação entre alunos do campo e alunos da cidade. Constatou-se que 34,44% dos alunos entrevistados afirmaram sofrer discriminação na escola pelo fato de serem do campo. Expressões como “sitião” e “pé de tody” (em referência ao pó da terra no calçado) são exemplos de palavras usadas para hostilizar o camponês.


---

<sup>5</sup> Segundo o NRE-Londrina, haviam 19 escolas que recebiam alunos do campo pertencentes à sua regional, mas apenas duas estavam implantando a Educação do campo. Uma delas foi fechada em 2014 - antes do término da pesquisa.

**Figura 9** – Desenho que representa a vida no campo

Nome do aluno(a): M série 5<sup>o</sup>A


Faça um desenho que represente a vida de quem mora no campo (área rural)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com **o campo**

- 1 trabalhar
- 2 cofizar a mata
- 3 cuidar das plantas
- 4 colher com os animais
- 5 \_\_\_\_\_

-Faça um desenho que represente a vida de quem mora na cidade (área urbana)



Escreva abaixo cinco palavras que tem ligação com a cidade:

- 1 andar bem arrumado
- 2 morar em casa bem
- 3 trabalhar
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

**Fonte:** pesquisa empírica

Em 1996 a Lei 9394, no art. 28 já ordenava as adaptações e ações apropriadas para a Educação do Campo e, em 2010 o Decreto 7352/2010, no artigo 1 parágrafo 4, vem regulamentar essa Lei:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2015e).

Praticar apenas parte da lei não resolve o problema. Adotar apenas o transporte escolar e privar os demais direitos ofertados na lei é, entre outras coisas, não reconhecer a diferença cultural dos jovens que vivem a realidade do campo; é fragilizar o processo de incorporação e reprodução da riqueza cultural construída historicamente, pondo em risco a sua existência.

Apesar das constatações das diferenças entre a cultura do campo e a cultura urbana e também a ocorrência dos conflitos que as evidenciam ainda mais, a escola-núcleo não foi preparada didática e pedagogicamente para receber os alunos do campo. Apenas abriu os portões e as matrículas para atender esta nova demanda de alunos do campo, pela implantação do transporte escolar nestas áreas devido à reordenação territorial pelo processo de nucleação de escolas. Com o fechamento das escolas rurais, muitos camponeses passaram a ser transportados até uma escola núcleo que absorveu o entorno rural devido à opção de fechamento estratégico das escolas multisseriadas, especialmente distribuídas próxima às residências.

Argumentos para o fechamento das escolas rurais não faltaram, mas foi a ausência de políticas específicas para a diversidade do campo que, de fato, provocaram graves fragilidades nas escolas multisseriadas. O repasse insuficiente de verbas para a manutenção e investimentos nestas escolas é menor no campo porque leva em conta o número de alunos, ignorando a sua baixa densidade, a importância da escola para a comunidade e a especificidade cultural e geográfica desse território. Nessa escola rural era o professor quem tinha de fazer a limpeza, a merenda e lecionar, juntando numa mesma sala alunos de séries diferentes. Algumas salas contavam com dois quadros negros em paredes opostas, para atender os diferentes níveis escolares ao mesmo tempo. Esta situação revelava a necessidade de investimentos públicos para reestruturaração, mas optou-se pelo fechamento e implantação do transporte escolar. Os argumentos para nucleação é que haveria melhora do ensino, pois a escola núcleo, com uma concentração maior

de alunos, disporia de funcionários para fazer a merenda e a limpeza da escola, mais professores para atender de acordo com a série dos educandos e coordenação pedagógica no estabelecimento. Estas vantagens poderiam ser ampliadas para o campo, se o raciocínio da política de nucleação não estivesse balizado, exclusivamente, pelo viés econômico.

Na figura 1, aparece uma escola rural desativada do Distrito de São Luis, em Londrina, agora transformada numa capela; na porta da capela ainda resiste uma cadeira escolar.

**Figura 10** – Capela Distrito de São Luiz – Londrina –Pr.



**Fonte:** Foto do autor - 2014

Com o fechamento da escola rural, os veículos para o transporte tornaram-se facilitadores da saída do campo. Desloca-se os camponeses impondo-lhes a obrigatoriedade da frequência escolar em ambiente distinto ao seu. É fato que a experiência do urbano, não ocorre apenas com a saída para essa escola, ocorre também virtualmente com os meios de comunicação de massa e com a internet,

mas, neste caso, o usuário pode selecionar o site que quer navegar ou o canal que vai assistir e, no cumprimento da formação estudantil, não tem outra opção a não ser ode acessar esse atual modelo de educação que afasta o aluno de sua comunidade.

Esse longo trajeto até a escola-núcleo contribui para a evasão escolar e o baixo rendimento da aprendizagem, pois há um desgaste físico e emocional com a exposição diária aos riscos das estradas e rodovias nesse percurso imposto pela nucleação.

A escola unificada visa atender a economia de recursos públicos, contudo nela se impõe a submissão às territorialidades urbanas como única opção escolar ao aluno do meio rural: ou submete-se à penúria diária do transporte escolar para a cidade ou desiste-se da escola. Esta última opção fere o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que indica o dever dos pais ou responsáveis de matricular os filhos no ensino regular (BRASIL, 1990).

Esta manipulação territorial pelo processo de nucleação das escolas, fragiliza a composição de forças na luta pelas condições de permanência e acesso à terra, pois enfraquece a raiz camponesa do jovem ao arrancá-lo do seu meio, e, no processo de sua formação, é oferecida uma educação desarticulada da sua comunidade e um acolhimento, em alguns casos, hostil por parte dos colegas da cidade.

Os depoimentos de alguns camponeses do município de Jaguapitã revelam que até a blusa de frio, usada por eles, ao madrugarem para ir a distante escola, é motivo de sarros. Os alunos da cidade acordam mais tarde sem a necessidade do agasalho, assim detalhes como a própria roupa vão demarcando os grupos. Em outro depoimento, uma jovem de 15 anos, do mesmo município, relata sobre discriminação: “ eles chama de sitião e deixa meio excluído”. Outra de 13 anos informa: “Fala que o tênis tá sujo, da blusa eles pergunta se está geando.”

Diante desta discriminação contra os estudantes do campo, Stropasolas (2006) comenta em seu estudo que alguns alunos pensavam em desistir dos estudos.

Os jovens não deixam de transparecer nos seus depoimentos o preconceito e a discriminação sofrida pelo fato de não falarem ou se comportarem com a mesma linguagem ou o mesmo jeito de quem é da cidade. Expressam seus ressentimentos quanto a esta espécie de violência simbólica [...] (STROPASOLAS, 2006, p. 294).

O pouco destaque ou a invisibilidade camponesa nos projetos pedagógicos escolares e no reconhecimento da sociedade como um todo, somado a esta hostilidade, não é incentivo para a juventude rural reconhecer-se e assumir-se como tal, e, portanto, aponta contra a resistência e a perspectiva da lógica camponesa de produzir e se reproduzir.

Uma prática educativa-crítica é um dos instrumentos que pode corroborar a importância da resiliência camponesa frente às forças hegemônicas. Por isso deve favorecer o auto-reconhecimento nos elementos que compõem o processo de aprendizagem, como forma de se posicionar e resistir como sujeito e como classe. Do contrário, a negação desses elementos contribui, juntamente com as demais dificuldades, para a desistência de assumir-se camponês, fragilizando a importante contribuição que esse oferece à sociedade. Freire (2005) ajuda a compreender a importância da identidade cultural e diz que a prática educativa-crítica deve propiciar o:

[...] assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (FREIRE, 2005, p. 41- 42).

Ao falar de assunção, faz menção ao ato de assumir-se enquanto sujeito ativo no processo histórico de sua vida, portanto, enquanto um agente na definição do seu destino. O modelo de organização escolar de nucleação que avança para superar as fragilidades da escola rural multisseriada tornou-se, a princípio, um obstáculo geográfico e social: distanciou o aluno de sua comunidade para o espaço da escola distante, em prejuízo, ainda que parcial, do assumir-se como ser social histórico e transformador da realidade.

Não havendo identidade nesse novo contexto, não se reconhecendo nos livros didáticos – estes são as testemunhas do império do currículo

urbanocêntrico - que servirão de apoio aos professores desse modelo escolar vigente, não há subsídios para reconhecer-se. Estes são exemplos das forças que podem trabalhar contra a *assunção* dos indivíduos enquanto camponeses – e de outra forma, a favor.

Vale salientar que a escola multisseriada estava longe de praticar uma Educação do Campo almejada, mas estava no seio da comunidade rural, era ponto de encontro e socialização comunitária, o lugar das festas, das campanhas de saúde, espaço de reunião e mobilização para as questões coletivas. Mencionada aqui para posicionar, historicamente, o processo de constituição da escola pública e sua evolução e preconizar a importância da localização favorável dessa instituição de ensino, mais próxima da comunidade do aluno camponês.

A ausência de escolas no campo nos diversos níveis de ensino, o fechamento das escolas rurais deixou apenas uma opção para os jovens do campo: serem absorvidos pela escola nucleada. Esta não foi preparada para trabalhar especificamente com essa diversidade.

Quando perguntado aos alunos da área rural se os conteúdos das aulas tem utilidade para o trabalho com a terra, 59,21% responderam que não tem utilidade. Esta informação revela que a maioria não percebe a contextualização com o campo. Alguns dos que disseram que tinha utilidade citaram a geografia e a biologia como exemplo de disciplina que tem a ver com o trabalho na terra. Isto pode ser explicado pela inclusão do estudo das plantas, em biologia, e a questão agrária em geografia.

Revelaram também que os exemplos ilustrativos dados durante as aulas pelos professores, geralmente eram fatos do cotidiano urbano e que apenas um professor, morador da área rural, citava o campo durante as explicações. A maioria dos professores são moradores da área urbana e é natural que conheçam melhor a cidade. Estão expostos aos mesmos meios de comunicação que invisibilizam o campo e exaltam a dimensão comercial da cidade, projetada pela propaganda fomentadora do consumo.

As direções das escolas pesquisadas alegam não ter nenhum critério, por parte do NRE, para o suprimento de professores com algum treinamento para atender os alunos do campo. Assim, os professores residentes do espaço urbano assumem, sem qualquer restrição, o suprimento das aulas nas escolas que

recebem diversos alunos da área rural. Apenas duas escolas itinerantes, pertencentes aos assentamentos Eli Vive e Herdeiros da Luta de Porecatu, aparecem no edital n.º 171/2013, de distribuição de aulas do NRE Londrina, com a observação de que existe a “Educação do Campo” e as aulas são preferencialmente para professores residentes no campo ou com alguma especificidade.<sup>6</sup>

A formação docente em Geografia supõe, em regra, o contato com temas relacionados à Geografia Agrária, como estrutura fundiária, reforma agrária, produção agropecuária, entre outros assuntos. Entretanto, ao ingressarem na educação básica para lecionar, estes docentes terão que conciliar tais conteúdos com os demais que compõem a Geografia. Ainda assim, há margem para o devido trabalho com os temas da Geografia Agrária, como por exemplo, no 7º ano do ensino fundamental, bem como no 2º ano do ensino médio, momento em que prevalece o enfoque sobre o território brasileiro.

Por não existir um pacto educacional coerente com as exigências da educação do campo que, em sua gênese, é pensada para uma diversidade cultural, essa não deve ser pensada e praticada de maneira homogeneizante. São enormes as possibilidades de restarem grandes lacunas no conhecimento correlato, uma vez que poderá o professor passar ao largo das contextualizações capazes de projetar as problemáticas que tratem do todo que envolve o campo.

Contribui para isso a incompletude do profissional da educação, que precisa de constante formação. Como lembrou Freire (1980, p. 81) “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua”. Compreensão convergente poderá ser encontrada em Katuta (2007, p. 236), quando ao tratar da formação docente esclarece que

Trata-se antes de assumir, por um lado, o inacabamento do ser humano enquanto fundamento das práticas educativas em todos os níveis e modalidades de ensino e, por outro, a inesgotabilidade do processo de construção de conhecimentos, sendo as linguagens elementos fundamentais para que este último ocorra.

---

<sup>6</sup> A distribuição de aula para professores que preferiam as escolas do campo foi prevista em edital nos últimos anos, assim os professores com especialização em Educação do Campo, moradores do campo tinham alguns pontos para o processo classificatório. Os editais analisados (de 2013 e 2014) só ofereciam esta opção para 02 escolas do NRE-Londrina, as outras, que também tinham alunos do campo, não foram contempladas.

Esta constatação revela a necessidade da constante reflexão e contínua formação docente diante do desafio da construção do conhecimento. No caso da diversidade própria da realidade do campo, faz-se necessário ampliar o olhar “para outras linguagens enquanto meios de registro das múltiplas espacialidades criadas e vivenciadas por outros grupos ou classes sociais.” (KATUTA, 2007, p. 235).

Um livro didático, ao simplificar alguns conteúdos e desdenhar outros, obscurece as múltiplas espacialidades, excluindo com isso seus sujeitos e invisibilizando sua história e suas geografias. Para comprová-lo foi feita a análise do sumário de um livro didático de geografia, escolhendo-se uma coleção volumosa publicada pela Editora Scipione. Trata-se de uma obra em três volumes (I, II e III), denominados Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização, escritos por Moreira e Sene (2013). Das 832 páginas a serem trabalhadas durante os três anos do ensino médio, apenas 15 páginas são especificamente sobre o campo, e mais ainda, prevalecendo o enfoque economicista da atividade agropecuária em detrimento da abordagem territorial própria da orientação teórico-metodológica apoiada na problematização da questão agrária.

Este material didático foi elaborado para a realidade urbana, assim como todos os livros didáticos, nas diversas disciplinas, ofertados no Paraná pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD para serem utilizados nas escolas estaduais. Dificilmente o aluno do campo do Paraná poderá se reconhecer nas páginas e imagens presentes nestes livros. Caberá ao professor a tarefa de filtrar, complementar e contextualizar os temas para dar significado aos conteúdos ofertados nestes materiais.

A Universidade Estadual de Londrina forma a maioria dos professores de Geografia que atuam na região onde essa pesquisa ocorreu e, nesse processo de formação são orientados a não ficarem “presos” aos livros didáticos, são esclarecidos sobre a importância do campesinato e sobre as principais questões ligadas ao campo brasileiro, são capacitados para contextualizar os conteúdos da disciplina com a realidade do aluno. Ao assumirem a sala de aula deparam-se com alunos de realidades distintas do espaço urbano e, em algumas escolas, soma-se também a realidade do campo. Com apenas duas aulas semanais deverão ensinar os diversos temas ligados à geografia sem esquecer-se de alinhar-se ao projeto

pedagógico de cada escola que lecionam. Esta árdua tarefa é compartilhada com os professores das outras disciplinas que, pelas bases teóricas que detêm, não trabalham com o espaço agrário. São estes alguns dos desafios que se apresentam ao educador e ao processo de construção de uma Educação do Campo.

A formação permanente para os professores das diversas disciplinas, e a sua indicação para trabalhar nas escolas do campo facilitaria o processo de ensino porque, conhecendo a cultura e o cotidiano camponês, seria possível contextualizar mais o ensino, dando sentido ao que se aprende. “Raramente se pensa no homem do campo como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo””.(MARTINS, 2015, p. 9-11). Da forma como está, pode ocorrer, de maneira não intencional, a desvalorização do modo de vida desse aluno que pode querer negar-se e imitar o que é valorizado.

As possibilidades de preparar o professor para esta importante tarefa de ensinar para a diversidade pode ser feita através de formações. As formações denominadas de Grupos de Estudos disponibilizavam materiais sobre a Educação do Campo, mas esta capacitação não está sendo oferecida pela SEED-PR.

Uma outra possibilidade de fazer um pequeno debate sobre essa temática pode acontecer na Semana Pedagógica que ocorre, todo início de semestre, nas escolas estaduais. Se a SEED-PR incluir os textos pertinentes ao campo, durante três dias, os professores e equipes pedagógicas iniciam esse trabalho, assistindo, geralmente, um vídeo com a fala do governador e depois se inteiram dos materiais propostos para um debate reflexivo. Portanto, a SEED é que determina quais conteúdos serão tratados durante esses momentos de reflexão. Em 2014 não existiu um material específico para o campo, apenas um tema mais aberto com possibilidades de interações. Para 2015 os temas a serem debatidos também não contemplaram o campo, eram eles: a Psicologia da Aprendizagem e Tecnologias no Contexto Escolar e o Plano de Ação da escola. Nada impede a escola de abrir espaço para a contextualização destes temas à educação camponesa. É um desafio, a condução do trabalho pedagógico, para atender a diversidade num curto espaço de tempo da Semana Pedagógica, ainda mais sem as

formações permanentes de professores que poderiam adiantar o embasamento teórico para tal empreita.

Uma opção, que pode ser eficaz na formação do professor é acessar a Universidade Aberta que oferece diversos cursos através de parcerias com instituições públicas. No caso da Educação do Campo, existe a graduação e também a especialização com este tema, organizada pela UFPR, com 360 horas de duração.

Enquanto estas mudanças não ocorrem, o educando, não sendo estimulado a conhecer a sua cultura interiorizada, vai sendo condicionado, por várias instâncias, aos valores urbanos. A escola tem o poder de ajudar a estimular ou atrofiar a resistência a uma imposição cultural.

Na medida em que a interiorização dos valores dominadores não seja somente um fenômeno individual, mas também um fenômeno social e cultural, a repulsa destes valores deve ser levada a cabo por um tipo de ação cultural na qual a cultura negue a cultura. Quer dizer, a cultura como produto interiorizado, que condiciona os atos ulteriores do homem, deve chegar a ser objeto de seu conhecimento, para que possa perceber seu poder de condicionamento. (FREIRE, 1980, p. 88).

Não se posicionar frente ao condicionamento que o modelo urbano provoca é não levar a cabo a ação cultural capaz de negar e impedir o domínio de valores capitalistas alienantes como o consumismo para a ostentação, o *fast food* para “ganhar” tempo e o agrotóxico para “ser prático”. Esta blindagem, contra os valores dominadores, que o cultivo da cultura promove, leva a crer que a escola precisa continuar avançando no aperfeiçoamento de lidar com a diversidade de maneira a fornecer elementos para a afirmação das diversidades, dentre elas o campesinato.

Moura (2011) ao escrever sobre o papel da universidade na formação de professores comenta sobre a complexidade do trabalho docente e aponta caminhos para elevação da qualidade do exercício de ensinar.

Diante da complexidade do mundo atual e do avanço da ciência, aumentam os desafios para nós, professores, tornando cada vez mais complexa a nossa tarefa de ensinar. Por isso, elevar a qualidade da atuação profissional requer múltiplas ações, entre as quais a de investir em pesquisas que tenham a preocupação com a formação de profissionais com valores para atuar na sociedade em

diferentes frentes, seja na Educação Formal ou Não-formal, valores estes que assegurem uma formação sólida, cujo foco está na formação de homens e mulheres que, ao se apropriarem do conhecimento científico, o reelaboram em função dos seus interesses (de classe), tendo como base seus saberes sociais. (MOURA, 2011, p. 18).

O enfoque dado pela autora extrapola o espaço da sala de aula. Esclarece que os desdobramentos da atuação e da formação docente chegam à sociedade e também às classes representadas pelos sujeitos desse processo ao se apropriarem do conhecimento.

Na escola, o Projeto Político Pedagógico – PPP, é ponto de partida e de entendimento dos encaminhamentos pedagógicos da instituição. Este documento serve para nortear todas as ações do estabelecimento de ensino. É no PPP que ficam registrados os objetivos, a forma de avaliar, os projetos educacionais, as disciplinas e os seus conteúdos. É explicitado também, nesse documento, o perfil da comunidade escolar com informações socioeconômicas da clientela atendida pela escola. A imagem projetada da realidade deve refletir este documento. Portanto, para se mudar o que se vê projetado, isto é, a realidade, se faz necessária uma mudança nos encaminhamentos da escola. Entendido isto, o avanço para uma educação dos sujeitos do campo, que respeite a sua identidade, passa pela inclusão dessa especificidade no PPP da escola.

Gobato (2012) ao pesquisar uma escola de Campo de um assentamento no município de Araraquara menciona que o PPP, mesmo que contemple os objetivos sobre a educação do campo, não é garantia da sua implementação. Conclui na sua pesquisa que, a escola de campo investigada, se declara como praticante da Educação do Campo, mas na realidade, na prática do dia a dia, ensina as mesmas coisas que a escola da cidade, assim, na concepção da autora, verificou-se que não há ali uma Educação do Campo.

É fato que o projeto não assegura que a prática seja cumprida tal qual como foi pensada, mas é um passo significativo que revela, ao menos, uma predisposição para os encaminhamentos previstos no PPP.

O Paraná dispõe das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o campo que, além de situar o debate sobre a educação do campo, dá subsídios para as abordagens teóricas, fornecendo os eixos temáticos entendidos como questões centrais que devem ser tratadas a partir dos conteúdos. As DCEs para o campo são

subsídios para os PPP(s) das escolas que atendem alunos camponeses. É um documento que vem reforçar o processo de implantação dessa educação mesmo nos estabelecimentos distantes que polarizaram as escolas fechadas na área rural. Nas DCEs consta o alerta que:

Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Da mesma forma, a escola não pode reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade[....] Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo. Mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo. A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural [...] (SEED, 2006, p. 34).

Estes esclarecimentos lembram que, no debate sobre a educação, a escola representa muito mais que um lugar de produção do conhecimento, pode significar um lugar de celebração da vida nas atividades comunitárias diversas. Com a nucleação fora do ambiente rural, substitui-se a raiz comunitária primordial, que afirma a identidade de seus membros, por uma realidade exótica aos padrões camponeses e que não tem o mesmo adjetivo. Há ressalvas quando a escola está muito próxima da área rural, recebendo grande influência do cotidiano do campo.

As DCEs para o campo e a educação que ela aponta servem para dar visibilidade ao camponês. Para fundamentar este objetivo torna-se necessário o entendimento de que, a complexidade da dinâmica socioeconômica brasileira, que interfere na vida de todos, passa pela lógica camponesa de produzir assim como pela lógica capitalista, com potencialidades complementárias e contraditórias. Dessa relação pode-se causar o bem ou o mal-estar social, tudo depende de como as coisas vão sendo conduzidas e construídas cotidianamente, na política, no campo e no campus, na escola e na práxis dos cidadãos.

A escola do campo que desejar tornar-se uma escola da Educação do Campo tem como parâmetro as Diretrizes Operacionais e as DCEs para o Campo.

A seguir é demonstrado, no quadro 9, os eixos das DCE, as propostas do MST para uma escola e as Diretrizes Operacionais para o Campo.

**Quadro 9** – Eixos temáticos, propostas e Diretrizes operacionais

Eixos temáticos da DCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabalho: divisão social e territorial</b></li> <li>• <b>Cultura e identidade</b></li> <li>• <b>Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável</b></li> <li>• <b>Organização política, movimentos sociais e cidadania</b></li> </ul>
<p>Propostas para a escola de assentamento idealizada pelo MST</p> <p><b>Propostas de algumas ações significativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Professores simpatizantes da reforma agrária;</b></li> <li>• <b>Conteúdos incluindo a história do MST;</b></li> <li>• <b>Livros contendo a experiência dos sem-terra;</b></li> <li>• <b>Relação professor-aluno como uma relação de companheirismo</b></li> </ul>
<p style="text-align: center;">Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.</b></li> <li>• <b>A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.</b></li> <li>• <b>Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;</b></li> <li>• <b>Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana</b></li> <li>• <b>Trabalho como princípio educativo</b></li> <li>• <b>Pesquisa como princípio pedagógico</b></li> <li>• <b>Direitos humanos como princípio norteador</b></li> <li>• <b>Sustentabilidade ambiental como meta universal</b></li> </ul>

**Fonte:** PARANÁ – SEED - DCE do campo;- BRASIL- 2013g

A conquista das diretrizes operacionais e curriculares e o amadurecimento de um ideal pensado pelo MST para favorecer a Educação do Campo e fortalecer o campesinato remete a outra etapa desse processo que é a prática na base, isto é, a prática docente na escola. Elemento principal nesse

processo é o professor que precisa ser preparado em sua formação, pois traduzir a realidade agrária do país para além das aparências e, além disso, contextualizar o quanto possível com a disciplina lecionada e encontrar metodologia eficaz para o ensino não é tarefa que se realiza em dois ou três dias de curso. É processual. O constante envolvimento das Universidades, da SEED, das prefeituras e sociedade organizada pode ser o caminho. Uma especialização de 360 horas, com acesso facilitado ao professor, já seria mais um elemento a favor das mudanças.

Na escola, as práticas são, ou deveriam ser, efetuadas com base no PPP, por isso, neste trabalho, foram investigados os PPPs das escolas visitadas para saber se há alguma menção à contextualização para a realidade camponesa. As escolas a saber são: Col. Est. Arthur da C. e Silva (Cafeara-Pr), Esc. Est. Dr. Waldomiro Pedroso (Jaguapitã-Pr), Esc. Est. da Warta (Londrina-Pr) e Colégio Estadual Capitão Euzébio Barbosa de Menezes (Dist. De São Luis em Londrina-Pr).

O resultado das análises, juntamente com as entrevistas junto à direção e ou equipe pedagógica, demonstrou que, em seus PPPs, reconhecem a clientela diversificada composta por alunos da cidade e do campo, mas não se definem como Escola do Campo, mas assim são denominadas pelo NRE de Londrina por estarem cadastradas no grupo de estabelecimentos que recebem alunos da área rural utilizando o transporte escolar. Dezesesseis escolas não aderiram à Educação do Campo, isto é, não fizeram um novo PPP baseado nas DCEs para o campo, o que desencadearia novos encaminhamentos pedagógicos; apenas duas iniciaram o processo.

Entre as justificativas para não incorporarem a Educação do Campo é que o estabelecimento também atende aos alunos da área urbana. Outra alegação para não aderirem às DCEs do campo foi o fato de não ganharem nada a mais, isto é, não haveria nenhum recurso financeiro, material ou profissional especializado extra para apoio às mudanças, haveria sim o trabalho de reformular o PPP e repensar encaminhamentos pedagógicos. Outra informa que, simplesmente, foi avisada de que a sua escola estava cadastrada no NRE como escola do campo, mas tudo continuou da mesma forma como era antes dessa denominação.

Os PPPs demonstram as finalidades genéricas da proposta de educação da escola como propiciar uma educação que considere a realidade do aluno, formar um cidadão crítico capaz de transformar a realidade em que vive,

propor uma educação que cultive o respeito. Também contempla a proposta de ensinar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Alguma referência direta à atividade para valorizar a cultura camponesa não foi constatada.

Esta situação levanta um problema ainda sem solução que foi ocasionado pelo processo de nucleação e pelo fechamento, ao invés de reformulação, das escolas multisseriadas. Juntaram-se alunos do campo e da cidade sem incentivos às adequações ou mudanças metodológicas. Ao que parece, ignorou-se o campo.

Na análise do PPP se reconhece os esforços em atividades pontuais que contemplariam, de alguma forma, o campo, como a compostagem, a visita a EMBRAPA e a agroecologia. Estas apareceram como atividades pedagógicas em alguns PPPs.

Os gestores das escolas esclarecem que o suprimento de professores não leva em conta se esses tem a formação complementar para lecionar aos alunos do campo ou se são simpatizantes da questão agrária. Informam também que há rodízio de professores que não tem a vaga assegurada no estabelecimento de ensino porque pertencem ao quadro de professores temporários, e isto diminui a chance de conhecer melhor a realidade dos alunos e da própria comunidade escolar.

A escola Itinerante Eli Vive, de Londrina, mas não pertencente a este núcleo, adotou as DCEs para o campo e se intitula Escola do Campo. Informa que o seu PPP não foi aprovado pela SEED porque solicita a inclusão, em sua proposta, das disciplinas Agroecologia e Agricultura familiar. O indeferimento da inclusão, segundo o diretor dessa escola, é justificado pela Secretaria de Educação pelo fato de não existir, no quadro de funcionários do Estado, professor graduado nestas disciplinas.

Nessa escola há 18 professores e, 04 deles, tem a formação em Educação do Campo. Todos são supridos pelo NRE de Londrina sem o critério de formação específica obrigatória, mas os professores que tem essa graduação ou especialização optam pelas aulas nestas escolas.

Como exemplo ilustrativo, o Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco, situado no município de Cascavel-Pr, também

considera-se uma escola do campo e disponibiliza o seu PPP no site do colégio. Um trecho de sua proposta:

- Ampliação das oportunidades educacionais da comunidade rural;
- Formação do homem cidadão e mulher cidadã mais consciente e atuante socialmente;
- A valorização da agricultura familiar, o respeito ao equilíbrio ecológico e às peculiaridades regionais;
- Promoção de núcleos de pesquisa e/ou trabalho orientado nas propriedades rurais visando o intercâmbio direto escola-comunidade;
- A necessidade de compreender a cultura produzida através de relações sociais mediadas pelo trabalho no campo;
- A necessidade de estimular a continuidade dos estudos e o hábito de pesquisa constante;
- A organização do processo educativo de modo que contemple as múltiplas dimensões da formação humana;
- Proporcionar um ensino de qualidade e diferenciado voltado para os interesses e necessidades do homem e da mulher do campo, ampliando-lhes a visão do mundo;
- Contribuir para a formação de homem cidadão e de mulher cidadã, mais crítico (a), consciente e atuante socialmente;
- Desenvolver a consciência crítica que valorize a agricultura familiar e o respeito ao equilíbrio ecológico, bem como às peculiaridades regionais; (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (disponível em <[http://www.cscreeassentamento.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/940/arquivos/File/PPP\\_oficial\\_vol\\_1.pdf](http://www.cscreeassentamento.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/940/arquivos/File/PPP_oficial_vol_1.pdf)>).

Este texto ilustra um exemplo de diretriz dada pelo PPP da escola para orientação de encaminhamentos pedagógicos e metodológicos para a prática do ensino dos profissionais da educação desse estabelecimento. Como foi dito, o PPP, por si só não é garantia de sua prática, ele pode ser um livro ocupando uma gaveta ou pode ser o primeiro passo de um projeto para a melhoria da sociedade iniciado com a Educação do Campo e com o fortalecimento do campesinato.

### 3.2 O LONGO PERCURSO PARA A ESCOLA

Com o processo de nucleação e a oferta de vagas para os demais níveis da educação básica, concentrado na cidade, a dependência do transporte escolar se tornou evidente. Esta reordenação espacial, com o fechamento das escolas rurais e a concentração das escolas na cidade, aumentou a distância entre o aluno do campo e o ensino.

Muitos dos alunos entrevistados nesta pesquisa não tiveram contato, na infância, com a escola rural, apenas 16 alunos (16,3%), dos 98 entrevistados. Informaram que essas escolas, que um dia estudaram, já se encontram, na maioria, desativadas. “Nos últimos dez anos são 32,5 mil escolas fechadas no campo” de acordo com levantamento da Folha de S. Paulo (CANCIAN, 2014) com base no censo escolar do Brasil.

Atualmente, há total dependência do transporte escolar para a maioria dos alunos do campo. Este traslado, não significa melhoria na educação, ao contrário expõe o aluno aos perigos do transporte e as limitações do acesso às estradas rurais em dias de chuva. Com a escola distante, os alunos precisam acordar mais cedo para esperar o transporte, diminuindo a disposição para o estudo. O quadro a seguir demonstra que os alunos não estão indiferentes a esta falta de escola próxima às suas residências e reconhecem as possíveis melhorias que poderiam ocorrer se a escola estivesse próxima de sua casa.

#### **Quadro 10 – Consulta sobre a distância da escola**

<b>Se a escola estivesse mais perto dos alunos, faria diferença?</b>	
<b>Sim: 78,9% (71 alunos)</b>	<b>Não: 21,1 % (19 alunos)</b>
<b>Motivos que fariam a diferença:</b>	
21,68% Não precisaria acordar tão cedo / Teria mais disposição;	
55,42% Facilitaria estudar (mais tempo para o estudo, mais próximo da realidade do campo; não ter o incômodo do deslocamento diário, <u>gostaria mais do campo</u> )	
21,1 % Não faria diferença.	

**Fonte:** pesquisa empírica. Elaborado pelo autor.

Entre as justificativas para desejar uma escola mais próxima de sua residência os alunos esclareceram que não precisariam depender do ônibus - visto como algo cansativo imposto pela nova realidade. Além disso, reclamam de não contarem com a pontualidade do transporte o que, por vezes, causa a perda de trabalhos, conteúdos e avaliações.

A Figura 11 mostra um ônibus que compõe a frota do transporte de alunos da área rural do distrito da Warta. Pelo modelo do ônibus, nota-se que não é tão novo, o que aumenta a possibilidade de imprevistos mecânicos que podem prejudicar a chegada até a escola. O site da prefeitura de Londrina escreve sobre a melhoria da segurança e a qualidade com aquisição de ônibus novos:

Os novos veículos representam investimentos de R\$ 620.780,00 e foram adquiridos por meio de um Termo de Compromisso assinado entre o governo municipal e o FNDE, estabelecido através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Dois ônibus menores custaram cada um R\$ 196.500,00 e o terceiro custou R\$ 227.780,00 [...] Os ônibus menores têm capacidade para 23 crianças sentadas cada um. Eles contam com tração nas quatro rodas e medem 7 metros de comprimento. Já o veículo maior tem capacidade para carregar 44 alunos, mede 9 metros de comprimento e também faz parte da frota de transporte escolar rural. Com eles, será possível renovar parte da frota de veículos escolares e garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes. (LONDRINA, 2015).

Com a nucleação das escolas e a introdução de transporte escolar a economia com alguma estrutura ocorreu aproveitando pedagogos e professores das escolas-núcleos, mas é preciso lembrar que boa parte da economia foi parar nas mãos dos fabricantes de ônibus, de pneus, de combustíveis etc. Economizar com educação significou aqui beneficiar o Capital.

**Figura 11 – Ônibus escolar**



**Fonte:** Foto do autor - 2014

Outro prejuízo no processo estudantil foi mencionado no tocante à solicitação de trabalhos em grupo para serem feitos extraclasse. Alunos do campo reclamam que são excluídos dos grupos por morarem longe e não terem a possibilidade de deslocamento, no contraturno, para realizar o trabalho com o grupo, pois o transporte escolar só o atende no período programado.

Quando perguntado aos alunos se havia alguma dificuldade para irem à escola, 47,05% responderam que sim. As dificuldades mais expressivas eram a ausência do transporte nos dias de chuva, acordar mais cedo devido ao horário do ônibus, as condições ruins da estrada de chão e a demora do itinerário.

Nestas condições, somada a outras dificuldades, não seria surpresa a desistência dos estudos, por alguns jovens, contribuindo para as estatísticas do IBGE que demonstram uma menor escolaridade dos alunos da área rural.

**Tabela 5** – Estatísticas do IBGE dos alunos da área Rural

Educação



**Percentual de pessoas que não frequentavam escola nas populações de 7 a 14 anos de idade e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio - Brasil - 2000/2010**

Sexo e situação do domicílio	Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 7 a 14 anos de idade (%)		Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 15 a 17 anos de idade (%)	
	2000	2010	2000	2010
Total	5,5	3,1	22,6	16,7
Sexo				
Homens	5,8	3,3	22,6	16,8
Mulheres	5,1	2,9	22,5	16,6
Situação do domicílio				
Urbana	4,0	2,8	19,6	15,6
Rural	10,6	4,6	34,0	21,7

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

**Nota:** dados de 2000 e 2010 harmonizados

O gráfico vem confirmar as consequências de uma estrutura desfavorável para o acesso à escolarização. Apesar do aumento do percentual de jovens do campo na frequência às escolas ainda é significativo o número total daqueles que não frequentam e maior ainda são os da área rural.

Nesta pesquisa, se levar em conta apenas à intenção de continuar os estudos, o dado foi favorável, pois houve unanimidade dos entrevistados em responder que iriam continuar os estudos. E ao perguntar, quantos iriam cursar o ensino superior, 90 (92%) responderam que iriam e apenas 8 disseram que não.

O desejo de cursar o ensino superior sugere a vontade de melhorar as perspectivas de vida. Ampliar a escolaridade é, ao mesmo tempo, enfrentar desafios maiores do que o percurso da educação básica. Agora, apresenta-se o processo seletivo, os gastos com livros, materiais e transporte, além da influência dos pais que podem apoiar ou não a saída do filho da propriedade. Stropasolas (2006) comenta que, além das dificuldades de transportes e a discriminação sofrida pelos filhos de agricultores familiares na instituição de ensino da cidade, existe também a influência dos pais desses jovens em relação à continuidade dos estudos. Para alguns filhos há o incentivo de continuar estudando e para outros existe a restrição no sentido de reter a mão de obra na roça da família, pois a ida para a cidade pode significar um caminho sem volta.

A resposta positiva do desejo do jovem de fazer o curso superior não é garantia de que conseguirão o apoio da família para os estudos e não é garantia de uma vaga na instituição de ensino superior.

Recentemente foram criados alguns programas federais para educação, entre eles o PRONERA que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e o PRONATEC Campo, que visa fortalecer as capacidades produtivas e gerenciais no campo com a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. A maioria dos alunos, objetos desta pesquisa, não conheciam estes programas.

O governo federal também criou o Programa Universidade para todos (Prouni) que oferece bolsa de estudo e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) que proporciona financiamentos para o ensino superior em instituições privadas, mas nem todos terão acesso aos incentivos. Existem algumas exigências como o limite de vagas, o critério de nota, o critério de renda familiar além da concorrência maior ou menor dependendo do curso que se deseja. Apesar destes limites, não se pode negar que houve avanço no acesso ao ensino superior e que haverá impactos na formação dos jovens que experienciarem a graduação. Como exemplo de impactos, a escolha do curso de graduação pode sugerir a opção

de permanecer no campo ou pode sugerir um projeto de futuro profissional na cidade.

Na presente pesquisa, ao cruzar os dados da intenção de curso superior com a pretensão de deixar o campo obteve-se o seguinte resultado. Um percentual expressivo escolheu cursos não ligados diretamente à agropecuária como arquitetura, advocacia, gastronomia, medicina entre outros. Foram 52,11% nesta condição e, desses, 24,32% pretendem continuar no campo. O percentual dos que escolheram, para o futuro, profissões que tem proximidade com o campo como agronomia, zootecnia, veterinária e técnico agrícola foi de 47,88%, o que não significa que não vão deixar o campo, mas é indicador da possibilidade de permanência. Nesse grupo, o percentual dos que não iriam migrar para a cidade é de 47,05%.

A escolha do curso conta com o trabalho que determinadas instituições particulares realizam, junto às escolas, para divulgarem seus cursos, pois com os programas de bolsas de estudo do Governo alguns alunos tornaram-se clientes potenciais. Algumas instituições disponibilizam ônibus, lanches, brindes e palestras para apresentarem os cursos, a estrutura da faculdade e a forma de utilizar as políticas públicas para ingressar na instituição. Outras apresentam propagandas nos meios de comunicação, promovem sorteio de bolsas entre outros artifícios para atrair os alunos para serem seus futuros clientes.

**Tabela 6** – Curso superior e o interesse de permanecer do campo

A escolha do curso superior e a relação entre o interesse de deixar o campo					
<b>Cursos ligados à agropecuária</b>	47,89%	<b>Intenção de deixar o campo</b>	52,94%	<b>Intenção de permanecer no campo</b>	47,06%
<b>Cursos não ligados diretamente à agropecuária</b>	52,11%	<b>Intenção de deixar o campo</b>	75,67%	<b>Intenção de permanecer no campo</b>	24,33%

Fonte: pesquisa empírica. Elaborado pelo autor.

A escolha do curso direciona o foco do estudante na direção em que ele percorrerá, e este caminho, muitas vezes, o afasta do mundo rural. Daí a importância de certos encaminhamentos durante a vida estudantil se o desejo é

apostar em um novo projeto para o país valorizando e utilizando o potencial daqueles que podem gerar uma contribuição significativa ao permanecerem em condições dignas no campo.

A maior parte dos entrevistados está na faixa etária dos 15 aos 19 anos, portanto, no momento de decidirem que caminho vão trilhar. Durante o ensino médio as informações sobre as políticas públicas para o campo e a criação de políticas para esses jovens abririam perspectivas para escolhas profissionais, relativas ao campo ou a cidade.

Caldart (et al, 2012) alerta para a urgência de encampar uma luta pelos recursos públicos para a educação respondendo o porque se deve entrar nesta disputa.

Porque lutar por políticas públicas representa o confronto com a lógica do mercado, expressão da liberdade para o desenvolvimento do polo do capital. Mas uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão. A disputa do fundo público para educação, formação técnica, saúde, cultura, apoio à agricultura camponesa e ao acesso à moradia, entre outros, constitui-se em agenda permanente, dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no campo, pelo agronegócio (CALDART et al, 2012, p. 16)

Uma fissura para direcionar os recursos públicos e o conteúdo da formação técnica pode ser exemplificado no PRONATEC. O Ministério da Educação oferece o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC que foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Este programa faz parcerias com instituições públicas e serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos técnicos destinados a estudantes e a trabalhadores. Outra ação no interior desse programa é o FIES Técnico que tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR, além disso, existe a modalidade FIES Empresa que financia cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

No caso do SENAR, o PRONATEC firmou uma parceria oferecendo 50 cursos para capacitar mão de obra para o campo ou ensinar técnicas agrícolas, incluindo um módulo de empreendedorismo em cada curso. O quadro a seguir enumera alguns dos cursos ofertados com dinheiro público.

**Quadro 11 – Cursos oferecidos pelo SENAR**

<b>Quadro - Cursos oferecidos pelo SENAR</b>	
Condutor de Turismo De Aventura	Piscicultor
Condutor Cultural Local	Preparador de Pescado
Condutor Ambiental Local	Preparador de Doces e Conservas
Auxiliar Administrativo	Ovinocultor
Costureiro	Operador de Sistemas de Irrigação
Artesão em Bordado à mão	Operador de Motosserra
Artesão de Pintura em Tecido	Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas
Artesão de Biojoias	Marisqueiro
Viveirista de Plantas e Flores	Inseminador Artificial de Animais
Viveirista de Plantas e Flores	Identificador Florestal
Viveicultor	Horticultor Orgânico
Suinocultor	Fruticultor
Produtor Familiar de Cana-de-açúcar	Embalador
Produtor de Olerícolas	Pedreiro de Alvenaria
Produtor de Mandioca	Jardineiro
Produtor Agropecuário	Operador de Computador
Forragicultor	Produtor de Vinhos e Derivados da Uva
Equideocultor	Produtor de Produtos Apícolas
Domador de Cavalos	Produtor de Embutidos e Defumados
Dendeicultor	Produtor de Derivados do Leite
Criador de Peixes em Tanque-Rede	Produtor de Cachaça
Cafeicultor	Operador de Beneficiamento de Café
Cacaicultor	Moleiro
Bubalinocultor de Leite	Magarefe
Bubalinocultor de Corte	Artesão de Artigos Indígenas
Bovinocultor de Leite	Produtor Familiar de Cana-de-açúcar
Bovinocultor de Corte	Apicultor
Avicultor	Agricultor Orgânico
Auxiliar Técnico em Agropecuária	Açaicultor
Aquicultor	Tratorista Agrícola

**Fonte:** SENAR – 2015, adaptado pelo autor

Para a agricultura camponesa os cursos de agricultor e horticultor orgânicos vem ao encontro de seus anseios. Outros cursos também podem oferecer técnicas novas para fortalecer a produção e, com isso, a permanência da família na terra. Isto é algo positivo. O que preocupa, numa momentânea falta de perspectiva do jovem, é a migração para encontrar um modo de vida como mão de obra da

agricultura capitalista, já que este ex-camponês tornou-se um profissional técnico cooptado pelo marketing e motivado pelas circunstâncias - e patrocinado pelo dinheiro público.

O curso Auxiliar Administrativo, apenas para exemplificar, informa na ementa que o cursista aprenderá os processos administrativos de empresas urbanas e rurais, executando atividades de apoio nas áreas de recursos humanos, finanças, produção, logística e vendas, observando os procedimentos operacionais e a legislação. Já o Moleiro desenvolve atividades de recebimento, armazenamento, secagem, moagem, ensacamento, pesagem e distribuição de grãos. Controla a eficiência e a qualidade na produção de beneficiamento e classificação de grãos, conforme normas legais de higiene, qualidade e segurança. A ementa do curso de Artesão indígena informa que cursista aprenderá atuar na confecção de adornos, colares, cestos, anéis, cerâmicas, entre outros utensílios da cultura indígena específica, na perspectiva da sustentabilidade das aldeias. Capacita comercializar tais produtos, organizar estoque e conservar insumos.

Uma ligeira observação nos títulos dos cursos, nas ementas e nos depoimentos que divulgam o programa demonstram que esta programação é capaz de inculcar a cultura capitalista através dos módulos de empreendedorismo – incluso em todos os cursos - e é capaz também de gerar mão de obra para agricultura capitalista, pois é na produção de escala, principalmente, que se utiliza muitos maquinários como tratores, beneficiadoras, secadoras e armazéns. É possível também que o pequeno agricultor, aprenda a produzir a cana de açúcar para servir o setor sucroalcooleiro, deixando de produzir alimentos.

Uma estratégia para divulgar os cursos aos jovens é a presença de promotores, destas instituições, nas escolas para fazer o convite e divulgar as vantagens de se matricular, simulando o quanto ganharia o jovem ao terminar os módulos e conseguir um emprego como técnico. Após as explicações são distribuídas as fichas de inscrições e os endereços, telefones e sites dos locais de curso.

Um aluno que teve um ensino que lhe proporcionou um raciocínio crítico em relação à importância do campesinato e de sua lógica de produzir tem mais chances de fazer uma escolha de curso ou até rejeitar algum curso que não condiz com o projeto de sociedade que ele deseja, diferente da agricultura

capitalista, da terra concentrada e improdutiva. A educação pode ser instrumento de libertação ou de condicionamento à submissão, mas não é garantia disso.

O SENAR revela seus objetivos no seu vídeo institucional, por depoimentos de alunos e pela frase de Kátia Abreu “Transformar qualquer propriedade em um excelente negócio é nosso compromisso”. Os depoimentos a seguir falam por si.

A professora de empreendedorismo ensinou a competitividade entre a gente e nos fez elaborar um plano de negócios e abrir uma empresa... Foi uma experiência diferente do nosso cotidiano” (Mayra Marchi, Angelina-SC)

“As coisas mudaram para mim com o curso. Antes eu não tinha experiência. Sai da fazenda onde eu trabalhava tirando leite e vim tentar a sorte fazendo essa capacitação. Eu amo trabalhar com tratores. E agora estou empregado de carteira assinada, e fazendo o que eu gosto estou muito feliz. Luiz Antonio Eugênio Moreira – Acreúna –GO (SENAR, 2015).

Os depoimentos mencionados e os objetivos de alguns cursos ofertados demonstram que esta formação do SENAR está voltada para o empresariamento do jovem financiada com parcela de recursos públicos. As finalidades dos cursos podem contribuir com alguma melhoria nas propriedades, se de fato os cursistas tivessem propriedades, ou maquinários para manusear, caso contrário, não havendo estes requisitos os cursos servem para formar mão de obra assalariada.

Diante do cenário atual para a permanência do jovem no campo esta pesquisa constatou que, no âmbito geral, 47,95 % dos jovens declararam que vão migrar para a cidade, 20,42 % não sabem ainda e apenas 31,63 % ficariam no campo.

Entre as justificativas mais mencionadas para a decisão de ir para a cidade é a de tentar vida melhor, ter um bom emprego, e cursar o ensino superior. São apontamentos que, em parte, devem se confirmar e incidir no número de jovens no campo, mas apesar de a maioria declarar a intenção de migrar, e com isto, apostar no projeto de vida para o futuro na cidade, ainda constam aqueles que desejam ficar. Nesta decisão de permanência nota-se a manifestação da resistência camponesa para continuar existindo no sistema econômico vigente. E mesmo aquele que migrou, ainda há a possibilidade de retorno ao campo devido as

variáveis que envolvem a iniciativa de colocar em prática os seus projetos de vida submetidos às conjunturas econômicas e à instabilidade do mercado. Outra ressalva é, ao analisar isoladamente os alunos do assentamento Eli Vive, observa-se um percentual acima do resultado das demais escolas, 87,5% pretendem permanecer no campo.

Em relação aos que desejam migrar, este índice pesa mais sobre as moças: entre elas o percentual das que querem migrar para a cidade é de 77,55% enquanto que, no grupo composto por rapazes, o percentual dos que querem migrar é de 42,42%.

Outros trabalhos confirmam a maior migração no grupo feminino e caracterizam também a questão educacional como agravante da migração. A forma de se fazer presente na vida do aluno, por parte da escola, pode interferir na decisão do jovem de deixar ou não o campo. Weisheimer (2005) fez um levantamento das produções científicas no Brasil que tratam sobre a juventude rural e percebeu que quando a educação é de matriz urbana há desdobramentos negativos e mais intensos no grupo das moças. Os resultados dos trabalhos

Demonstram que há um descompasso entre um modelo educacional que tem como paradigma as sociedades industriais urbanas em relação às necessidades específicas dos jovens rurais. Ao mesmo tempo em que a escola aparece distanciada do trabalho agrícola, introduz na cultura local os valores e os estilos de vida urbanos. Eles analisam ainda as percepções e os significados atribuídos à educação pelos jovens rurais, segundo os quais estudar é visto como uma condição necessária para viabilizar sua futura inserção no mercado de trabalho urbano. Constatam que entre os jovens são as mulheres que vivem mais intensamente esse processo. (WEISHEIMER, 2005, p. 16).

Mesmo sem coincidir a base empírica e a temporalidade do trabalho de Weisheimer (2005), que foi de 1990 a 2004, 10 anos depois constata-se igual tendência da área estudada. De modo geral, o percentual de mulheres que dirigem os estabelecimentos na área rural, segundo o Censo Agropecuário (2006), é de 12,92% enquanto que 87,07% são homens. Existem, no campo brasileiro, 3,9 milhões de homens a mais do que mulheres. (IBGE, 2015f).

Em duas entrevistas, na presente pesquisa, identificou-se o tratamento diferenciado para o filho e para a filha da mesma da família. Para os

rapazes era indicado o trabalho no campo enquanto que, para a moça da mesma família, era indicado, pelos pais, tentar a vida na cidade.

Stropassolas (2006) identificou em sua pesquisa, no depoimento de moças, que são elas as mais interessadas em deixar o campo e perseguirem seus sonhos enquanto os moços tendem menos a tal migração, além disso, ele informa que:

Um dos aspectos que, segundo estes pais, justificam a atitude de limitar a saída dos filhos(as) é a sobrecarga de trabalho para aqueles que permanecem na propriedade, fato que interfere nos projetos de vida formulados pelos diversos membros da família, com implicações importantes na vida escolar dos filhos dos agricultores. Contudo, em que pese essas iniciativas restritivas, os relatos indicam que, mesmo assim, os jovens – e particularmente as moças – não deixam de perseguir a realização de seus planos, que vão além dos marcos verificados nessas comunidades (STROPASSOLAS, 2006, p. 296).

A citação explora o problema dos que ficam e em detrimento dos estudos e o problema da migração em especial das moças. Como já foi mencionada, a ausência de moças no campo é um complicador para a questão do casamento e a constituição familiar no campo, soma-se a isso a questão da taxa de fecundidade que caiu em 20% no período de 2000 a 2010, neste caso, na região sul, ficando em 2,20 filhos por mulher, em 2010, segundo o IBGE (IBGE, 2015e).

Durante as entrevistas os jovens declararam, na sua maioria, que gostam do campo e que a vida no campo representa liberdade, paz, tranquilidade e privacidade. Portanto, gostariam de permanecer no campo, mas não veem outra forma de ganhar a vida senão indo para a cidade. A migração representa para muitos uma contrariedade e não uma vontade. Fica evidente a falta de política pública para esta população o que impede a juventude de vislumbrar um projeto de vida no campo. Assim a migração se manifesta como uma reação à degradação das condições de vida (STROPASSOLAS, 2006).

No assentamento Florestam Fernandes, na cidade de Florestópolis, no norte do Paraná, Costa (2010) ressalta outro fator que soma na decisão dos jovens daquele assentamento em deixar o campo. Ele informa que, apesar da maioria desejar permanecer no campo, a falta de estímulos por parte dos pais e por parte das entidades governamentais para a permanência no campo, somadas a

renda insuficiente obtida na propriedade forçam os jovens a procurar, na migração, oportunidades na cidade. Alerta também que:

O abandono do meio rural pelo jovem, pode ameaçar a própria reforma agrária, principalmente nestes assentamentos que foram criados e que demonstram a incapacidade de manter a juventude no campo, interrompendo o processo sucessório e colocando em risco a continuidade e a existência do assentamento (COSTA,2010, p.99).

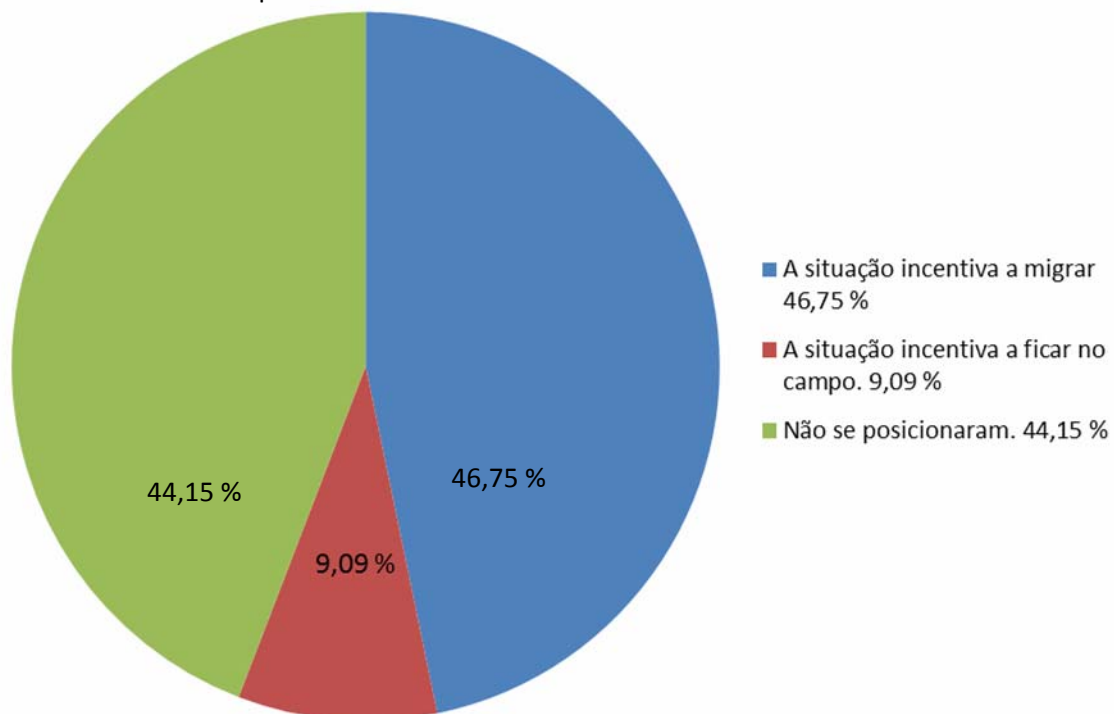
É um conjunto de fatores que desenharão a realidade vivida pelo jovem do campo entre eles a falta de acesso à terra, as dificuldades de acesso ao crédito e a falta de acesso à educação do/no campo que contemple e valorize a identidade cultural camponesa. São alguns dos pontos que, se devidamente sanados, aliados à efetivação da Reforma Agrária, mudariam os números da migração campo-cidade pela juventude rural, favorecendo a continuidade do processo sucessório, e, assim, do campesinato.

No tocante à educação, ao serem questionados com a seguinte pergunta: do jeito que está hoje – dificuldades e facilidades – a escola te incentiva a ficar ou deixar o campo?

Os gráficos 03 e o 04 e 05 informam resultados diferentes para as mesmas perguntas. Foram analisados, separadamente, os dados da escola do assentamento Eli Vive, das demais com o intuito de verificar se o diferencial “Educação do Campo” dessa escola interfere na decisão de ficar no campo. No gráfico 05 as informações foram colhidas pela direção da escola, incluindo os alunos do 1º e 2º anos do ensino médio.

**Gráfico 3 – Motivação dada pela escola para migrar**

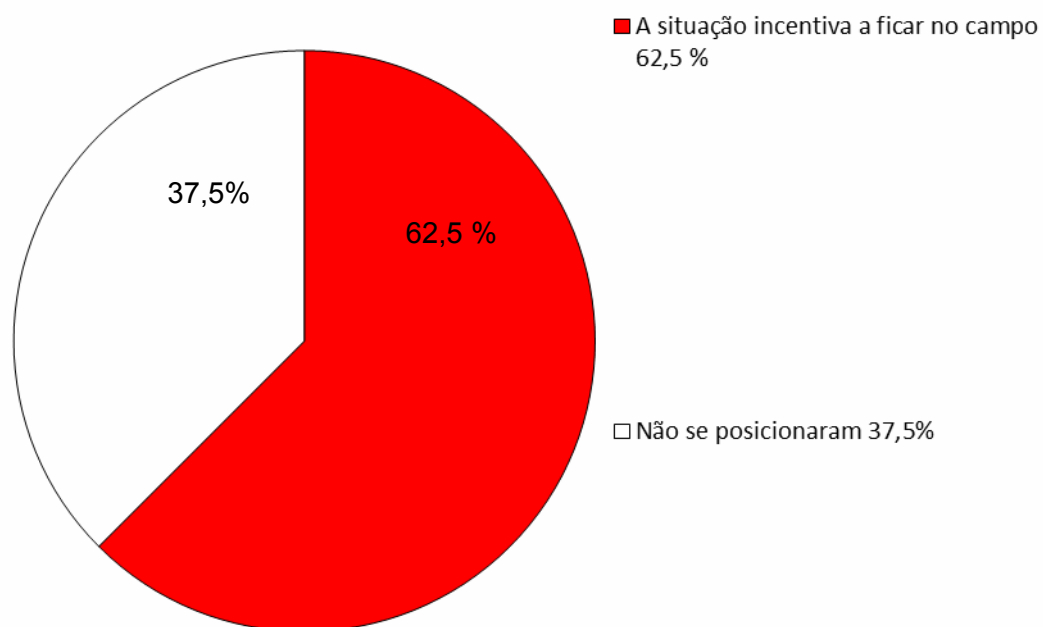
Do que jeito que está – dificuldades e facilidades para o estudo – a escola te incentiva a ficar ou a deixar o campo?



Fonte: Elaborado pelo autor. (dados sem a contribuição da escola do assentamento Eli Vive)

**Gráfico 4 –** Motivação dada pela escola para migrar – Alunos do 3º ano - Assentamento Eli Vive.

Escola do assentamento Ele Vive : Do jeito que está – dificuldades e facilidades – a escola te incentiva a ficar ou a deixar o campo?

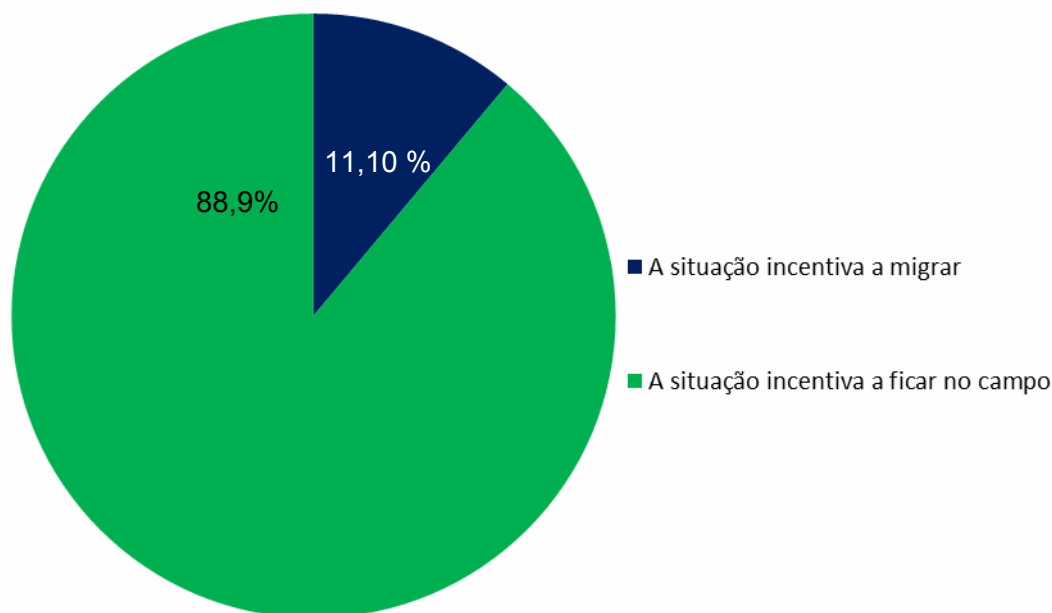


**Fonte:** Elaborado pelo autor

**Obs:** Dados apenas do 3º ano do ensino médio da escola Eli Vive.

**Gráfico 5 – Motivação dada pela escola para migrar Assentamento Eli Vive**

Escola do assentamento Ele Vive (levantamento da direção) : Do que jeito que está – dificuldades e facilidades – a escola te incentiva a ficar ou a deixar o campo?



**Fonte:** Direção da Escola Eli Vive. Adaptado pelo autor. Obs.: alunos do 1º e 2º anos do ensino médio.

No gráfico 03 observa-se que uma parte significativa dos estudantes sente a dificuldade de manter-se no campo devido à forma como está organizada a escola, distante da casa e da vida do aluno do campo. Não há uma motivação, no processo de ensino, que faça o aluno perceber que a realização da vida esteja vinculada ao campo. Os alunos relatam que é comum os professores aconselharem os educandos para o estudo como caminho para ter uma profissão e para melhorar de vida, mas há um silêncio sobre o incentivo à permanência no campo. Os educandos afirmam que gostam do campo, mas acreditam que, na cidade, podem melhorar a sua condição de vida.

Um relato oportuno, colhido na secretaria de assistência social da prefeitura de Matos Costa-Sc (meio oeste catarinense), informa que o transporte escolar traz os alunos do campo para a cidade e é comum os jovens mudarem para a cidade para se aproximarem da escola e lá se casam e não voltam mais para o campo.

No gráfico 04, nenhum aluno acha que a situação, como está, leva-o a migrar, ao contrário, a maioria afirma que a escola incentiva a ficar no campo. No Gráfico 05, quase 90% responderam que a escola incentiva a ficar no campo. Mesmo aparecendo, em depoimentos, de forma unânime, que a estrutura da escola do assentamento precisa ser melhorada, que, constantemente, ficam sem energia elétrica, que as estradas são ruins e que, quando chove, muitos ficam sem aula, ainda assim, a ideia de permanecer no campo se sobressai. Neste caso, aparece um indício do efeito diferencial de uma Educação do Campo, exigida e monitorada pelo MST.

Ao valorizar a cultura camponesa o aluno reconhece que a escola o incentiva a ficar no campo, isto é, dá condições para afirmação de sua identidade proporcionando um ambiente favorável para a autoestima. Isto não quer dizer que o jovem não migrará, mas a escola está cumprindo as mudanças que se esperam de uma Educação do Campo, mesmo com uma precariedade estrutural maior do que as escolas da cidade.

Os alunos do assentamento, quando perguntados sobre as perspectivas de, no futuro, migrar ou ficar no campo, 87,5% disseram que pretendem ficar. Os alunos das demais escolas, apenas 32,43 %, pretendem ficar. A direção da escola do assentamento Eli vive também estendeu a mesma pergunta aos alunos do ensino médio não consultados no presente trabalho e o resultado foi de 72 % que desejam permanecer, no futuro, no campo contra 27,78% que querem migrar para a cidade.

Melhorar a sua escola, valorizar a cultura do homem do campo, ressaltar suas qualidades e sua importância para o país poderia dar subsídios para os sonhos e planos ligados à lógica camponesa de produzir - e de contribuir.

A população rural não é a maioria no país, não se trata de uma juventude numerosa como a urbana, mas sim daquela que, junto com os demais camponeses, tem, o potencial para contribuir para um novo modelo de sociedade. Toda a trama do agronegócio coloca o camponês na condição subalterna. E a juventude camponesa e a Educação do Campo ficam como uma esperança a ser ativada. Nos gráficos anteriores observa-se uma parcela significativa de alunos que não se posicionaram sobre a decisão de sair do campo. É nesse número de indecisos que pode se depositar a esperança no aperfeiçoamento da educação de

forma a reverter o quadro de migração e intenção de migrar para a cidade, fortalecendo o campesinato.

Mazoyer e Roldart (2010) consideram que o não fortalecimento do campesinato, categoria mais numerosa do planeta, mantendo-o na pobreza, é um entrave para o desenvolvimento social. Relatam que as respostas para a crise mundial, evidenciada pela desigualdade de desenvolvimento e pela miséria existente, estão na organização, no funcionamento e na dinâmica do sistema agrícola e alimentar mundial.

Se quisermos realmente sair da crise geral contemporânea e construir este mundo de empregos abundantes, de prosperidade sustentável, extensa e distribuída equanimemente, ao qual a grande maioria dos habitantes do planeta aspira e do qual todos tirariam vantagens, material e moralmente, é preciso criar condições para um real desenvolvimento da economia agrícola subequipada (*campesinato empobrecido*) e de um acúmulo de capital produtivo de grande fôlego nos países pobres. Para tanto, é preciso atacar o mal pela raiz, ou seja, as enormes desigualdades de renda que resultam da concorrência sem precaução, de heranças agrárias desiguais. (MAZOYER; ROLDART, 2010, p.552, Grifo meu.)

A lógica camponesa de produzir pode desencadear mudanças estruturais que melhoram a dinâmica atual de manutenção da vida e das relações entre as sociedades. Isto não é algo impossível visto que é exatamente o que acontece atualmente, só que ao avesso, pela manutenção da agricultura capitalista e sua dinâmica no espaço global. Uma nova lógica na produção agrícola desencadearia também novas formas de gerir a economia e o setor agrário do país. Conseqüentemente a reforma agrária, a geração de trabalho e a produção de alimentos saudáveis, por exemplo, poderiam tornar-se prioridades. As relações com outros países, em consequência disso, também poderiam mudar; a soberania alimentar seria regra; ao invés de importar e fabricar veneno exportar-se-ia produtos saudáveis.

Essas são mudanças que desafiam a ordem atual, assim a lógica capitalista deve ser tratada como transitória. “É, na realidade, totalmente inconcebível sustentar a validade intemporal e a permanência de qualquer coisa criada historicamente”. (MÉSZÁROS, 2004).

Se o modelo de sociedade atual foi construído, da mesma forma outros modelos diferentes e melhores podem ser construídos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises oportunizadas por esta pesquisa demonstraram que, durante o processo de formação escolar de jovens camponeses, existem muitos problemas cujo enfrentamento desafia o poder público e a sociedade. Problemas que incluem a infraestrutura escolar mínima, a oferta de serviços básicos no campo, a violência simbólica pela desvalorização sociocultural desses sujeitos e, por fim, a invisibilidade no projeto político pedagógico da escola.

Em relação à organização das políticas de distribuição territorial das escolas e seu funcionamento, constata-se que a distância tornou-se um obstáculo para os estudantes, principalmente aos que enfrentam extensos percursos ou precariedade de acesso em vista das más condições de conservação das estradas rurais. Importante destacar que um fenômeno climático regular, como a chuva, aprofunda o problema, momentos em que os estudantes enfrentarão o aumento do tempo de deslocamento, o perigo de acidentes com o transporte e, não raro, a impossibilidade de chegar à escola.

Esse é o resultado mais visível do fechamento das escolas rurais. Além do comprometimento da acessibilidade, perdeu-se também os espaços de vivência social, o lugar de encontro entre alunos e suas comunidades, um elemento de convergência do território camponês. O fechamento de escolas impõe um ônus a ser pago por aqueles que agora não contam mais com esse marco espacial pleno de significados comunitários. Apesar da advertência de inúmeros profissionais da educação sobre os prejuízos do processo de nucleação, somente no decorrer desta pesquisa mais uma escola foi fechada no NRE Londrina. Neste caso, o próprio Ministério Público está intervindo, senão vejamos:

MP ingressa com ação para impedir fechamento de escola rural na região de Londrina.[...] Núcleo Regional de Educação comunicou fechamento da Escola João de Santa e de mais três instituições no final do ano passado[...]O MP cobrou esclarecimentos ao NRE acerca das denúncias e dos requisitos previstos na lei. "O órgão confirmou que irá fechar a escola, mas não explicou objetivamente os questionamentos. A justificativa pautou-se, exclusivamente, no número reduzido de alunos e na inviabilidade econômica", revela." (ROSENBERGER, 2015)

Essa ação que aparece como se fosse imputável à racionalidade espacial penaliza a juventude, pois o afastamento cotidiano da sua comunidade e a aproximação com o modo de vida urbano supõe implicações inerentes ao processo de formação e convívio escolar. Mesmo situadas na sede dos distritos, supostamente próximas aos estabelecimentos rurais, o mundo do trabalho e os vínculos sociais são próprios do urbano e a escola não está refratária a isso. Independentemente de se tratar de pequenos núcleos urbanos, profundamente imbricados com a dinâmica rural, os comerciantes, os trabalhadores assalariados, os servidores públicos e outros funcionários vivem a divisão social do trabalho, logo se diferenciam estruturalmente do ponto de vista das classes. Ainda que haja camponeses residindo na sede dos distritos, predominam cidadãos sem vínculos diretos com a lógica comunitária própria do universo camponês.

Assim a unidade escolar não tem possibilidades reais de se coadunar com as necessidades próprias da juventude camponesa em formação. Todas as escolas pesquisadas nestas condições se definem como escolas urbanas, não havendo indícios de que adotarão as diretrizes curriculares pensadas para a valorização dos sujeitos do campo.

Outro óbice está ligado à organização espacial que trata da qualidade das vias que permitem a conexão de um lugar a outro, neste caso, as estradas que levam os alunos à escola. A primazia da cidade sobre o campo se manifesta na exponencial desigualdade em termos de infraestruturas dessa natureza, sendo que além da circulação de pessoas, provoca enormes prejuízos dado o problema do escoamento da produção.

O prejuízo decorrente de estradas não conservadas pode ser mensurado em dias letivos a menos para os camponeses: em uma das escolas visitadas, os entrevistados informaram que perderam, em média, 40 dias letivos, no ano. Isto equivale a 200 aulas, logo o limite permitido de ausências. A reposição destas aulas fica comprometida porque, com a presença de professores na escola, o dia letivo é contado, mesmo com a ausência de alguns alunos. Quando professores e alunos faltam, a reposição da aula fica comprometida pela ausência do transporte escolar que não presta serviço extra, isto é, não transporta alunos em dias não previstos no calendário do ano letivo.

São contradições dessa ordem que testam a resistência dos sujeitos do campo, dentre eles os diretamente afetados: a juventude rural. Depreende-se que a despeito da conquista pelo direito à Educação do Campo, graças às lutas sociais, a parceria entre o governo federal e as instituições de ensino ainda não alcançaram todas as escolas que recebem jovens da área rural.

No processo de formação estudantil foi verificado que existe uma invisibilidade do camponês diminuindo as perspectivas da juventude rural de vislumbrar um futuro ligado ao campo. Além desses elementos da estrutura educacional, que motivam a migração do jovem, do meio rural, para a cidade, encontram-se outras motivações que, se somadas à escolar, configuram um quadro situacional que pesa contra a lógica camponesa de se reproduzir.

A negação ao conhecimento em plenitude, ou pelo menos, em condições de igualdade com os estudantes urbanos está revelada na ausência de investimentos em capacitação continuada de professores e pedagogos. Consequência disso é o dessaber dos sujeitos e realidades do campo nos conteúdos curriculares e nas práticas escolares cotidianas. A dificuldade de acesso à escola, seja pela precariedade das estradas, seja pela penosidade dos deslocamentos longos, é fator suficientemente desmotivador, porém a isso ainda se soma a quase ausência de condições de acesso à terra, fator determinante para a migração campo-cidade.

Tais dificuldades se desdobram em configurações territoriais, visto que irão favorecer a concentração das terras em favor da agricultura capitalista – essa que poderia ser chamado também de ‘agronegotóxico’ - que envenena o solo e as águas, põe em risco a agricultura tradicional pela disseminação dos transgênicos, expõe os cultivos à contaminação com sementes modificadas que se espalham, descontroladamente, no percurso do transporte do campo ao porto.

A sociedade como um todo deve escolher que tipo de alimento quer comer e alimentar seus filhos, que nível de pureza quer encontrar na água. Deve promover uma distribuição mais justa das riquezas da nação dando perspectivas, para o jovem, de vida digna no campo, no presente e no futuro. Tais perspectivas estão em consonância com o bem comum, pois uma distribuição justa dos recursos públicos e a redistribuição da terra traria melhores perspectivas de futuro.

A análise da situação educacional demonstrou que há obstáculos que interferem negativamente no processo de formação do aluno do campo e, com isso, interferem na motivação para a migração campo-cidade.

Os professores, segundo os alunos do campo, incentivam a estudar, isto é, fazem o seu papel de motivá-los a continuar os seus estudos. A questão é que, para isso, eles precisam migrar para a cidade. No seu processo de formação estudantil foi verificado que existe uma invisibilidade do mundo rural diminuindo as perspectivas de vislumbrar um futuro ligado ao campo.

De forma analógica, quanto maior o alvo, ou quanto mais perto o alvo, mais chances de acertar, da mesma forma, quanto menor o alvo, menores as chances de acertar. É nesta perspectiva que se encontram as opções de escolhas dos alunos, se ampliam o mundo urbano ou evidenciam mais no PPP, nos livros didáticos, no discurso dos professores, nas práticas cotidianas da escola o mundo urbano, aumenta-se a chance de optar pela migração para a cidade, pois é o caminho que foi apresentado com maior ênfase e maior nitidez.

Tomada a decisão de migrar e viver na cidade fragiliza-se a lógica camponesa de produzir, refletida no problema da sucessão familiar. Os entrevistados mostraram a preocupação sobre quem irá dar continuidade ao trabalho na agricultura, pois muitos candidatos à sucessão familiar camponesa estão fazendo planos para migrar. A falta de perspectiva se revela nos projetos dos genitores, pois 38% deles não incentivam os filhos a ficarem no campo.

Entretanto, isso não pode ser evocado como uma fatalidade para reproduzir um cenário apocalíptico sobre o fim do campesinato, ao contrário, requer crédito para com a tese da sua recriação contraditória, até porque 37,8% dos entrevistados afirmaram que pretendem continuar no campo. Isto é significativo, pois numa propriedade pequena bastaria uma família nuclear em cada propriedade para perpetuar a unidade produtiva sob controle do campesinato.

Stropasolas (2006), desconstrói a tese de que os atrativos da cidade são determinantes para a saída do campo, pois nem todos veem a cidade como opção. Para ele “Chama a atenção que a maior parte dos rapazes oriundos de famílias vistas como “descapitalizadas” considera que suas melhores chances estão na agricultura e não na cidade.” A razão disso é que muitos jovens encontram-se despreparados educacional e profissionalmente, o que dificulta a inserção no

mercado de trabalho porque não fizeram cursos profissionalizantes e ou não concluíram os estudos.

Conclui o autor que a consciência sobre o desencaixe em relação ao perfil exigido pelo mercado de trabalho urbano leva muitos a vislumbrarem no campo a possibilidade de encontrar dignidade, situação essa que reforça a necessidade de uma educação do campo orientada nessa direção. Certamente, não bastam mudanças restritas ao campo da educação, sendo igualmente necessário a distribuição de recursos públicos sob a forma de políticas públicas para o campesinato, à começar pela reforma agrária capaz de prover o acesso à terra para os jovens dispostos à permanecer no campo.

A palavra homem deriva de húmus que refere-se a terra, terra boa, lembra Boff(2015). Que sementes a realidade atual, incluindo nela a escola, tem sido capaz de plantar no coração da juventude camponesa?

Esta pesquisa indica que é necessário um aperfeiçoamento das políticas educacionais como forma de construir e consolidar a Educação do Campo. Professores e gestores precisam ser valorizados e ter acesso à formação continuada, tendo em vista que vão precisar atender a diversidade de alunos que serão expostos à formação escolar. Os frutos que se espera colher desta melhoria é o fortalecimento da juventude camponesa e a valorização da lógica camponesa de produzir como proposta capaz de amenizar a migração para a cidade e apontar outros rumos para a agricultura e para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A geografia pode desempenhar um papel especial na composição e na construção da Educação do Campo. O próprio nome já remete a uma espacialidade: A Educação do Campo, isto é, a educação de um todo contido na singularidade de um espaço, isto é, no território camponês. Tendo por atribuição o estudo da dinâmica espacial e das relações dos elementos que agem e interagem na formação das territorialidades existentes, não poderá se omitir ante as condicionantes das desterritorializações e da monopolização do território. A tarefa é seguir investigando os limites e as possibilidades da educação do campo.

## REFERÊNCIAS

ALAVI, Hamza and SHANIN, Teodor **La cuestión agraria: el discurso marxista de Karl Kautsky**" em Agricultura y Sociedad, nº 47. Editores Ministério de Agricultura, Pesca y Alimentación. 1988.

ALTIERI, Miguel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar In: **Revista Nera** – ano 13, nº 16, p. 22-32, jan/jun de 2010.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4ed. Porto Alegre: UFRS, 2004.

ANTONELLO, Ideni Terezinha. O discurso midiático sobre a reestruturação econômica e territorial no e do espaço rural norte paranaense. In: KATUTA, Ângela Massumi et al.(Orgs.). **Geografia e mídia impressa**. Londrina: Moriá, 2009. p. 87-110.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; et al (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 65-86

BARROCAL, André. Um plano para acabar com a miséria. **Desafios do desenvolvimento**. Ano 8, Edição 67 - 20/09/2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2579:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2579:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em 06 set 2014.

BATISTA, Edimar. 2014

BOFF, Leonardo. **Salto para o futuro**. Disponível em <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=5CCBD6A2D796C6688C225F39C11EF0BF?idInterview=8463>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BOMBARDI, Larissa Mies. Geografia Agrária e responsabilidade social da ciência. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 41-53, jul./dez. 2003.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e agronegócio**: arcaico e moderno se fundem no campo brasileiro. Disponível em: <<file:///C:/Users/Alexandre/Downloads/larissa-mies-bombardi-artigo-agrotoxicos-2012.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Constituição do Império do Brasil. Artigo 179, parágrafo XXII. E'garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em 14 julh 2015a.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 jun 2015b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura. **Número de produtores orgânicos cresce 51,7% em um ano**. Disponível em:

<<http://www.agricultura.gov.br/comunicacao/noticias/2015/03/numero-de-produtores-organicos-cresce-51porcento-em-um-ano>>. Acesso em: 13julh 2015c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso: em 14 abr. 2015d.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Cidadão**: Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA 2015. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamento-cidadao/ofat-2015/mp\\_ofat-2015\\_web.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamento-cidadao/ofat-2015/mp_ofat-2015_web.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015e.

\_\_\_\_\_. Lei 7352/2010, no artigo 1 parágrafo 4. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 20 maio 2015f.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos temáticos**: educação do campo. Curitiba. SEED: 2005, p. 19-30.

\_\_\_\_\_. et al.(Orgs.).**Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/> Acesso em : 22 ago de 2015.

CANCIAN, Natália. **Brasil Fecha, em média, oito escolas por dia na região rural**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 3 mar 2014. Educação.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia. 2010.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo** – Brasil 2013 [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Flávio Lazzarin [Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2013.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. disponível em

[http://www.cscreassentamento.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/940/arquivos/File/PPP\\_oficial\\_vol\\_I.pdf](http://www.cscreassentamento.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/940/arquivos/File/PPP_oficial_vol_I.pdf)> PAG 1111.

COSTA, Fabio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. A mobilidade da população paranaense a partir da reestruturação produtiva (1970 a 2010). **Revista Geografia** v. 21 n. 1, p. 125-139, jan. /abr. 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/download/9139/12673&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=J3G0U7TNOY2QqAbAjYHQBw&ved=0CB8QFjAC&usg=AFQjCNG6xUoam8ZNM9HbSjDyexpc0obzhw>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

COSTA, Fernando Luís Martins. **Dinâmica socioeconômica e juventude do Assentamento Florestan Fernandes**. Ano 2010. 137 páginas. Dissertação de Mestrado em Agronomia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Pr, 2010.

ESTEVEZ, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Mirian. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Mirian et al (orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, Unesco, 2007. p. 19–54.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em educação do campo: ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ESSENCIAIS**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)>. Acesso em: 21 jan 2015.

FITZ, Marcelo; GEHRKE, Marcos. O papel do estado na implementação do Projovem Campo – Saberes da terra no Vale Ribeira Paranaense. In: FAGUNDES, M. C. V. et al.(orgs.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: UFPR Litoral, 2013. p. 17-39

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed.31. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO OSALDO CRUZ. **SINITOX registro de intoxicações**. Disponível em: <[http://www.fiocruz.br/sinitox/media/tab03\\_brasil\\_1999.pdf](http://www.fiocruz.br/sinitox/media/tab03_brasil_1999.pdf)> Acesso: em 06 set. 2014.

GARCIA JUNIOR, Afrânio Raul. **O sul: caminho do roçado: estratégia de reprodução camponesa e transformação social**. São Paulo: Marco Zero, 1989.

GOBATO, Ana Tatiana S. C. **Educação no campo: escola do Assentamento Monte Alegre**. 2012. 271 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2012.

HENRIQUES, Ricardo. et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Cadernos Secad 2.

HOELLER, Silvana Cassia. **Comunidade, Família e Escola**: por uma educação no campo e do campo. Matinhos: Ed. UFPR, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2000.

\_\_\_\_\_. **Censo Agropecuário**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico**, 2010.

\_\_\_\_\_. **Comunicação social**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxhtml.shtml>>. Acesso em 30 jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. Síntese de indicadores sociais. Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)>. Acesso em 13 set. 2014b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Rendimento Educação e Deslocamento. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>>. Acesso em 03 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Sínteses históricas. Disponível em: <<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>>. Acesso em: 09 jan. 2015a.

\_\_\_\_\_. Censo Agro 2006: IBGE revela retrato do Brasil agrário. Comunicação social 30 set 2009. Disponível em:

<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnotidno=1464>>. Acesso em: 22 jan. 2015b.

\_\_\_\_\_. Cidades. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370>> Acesso em: 23 fev. 2015c.

\_\_\_\_\_. Sinopse dos Censos. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>> Acesso em: 27 jan 2015d.

\_\_\_\_\_. Nupcialidade, Fecundidade e Migração - 2000/2010. 17 out 2012.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010423010212012303616946440.pdf>> Acesso em 28 jan. 2015e.

\_\_\_\_\_. Sexo - área rural – 2001/2011. Disponível em:

<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=PD300&t=sexo-area-rural>> Acesso em: 10 ago. 2015f.

IPEA. Brasil retirou 3,5 milhões de pessoas da pobreza em 2012. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/porta/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19998](http://www.ipea.gov.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=19998)>. Acesso em: 13 jan. 2015.

KATUTA, Ângela Massumi . A Educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, v. 1, p. 221-238, 2007.

KAUTISKY, Karl. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta, 1980.

LÊNIN, Vladimir I. **Capitalismo e Agricultura no Estados Unidos da América**: novos dados sobre as leis do desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Brasil Debates, 1980.

LONDRINA. **Prefeitura recebe novos ônibus escolares**. Disponível em: <[http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20125:prefeitura-recebe-novos-onibus-escolares&catid=108:destaques](http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20125:prefeitura-recebe-novos-onibus-escolares&catid=108:destaques)>. Acesso em: 01 fev. 2015.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. **Terras estão mais concentradas**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Terras-estao-mais-concentradas-e-improdutivas-no-Brasil>>. Acesso em 13. Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lutas e Conquistas**. 2 ed. São Paulo: MST. 2010

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão**. Petropolis, Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994

\_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista espaço acadêmico** nº 49 jun 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>> . Acesso em: 05 mar. 2015.

MARTINS, Geraldo. **Função Social Plena da Propriedade**: Estudo de caso de imóveis rurais produtores de cana-de-açúcar. Disponível em: <[http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/LIVRO\\_REFORMA\\_AGRARIA\\_E\\_MEIO\\_AMBIENTE/PARTE\\_2\\_3\\_GERALDO.pdf](http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/LIVRO_REFORMA_AGRARIA_E_MEIO_AMBIENTE/PARTE_2_3_GERALDO.pdf)> Acesso em: 19 dez. 2014.

MAZOYER, Marcel; ROUDART Laurence. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MARÉS, Carlos Frederico. **Função social da terra**. Porto Alegre: S A Fabris ,2003.

MARÉS, Carlos Frederico. Função social da propriedade. in: SONDA, Claudia; TRAUZYNSK, Silvia Cristina (Orgs.). **REFORMA agrária e meio ambiente**: teoria e prática no estado do Paraná. Curitiba: ITCG, 2010. p. 181-197. 2010.

MÉSZARÓS, István. A educação para além do capital – **Revista Theomai**, nº 15, 1º semestre 2007, p. 107–129. Disponível em: <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

MEURER, Fernanda; GEHRKE, Marcos. O programa projovem – saberes da terra no município de Pérola D'oste, Paraná. In: FAGUNDES, M. C. V. et al.(orgs.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos: UFPR Litoral, 2013. p. 145-159.

MOESCH, Frederico Fernandes. O princípio da função social da propriedade e sua eficácia. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 880, 30 nov. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/7645>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

MOLINA, Danilo. **Seminário volta a discutir mercado de agrotóxicos** em 2012. ANVISA. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/anvisa+portal/anvisa/sala+de+imprensa/menu+-+noticias+anos/2012+noticias/seminario+volta+a+discutir+mercado+de+agrototoxicos+em+2012>>. Acesso em: 06 set 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção: Por uma educação do campo nº 5. p. 32-54.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eutáquio de. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2004.

MOSTEFAL, Márcia Aparecida Ravanelo; FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória. **Educação do Campo: Desafios e possibilidades**. IN:FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitória; et ali(Orgs.). Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo. Matinhos: Ed UFPR Litoral, 2013.

MOSNA, Rafael. **Siga rota do café em Londrina e arredores**. In: Folha de S. Paulo, turismo; quinta-feira, 25 de março de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/turismo/fx2503201005.htm>>. Acesso em: 13 set. 2014.

MOURA, Jeani Delgado. A universidade e os professores: perspectivas para uma formação humana In: **Revista Formação, n.17, volume 2 – p. 3-20. 2011**

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Disponível em:< <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244-Int.pdf>>. Acesso em 19.mai. 2015.

NERA – NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA. DATA LUTA – Banco de dados da luta pela terra. Presidente Prudente: NERA/Unesp. Disponível em: <[www.fct.unesp.br/nera](http://www.fct.unesp.br/nera)>. Acesso em: ago. 2015.

NORDER, Luiz Antônio Cabello. **Política de assentamento e localidade: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil**. 2004, 315p. Tese de Doutorado. University Wageningen, Wageningen, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **O modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007

OLIVEIRA, Cleusa Batista de. **Produção familiar e permanência no campo: distrito de cruzeiro do norte – Uraí**. 2010 133 f. (Dissertação de mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de, O café e o Norte do Paraná. In: IBC. **O Café do Brasil**. Instituto Brasileiro do Café: Rio de Janeiro, 1978.

PARANÁ. IPARDES. **Cadernos municipais**. Disponível em <[http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg\\_conteudo=1&cod\\_conteudo=30](http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Est. Alvorada da Infância. Disponível em: <<http://www.klealvoradadainfancia.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/1320/42/arquivos/File/pppalvorada.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação - SEED. **Cadernos temáticos II: educação do campo**. Curitiba: SEED, 2009.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Estrutura fundiária e dinâmica socioterritorial no campo brasileiro. **Mercator**. v. 10, n. 23, p. 111-128, set./dez. 2011 disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/589/373>. Acesso em: 20 set 2014.

\_\_\_\_\_. Questão agrária e ensino de Geografia: um debate necessário. In: KATUTA, Angela Massumi et al.(Orgs.). **Geografia e mídia impressa**. Londrina: Moriá, 2009. P. 61-86.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **Terra e território**. A questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PERIN, Marizete. Estatuto do Campo. In: Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos temáticos II: educação do campo**. Curitiba. SEED: 2009. p.164.

PERIUS, Lúcia.C. F. S. **O programa nacional de educação na reforma agrária - gestão do proneria no Estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001**. Ano 2008. 113 p. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande-MS, 2008.

PLOEG, Jann Douwe V. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PNUD. **Atlas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil in: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed Fund. Perseu Abramo, 2004. p. 217-240.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Et al. **Atlas do desenvolvimento humano**. Disponível em : <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/londrina\\_pr](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/londrina_pr)>. Acesso em 27 fev. 2015.

REVISTA GLOBO RURAL. São Paulo: Ed. Globo. Mensal. ISSN 0102-6178I - **Capas dos anos 2010**. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI344806-18096,00-ANOS+DE+GLOBO+RURAL+AS+CAPAS+DOS+ANOS>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

ROSENBERGER, Samara. MP ingressa com ação para impedir fechamento de escola rural na região de Londrina. **BONDE**. 27 jan 2015. Disponível em <[http://www.bonde.com.br/?id\\_bonde=1-12--194-20150127](http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-12--194-20150127)> Acesso em 12 jul. 2015.

SANTANA, Vilma Sousa et al. Mortalidade ocupacional relacionada a agrotóxicos, 2000-2009, Brasil. **Rev Saúde Pública**. v. 47, n. 3, p. 598-606. Disponível em <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v47n3/0034-8910-rsp-47-03-0598.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. Coleção O Pensamento Político Brasileiro; V..3

SERRES, Michel. **Polegarzinho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SERRA, Elpídio. A posse da terra e os conflitos rurais no Paraná. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SANTOS, Roselí Alves (Orgs.). **Geografia agrária**: território e desenvolvimento. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SENAR. **Cursos Gratuitos PRONATEC** do SENAR 2013. Disponível em <[http://www.senar.org.br/sites/default/files/folder\\_pronatec\\_web.pdf](http://www.senar.org.br/sites/default/files/folder_pronatec_web.pdf)> Acesso em mar. 2015.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês**: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. Estudos Sebrap, Petrópolis, n. 26, p. 43 -80, 1980.

SILVA, Ligia Osório. **Terras devolutas e latifúndio**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2008.

SILVA JR, A. F da; BORGES NETTO, M. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. In: **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação** - Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. Ano 2, n. 3 p. 45-60. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/5-educacao-do-campo-03>> Acesso em: 03 jun. 2014.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-

1111, set./dez. 2008 Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em 16 set 2015.

STOLCKE, Verena. **Cafeicultura**: homens, mulheres e capital (1850-1980). São Paulo: Brasiliense, 1986.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC, 2006.

UNEFAB. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.VbLor7NViko>> Acesso em: 24 jun. 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

**ANEXO**

## ANEXO A

## Roteiro de perguntas para questionário e para entrevista:

Segue a ordem:

- a) roteiro para questionário e **entrevista com a juventude camponesa**
- b) roteiro para questionário e entrevista com o **chefe da família camponesa**
- c) Roteiro para entrevista com o **diretor** da escola
- d) Roteiro para entrevista com o **professor** da extinta escola rural

**A - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM A JUVENTUDE RURAL**

(Com as perguntas a seguir pretendo: levantar informações para discutir sobre a educação do campo associada a outros fatores que podem provocar a permanência/ e ou a migração campo-cidade; A partir dos dados refletir sobre as implicações da migração ou resistência da juventude camponesa em permanecer no campo).

Pergunta ao jovem do campo:

01) Dados gerais: *Idade:* \_\_\_\_ *sexo* \_\_\_\_; *casado*( ) *solteiro*( )

*Profissão* \_\_\_\_\_

02b) *Onde estudou a sua a 1ª à 4ª série?* \_\_\_\_\_

*Era escola rural?* \_\_\_\_\_ *Onde a escola se localizava?* \_\_\_\_\_

*Esta escola ainda existe?* \_\_\_\_\_

03) Está estudando atualmente? ( ) sim - *Em qual série?* \_\_\_\_ não( ) - *Em que série?* \_

*Localização da escola* \_\_\_\_ (calcular a distância) \_\_\_\_\_

04) Quantos alunos pertencentes a área rural estão na sua sala? \_\_\_\_\_;

06) Que meio de transporte utiliza para ir à escola? (ônibus escolar) ( ) veículo próprio/família ( ) a pé ( ) carona

07) O horário da merenda é satisfatório - leva em conta o tempo que você demora para chegar à escola? ( ) sim ( ) não

08) O estudo e o horário da escola se ajustam ao horário de trabalho e colheita?

( ) sim ( ) não

09) Você trabalha quantas horas por dia? \_\_\_\_\_ ( ) não trabalha ( ) está procurando emprego

10) Local de trabalho: ( ) no próprio sítio ( ) na cidade ( ) em outra propriedade

11) Quantas horas você gasta para ir (deslocamento casa-escola) à escola? \_\_\_\_\_.

12) Você pretende continuar os estudos? ( ) sim ( ) não (se negativo perguntar:)

13) Quais os motivos para não continuar os estudos:

- ( ) não tenho interesse/não gosto ( ) dificuldade de conciliar o trabalho e estudo ( ) sente-se discriminado por ser do campo ( ) Escola distante  
 ( ) os custos (roupa, material, transporte...) ( ) O conteúdo não tem a ver com o campo  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

14) Pretende fazer faculdade? ( ) sim ( ) não

15) Qual curso? \_\_\_\_\_

15a) Você acessa a internet? De onde? Quantas horas? Tem email e acessa sempre? Tem telefone:/celular

Sim( ) não( )

15 b) Você conhece ou faz parte de algum Programa do Governo como PRONATEC, Saberes da Terra, Financiamento para o Jovem? \_\_\_\_\_

### **Roteiro para entrevista:**

15c) A sua escola da 1ª à 4ª série ensinava coisas sobre agricultura? Qual "imagem" a escola transmitia para você sobre o campo e a cidade (imagem atraente, de atraso, de progresso ou lugar ruim/bom; lugar de futuro)? E a imagem sobre o homem do campo?

16) (caso o aluno tenha estudado na escola convencional e na do campo perguntarei:) Você percebe a diferença da educação do campo com a outra que você tinha? \_\_\_\_\_

17) O agricultor e o seu trabalho são valorizados na **Educação do Campo**?  
 \_\_\_\_\_

18) Há alguma dificuldade para ir à escola? \_\_\_\_\_

19) Na escola, como o jovem do campo é acolhido?  
 \_\_\_\_\_

20) Na escola existe algum tipo de discriminação sobre aqueles que moram na área rural ?  
 \_\_\_\_\_ (caso exista) Como acontece? \_\_\_\_\_

21) Os conteúdos das aulas tem utilidade para o trabalho com a terra? \_\_\_\_\_

22) Os conteúdos falam da realidade de que tipo de produtor?

23) Do jeito que está hoje – dificuldades e facilidades - a escola te incentiva a ficar ou deixar o campo? Por quê?

24) Caso a escola do campo estivesse mais perto dos alunos, faria diferença? Por quê?

25) O que poderia ser melhorado na escola de hoje?

26) Quais os planos para o futuro profissional? \_\_\_\_\_

29) Quais os obstáculos que você (Jovem do campo) enfrenta atualmente? Quais as suas perspectivas para o futuro? (o seu sonho possível) (ficar no campo migrar: o que pesa mais?)

30) Seus pais incentivam a ficar no campo ou tentar a vida na cidade?

## B) ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM O CHEFE DA FAMÍLIA CAMPONESA

( Com as perguntas pretendo obter informações da construção da realidade socioterritorial e as mudanças que poderão acontecer (haverá reprodução camponesa/sucessor? Ou desmantelamento deste modo de produzir?)

1) Dados gerais: Nome do entrevistado (o chefe da família) \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_

2) O senhor é Proprietário? ( ) Arrendatário ( ) outros( ) \_\_\_\_\_

4) Há quantos anos mora aqui? \_\_\_\_\_ Veio de onde? \_\_\_\_\_

Motivo da vinda ( ) tentar vida melhor ( ) buscando trabalho ( ) atraído pela região  
( ) assentamento reforma agrária ( ) outros \_\_\_\_\_

05) Sempre trabalhou na agricultura? \_\_\_\_\_ (caso negativo) Por que decidiu ser agricultor?

( ) era a profissão dos pais ( ) reforma agrária ( ) outros \_\_\_\_\_;

06) Quantos filhos; \_\_\_\_\_ idade dos filhos \_\_;\_\_\_\_;\_\_\_\_;\_\_\_\_;\_\_\_\_; todos moram aqui?\_\_\_\_; quem trabalha aqui junto?\_\_\_\_; tamanho da propriedade? \_\_\_\_\_

07) O que o Sr produz? \_\_\_\_\_

09) Existe uma renda complementar (aposentadoria, filho que trabalha fora da propriedade?) \_\_\_\_\_

10) Os filhos que trabalham aqui ganham algum salário fixo? \_\_\_\_\_

11) Quem compra os seus produtos?

( ) a prefeitura- *pelo PAA* ( ) Cooperativa- *qual* \_\_\_\_\_ ( ) Ceasa

( ) outros \_\_\_\_\_

12) O Sr. usa veneno? ( ) Sim ( ) Não Quanto gasta com isso no ano? \_\_\_\_\_

13) O que seu filho tem aprendido na escola faz diferença caso ele seja agricultor? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

14) Quem irá "tocar" a propriedade quando o Sr se aposentar?

( ) filhos ( ) arrendarei ( ) venderei ( ) outro \_\_\_\_\_

15) Existe escola rural na região? \_\_\_\_\_ (Já existiu? Por que fechou?) \_\_\_\_\_

16) (se fechou..) Quais as dificuldades encontradas depois que a escola fechou? \_\_\_\_\_

### Roteiro para entrevista

15) O Sr. pensa que seria melhor para seus filhos ter outra profissão na cidade ( )

Permanecer no campo como agricultor( )

16) Você estudou até que série? \_\_\_\_\_

17) Você acha que seus estudos contribuíram para a melhoria de vida aqui na sua propriedade? \_\_\_\_\_

18) Quais os planos em relação ao futuro

\_\_\_\_\_

19) Se todos os filhos forem ficar no campo conseguirão viver da produção desta terra para alimentar suas famílias ou conseguirão renda aqui para comprar outras terras?

\_\_\_\_\_

20) O que o seu filho tem aprendido na escola fará dele um bom agricultor? Como o Sr tem notado isto? \_\_\_\_\_

**C) ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ESCOLA ( que não é do campo mas tem alunos camponeses)**

1) Quantos alunos tem a escola? \_\_\_\_ Quantos são do campo? \_\_\_\_\_

2) Quais as dificuldades encontradas para implantar a educação do campo?

3) Existe algum critério para a escolha de professores como ter algum curso de capacitação para atenderem os alunos do campo?

4) Quantos professores tem esta capacitação (formalizada por curso...)?

5) A sua escola se enquadra em qual objetivo:

preparar para o vestibular ( ) preparar para o mercado de trabalho(cursos técnicos ou previsto no PPP) ( ) Preparar para a vida ( ) Outro ( )

\_\_\_\_\_

6) Houve alguma consulta na comunidade para saber se há a disposição em implantar a Escola do Campo? \_\_\_\_\_

7) Sobre a evasão escolar, é maior em qual grupo: em alunos do campo ou urbanos? Tem explicação para isto observada nos conselhos de classe ou reuniões pedagógicas?

8) Como é a convivência entre alunos do campo e rural (existem discriminações) ?

9) O horário da merenda leva em conta o tempo que o aluno do campo demora para chegar à escola? Como funciona isto?

10) Existe alguma exigência ou recomendação do governo para a criação (implantação) da Escola do Campo ou alguma recomendação pedagógica para o atendimento destes alunos que residem no área rural?

**ENTREVISTA COM O( EX-)PROFESSOR DA ESCOLA RURAL**

1) Como funcionava a escola rural?

- 2) Em qual escola você lecionava? Onde era localizada? Quantos alunos tinha a escola? Qual era a distância da escola com a moradia dos alunos?
- 3) E suas turmas, quantos alunos por turma?
- 4) Os conteúdos ensinados eram contextualizados com a realidade do campo?
- 5) Quais as disciplinas que eram ensinadas na escola?
- 6) quais disciplinas você lecionava?
- 7) quais os pontos positivos e negativos da escola rural?
- 8) Por que a escola fechou?
- 9) Qual é a escola mais próxima hoje? Quantos quilômetros a mais o aluno tem que andar em relação a escola rural que existia?
- 10) Os professores tinham qual formação? Havia algum curso preparatório ou de capacitação para o professor?
- 11) Os salários eram iguais aos dos professores da área urbana? Havia algum incentivo e exigência para dar aulas na escola rural?
- 12) Quantos alunos deixaram de ser atendidos com o fechamento da escola?
- 13) quais os obstáculos para o deslocamento dos alunos para outras escola mais afastadas?

(daqui em diante aplicar as perguntas do 'questionário para o chefe de família')

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA ESCOLA (que atende alunos do campo, mas não se estruturou com Educação do Campo)**

- 1) Existe alguma exigência na contratação do professor para trabalhar nesta escola que tem diversos alunos que vivem no campo?
- 2) Existe alguma exigência de postura didática da equipe pedagógica da escola?
- 3) (se sim) Quais são estas exigências?
- 4) O professor consegue dar conta destas exigências?
- 5) O professor percebe alguma especificidade do aluno do campo ? (deixar falar...  
(‘provocar’ o entrevistado: tais como prejuízo no rendimento da aprendizagem devido ao cansaço do longo deslocamento para vir à escola, horário da merenda desfavorável; desinteresse pelo conteúdo ‘urbanóide’, desinteresse devido a invisibilidade do aluno...))
- 6) Existe algum momento para o aluno expressar sobre sua cultura, sobre sua família, sobre a importância do agricultor familiar e da terra? ( não falar, apenas se necessário lembrá-lo da semana cultural, gincana, feira, família na escola...)