UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
VANUSA EMILIA BORGES

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MORADORES DO ENTORNO DAS ESCOLAS RURAIS PARALISADAS/EXTINTAS NO MUNICIPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ - PR

CURITIBA
2016

VANUSA EMILIA BORGES

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MORADORES DO ENTORNO DAS ESCOLAS RURAIS PARALISADAS/EXTINTAS NO MUNICIPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ - PR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.
Orientador (a): Profª Doutora Maria Cristina Borges da Silva

CURITIBA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B732 Borges, Vanusa Emilia.
A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no Município de Almirante Tamandaré - PR/ Vanusa Emilia Borges; orientadora Profª. drª Maria Cristina Borges da Silva.
140f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Educação rural. 2. Fechamento de escolas.
3. Comunidades rurais. 4. Representações sociais.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.00917348162

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatro dias do mês de abril de dois mil e dezesseis, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**As Representações Sociais de Moradores do Entorno das Escolas Rurais Paralisadas/Extintas no Município de Almirante Tamandaré-PR**" apresentada por **Vanusa Emília Borges.** Os trabalhos foram iniciados às 14h30 horas pela **Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva,** Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 17 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O trabalho foi aprovado, com destaque para o tema e a relevância para educação. Sugere-se a apresentação dos dados no município e nos periódicos da educação.

Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva – Presidente da Banca

Assinatura — Conceito: Aprovado

Profa. Dra. Saleto Kozel Teixeira — Membro Titular UFPR

Assinatura — Conceito: Aprovada

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza — Membro Titular UTP

Assinatura — Conceito: Aprovado

Curitiba, 04 de abril de 2016.

Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva
Presidente da Banca

Aos meus filhos, Camila e Caio, verdadeiros presentes de Deus em minha vida, companheiros nos momentos de estudo e reflexão.
A minha mãe, exemplo de mulher, trabalhadora e que sempre tinha uma palavra de sabedoria nos momentos de dúvidas e de desânimo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar devo fazer um agradecimento especial a **Deus**. Tenho certeza de quem sem a provisão d' ELE em minha vida este trabalho não teria sido realizado. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor!

À **Camila e ao Caio** ...nada, absolutamente nada teria sentido se vocês não existissem. A presença do amor de Deus em minha vida. São o verdadeiro significado de ser, são a minha existência real.

Ao **Alexander** pelo companheirismo, pela compreensão constante, pelo incentivo, por compartilhar tantos sonhos e conquistas, pela dedicação nesta nossa caminhada.

A toda a minha **família**, irmãos, tios, tias, primos e especialmente a minha mãe pela presença acolhedora, por manter a semente desta conquista viva no incentivo constante pela superação das dificuldades, mostrando-me que é possível vencer mesmo em meio a grandes adversidades.

Aos meus sogros, pela compreensão e apoio financeiro nos momentos de dificuldades.

A minha querida orientadora e amiga Professora Dra. Maria Cristina da Silva. Obrigada por ter estendido sua mão e aceitado ser minha orientadora. Obrigada pela competência, pela paciência, pelo carinho, pela dedicação, pelo acolhimento e principalmente pela compreensão. Obrigada por ter feito brotar em mim está semente. Obrigada por sua presença em minha vida. Presença que contagia, apoia, acredita. Presença que traz segurança, amadurecimento, crescimento. Obrigada por ser você.

A Professora Dra. Maria Antônia de Souza, pela oportunidade de participar do Projeto Observatório da Educação do Campo, pela compreensão de minhas ausências nos momentos de dificuldade, pelo apoio e pelas palavras de incentivo, pelo exemplo de profissional e pesquisadora que és.

Aos colegas pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Camila, Regina, Simeri, Rosana e Rita, com os quais compartilhei momentos de aprendizado e reflexões sobre a educação do campo.

As professoras, Marlene Rocato, Maria Francisca Villas Boas Leffer, Marilza Maidl, Jocian Bueno,Neire, Maria Cristina Stival que fizerem a diferença em meu processo de construção de conhecimentos desde a graduação

Á CAPES pelo financiamento da pesquisa por meio da participação do Projeto Observatório da Educação do Campo da Universidade Tuiuti do Paraná.

As amigas que fiz pelo caminho, Valéria dos Santos Cordeiro e Liliana Duque Gallego e aquelas que permanecem de longa caminhada, Gelsi Roling, Aliane de Oliveira, Débora Pimentel, Ana Maria de Carvalho, Gal Portes, Lilian Machado, Gislaine, Amanda dos Santos Correa e Maria Isabel. Obrigada pela compreensão de minhas ausências, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

Aos moradores das comunidades rurais. Obrigada pela receptividade, pela confiança e por compartilhar memórias.

“Certa vez perguntaram-me a que margem do rio eu pertencia. Respondi espontaneamente: ‘A nenhuma. Sou ponte! ’. Na filosofia e sociologia a metáfora da ponte tem outros nomes: ‘mediação’, ‘Vermittlung’, ‘dialética’, ‘diálogo’. (...) Como boa aluna de Horkheimer e Adorno sabia que entre tese e antítese, a síntese seria impossível, implicaria uma violência: a totalidade poderia vir a ser totalitarismo. Por isso, contentei-me em aceitar a polarização, a diferença, os antagonismos, sem querer assimilar ou reduzir um extremo ao outro e passei a construir pontes, a buscar a Vermittlung. (...) Ou haveria, como no conto de Guimarães Rosa, ‘uma terceira margem do rio’?”. (BARBARA FREITAG).

RESUMO

O fechamento de escolas rurais vem assolando o pais em praticamente todas as regiões e isso não é diferente no Paraná, e nem na Região Metropolitana de Curitiba, onde já existem 113 escolas fechadas. No município de Almirante Tamandaré, local da nossa pesquisa, foram fechadas 9 das 13 escolas municipais rurais existentes no município. São inúmeras as iniciativas que apontam que o fechamento de escolas é crime. Considerando estes aspectos, definimos como objetivo geral, analisar os impactos do fechamento das escolas municipais rurais do Município de Almirante Tamandaré por meio da Representação Social de moradores. Os sujeitos da pesquisa são nove moradores das comunidades do entorno das escolas rurais fechadas do município. As análises foram desenvolvidas a luz da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2013). Os resultados apontam que o fechamento de escolas traz impactos negativos para as comunidades, tais como: perda de referências, invisibilidade e perda da identidade das comunidades. Os moradores afirmam que souberam do fechamento da escola, com pouco tempo de antecedência e que as comunidades, não conseguiram se mobilizar a tempo e silenciaram-se. Mesmo contrariados, convivem agora, com prédios públicos abandonados, com o vazio das escolas fechadas e preocupados com seus filhos que são obrigados a percorrer longas distâncias no transporte escolar, distantes de suas comunidades. Apesar da revolta dos moradores, apenas uma comunidade, mesmo tendo passado nove anos do fechamento da escola, estão se mobilizando, para tentar reabrir a escola, devido à importância da função social desta para os moradores.

Palavras-chave: Educação Rural. Fechamento de Escolas. Comunidades Rurais. Representações Sociais.

.

ABSTRACT

The closure of rural schools is ravaging the country in almost all regions and this is not different in Paraná, and either in the Metropolitan Region of Curitiba, where there are already 113 schools closed. In the city of Almirante Tamandaré, local of our research, we were closed 9 of 13 rural public schools in the municipality. There are numerous initiatives that show that closing schools is crime. Considering these aspects, defined a general objective to analyze the impacts of the closure of rural municipal schools in the city of Almirante Tamandaré by the Social Representation of residents. The research subjects are nine residents of the surrounding communities of rural schools closed in the municipality. The analyzes were developed in light of the theory of social representations (Moscovici, 2013). The results show that closing schools brings negative impacts to communities, such as loss of references, invisibility and loss of identity of communities. Residents say they heard school closure, with short notice and that communities have failed to mobilize the time and silenced it. Even upset, live now, with public buildings abandoned, with empty schools closed, worried about their children who are forced to travel long distances to school transport, away from their communities. Despite the revolt of the residents, only one community, even having spent nine years of school closure, they are mobilizing to try to reopen the school, because of the importance of the social function of this for the residents.

Keywords: Rural Education. Schools closing. Rural Communities. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA CONCEITUAL: OS CAMINHOS E CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SEGUNDO MARKOVÁ.....28

FIGURA 2 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA 64

FIGURA 3 - ÁREA URBANA, PERIURBANA E RURAL DA RMC 66

FIGURA 4 - DIVISÃO DE BAIRROS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ .71

FIGURA 5 - PERÍMETRO URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ 72

FIGURA 6 - MACROZONEAMENTO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ 73

FIGURA 7 – EXEMPLO DE LAVOURA DE MILHO, FEIJÃO E TOMATE DAS COMUNIDADES RURAIS VISITADAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 77

FIGURA 8 - PLANTAÇÕES DE VERDURAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ.....78

FIGURA 9 - PLANTAÇÕES DE SOJA E PINUS 79

FIGURA 10 - EXEMPLO DE CRIAÇÃO DE SUINOS E BOVINOS.....80

FIGURA 11 – EXEMPLO DE INDÚSTRIA DE MINERAÇÃO DA REGIÃO LOCALIZADA NA ÁREA RURAL DO MUNICIPIO DE ALMIRANTE TAMANDARE 81

FIGURA 12 - EXTRAÇÃO DE CALCÁRIO ABANDONADA.....82

FIGURA 13 – EXEMPLO DE INDÚSTRIA CIMENTEIRA NA ÁREA DE ESTUDO.....82

FIGURA 15 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS 92

FIGURA 16 – MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL CERCADINHO E DA COMUNIDADE EM SEU ENTORNO 96

FIGURA 17 - MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL CORRÉGO FUNDO E DE SEU ENTORNO 97

FIGURA 18 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL OSVALDO AVELINO TREVISAN E SEU ENTORNO.....99

FIGURA 19 – MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA RURAL BARRA DE SANTA RITA 100

FIGURA 20 – MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA MUNICIPAL RURAL JOSE AIR COLODEL 101

FIGURA 21 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL MUNICIPAL JOSE PERUSSI 102

FIGURA 22 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL SÃO MIGUEL E SEU ENTORNO 103

FIGURA 23 - MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA RURAL SANT ANA 104

FIGURA 25 - REPRESENTAÇÕES POSITIVAS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL .. 107

FIGURA 26 - REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL. 110

FIGURA 27 – RELAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL 111

FIGURA 28 - REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS 114

FIGURA 29 – SINTESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FUNÇÃO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE SEGUNDO OS MORADORES ENTREVISTADOS 123

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS PARALISADAS/EXTINTAS POR ESTADO.....51

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS PARALISADAS/EXTINTAS NOS MUNICÍPIOS DA RMC. 53

TABELA 3 - PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA, RURAL E PERIURBANA NA POPULAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO NUC, INCLUINDO CURITIBA, EM 2010 68

TABELA 4 – DADOS DE ÁREA, POPULAÇÃO E GRAU DE URBANIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO NUC E CURITIBA 2010.....69

TABELA 6 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS – 2010 76

TABELA 7 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL - LAVOURA TEMPORÁRIA 2014 77

TABELA 8 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL – LAVOURA PERMANENTE 2014 78

TABELA 9 - OS USOS DO CALCÁRIO EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 83

TABELA 10 - EVOLUÇÃO POPULACIONAL PERÍODO DE 1991 À 2010 84

TABELA 11 – INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR.....87

TABELA 12 - MATRICULAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 2014.....87

TABELA 13 - OFERTA E DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 2014.....88

TABELA 14 – MATRICULAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS 89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EXTINTAS NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ 56

QUADRO 2 – PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA ENTREVISTADOS 90

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS E AS RESPECTIVAS ESCOLAS FECHADAS 92

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO **15**
2 DELINEAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO 26
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS 26
2.1.1 Representações Sociais na Educação rural no Brasil 35

2.2 ESCOLAS RURAIS E EDUCAÇÃO RURAL UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONDIÇÃO ATUAL: NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS **38**
2.2.1 Escolas Rurais e Educação Rural: Breve Contextualização Histórica 38

3 CAMINHOS PARA O TRABALHO DE CAMPO **59**
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO 62
3.1.1 O Município de Almirante Tamandaré 70
3.1.3 Características Sociodemográficas de Almirante Tamandaré 83
3.1.4 Contexto histórico da Educação em Almirante– Algumas considerações 85

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS **90**
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA, DAS ESCOLAS RURAIS EXTINTAS E COMUNIDADES 90
4. 2 ANÁLISE DOS RESULTADOS 105
4.2.1 Representações Positivas e Negativas de Moradores sobre a Educação Municipal 105
4.2.2 O Processo de Fechamento das Escolas: A História Contada Pelos Sujeitos.... 118
4.2.3 A Função da Escola para a Comunidade 121
4.2.4 O Início de Mobilização: do Pensamento a Ação 124

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **130**

REFERÊNCIAS **133**
ANEXO A - COMO IMPEDIR O FECHAMENTO DE ESCOLAS 141

ANEXO B - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA **142**

ANEXO C – MAPA PERÍMETRO URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ **143**

INTRODUÇÃO

Os problemas que historicamente afetaram as populações que vivem nas áreas rurais, relacionados principalmente à educação, se traduzem na atualidade, por inúmeras denúncias sobre as violações de direitos que assolam estes povos, tais como: a baixa qualidade da educação ofertada, a evasão escolar, a falta de escolas estaduais e de educação infantil e principalmente o fechamento de escolas.

Segundo INEP (2014), nos últimos 15 anos foram fechadas aproximadamente 37 mil escolas rurais. Somente em 2014, são mais de 4 mil escolas fechadas. Interpretar este fenômeno apenas como um problema do mundo rural é ignorar que estes, são consequências de representações construídas historicamente, e que buscaram soluções frustradas de urbanização e de “desenvolvimento” das áreas rurais e da população que historicamente foram representados negativamente como atrasados.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto a educação pública, interrogando o fenômeno do fechamento de escolas rurais e adotando a teoria as representações sociais para análise. Tanto o objeto quanto a teoria foram escolhidos em razão do interesse que se apresenta sob vários pontos de vista, dentre eles: a construção de um saber social e pessoal e a desconstrução de representações negativas acerca das populações que vivem em áreas rurais.

Além da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2013), nossa investigação, transitará por importantes conceitos que subsidiaram nossa compreensão dos fatores que contribuem e/ou contribuíram para o desencadeamento do fechamento das escolas rurais, tais como a história da educação rural e das escolas rurais com base nos escritos de Calazans (1993), Prado, (1995), Gritti, (2003), entre outros, e também sobre nucleação e fechamento de escolas rurais, baseado em Taffarel e Munarim (2015), Souza (2012), Gonçalves (2010) entre outros.

Neste sentido, como já dito anteriormente, busca-se entrelaçar estas abordagens por meio da teoria das Representações Sociais, introduzida no ano de 1961, pelo estudioso Serge Moscovici. Entretanto, de acordo com Sá (1998), não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito que mantém tal representação, que em nosso caso são nove moradores do entorno das

escolas rurais fechadas. Também, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados, que conforme já especificamos será o fechamento de escolas rurais.

Considerando este atual cenário referente ao fechamento de escolas, que é considerado alarmante nacionalmente, quando voltamos nossos olhares a educação e principalmente ao fechamento de escolas nos municípios, notamos que esta é uma realidade que necessita cada vez mais de análises, pois observa-se que nos últimos anos é visível à redução do número de escolas que atendiam as populações que residem na área rural, seja por terem sido extintas ou por ter perdido a caracterização de escolas rurais, como é o caso de Almirante Tamandaré, lócus de nossa pesquisa, que apresenta uma parcela significativa de sua população residente no campo.

Almirante Tamandaré é um dos 29 municípios integrantes da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), é composto por 44 bairros (Plano Diretor, 2006) dois quais aproximadamente 23 estão localizados na área rural. O município conta com uma população total de 103.204 pessoas (IBGE, 2010), sendo destas 98.892 residentes na área urbana e 4.312 residentes na área rural. Para atender esta população o município conta com um total de 70 escolas públicas em funcionamento (INEP, 2014), das quais 17 são estaduais e 53 municipais. Ainda quanto à educação, o município dispõe de 13 escolas públicas municipais que foram extintas ou estão paralisadas, em sua maioria em 2009, sendo que 9 escolas estão localizadas em áreas rurais.

As comunidades escolhidas, por existirem escolas fechadas foram: Marmeleiro, Boichininga, São Miguel, Marmeleirinho, Sant’Ana, Cercadinho, Córrego fundo, Barra de Santa Rita e Campina de Santa Rita.

Assim, além de desvendar os impactos causados pelo fechamento das escolas nas comunidades rurais, busca-se desmistificar as representações históricas destinados as populações que vivem em áreas rurais, visto principalmente que, o Brasil foi um país que se desenvolveu a partir de suas raízes rurais e que, ainda hoje, abriga povos que resistem a todo tipo de adversidades, e as insistentes tentativas de ignorar o rural e as inúmeras famílias de camponeses, privilegiando os grandes centros urbanos.

O interesse por esta temática e a escolha do local da pesquisa surgiu ainda na graduação, ao adentrarmos a área rural do município para realizar a pesquisa de

conclusão do curso de pedagogia, intitulada “Um olhar socioambiental e socioespacial para a educação nas escolas localizadas no campo no município de Almirante Tamandaré-PR”, e nos depararmos com uma imensa área rural, cheia de riquezas naturais e culturais e também com a quantidade de escolas fechadas em estado de abandono. Observamos que no entorno destas escolas existem diversas famílias, com várias crianças, resistindo apesar das vulnerabilidades que permeiam suas vidas, mantendo-se com muito esforço e até sacrifícios em suas comunidades como foi descrito por Borges (2012).

Ao nos depararmos com esta realidade, surge uma série de questionamentos. Como os moradores enxergam o fechamento das escolas? Quais são os impactos do fechamento das escolas para as comunidades? O fechamento das escolas poderá afastar pais e alunos de suas culturas, suas identidades e de suas realidades vividas, ou seja, poderá afastá-los das escolas desmobilizando-os? Os moradores concordam ou não com o fechamento das escolas em suas comunidades? Os moradores foram consultados ou não, sobre o fechamento das escolas? Portanto, com esses questionamentos e com pouco tempo para concluir a pesquisa de conclusão do curso, nos propomos a formular um novo projeto de pesquisa para ingressar no programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Ao ingressarmos no Programa Pós graduação em Educação para realizarmos o mestrado, tivemos a oportunidade de participar como bolsista CAPES (Coordenação de Pessoal de Nível Superior) do Projeto OBEDUC II (Observatório de Educação do Campo II) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) intitulado “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos”, e coordenado pela Professora Doutora Maria Antônia de Souza, no qual nos foi proporcionado o contato com outros municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba e verificar, por meio dos dados pesquisados e apresentados pelos pesquisadores e colaboradores do referido projeto, que a problemática do fechamento de escolas está presente em todos os municípios.

Sendo assim, os novos conhecimentos construídos no percurso, nos instigaram a dar continuidade à pesquisa já iniciada na graduação, tendo agora como questão norteadora: Qual o impacto do fechamento das escolas localizadas no campo no

município de Almirante Tamandaré, segundo as Representações Sociais dos moradores das comunidades de seu entorno?

Nesta perspectiva, definimos como **objetivo geral**: Analisar os impactos do fechamento das escolas municipais rurais do Município de Almirante Tamandaré por meio da Representação Social de moradores de seu entorno.

Para alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: I) conhecer e caracterizar a área de estudo, por meio de trabalho de campo; II) elaborar levantamentos sobre a educação municipal; III) mapear as comunidades rurais existentes próximas às escolas rurais extintas ou paralisadas do Município com a finalidade de verificar as condições em que se encontram as escolas e as comunidades.

1.1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, FECHAMENTO E CONSOLIDAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS

A revisão do conhecimento produzido se mostra fundamental, pois “[...] os saberes também buscam representar as pessoas que os possuem e os usam. Compreender o quanto um sistema de conhecimento procura fazer isso constitui precisamente um dos indicadores chave para entendermos o tipo de conhecimento com o qual estamos lidando. [...]” (JOVCHELOVITCH, 2011.p.175).

Neste sentido, neste capítulo apresentam-se as pesquisas realizadas sobre as temáticas que fazem parte de nossa pesquisa, utilizando como indexadores as palavras “Representação Social”, “Fechamento e nucleação/consolidação de escolas rurais”.

A primeira pesquisa selecionada referente ao uso da Teoria das Representações sociais foi a dissertação de mestrado intitulada ”Territórios e educação do Campo nas serras do Brigadeiro, desenvolvida por Clara Teixeira Ferrari em 2011 no programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais.

A dissertação de Ferrari tinha por objetivo analisar as dinâmicas educativas do campo em meio aos processos de territorialização camponesa nas Serras do Brigadeiro, de maneira a identificar avanços, contradições e desafios da Educação do Campo na atualidade.

Segundo Ferrari (2011), os dados obtidos por meio da pesquisa revelaram uma diversidade de representações sociais sobre Território e Educação do Campo que nos

apontam tendências em representar a Educação do campo como processo e instrumento de ressignificação do espaço rural e o território a partir da relação entre sociedade e natureza, indicando práticas e desafios pela busca de outras formas, contra hegemônicas, de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia, no respeito às diversidades culturais e ambientais.

Outra pesquisa realizada também em 2011, utilizando a teoria das representações sociais é a dissertação de mestrado desenvolvida por Andrea de Fátima Santos, intitulada “Projetos de vida e Juventudes Contemporâneas: um estudo a partir das representações sociais de jovens de uma comunidade quilombola”, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

A pesquisa de Santos (2011), buscou compreender em que medida, diversos elementos sociais externos e a complexidade das relações internas afetam a produção de projetos de vida identificando, tensões que surgem no campo a partir das relações entre família, cultura, comunidade, educação e inserção no mercado de trabalho.

Segundo a autora os resultados apontam para dois tipos de tensões: uma relacionada ao papel da educação na constituição de projetos individuais e outra proveniente do discurso do resgate da “identidade cultural” pela comunidade por intermédio de agentes externos. As representações da juventude da comunidade, demonstram o importante papel da educação nas comunidades rurais como uma possibilidade de ascensão social, porém demonstram que a visão e o modelo urbanizado, faz com que os jovens queiram abandonar suas comunidades, perdendo sua identidade e desvalorizando sua cultura.

Em 2014, a pesquisa de Simone Guimarães Braz, também utilizou a teoria das representações sociais e da análise de conteúdo para a realização de sua pesquisa de Mestrado intitulada “Educação do Campo e Professores de Escolas Rurais: As Representações Sociais Sobre Competência”. Os objetivos da pesquisa situaram-se em contextualizar a Educação do Campo, conhecer as competências designadas pelas políticas educacionais aos professores do campo, traçar o perfil sociodemográfico dos educadores e identificar as representações sociais destes docentes sobre competência.

Segundo Braz (2014) os resultados apontam que os professores das escolas rurais, em sua maioria feminina, desconhecem os princípios da Educação do Campo,

pois embora reconheçam a especificidade do espaço do campo, ainda não o incorporam em seus discursos e práticas, pois a referência profissional dos pesquisados ainda se encontra enraizada nas proposições da educação desenvolvida nas áreas urbanas. Os dados e as análises apresentadas na pesquisa demonstram que apesar das várias conquistas em questão de reconhecimento e legislação sobre a educação do campo estas discussões ainda não atingiram os professores que continuam com as mesmas práticas embasadas na visão "urbanocêntrica" da educação rural.

A visão urbana da educação rural, demonstrada na pesquisa de Braz (2011) são refletidas nos processos da construção da identidade e nos projetos de vida dos alunos que frequentam estas escolas, sejam elas localizadas nas áreas rurais como demonstrado na pesquisa de Santos (2011), com os jovens quilombolas, ou, nas escolas urbanas que recebem os alunos das áreas rurais como irá demonstrar também, a pesquisa de Fabio Josué Souza dos Santos, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia, intitulada "Nem *"Tabaréu/oa"*, Nem *"Doutor/a"*: O/A Aluno/a da Roça na Escola da Cidade – Um Estudo Identidade e Escola". A pesquisa, realizada em 2006, procurou investigar o processo de des/reconstrução identitária vividas por alunos e alunas da roça na escola da cidade. Buscando responder: Que impactos estudar na escola da cidade causam sobre as identidades culturais desses/as alunos/as, que na roça vivem o sentido da comunidade? Por que, e de que forma a identidade cultural desses alunos é afetada?

A pesquisa de Santos, (2006), permitiu perceber o quanto é tenso o processo de aculturação, marcado por três fases: a chegada, a adaptação e a conversão. Para o referido autor, esse processo, é marcado por uma constante tensão entre ser e não ser provocada pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos estes/as alunos.

Essas considerações nos permitem novos olhares para a nossa pesquisa, pois os alunos só são transferidos para as escolas urbanas, devido à falta de escolas em suas comunidades, seja pelo fechamento ou nucleação das escolas rurais. Além disso, o fato de estarem em escolas rurais, por si só não garante de modo geral, uma educação voltada para os interesses, a cultura e a identidade dos povos do campo.

Outra importante pesquisa que utilizou a teoria das representações sociais, selecionada por ter como campo da pesquisa os municípios da Região Metropolitana de Curitiba e a Teoria das Representações Sociais, foi a Tese de Doutorado desenvolvida por Maria Cristina Borges da Silva, publicada em 2012, intitulada “As Redes de Representações Socioespaciais na Região Carstica Curitibana”. A pesquisa de Silva (2011) teve por objetivo, identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial, relacionada à região carstica curitibana a partir da Teoria das Representações Sociais, de moradores, gestores públicos e professores.

Os resultados da pesquisa revelaram o profundo sentimento de abandono em que vivem os moradores, assim como, os profundos laços identitários que os unem ao território, que é compreendido como a base da vida e se relaciona intimamente com o sentimento de pertinência ao lugar. Silva (2012), aponta ainda, para a necessidade de uma educação socioespacial, que possa contribuir para um planejamento socioambiental e socioespacial mais eficaz, e para a necessidade de novos estudos que relacionem o planejamento socioambiental e a educação como forma de compreender a cultura local, os anseios e as necessidades das comunidades, como uma possibilidade de buscar a transformação socioambiental e socioespacial das territorialidades.

As discussões apresentadas nas pesquisas relacionadas acima, abrem possibilidades para ampliar o estudo e o leque de possibilidades de pesquisas com o uso da Teoria das Representações Sociais a partir das interações que ocorrem no campo estudado, uma vez que as pesquisas já desenvolvidas em diferentes contextos, também oferecem amplas possibilidades para as discussões referentes a educação e ao rural/campo.

Quanto aos indexadores, “fechamento e consolidação\nucleação de escolas”, destacamos cinco pesquisas realizadas entre 2011 e 2012. Assim como as pesquisas apresentadas acima sobre a Teoria das Representações Sociais, as pesquisas que apresentaremos sobre fechamento e consolidação e nucleação de escolas contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois poderemos partir do conhecimento já produzido para avançarmos e contribuirmos para as discussões referentes à educação.

A primeira pesquisa selecionada a temática é “Escolas Municipais Rurais de Patos de Minas – MG (1941-1998): da expansão à nucleação”, realizada por Humberto Corrêa dos Santos, do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, no ano de 2012.

Santos, (2012), apresenta uma pesquisa histórica que buscou responder duas questões: 1) em que circunstâncias aconteceram o processo de criação e expansão das escolas municipais rurais de Patos de Minas (MG), no período de 1941 a 1998? 2). Quais as reais contribuições dos mestres-escolas na transmissão do saber informal/formal, antes da regulamentação do ensino institucionalizado? Para responder as questões que nortearam a pesquisa o autor definiu como objetivo geral investigar o processo de criação e expansão das escolas rurais de Patos de Minas, Minas Gerais, no período de 1941 a 1998. Para a realização da pesquisa, o autor utilizou-se da pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica, utilizando como técnica a observação. Pelas considerações do autor é possível perceber que, o processo de nucleação em Pato de Minas é visto como uma solução para a discrepância que sempre existiu entre a educação rural e urbana. Por meio deste processo, o autor demonstra, que a população rural está sendo atendida, pois tem acesso a transporte e há uma estrutura nas escolas que antes não tinham, enquanto estudavam nas escolas rurais.

Outra pesquisa realizada também em 2012 é o estudo intitulado “A História da Educação do Campo nos Campos Curitibanos”, realizado por Cristina Maria Agustina Moraes Ehrdhardt, no programa de mestrado em educação da Universidade Planalto Catarinense, que teve por objetivo investigar a trajetória da educação rural rumo à educação do campo no município de Curitibanos - SC. Bem como, as condições que sustentaram a criação, o funcionamento e o fechamento das escolas no território rural, tendo como foco, a análise das práticas desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos em uma escola Núcleo, localizada no distrito de Marombas Bossardi em Curitibanos-SC. Os resultados da pesquisa de Ehrdhardt (2012) observa certo conformismo na comunidade, pois os moradores das localidades onde as escolas foram “desmanchada ou fechada” relatam que o momento em que foram apanhados de surpresa causou espanto e alguma mobilização, mas agora demonstravam

conformação à situação já que, para eles, a redução de moradores da região levara ao remanejamento dos alunos à cidade. E que as escolas urbanas ofereceriam melhores condições de aprendizagem.

A Dissertação de Siuzete Vandresen Baumann, também realizada no Estado de Santa Catarina, intitulada “Da Vida das Escolas Rurais Isoladas a uma escola Isolada da Vida Rural: Aprendizagens do Processo de Nucleação em Santa Rosa De Lima”, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2012, teve por objetivo investigar e refletir sobre o processo de nucleação das escolas rurais “isoladas” no município de Santa Rosa de Lima - SC, identificando não só os impactos socioculturais sobre a população do campo e as dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade, como refletir sobre uma educação que atenda as especificidades do campo. Para cumprir este objetivo geral a autora traz importantes discussões tais como: o enfraquecimento das comunidades rurais com o distanciamento da escola; a relação entre família/escola; o comportamento dos alunos; a dificuldade do acesso pela distância da escola e o transporte escolar.

Outra pesquisa que destacamos, não só por tratar dos temas que abordamos nesta pesquisa, mas também por tratar de um dos municípios que assim como Almirante Tamandaré, também faz parte da Região Metropolitana de Curitiba é a pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná é a dissertação de Jaqueline Kugler Tibucheski, com o título “Educação Rural no Município de Araucária - PR: de Escolas isoladas a escolas consolidadas” realizada no ano de 2011, que teve por objeto de estudo o processo de consolidação das escolas isoladas na área rural, no município de Araucária e teve por objetivo analisar como ocorreu o processo de nucleação das escolas e como se deu a relação entre comunidade e governo municipal, além de identificar as principais modificações havidas na organização e prática pedagógica nessas escolas consolidadas.

Sobre o processo de nucleação das escolas em Araucária, a autora considera que as escolas antigas, extintas, eram escolas isoladas, multisseriadas e tinha uma única professora responsável por todo o funcionamento da unidade escolar, desde

ensinar até a conservação do prédio. Quanto aos alunos, estes moravam próximos das escolas, não necessitavam de transporte e a comunidade estava inserida na escola utilizando-a para outras finalidades, como eventos culturais e campanhas de saúde. A pesquisadora relata ainda que nestas escolas, a disciplina era rígida e tradicional e que os professores tinham controle dos alunos e contavam com o apoio dos pais. (TIBUCHESKI, 2011.p.166)

Outra pesquisa que também tem como tema a nucleação de escolas é a pesquisa de mestrado desenvolvida por Priscila Brasileiro Silva do Nascimento intitulada “Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: O caso de Ichu e Santa Rita no Município de Valente, Sisaleira da Bahia”, realizada em 2012 na Universidade da Bahia.

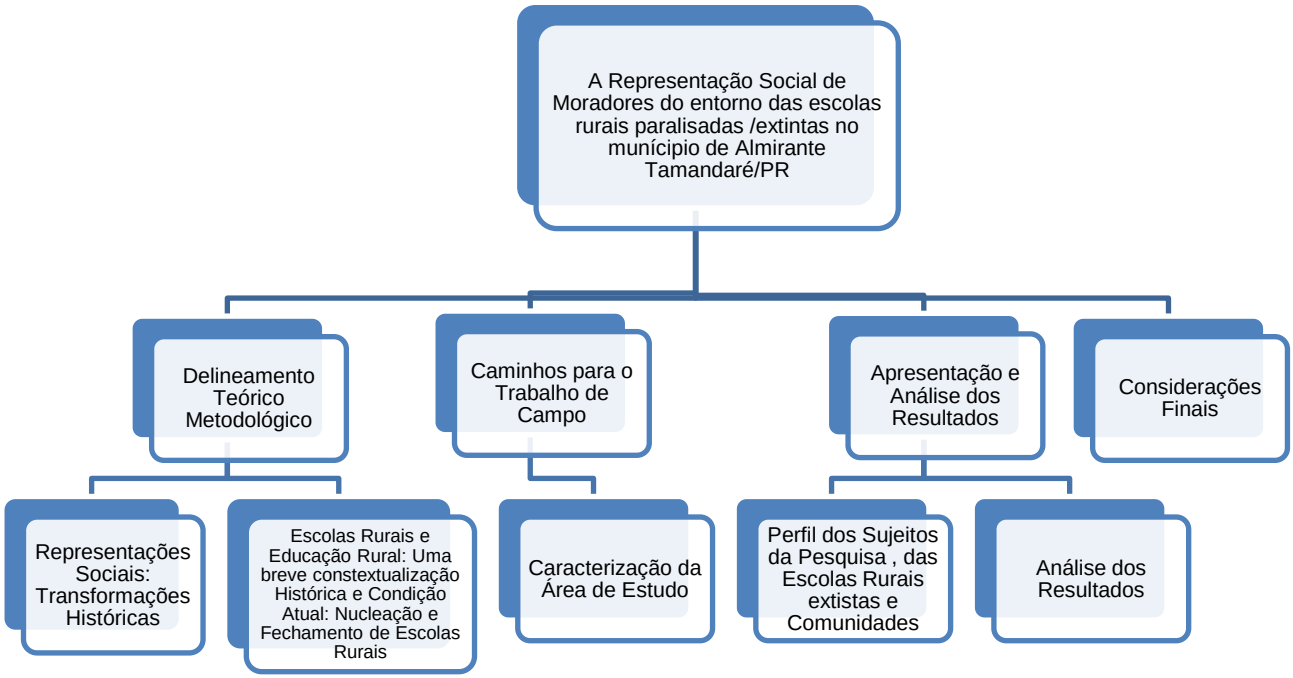
A pesquisa realizada por Nascimento (2012), teve por objetivo analisar a resistência de comunidades rurais diante do processo de nucleação das escolas localizadas no campo nas comunidades de Ichu e Santa Rita no município de Valente e buscou compreender quais os motivos que levaram as comunidades a adotarem a postura de resistência frente à política de nucleação de escolas, adotada nacionalmente. Nas considerações, a pesquisadora aponta que a nucleação das escolas, vai contra a defesa do direito de ter acesso à escola do campo e no campo, pois mais do que um espaço de aprendizado, “[...] a escola no meio rural é [...] local [...] onde acontecem reuniões, festas, atendimentos médicos e dentários, como também espaço de (re)elaboração da cultura e do saber, estabelecendo com as comunidades uma relação de pertencimento e fortalecimento”, (NASCIMENTO, 2012, p.102)

Como pudemos verificar a partir das pesquisas, realizadas nos programas de mestrado em educação, todas apontam para a importância das escolas para as comunidades, não só como um local de aprendizado, mas também como um espaço social, que contribui para a organização social das comunidades, de preservação da cultura e da identidade, com o fechamento e com a nucleação, há uma desorganização da comunidade e até mesmo perda da identidade dos alunos. Assim pretendemos colaborar com o conhecimento já produzido, trazendo o estudo e os dados do município de Almirante Tamandaré/PR.

Ao vencermos esta etapa de apresentar um breve estudo das pesquisas já realizadas sobre representações sociais, Fechamento e Consolidação de escolas

rurais, damos continuidade em nossa dissertação, organizando-a da seguinte forma: No capítulo II - Fundamentos Teóricos Metodológicos elenca-se os referenciais teóricos e metodológicos que dão subsídios à pesquisa. O capitulo III – Procedimentos Metodológicos apresenta os procedimentos metodológicos, a caracterização do município e os caminhos da pesquisa de campo. No capítulo IV – Análise e discussão dos resultados, expomos os resultados das entrevistas, analisados a luz da teoria das representações sociais. Por fim tecemos algumas considerações

FIGURA 1 - MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA



FONTE: BORGES, VANUSA EMILIA. (2016)

2 DELINEAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Qualquer objeto ou fenômeno pode ser transformado “num objeto de uma representação social, pois ela estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo de preocupação pública. “Estes fenômenos que são pesquisados e discutidos, são fenômenos que causam tensão e provocam ações” (MARKOVÁ, 2006.p.202), como é o caso do fechamento de escolas que iremos discutir neste capitulo, no qual apresentamos as transformações históricas das representações sociais, com base nos estudos de Marková (2006), um breve histórico das escolas rurais, da educação rural e algumas reflexões do contexto atual das discussões sobre o fechamento de escolas rurais no Brasil.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS

Nas últimas décadas, vários autores das mais diversas áreas do conhecimento, tem se debruçado sobre a teoria, produzindo importantes pesquisas, que contribuem para a divulgação, compreensão e uso da Teoria das Representações Sociais nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação, na qual é notável o aumento no número de pesquisas, sobre os mais variados aspectos, inclusive, relacionadas à Educação do Campo. Porém, menos comum, é o uso da teoria em análises da representação de pais e comunidades rurais em relação à educação e em especial ao fechamento de escolas. Para Silva (2015),

> A Teoria das Representações Sociais vem sendo utilizada e discutida por inúmeros pesquisadores em diversos países e nas mais variadas áreas do conhecimento, nos possibilitando o contato com pesquisas, que apontam resultados importantes que desvelam representações sociais e nos orientam para construção de novos conhecimentos. Na educação, resultados de pesquisas apontam as relações entre representações e práticas sociais, como movimento e circulação que estão na vida e são para vida dos diferentes grupos sociais, justificando posicionamentos e comportamentos. (SILVA, 2015.p. 3)

Portanto, para nós o uso da Teoria das Representações Sociais, mostra-se como um caminho promissor para que possamos atingir nossos propósitos, na medida em que nos auxiliará na investigação dos impactos do fechamento das escolas rurais por intermédio das representações dos sujeitos, principalmente por considerar que

estes interferem no processo educativo. Sendo assim, entendemos como demonstra Alves-Mazzotti, que:

> O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994.p. 60)

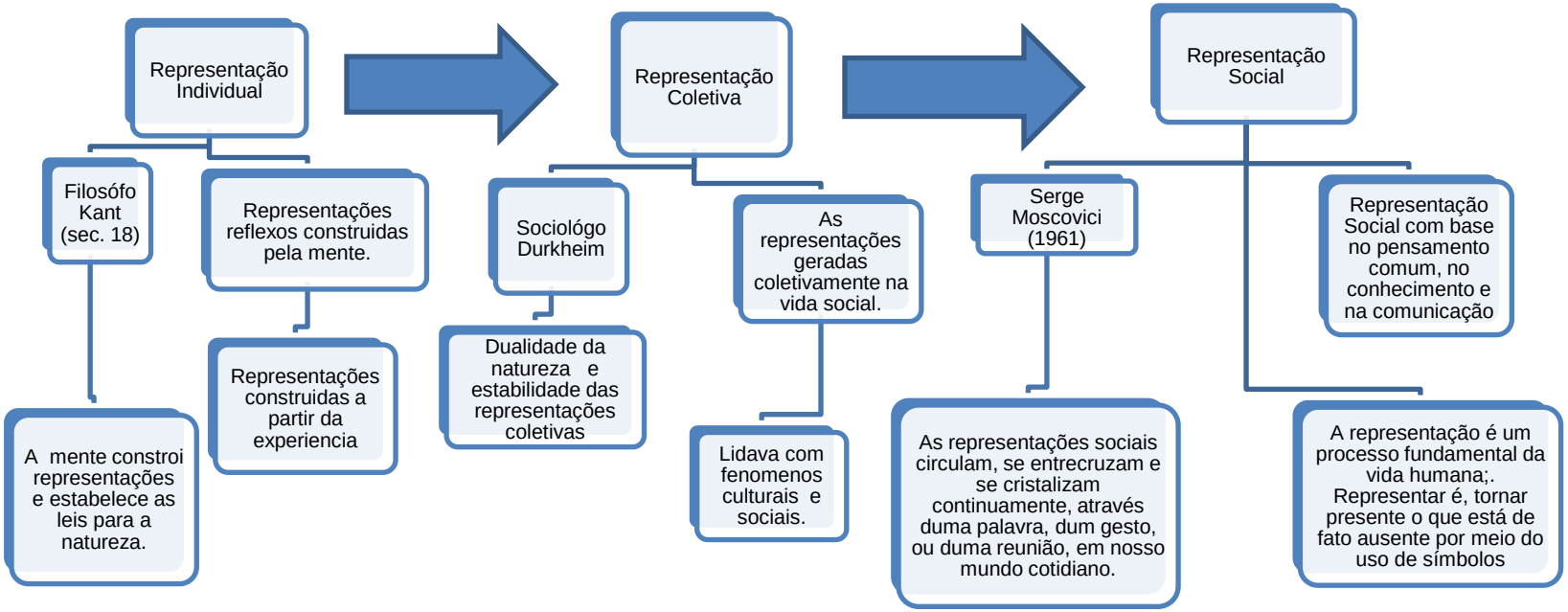
Portanto, para nós é um desafio entrelaçar estudos relacionados à Educação Rural e a Teoria das Representações Sociais. Porém compreendemos que, construir essas relações pode nos ajudar a interpretar e compreender como se formam e funcionam os sistemas de referências que utilizamos para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, e quem sabe transformá-los.

Porém, compreendemos que para transformar as representações que são construídas e reproduzidas historicamente é necessário compreender não somente o conceito de representações sociais, mas também as transformações históricas que implicaram na formulação da Teoria amplamente divulgada e defendida por diversos estudiosos e grupos de estudos, principalmente aqueles relacionados aos estudos da psicologia social e da educação

O conceito de Representação Social, tal como aqui é compreendido foi introduzido no ano de 1961, pelo estudioso Serge Moscovici, e seus seguidores. Porém, o conceito de representação, segundo Marková (2006), passou por várias transformações, desde o século 18, com as representações individuais do filosofo Kant e posteriormente as representações coletivas de Durkheim, até chegar à abordagem da Teoria das Representações Sociais, produzidas por Moscovici em 1961.

Vejamos na figura 1 – Mapa Conceitual: Os caminhos e conceitos de Representações segundo Marková, na qual pode-se observar de forma resumida o caminho trilhado pelas Representações.

FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL: OS CAMINHOS E CONCEITOS DE REPRESENTAÇÕES SEGUNDO MARKOVÁ



FONTE: MARKOVÁ, 2006. ADAPTADO PELA AUTORA

Como observamos na figura acima, segundo Marková, (2006), Kant compreendia que “[...] as representações são formadas através da percepção do mundo externo, que existe independente da mente [...]”, ou seja, a mente “[...] combina os dados sensoriais em representações de objetos, construindo, portanto, as aparências do mundo. Essas aparências são regulares e coordenadas, mas elas existem somente na mente [...] e não no mundo real, onde permanecem desconhecidas [...]” (MARKOVÁ, 2006.p.173).

> [...] De acordo com Kant, as representações não são reflexos passivamente produzidos da natureza, mas sim ativamente construídos pela mente através da experiência. A constituição da mente torna as representações, a *priori,* possíveis, mas elas só podem ser construídas através da experiência. [...] (MARKOVÁ, 2006.p.174)

Em 1898, Durkheim, rejeita as representações individuais de Kant, pois afirmava que estas não têm a ver com o conhecimento, mas sim com o resultado da natureza física biológica, insistindo que “[...] se as percepções, o conhecimento, fossem baseados somente nas representações individuais, as pessoas não seriam diferentes dos animais, cujos comportamentos são guiados pelas sensações” (MARKOVÁ, 2006.p. 176). Porém em 1901, em seu segundo prefacio, ele reconheceu a relação existente entre as representações individuais e coletivas, proclamando a dualidade da natureza humana, pois ”[...] a sociedade é constituída de indivíduos e a sociologia não pode entender as atividades grupais sem prestar atenção ao indivíduo. [...]” (MARKOVÁ, 2006.p. 177)

Sendo assim, Durkheim já encontrou a fundação das representações muito bem preparada, portanto se preocupou em responder como podemos adquirir conhecimento do mundo externo, chegando a considerações de o mundo pode ser entendido através de experiências coletivas, ou seja, as representações são geradas na coletividade na vida social. (MARKOVÁ, 2006.p. 175) “Nós podemos compreender as coisas porque podemos imaginá-las, visualizá-las, senti-las. Nós experimentamos as coisas, elas vivem em nós na forma das representações que as expressam” (MARKOVÁ, 2006.p. 175).

Ainda de acordo com Marková, (2006),

> As representações coletivas, isto é, imagens, crenças, símbolos e conceitos, surgem diretamente das estruturas sociais. Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem. As representações coletivas são fatos sociais e formam uma realidade social, da mesma maneira que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação [...]. As representações coletivas estão acima do indivíduo e elas tem o poder de gerar novas representações. (MARKOVÁ, 2006.p. 177)

Apesar de toda a influência de Durkheim, como cientista social, após a segunda guerra mundial surgiram novas tendências, fazendo com que a representação coletiva perdesse o ímpeto e quase desaparecesse da sociologia francesa, porém teve impactos e influencia em outras ciências, como a antropologia, nos estudos de Levy-Bruhl, na psicologia de desenvolvimento, Piaget, Vygotsky, Luria e na psicopatologia Janet. (MARKOVÁ, 2006.p. 187-188)

Foi somente nos 50 e 60, após a segunda guerra mundial, que o conceito de representação coletiva e social foi reinstituído nos estudos sociais e psicológicos de Serge Moscovici, que transformou o conceito de representação social, baseando-se no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação. (MARKOVÁ, 2006.p. 187-188).

Para Moscovici, (2003),

> [...] do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído. Isso representa um problema sério, pois pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo e perder tudo. (p.45-46)

Serge Moscovici, nascido na Romênia, em 1928, e naturalizado francês, estudou Psicologia, na França, em 1948, investigou e divulgou a Psicanálise. Em 1961, terminou a tese La psychanalyse, son image, son public e propôs a Teoria das Representações Sociais. (MOSCOVICI, 2013). O autor discute o desenvolvimento de uma psicologia social do conhecimento e afirma que desta perspectiva

> O conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos questão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos,

> necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração [...]" (MOSCOVICI, 2013, p. 8-9)

Ainda para o autor,

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem dum lado, a substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa subsistência, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática cientifica ou mítica. (MOSCOVICI, 2013.p.10)

O referido autor adverte que se é fácil compreender a realidade das representações sociais, o conceito não é. Pois este se situa no cruzamento de "uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos" e cabe a nós compreender sua especificidade. (MOSCOVICI, 2013. p.10).

> A representação é um processo fundamental da vida humana; ele subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. Representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da fala é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço. A realidade do mundo humano é, em sua totalidade, feita de representação e não faz sentido falar de realidade em nosso mundo humano sem o trabalho da representação. [...] (JOVCHELOVITCH, 2011.p.33)

A teoria das representações sociais nos permite conhecer os sentidos e a visão de mundo do homem em seu cotidiano, que estão ligados aos processos sociais implicados na sociedade. De acordo com Marková (2006) "As representações sociais são fenômenos dinâmicos e abertos e o conceito da representação social é formado e re-transformado juntamente com a transformação da sua teoria. [...]" (p. 173)

> As representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem. (JOVCHELOVITCH, 2011.p.87)

Para Moscovici, (2013), “As representações sociais são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico, desses processos de influência social” (p.21). Para o autor há uma relação entre representações sociais e influências comunicativas expressas na definição de representações sociais, como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2013.p.21, *apud.* MOSCOVICI, 1976: XIII)

A teoria das RS, [...] é uma teoria do conhecimento; pretende, entre outros objetivos, examinar como se formam os conhecimentos, como pensamos com que pensamos, a partir do que pensamos. [...] (VERONESE E GUARESCHI, 2007.p. 30).

Ainda para os mesmos autores “[...], representamos, isto é, construímos e reconstruímos a realidade tanto materiais, como imateriais. [...]” (VERONESE E GUARESCHI, 2007.p. 31). Para Silva,

> Palavras, imagens e ideias estão em muitos recintos, no entanto, há sempre alguma quantidade de autonomia e também de condicionamento que alcançam as pessoas individual e coletivamente, pois é no pensamento que se formam as representações sociais. As representações são um produto da interação e comunicação. [...] (SILVA, 2015.p.4)

Portanto, ao ser um produto da interação e da comunicação, o processo de como o social transforma o conhecimento em representação e vice-versa, acontece a partir de dois processos: objetivação e a ancoragem. (CHAMON, 2014.p. 121)

Para Moscovici, (2003) “[...] objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem [...]” (p.74) ou seja, “A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato. Ela substitui o objeto pela sua imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação. Essa imagem é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem” (CHAMON, 2014.p. 118)

Enquanto a objetivação torna concreto o que é abstrato, “A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação. Sua função é de realizar a integração cognitiva do objeto representado em um sistema de pensamento

preexistente. [...]" CHAMON, 2014.p.119).

Para Moscovici, (2009,) ancorar é "classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (p.61). Ao classificarmos algo antes estranho, nós o relacionamos a classes ou categorias já existentes e aceitáveis para nossa compreensão. Ainda para o mesmo autor, ancoragem,

> [...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas. É como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] (MOSCOVICI, 2003.p.61)

Estes dois mecanismos, a ancoragem e objetivação, têm a função de tornar "familiar o não-familiar" (MOSCOVICI, 2003.p.61), tornar algo estranho em algo familiar, onde somos capazes de compará-las e interpretá-las, para depois reproduzi-las e controlá-las.

Para Abric (2000, p.28), essas representações têm um papel fundamental nas dinâmicas sociais e respondem a quatro funções:

a) A função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade; permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem;
b) A função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Situam os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a constituição de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com valores social e historicamente determinados;
c) A função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. São prescritivas de comportamentos ou de práticas obrigatórias; definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;
d) A função justificadora, que permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos dos indivíduos ou grupos sociais.

Como já vimos anteriormente, a atividade representativa constitui-se num instrumento que nos permite tornar familiar e presente os conceitos e contextos

distantes e ausentes. Neste sentido, ao usá-la, com as suas funções, para compreender os fenômenos relacionados à educação, compreendemos como os sujeitos produzem o conhecimento sobre determinados objetos, influenciados pelas experiências e relações sociais que este estabelece ao longo de sua história.

Podemos afirmar ainda que estas funções têm papel fundamental ao se relacionarem as dinâmicas e as práticas sociais as quais se inserem, sendo compartilhadas e ao mesmo tempo influenciadas por seus membros, como é o caso da educação que se apresenta como um campo promissor para o uso da teoria das representações sociais, por possibilitar uma abordagem da temática a partir de diferentes contextos, constituindo-se em uma importante fonte teórica para estudos dos contextos dos diferentes fenômenos que constituem e afetam a educação ao longo de seu processo histórico.

> [..] a articulação entre a Teoria das Representações Sociais e os estudos educacionais remonta há mais de 30 anos, notadamente, com a publicação, na França, da obra Maître-élève: rôles institutionnels et représentations, de Gilly (1980). Esse autor assinalava, já na década de 80, que o conceito de representação social é potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa. (SOUSA E VILLAS BÔAS, 2011.p. 273)

Neste sentido, a educação enquanto um fenômeno social abriga em si uma multiplicidade de dimensões simbólicas instituídos pela vida social que a compõe e os valores e princípios que lhes são atribuídos, portanto é passível de ser um objeto da representação social, pois “[...] oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo. (PINTO, 2009. p.33)

No contexto social ao qual se insere a educação e os seus fenômenos, tornam-se imprescindíveis compreender os condicionantes internos e externos que lhe permite tomar propriedade do fenômeno, enquanto uma atividade representativa, acrescentando a estas representações externas, as suas articulações com outros objetos que já se encontram ancoradas em seu psíquico, visto que a aplicabilidade da “teoria das representações sociais no campo educacional reside em compreender, a

partir da pesquisa, os operadores psicossociais das condutas de grupos, assim como estruturas simbólicas de sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, no caso, pais e filhos, professores e alunos". (PINTO, 2003.p.33).

2.1.1 Representações Sociais na Educação rural no Brasil

Prado et al, (2012), demonstram no artigo Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco, que há cerca de 40 grupos de pesquisa, em 30 instituições de ensino superior, em diferentes países que desenvolvem pesquisas sobre os vários aspectos da educação. Nestes grupos de pesquisadores, tratam dos mais variados temas que vão desde a Educação Infantil à Educação Superior trazendo aprofundamento para refletir sobre a formação, práticas de ensino, avaliação, currículo e trabalho docente, processos políticos, históricos e sociais, estudo das identidades sociais e profissionais, relações raciais, justiça social e educação como direito, educação do campo, e tantos outros. Para Prado, et al, (2012), a Teoria das Representações Sociais, como instrumento teórico e metodológico, tem possibilitado várias análises na educação, contribuindo sobretudo, com a transformação do ensino, por que oferece um potencial analítico para a compreensão de vários aspectos relacionados com a área de Educação.

Ao considerarmos os sujeitos que estão envolvidos no processo e na pesquisa educativa, temos a possibilidade de explorar os diferentes fenômenos sociais que interferem diretamente nas práticas educativas dentro e fora dos muros da escola. Neste contexto a Teoria das Representações Sociais na educação permeia o conhecimento do campo educacional, propiciando a análise de fenômenos sociais como a aprendizagem, a educação ambiental, profissão docente, da escola, a sala de aula, sexualidade etc., dando voz aos sujeitos, enriquecendo a compreensão dos processos educacionais, por incorporar nas análises as experiências vividas marcadas por significados, valores e escolhas pessoais.

Desse modo a educação vem sendo contemplada com o uso da teoria das representações sociais, com a possibilidade de novas abordagens que a tornam cada vez mais rica em dados de pesquisa nos permitindo compreender e modificar as representações sociais construídas historicamente.

Neste sentido, uma das representações que precisa ser superada e que foi construída historicamente são as representações que se tem do rural brasileiro, que sempre foram negativas.

> As representações que foram construídas sobre o mundo rural constituíram-se verdadeiras forças de poder em que o mundo urbano, assumindo uma posição de superioridade, descaracterizava e, talvez, até mesmo se possa dizer, aniquilava os parâmetros culturais que eram as referências identitárias das populações campesinas. Todas essas representações não foram criadas aleatoriamente; tinham objetivos claros de reforçar a supremacia dos valores urbanos, colaborando para a construção de uma identidade nacional marcada pelos ideais de progresso e de modernidade, em que não havia espaço para o pluralismo de práticas e valores culturais distintos daqueles apregoados e difundidos nas cidades. (ALMEIDA, 2011, p. 63)

Esta representação foi construída historicamente, e contribui para que ainda hoje continue ocorrendo cada vez mais à desvalorização e o esvaziamento das áreas rurais e neste processo a educação e as escolas rurais tiveram importante papel ao ter por objetivo “civilizar” as crianças com a cultura urbana, tornando-os mais aceitáveis na sociedade.

> A educação rural apresentava-se como alternativa que se propunha a civilizar e recuperar as populações, ensinando-lhes a valorizar e trabalhar a terra, mas com um custo muito alto, pois alterava seus padrões culturais originais, implicando em um estreitamento de laços com os valores culturais urbanos. Os discursos da época evidenciam muitas das representações que foram construídas sobre essas populações rurais. É com base nesse conjunto de representações que os objetivos da educação rural também foram construídos. (ALMEIDA, 2011.p.63)

A educação refletia e em muitas situações ainda refletem, as representações que se tinha ou que ainda se tem do homem rural. Carvalho (2011), em pesquisa realizada em sua tese de doutorado intitulada “A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação”, na qual a autora descreve, analisa e problematiza o processo de constituição de uma etnografia sobre os sertanejos/povos do campo no Brasil, discutindo representações que foram elaboradas e veicularam acerca destes povos, a partir do final do século XIX, e como estas questões afetam a Educação. Carvalho (2011) afirma que

> [...] a representação dos povos do campo para a maioria da população brasileira foi edificada sobre alicerces preconceituosos. Uma representação preconceituosa e discriminadora, avaliada como um ser biologicamente inferior, ou seja, uma raça mestiça e estragada. Posteriormente, foi alvo de campanhas

> instrucionais, higiênicas, sanitaristas, que entendiam que era possível evoluir a raça inferior a partir da domesticação, da instrução ou da educação escolar. (CARVALHO, 2011.p.74)

Estes discursos estão presentes até hoje principalmente na educação rural, que não considera a realidade e as vivenciais culturais das crianças, principalmente quando estas são atendidas em escolas urbanas, pois neste contexto, estas são igualadas as demais crianças sem considerar as suas vivencias e experiências.

> Acreditava-se que o bárbaro selvagem poderia ser regenerado e civilizado pelo poder da educação. Estas representações dos povos do campo impregnadas de preconceitos e discriminações instigaram discursos e propostas de educação voltadas primeiramente para a expulsão dos povos para a cidade com intuito de contribuir para a mecanização do campo e da cidade. Também houve um momento em que as propostas tinham intuito de fixar os povos do campo/sertanejos no campo. Pois havia a necessidade de conter o êxodo rural, sobretudo as consequências deste para os povos da cidade, pois causava o inchaço dessas, que já enfrentavam grandes dificuldades com o crescimento das favelas, cortiços, periferia em geral e todos os problemas advindos destes aglomerados de pessoas sem trabalho, educação, moradia digna, saúde pública, segurança, enfim sem ter garantido políticas públicas essenciais para sobrevivência das pessoas. (CARVALHO, 2011.p. 74)

Almeida (2011), também evidencia muitas representações que foram construídas sobre as populações rurais e reforça que

> [..]. É com base nesse conjunto de representações que os objetivos da educação rural também foram construídos. De um modo geral, o homem rural era visto como alguém ignorante, atrasado, indolente, com uma cultura inferior, extremamente supersticioso, que precisava civilizar-se, que não sabia dispor de seu tempo de forma racional, não percebia a importância do progresso social, que não tinha conhecimento sobre alimentação adequada e hábitos de higiene e, por fim, desconhecia as vantagens da escolarização. (ALMEIDA, 2011.p.63).

Percebe-se que a população rural sempre foi considerada sem cultura e atrasada. Estas representações que sempre causaram impressões, muitas vezes preconceituosas e coerentes com os discursos da sociedade, estabelecendo distinções entre a população urbana e rural, fizeram com que a educação oferecida no próprio ambiente rural, pensada pela população urbana, deveria ser o espaço que permitiria o desenvolvimento de atitudes que o fizessem ser aceitos na sociedade.

2.2 ESCOLAS RURAIS E EDUCAÇÃO RURAL UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONDIÇÃO ATUAL: NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS

Buscamos apresentar, apontamentos referentes à temática, delineando alguns pontos específicos relevantes, para que o leitor tenha uma visão geral, e possa compreender aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram e que impactam até hoje a educação das escolas rurais. Uma vez que estabeleceram e estabelecem processos de nucleação e consequentemente o fechamento das escolas nas comunidades rurais.

2.2.1 Escolas Rurais e Educação Rural: Breve Contextualização Histórica

De acordo com Calazans, (1993) o ensino regular nas áreas rurais teve seu surgimento no século XIX, fim do 2º Império. E sua trajetória histórica reflete as necessidades que surgiram no decorrer da evolução das estruturas socioagrarias do país.

> O Brasil vivia num contexto de urbanização/industrialização. Era preciso reajustar o país às inovações científicas reorganizando o trabalho e reabilitando o conceito de trabalho, conquistando a população para a importância do trabalho rural como meio de alavancar a economia brasileira, ao mesmo tempo em que era necessário manter a população no campo. Isso se refletiu em uma crise também na área da educação. (TIBUCHESKI, 2011. p.60)

Neste contexto de urbanização/industrialização, a elite intelectual que dominava, tinha a representação de que “o espaço rural precisava ser modificado para contribuir com o novo Brasil que se projetava. [...] Acreditava-se que o caminho para tal mudança passava pela escolarização, [...] isso verdadeiramente aconteceria se a população fosse educada para isso através de suas escolas”. (TIBUCHESKI, 2011. p.61).

Ainda de acordo com Calazans (1993),

> As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo, Colônia, Império, República. As origens filiam-se por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores. (CALAZANS, 1993, s/p)

O surgimento do ensino regular foi devido à necessidade de mão-de-obra especializada para a monocultura cafeeira e de outras culturas secundárias importantes

para o setor agrícola, decorrendo a necessidade de pessoal com a qualificação dada pela escola. (CALAZANS, 1993, s/p)

> A história da educação brasileira é marcada por momentos de transformação, de estagnação e de reprodução. A luz é trazida aos poucos iluminados por meio da educação escolar, que por sua vez seleciona e hierarquiza, delimita o progresso ou o atraso dos seus educados e deseducados. Desde as escolas jesuíticas que a educação era indispensável a alguns, negada a outros e por vezes concedida, mesmo que, dissimulada a ideologia de dominação, alienação e reprodução. Assim, a escolarização confirma o mandonismo da sociedade dominante que pretende ensinar aos que nada ou pouco sabem. (EHRDHARDT, 2012.p. 14)

Ou seja, a escola rural, desde sua gênese, funciona como um aparelho ideológico de dominação e de reprodução, a serviço de uma classe dominante.

> [...] o Brasil é um país de origem agrário. Boa parte da sua população ainda vive na zona rural e grande parte dos municípios do Brasil são classificados como rurais devido as características de produção e renda. Apesar disso, as pessoas que vivem no campo brasileiro, durante uma boa parte da sua história, foram desconsideradas como sujeitos coletivos capazes de pautar e lutar por uma educação que os contemple enquanto sujeitos de direitos, fato que pode ser constatado pelas estatísticas educacionais que retratam a desigualdade de escolarização dos sujeitos sociais do campo. (NASCIMENTO, 2012.p. 16)

Prado (1995), afirma “o *objetivo* com mais frequência imputado à escola rural era de *formar mão-de-obra especializada ao seu meio*, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades”. (Grifo do autor). “Desse modo, o ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar. ” (CALAZANS, 1993, s/p)

Ainda para a mesma autora,

> A partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do "ruralismo pedagógico", ideias em ebulição desde os anos 20, predominando :a) "Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva" b) "Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à 'escola literária' que desenraizava o homem do campo)".c) Uma escola ganhando adeptos à

> "vocação histórica para o ruralismo que há neste país". (CALAZANS, 1993, s/p)

Para Prado (1995) o ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam ideias, que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, defendiam uma escola adaptada e voltada aos interesses e necessidades hegemônicas.

> O ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos. (PRADO, 1995.s/p)

"O que os ruralistas pedagógicos não previam que a condição de vida das cidades, mesmo com todas as dificuldades, era melhor, haja vista as desigualdades e formas de expropriação que marcavam o campo. [...]", pois na cidade a população tinha acesso a serviços que não tinham em seus locais de origem, inclusive escolas (TIBUCHESKI, 2011, p.164)

Para Prado, (1995) na década de 1930 a 1940 predominavam os interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural. Para a referida autora, "o discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar". (PRADO, 1995 s/p.).

Ainda para a mesma autora a escola no contexto rural surgiu com objetivos específicos: dentre eles a "valorização do homem rural", em função do meio em que vive. Entretanto, muitas vezes, as frequentes propostas para restringir os conteúdos ensinados nas escolas considerando-se, muitos deles, supérfluos, demonstravam o objetivo real da escola, formar mão de obra. (PRADO, 1995)

Segundo Gritti (2003) "[...] Essa escola que vai ser implantada no meio rural é uma escola pensada *para* o homem rural e não *pelo* homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano" (p.24)

O segundo objetivo do ensino rural, seria de fixar o homem a terra em que vive, adaptando-o ao seu meio, através da educação que assumia o conceito ideológico e os interesses econômicos e políticos dos grupos dirigentes.

> Assim como a “boa educação” deveria fixar o homem ao campo, integrar-se e integrá-lo aos projetos governamentais, a “má” educação era identificada à situação política abolida pelo Estado Novo. A escola do passado era considerada “insuficiente e defeituosa nos seus processos e objetivos, [provocava a] fuga dos campos, o desamor pela gleba, a caça ao emprego público, as falhas de organização, as influências rotineiras e os vícios da falsa “civilização” (VARGAS 1938: 55 *apud* PRADO, 1995.s/p).

Neste sentido, a escola primária deveria por meio de um ensino competente, fazer com que “voluntariamente” o homem permanecesse no campo, cumprindo o que o governo considerava fundamental, reter o homem ao meio rural, evitando a emigração e também o incentivando à povoação do interior do Brasil, a fim de conquistar os territórios, pelo povoamento, pela exploração econômica e pela expansão cultural. (PRADO, 1995)

> A preocupação com o interior do Brasil apresentava um duplo caráter: de um lado, era econômica e tinha como objetivo a expansão de mercados e a criação destes em áreas onde a presença do capitalismo se dava de forma descompassada em relação aos centros urbanos. Em outras palavras, tratava-se de atualizar o capitalismo no meio rural, de trazê-lo aos anos 30/40. Concomitante, o projeto político do Estado não poderia abrir mão da incorporação das áreas rurais ao seu campo de influência e de controle, especialmente em período de guerra, como o Estado Novo viveu por seis anos. O Estado, assim, tanto econômica, como politicamente - não se pode esquecer o papel de gestor econômico do Estado em nossa formação social - necessitava incorporar terras e homens interioranos. (PRADO, 1995, s/p)

Mais uma vez se vê a influência do capitalismo, enxergando na área rural brasileira uma forma de ter mais lucro, usando a educação e principalmente a escola para desempenhar os ideais de seus idealizadores. Para Prado (1995) “O discurso da pedagogia ruralista afirmava a importância do aluno da escola do meio rural para a economia brasileira, mas [...] a criança do campo também era vista como um elemento problemático.”, pois nos discursos e nas representações vigentes acreditava-se que a aprendizagem da criança da área rural acontecia de forma mais lenta que as demais crianças, não por estes serem desprovidos de inteligência, mas apenas por conviver em contextos diferentes, pelo seu vocabulário ser diferenciado das demais crianças e inadequados para a convivência social. Esta também é uma representação que está

presente até nos dias de hoje, pois as crianças ainda são vistas como caipiras da roça que falam errado e se vestem como roupas rasgadas e sujas, basta prestarmos atenção a representação do caipira nas festas juninas ou julinas comemoradas nas escolas, que se vestem com roupas remendadas, falam errado e tem dentes podres. Todas representações criadas historicamente e que se perpetuam e se reproduzem ao longo dos anos.

2.2.1.1 A Educação e a Escola Rural na Legislação

Embora o Brasil fosse um país agrário nos textos constitucionais de 1824 e 1891, a educação rural não foi citada na legislação da época. De um lado ocorria o descaso dos dirigentes com a educação rural e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo, persistia. (BRASIL, 2001)

> Embora, nesse período, a maior concentração populacional fosse na área rural, a política econômica favoreceu a produção industrial em detrimento da produção agrícola. A expulsão do homem do meio rural começou a intensificar-se com a mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra. (GRITTI, 2003.p.21)

Conforme consta no Parecer CNE/CEB 36/2001, na primeira Constituição de 1824, dois dispositivos, trataram da educação escolar, sendo que, um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino, enquanto que na Constituição de 1891, apenas o Art. 72, contemplou a educação escolar, garantindo laicidade e a liberdade de ensino nas escolas públicas, sem citar a educação rural.

Se o ensino regular surgiu na área rural no século XIX, na legislação brasileira ela vai surgir somente nas primeiras décadas do século XX, e surgiu como uma alternativa para conter a migração e aumentar a produtividade no campo, sem nenhuma preocupação, em reparar as injustiças cometidas até aquele momento. (BRASIL, 2001)

Ao avançarmos um pouco, já na constituição de 1934, veremos que o texto constitucional traz algumas inovações, se compararmos com os documentos anteriores, pois foi constituída num cenário completamente diferente das outras Constituições. Pois

foi marcada pelas ideias revolucionárias e pelas reformas educacionais, firmando a concepção de Estado educador, atribuindo às três esferas do poder públicas responsabilidades com a garantia do direito à educação, inclusive a educação do campo, embora ainda tivesse a perspectiva de Educação rural. (BRASIL, 2001)

> À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo: Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 2001).

A educação rural passa a contar com o financiamento público para a manutenção e desenvolvimento do atendimento escolar, porém ao olharmos o contexto histórico do período, veremos que as intenções da reforma na legislação, na verdade fazia parte das estratégias para manter em controle sobre os trabalhadores, mantendo-os na área rural produzindo e evitando o êxodo rural. (BRASIL, 2001)

A Constituição de 1937 destaca em seu Art. 129, o dever das indústrias e sindicatos econômicos de criar escolas, destinadas aos filhos de seus operários e em seu Art. 132, ressalta a importância do trabalho no campo e das oficinas para os jovens, para que lhes pudesse promover a disciplina moral e física, para posteriores deveres econômicos e defesa nacional. (BRASIL, 2001)

Lembremos que neste período ainda não havia legislação educacional. Somente na década de 1940, mais precisamente no “período de 1942 e 1946 que o Ministério da educação decretou as chamadas “leis orgânicas”, que passaram a regulamentar o ensino em nível nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes eu deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário do país”. (GRITTI, 2003.p.22).

Ao analisar a Lei Orgânica do ensino primário, nº 8.529/1946, Gritti (2003.p.22) considera que, “No exame dessa legislação especifica – criada para regulamentar e dirigir a educação primária -, verifica-se que nas finalidades do ensino primário não constam aquelas relacionadas à especificidade do trabalho e do meio rural. [...]”

Em 1946, a constituição confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vinculando recursos das despesas com educação, assegurando a gratuidade do ensino primário, porem transfere a responsabilidade e os custos da educação rural para as empresas privadas, Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...] I... II... III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (BRASIL, 1946, apud BRASIL, 2001).

Após a aprovação da constituição de 1947, em 1948, iniciou-se um processo que durou treze anos para a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024/61.

> "[...] sua longa tramitação, emendas, supressões sofridas, somada à dinamicidade da realidade social, econômica, cultural e política, fizeram com que já nascesse obsoleta, quer dizer, não acarretou nem garantiu a democratização do ensino, como também não resolveu a demanda do modelo econômico". (GRITTI, 2003.p.28)

Segundo a autora, a análise da lei permite afirmar que não ocorreram mudanças significativas em relação à legislação anterior, pois naquele período a prioridade também estava no urbano e na modernização da agricultura, que desencadeou o processo de expulsão do homem do campo. (GRITTI, 2003.p.29)

"Na década de 1960, o país viveu uma crise econômica, social e política, com a substituição do modelo econômico agroexportador para o de substituição das importações, o que impulsionou a industrialização [...]" (GRITTI, 2003.p.32) e "paralelamente à concentração industrial, ocorreu também à concentração da posse da terra". (GRITTI, 2003.p.33).

Já com o processo de industrialização avançado para o período, a Constituição de 1967, em seu texto, assim como no texto da constituição anterior, traz também a obrigatoriedade das empresas em oferecer o ensino aos seus empregados e a seus filhos, porém excluem-se desta obrigatoriedade as empresas agrícolas.

Segundo Gritti (2003), quando a lei 5.692/71 é aprovada fica claro que esta veio para resolver o problema colocado pelo processo de industrialização.

> A industrialização traz a urbanização, que se sobrepõe às outras formas de relações, especificamente àquelas tecidas pela produção agrícola familiar. A lei é omissa em relação a esse setor da atividade econômica e da vida cultural. As referências que faz ao agrícola - duas vezes no texto – são para falar da empresa rural, não da atividade da pequena propriedade rural. [...] a importância não recai sobre a cultura, a identidade do homem rural, sua forma de relacionar-se com a natureza e com os outros homens, mas sobre o lucro e sobre a renda da terra. [...] (GRITTI, 2003.p.39)

Na sequência a Lei nº 7.044/82, “veio para “acalmar” as críticas e as insatisfações em relação à escola, decorrentes da não realização da promessa de profissionalização e inserção no mercado de trabalho, acenadas pela Lei 5.692/71 no momento da euforia pela industrialização”. (GRITTI, 2003.p.41)

No ano de 1988, quando a Constituição Federal, é promulgada, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, transformando-se num direito público, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais.

Ao declarar a educação como direitos de todos, consolida-se o compromisso do Estado e da sociedade na promoção da educação para todos, culminando na elaboração e implantação das reformas educacionais que desencadearam a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - Lei n° 9394/96 - (PASTORIO, 2015), que reconhece a diversidade do campo, estabelecendo vários artigos de orientações para atender a essa diversidade, como os artigos 23, 26 e 28.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.[...] § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. [...] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...] Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.(BRASIL, 1996)

Porém de acordo com Gritti, (2003, p.48), “A referência ao rural aparece condicionada à necessidade de adaptar e/ou adequar. Em nenhum momento a lei faz alusão ao rural como trabalho e como culturas próprios, mas sim, como um espaço a ser urbanizado”. Devemos a importância destas pequenas, mas significativas conquistas, que se deram graças às lutas dos movimentos sociais. De 1996, para cá várias outras conquistas importantes ocorreram, dando visibilidade aos trabalhadores do campo.

> [...]. Desde 1997, quando foram lançadas as primeiras disposições sobre o que viria a ser chamado de educação do campo no ano de 1998, passaram-se quase duas décadas. Com o Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileira, de 1997, ficou firmado o compromisso com “uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país”. O referido Manifesto é fruto coletivo do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado nos dias 28 a 31 de julho de 1997, no município de Luziânia/GO. No encontro, os coletivos de povos do campo firmaram o compromisso com um projeto de transformação social, no qual a escola é fundamental, em que pese o reconhecimento de que sozinha a escola não resolverá os problemas do povo. Após 18 anos do I Encontro, realiza-se em setembro de 2015 o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, com aproximadamente 1500 participantes, colocando em debate o avanço do agronegócio e do mercado na área educacional, bem como a necessidade de disputar a educação pública, mediante um projeto de educação em perspectiva transformadora. (SOUZA, 2015.p.03)

Mesmo hoje termos, toda essa trajetória, o fechamento das escolas localizadas nas áreas rurais, não cessou, ao contrário, se intensificou a tal ponto que em 2014, a Lei nº 12.960 em parágrafo único, vai tratar do fechamento de escolas rurais, com o seguinte texto:

> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996)

No entanto, para chegarmos a esta determinação legal de 2014, precisamos compreender ainda como veio ocorrendo e ainda ocorre este processo, é o que veremos no item seguinte.

2.3 CONDIÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO RURAL: NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS

O processo de nucleação e fechamento de escolas rurais, ocorre no Brasil, desde a década de 70 e é compreendido como

> Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade [...].A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. (GONÇALVES, 2010. p.1)

Deste modo, a nucleação das escolas, resulta o fechamento das escolas nas comunidades rurais, fazendo com que as crianças tenham que se deslocar para ter acesso à educação. Portanto, quando nos referimos ao fechamento de escolas ou a escolas fechadas, nos referimos ao fato da escola não atender mais as crianças da/na comunidade, ou seja, de modo geral é o afastamento, da cultura, dos laços de tradição e da identidade comunitária, se faz necessário abordarmos, mesmo que de forma breve o contexto histórico, e qual foi e vem sendo os impactos sobre as comunidades rurais.

Alguns autores defendem desde a década de 70, o processo de nucleação, e, portanto, o fechamento do que se convencionou chamar “das escolinhas rurais”.

Pereira, (2002) em sua pesquisa que depois culminou na publicação do Livro “A Consolidação de Escolas Unidocentes como Política de Educação para a Zona Rural no Estado do Paraná”, apresenta o contexto social e o Movimento de consolidação de escolas no Paraná. Usando como modelo, “O Movimento Americano das escolas Consolidadas” e em outros contextos internacionais. Pereira, (2002), aponta as vantagens da Escola Consolidada para “resolver” os problemas da educação nas áreas rurais do Brasil.

A autora irá relatar ainda que o modelo de nucleação adotada nacionalmente a partir da década de 70 “segue a lógica de um modelo moderno e hegemônico de escola, [...] que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo, [...]”. (NASCIMENTO, 2012.p.16).

Iniciando pelo Estado do Paraná, o Movimento de escolas consolidadas no Brasil, surge como um meio para tornar melhor as condições da educação oferecida a população rural, sem considerar, porém, as suas especificidades. No entanto, o referido autor, ao trazer o modelo americano de consolidação de escolas, para o interior do Paraná e para a Região Metropolitana de Curitiba, mais especificamente, ao município de Campo Largo, a experiência internacional, não leva em consideração a realidade das crianças, das comunidades, as condições das estradas, dos transportes para o deslocamento das crianças e os inúmeros problemas decorrentes deste processo como já apontados nas pesquisas apresentadas nos tópicos anteriores. No Paraná "[...] o que ocorreu foi um esforço local para a solução de um problema educacional: melhorar a oferta da educação rural", (PEREIRA, 2002.p.17).

Assim, o processo instalado nos Estados do Sul e do Sudeste, desde então, alastrou-se por grande parte do território brasileiro, tornando-se um fenômeno nacional e que tem despertado a atenção de movimentos sociais, estudiosos e pesquisadores que defendem a permanência e construção de escolas nas comunidades rurais e uma educação voltada para a realidade dos alunos, principalmente porque os maiores prejudicados são as populações que vivem em áreas rurais.

Souza, (2012) aponta que o fenômeno político de consolidação e fechamento das escolas rurais, ocorrido desde a década 1970, impactou negativamente na vida das crianças e jovens em idade escolar, fechando as escolas que eram isoladas e unidocentes dando lugar às denominadas escolas nucleadas. (SOUZA, 2012). Ainda de acordo com a autora,

> Muitas escolas foram fechadas e não havia transporte escolar. Os jovens foram os principais afetados, pois, para ter acesso ao ensino de 2° grau (atual Ensino Médio), era necessário dirigir-se à escola da cidade. Com isso, processos de exclusão escolar marcaram a vida da população do campo na década de 1980. [...] (SOUZA, 2012.p.27)

Outro autor, Pastorio (2015), também aponta a década de 70, como o início do processo de implantação das escolas nucleadas, para o autor,

> O processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste (implantado inicialmente no Paraná, Minas Gerais e em São Paulo), quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano (modelo importado), a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas "isoladas", que foram fechadas ou

> desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Como ponto de partida, prevalecia a racionalização de custos por parte do poder público (PASTORIO, 2015.p.57)

Apesar de todo o processo de fechamento das escolas ter iniciado na década de 1970, é na década de 1990 que se intensificam, as reflexões sobre as possíveis causas do fechamento de escolas, principalmente em áreas rurais. É nesta década que surge o Movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, que desde então luta, dentre outras questões, pela qualidade e permanência de escolas públicas no campo.

> As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidencia a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade. Também, dão ênfase aos diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras. (SOUZA, 2012.p.753)

Os dados de pesquisa realizada por Ferreira e Brandão (s/d), vão apontar que no período de 1995 a 2002, foram fechadas, cerca de 20.958 estabelecimentos públicos de ensino da educação básica, dentre eles, aproximadamente 17.947 eram escolas localizadas no campo.

No ano de 2012, no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – os participantes do Seminário Nacional já denunciavam que “De acordo com o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural. [...]” (FONEC, 2012.p.22).

Tudo isso, acarretou em diversas manifestações de movimentos sociais que lutam pela educação, tais como o MST, que já em 2011, lançou a campanha ‘Fechar escola é crime’[1], com o objetivo “defender a educação pública que seja um direito de todos os trabalhadores. Para que isso se concretize, é importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a sociedade para se indignar quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade”. (MST, 2011)

[1] Mais informações podem ser obtidas em: http://antigo.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst

Em 2015, foi realizada a 14ª Jornada de Agroecologia, que resultou em uma carta na qual a plenária2 destaca “o repúdio ao fechamento das escolas públicas do campo e a exigência de que seja garantida a manutenção, fortalecimento e ampliação da rede de Escolas Públicas de Educação no campo”. (PLENÁRIA DA 14ª JORNADA DE AGROECOLOGIA, 2015)

No mesmo ano, a Articulação Paranaense por uma educação do Campo, também lançou, em outubro, informações de ‘Como impedir o Fechamento de escolas’, contendo 7 orientações para que a comunidade se articule e não deixe que mais escolas sejam fechadas.

A primeira orientação contida no documento é para que a comunidade organize uma assembléia geral com representantes da educação municipal e estadual e se possível, imprensa, movimentos sociais e universidades. Nesta assembléia devem ser elaborados dois documentos fundamentais, a ata da reunião com a decisão da comunidade e os motivos para não fechar a escola, e um abaixo assinado solicitando a permanência da escola. A segunda orientação contida no documento é que se organize na comunidade uma comissão com pais, mães, educandos, lideranças e professores para encaminhar toda a documentação ao Ministério Público, para assim oficializar a denúncia, que é a terceira orientação.

A quarta orientação é para que a comissão responsável pela ação agende uma reunião junto com a promotoria pública. E em seguida, deve ser realizada uma reunião com vereadores e secretaria municipal de educação para apresentação da documentação, solicitando a revisão do encaminhamento do fechamento da escola é a quinta orientação.

O documento orienta ainda para que a comunidade divulgue na imprensa as discussões da comunidade para ter amplo apoio da sociedade. E ainda, encaminhar a denúncia para a Articulação Paranaense.

Ainda em 2015, foi realizado o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA – o qual resultou num manifesto[3] no qual, os participantes realizam uma análise da realidade atual, dentre elas destacam que:

---

[2] Disponível em http://www.jornadaagroecologia.com.br/?p=3135

[3] Informações disponíveis em: http://www.mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera.html

> Vivemos numa sociedade capitalista cada vez mais desigual, que produz riquezas para poucos e miséria para muitos. O capitalismo mundial é agora comandado pelo capital financeiro e pelas grandes empresas privadas transnacionais, que dominam e controlam a produção e circulação das mercadorias em todos os países. Neste contexto, tudo vira negócio: a produção de alimentos, a saúde, a educação, o lazer, e cada vez mais o espaço público é subordinado aos interesses das classes detentoras do capital, pondo em perigo a vida humana e a natureza. (ENERA, 2015)

Todo este movimento em torno destas discussões tem um motivo, pois ao analisarmos os dados sobre o fechamento de escolas, veremos que são realmente alarmantes e preocupantes.

Segundo dados do Censo Escolar (2014), divulgados no *site* Data Escola, no Brasil existem 42.062 escolas públicas municipais e estaduais paralisadas e ou extintas, das quais 40.935[4] estão nas áreas rurais. Sendo que a grande maioria foi fechada nos últimos 10 anos (Vide tabela 1).

TABELA 1 – NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS PARALISADAS/EXTINTAS POR ESTADO EM 2014

ESTADO	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS	NÚMERO DE ESCOLAS PARALISADAS/EXTINTAS
ACRE	1943	306
ALAGOAS	3277	560
AMAZONAS	6311	1098
AMAPÁ	814	42
BAHIA	23497	6879
CEARÁ	9880	3307
DISTRITO FEDERAL	663	10
ESPIRITO SANTO	3706	783
GOIAS	3925	439
MARANHÃO	14338	2451
MINAS GERAIS	20061	7396

,,[4] Dado disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml

CONTINUAÇÃO DA TABELA 1		
MATO GROSSO DO SUL	1296	23
MATO GROSSO	2692	414
PARÁ	12832	2301
PARAÍBA	6429	1757
PERNAMBUCO	9144	1890
PIAUI	7976	2895
PARANÁ	7850	592
RIO DE JANEIRO	7741	1193
RIO GRANDE DO NORTE	4743	1572
RONDÔNIA	1549	378
RORAIMA	836	98
RIO GRANDE DO SUL	9055	1516
SANTA CATARINA	6291	1014
SERGIPE	2315	460
SÃO PAULO	20112	1625
TOCANTIS	2612	1113

FONTE: INEP (CENSO ESCOLAR, 2014)

Pelos dados da tabela acima, podemos observar que o Estado brasileiro que mais possui escolas fechadas é o Estado de Minas Gerais (7.396 escolas fechadas), seguido da Bahia (6.879 escolas fechadas), Ceará (3.307) e Piauí (2.895 escolas fechadas). O estado do Paraná possui um total de 7.850 escolas municipais e estaduais, destas 592 estão fechadas. É possível observar ainda, que o Paraná ocupa 17º lugar, entre os 27 Estados brasileiros, em número de escolas fechadas, sendo que na região metropolitana de Curitiba (113 escolas fechadas) é onde está localizada grande parte destas escolas.(Vide Tabela 2)

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS PARALISADAS/EXTINTAS NOS MUNICÍPIOS DA RMC.

MUNICÍPIOS	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS	NÚMERO DE ESCOLAS PARALISADAS/EXTINTAS
ADRIANOPÓLIS	28	15
AGUDOS DO SUL	22	17
ALMIRANTE TAMANDARÉ	83	13
ARAUCÁRIA	93	2
BALSA NOVA	17	0
BOCAIUVA DO SUL	22	6
CAMPINA GRANDE DO SUL	36	3
CAMPO DO TENENTE	10	0
CAMPO LARGO	80	3
CAMPO MAGRO	19	0
CERRO AZUL	44	5
COLOMBO	119	6
CONTENDA	19	2
DOUTOR ULYSSES	34	4
FAZENDA RIO GRANDE	48	4
ITAPERUÇU	16	0
MANDIRITUBA	14	0
PIEN	12	0
PINHAIS	58	0
PIRAQUARA	50	1
QUATRO BARRAS	17	0
QUITANDINHA	18	2
RIO BRANCO DO SUL	47	8
RIO NEGRO	31	2
SÃO JOSE DOS PINHAIS	132	2
TIJUCAS DO SUL	16	0
TUNAS DO PARANÁ	18	12
LAPA	51	6
TOTAL	1154	113

FONTE: INEP (CENSO ESCOLAR, 2014).

Como podemos notar, pelos dados da tabela anterior do total de 29 municípios que compõe a Região Metropolitana de Curitiba, 20 possuem pelo menos 1 escola paralisada/extinta, dentre eles Almirante Tamandaré, lócus de nossa pesquisa, que do total de 83 escolas do município 13 estão paralisadas/extintas. Para Souza, et al, (2012), o fechamento de escolas é "[...] uma decisão que é política – dos gestores municipais em diálogos com as comunidades e é cultural, pois há uma ideologia que força a mente crer que o ensino na cidade é melhor; que o campo tem que ser superado. [...]" (SOUZA, FONTANA E MARCOCCIA, 2012.p.112)

A questão é que a maior parte destas escolas se encontram em áreas rurais e para tanto, é preciso questionar quais foram os motivos que levaram ao fechamento destas escolas, que como já foi mencionado, iniciou-se na década de 1970 pelos estados do sul e expandiu-se para o Brasil.

Para Taffarel e Munarim (2015, p.45), "O problema do fechamento das escolas do campo que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a se acentuar frente à atual política recessiva e de cortes orçamentários. O **fechamento de escolas do campo** vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira" (grifo do autor).

Os motivos que levam ao fechamento destas escolas são diversos, principalmente aqueles relacionados às questões financeiras, por achar que custa muito caro, manter poucos alunos nas escolas.

Segundo Souza, Fontana e Marcoccia (2012)

> O fechamento dessas escolas não é fruto de uma fatalidade, expressa apenas na forma como a educação escolar dos sujeitos do campo vem sendo tratada pelos municípios, estado e União. Apesar de nessa última década haver uma Política Pública Nacional e Estadual da Educação do Campo, formalizada por um aparato jurídico-normativo, a atuação dos governantes revela a fragilidade das medidas, pois as legítimas necessidades dos sujeitos do campo não estão sendo supridas. (SOUZA, FONTANA e MARCOCCIA, 2012.p.104)

O fechamento de escolas, além de expressar a forma como a educação é tratada pelos municípios, como aponta as autoras acima, também traz como argumento, a representação de que as escolas que existem na área urbana são de melhores qualidades e que os alunos querem estudar e morar nos centros urbanos. Estas representações são criadas dentro da própria escola, como forma de incentivo para que os alunos estudem e saiam de seus lugares para ter um "futuro melhor".

Fecham-se escolas no campo, com o argumento que as escolas das cidades, ofertam e elevam a qualidade do ensino.

> Os argumentos de viés político-pedagógicos que sustentam essa vertente defendem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente. O processo de nucleação, no Brasil, foi particularmente forte na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério* (FUNDEF) e o fortalecimento do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores. (GONÇALVES, 2010.p.1)

Quando as escolas são fechadas, a solução encontrada para atender a demanda é a nucleação de várias escolas, aumentando o tempo do aluno no transporte escolar.

> As críticas feitas ao processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB. (GONÇALVES, 2010.p.1-2)

Todo este cenário nacional sobre o fechamento de escolas não é diferente em Almirante Tamandaré, pois enquanto buscávamos a localização das escolas, os moradores foram solícitos sempre nos indicando os locais. Importante registrar, que

quando perguntamos a uma moradora sobre uma escola paralisada a sua resposta imediata foi: “Qual? Escolas fechadas, é o que mais temos aqui !”.

Neste sentido, ao nuclear as escolas, a pesquisadora entende que;

> [...] as comunidades perderam um espaço de organização, de agregação, de cultura, mas as escolas não deixam o campo. As novas escolas ampliaram os seus domínios e o contexto do campo foi preservado. Em troca dessa perda, as comunidades ganham uma escola com prédios novos, equipamentos modernos, acesso às novas tecnologias, funcionários e professores com capacitação e o acesso às séries finais do ensino fundamental, ao ensino médio e ao ensino de jovens e adultos. (TIBUCHESKI, 2011 p.167)

Ainda sobre a nucleação das escolas a autora considera que ao tirar as crianças de suas comunidades e colocá-las em outro local com mais crianças torna a aprendizagem mais difícil, pois para Tibucheski;

> “As crianças das escolas rurais são estimuladas, pelas famílias, a estudar. As aulas tornam-se mais interessantes na medida em que os alunos são desafiados por métodos de aprendizagem e em constantes atividades diferenciadas, tornando a tarefa dos professores desafiadora e prazerosa. O aumento do número de alunos torna muitas vezes inviável ao professor, por exemplo, uma aula externa no momento que achar interessante para a aprendizagem dos alunos. Tudo precisa ser planejado com antecipação para não se correr o risco de atrapalhar o andamento das outras aulas, nas salas ao lado. (2011.p. 167)

As justificativas para a paralisação, fechamento ou extinção das escolas são muitas, por parte da administração municipal, inclusive alegando a falta de alunos e de estrutura das escolas rurais. Segundo Filho (2011), ao argumentar sobre o fechamento das escolas de Almirante Tamandaré, afirma que

> Algumas escolas desapareceram na Gestão do Prefeito Vilson Goinski (2005 – 2012). Porém, a atitude tomada de extinção de algumas instituições de ensino se deu pela necessidade de remanejamento dos alunos espalhados em pequenas escolas com menos de 60 alunos e sem estrutura, para escolas com infraestrutura moderna e que concentrasse em um mesmo prédio um grande grupo de alunos. Diminuindo desta forma, o custo da burocracia funcional despendido pela escola, que se tornava muito alta na relação número de aluno/prestação de serviço público. (FILHO, 2011, p. 263).

Ainda segundo o mesmo autor, “Isto acarretou uma diminuição das despesas. As quais a princípio se revertem em qualidade para a própria educação. [...] Outro fato

que possibilitou está tomada de atitude foi o programa governamental federal de transporte escolar". (FILHO, 2011, p. 263).

Abaixo no quadro 1, segue a relação das escolas extintas, segundo dados do INEP e DATA ESCOLA, (2014).

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EXTINTAS NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ NO PERÌODO ENTRE 2009-2011.

ESCOLA	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO/ZONA DA ESCOLA
BARRA DE SANTA RITA E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
BOIXININGA E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
ANTÔNIO PRADO E M ED INF ENS FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	URBANA
CAMPINA DE SANTA RITA E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
CERCADINHO E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
CÓRREGO FUNDO E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
JOSE PERUSSI GASPARIM E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
LAMENHA GRANDE CTRO COM EDUC INF	EXTINTA	MUNICIPAL	URBANA
OSVALDO A TREVISAN E R M VER E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
PARAISO SILVANA CENTRO MUL EI	EXTINTA	MUNICIPAL	URBANA
SANT ANA E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
SÃO MIGUEL E R M E FUND	EXTINTA	MUNICIPAL	RURAL
THEREZA CAVASSIN MANFRON E M PROFA E F	EXTINTA	MUNICIPAL	URBANA

FONTE: INEP/DATA ESCOLA, (2014)

A nucleação ou o fechamento de escolas faz com que os alunos sejam deslocados de suas comunidades, impedindo as crianças de conviver em suas realidades implicando na construção de sua própria identidade, enquanto sujeito do campo.

> As críticas feitas ao processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens

> realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB. (GONÇALVES, 2010. p,1)

Partindo desta assertiva, o fechamento das escolas nas áreas rurais contribui para o sentimento de não pertencimento ao local vivido, ao desenraizamento cultural tanto do aluno quanto do trabalhador do campo.

> Este desenraizamento, pelo qual passa o trabalhador do campo, o coloca, cada vez mais, na condição de não-ser. Um ser sem passado, pois lhe foi tirado/negado a história, e sem futuro – o fechamento da escola representa o fim do sonho de uma vida melhor. Próximo passo, migrar, mais uma vez. Se não dentro do próprio campo, para a periferia de uma cidade, longe da escola. Assim se dá a reprodução do analfabetismo, tanto no campo quanto na cidade. Esta realidade, com estes números, alimenta, a cada novo levantamento, o número que nos coloca no fim da fila em termos educacionais. (PERIPOLLI E ZOIA, 2011.p 10)

Neste sentido, o desafio que nos propomos é compreender os impactos do fechamento das escolas a partir das vozes dos sujeitos, ou seja, suas representações, mais envolvidos e afetados pela ausência das escolas na comunidade e compreendemos que o processo de fechamento das escolas, são os resquícios da educação rural, ainda presente nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e em muitos estados brasileiros.

3 CAMINHOS PARA O TRABALHO DE CAMPO

Os estudos "[...] em representação social não prescrevem uma metodologia única para aplicação da teoria. Assim, cabe ao pesquisador determinar qual método lhe proporciona as melhores condições para explicação do fenômeno observado". (CHAMON, 2014.p.122). Ainda para a mesma autora "[...] Os trabalhos com representações sociais utilizam tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas, baseadas em entrevistas, grupos focais e questionários, como método básico para a pesquisa". Portanto utilizaremos para este estudo a abordagem qualitativa, com uso de entrevistas com roteiro contendo sete questões norteadoras.

A entrevista torna-se necessária diante da opção teórico-metodológica, pois segundo Bogdan e Biklen (2002, p. 134), "[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo".

> A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construída no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. [...] (MINAYO, 2013.p. 65)

Ainda para a mesma autora,

> Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitivista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano. (MINAYO, 2013.p.66)

Portanto, todos os dados recolhidos em campo foram interpretados, estudados e compreendidos a partir da análise da realidade, com o uso do IRAMUTQ, em confronto com o referencial teórico que fundamenta as análises que foram construídas durante este processo investigativo.

Segundo Camargo e Justo, (2013), o IRAMUTQ é um programa que, "viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)". Nós optamos pela nuvem de palavras, por ser uma ferramenta que possibilita ao leitor visualizar e compreender melhor as evocações mais presentes nas falas dos participantes da pesquisa. Este é um instrumento complementar da pesquisa, que nos ajudar a visualizar melhor as palavras ditas, ou as evocações que foram mais frequentes, uma vez que, realizamos 9 entrevistas, como já dito anteriormente com um roteiro contendo sete questões.

As entrevistas iniciavam com a explicação dos objetivos da pesquisa e com a entrega do termo de consentimento livre consentido. Após esta abordagem o roteiro de entrevista iniciava-se com a solicitação de que o morador atribuísse cinco aspectos positivos e cinco aspectos negativos para a educação no município e também para o fechamento das escolas.

Durante todo o processo, coletamos muitos dados, com relatos de vivencias e lembranças dos moradores em relação à escola, além de dezenas de fotos, e muitas anotações do que era dito nas entrevistas. Esses dados foram organizados de forma qualitativa e representados por meio de tabelas, gráficos e mapas. A partir deste conjunto de dados, associados a diversos referenciais teóricos, foi possível analisar os impactos do fechamento das escolas nas comunidades por meio da representação social de seus moradores.

Segundo Minayo (2013) “O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta [...]” (p.61) Portanto “Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador [...]” (p.62).

> Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir dos referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações cientificas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhe-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seis interlocutores e observados

> interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra. (MINAYO, 2013.p.63)

Sendo assim, nos propusemos a realizar uma pesquisa de campo nas comunidades do entorno das escolas rurais extintas, com a finalidade de conhecer e entrevistar os sujeitos desta pesquisa, os moradores.

As entrevistas foram realizadas em quatro momentos distintos. Sendo duas idas a campo, realizadas em 2015 e duas em janeiro de 2016.

Lembrando que o município possui, segundo dados do IBGE (2014), 9 escolas fechadas. Portanto, em cada uma das idas a campo realizamos trabalhos de duas a três comunidades, devido à distância que algumas possuíram uma da outra. Em cada comunidade foi entrevistado um morador.

Nestes trabalhos de campo, também registramos por meio de fotos, as escolas fechadas, das comunidades e de seu entorno, com o intuito de compará-las as imagens que já tínhamos, quando elaboramos a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, na mesma área de estudo.

Nosso primeiro contato com as escolas e a comunidades rurais aconteceu em 2013, quando realizamos a pesquisa de campo para a pesquisa intitulada “Um olhar socioambiental e socioespacial para a educação nas escolas localizadas no campo no município de Almirante Tamandaré” a qual tinha por objetivo verificar se as questões socioespaciais e socioambientais, voltadas para experiências vividas, são contempladas na formação de educadores e educandos que vivem e atuam na educação das escolas rurais, (ou das escolas localizadas no) campo, no município de Almirante Tamandaré.

No referido ano realizamos algumas visitas as comunidades rurais para localizar as escolas que estavam fechadas no município e fotografá-las para que pudéssemos incluí-las na pesquisa. As escolas não foram fáceis de serem localizadas, porém em dois dias, conseguimos localizar todas as escolas, pois os moradores foram muito solícitos e nos indicavam o caminho para encontrá-las.

Na época nos chamou a atenção à quantidade de casas próximas as escolas, muitas eram pequenas propriedades com produção de verduras e legumes, indicando a

agricultura familiar e notamos também a presença de crianças em idade escolar em muitas delas.

Em janeiro de 2016, retornamos a comunidade para a realização das entrevistas com os moradores. Num primeiro contato, todos se mostraram dispostos a realizar a entrevista e colaborar com a pesquisa, pois relatavam em suas falas, que tinham o desejo de um dia poder ver as escolas novamente em funcionamento.

Os critérios para definir os sujeitos participantes da pesquisa, foram definidos pela proximidade da moradia em relação a algumas das escolas fechadas, ser morador, da comunidade e ter alguma ligação com a escola (já ter sido aluno da escola, uma vez que algumas destas escolas são bem antigas no município; ter filhos que estudaram ou algum membro da família tenha estudado e ou ainda, que tivessem presenciado o fechamento da escola) que de modo geral, aconteceram em 2009.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Este item visa situar o leitor na área de estudo, apresentando alguns aspectos da Região Metropolitana de Curitiba - RMC, na qual se insere o Município de Almirante Tamandaré, uma vez que ao pertencer a RMC traz inúmeras implicações, no que se refere a sua localização geográfica, densidade demográfica, condição econômica, social e educacional.

A RMC, quando da sua criação em 1973, instituída contava com 14 municípios: Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Mandirituba, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais. O que se manteve até a década de 90, quando começam a ocorrer os primeiros desmembramentos de municípios metropolitanos: Fazenda Rio Grande é criado em 28 de janeiro de 1990 (desmembrado de Mandirituba); Tunas do Paraná em 30 de abril de 1990 (desmembrado de Bocaiúva do Sul); Itaperuçu em 09 de novembro de 1990 (desmembrado de Rio Branco do Sul); e, em 18 de março de 1992, Pinhais (desmembrado de Piraquara).

Os limites do território metropolitano, só foram modificados em 1994 pela LEI ESTADUAL N.º 11.027/94. Foram incluídos os municípios de Cerro Azul, Doutor Ulysses (desmembrado de Cerro Azul em 20 de novembro de 1990), Quitandinha

(desmembrado de Contenda e de Rio Negro em 13 de junho de 1961), e Tijucas do Sul. Em 1995 os contornos da RMC são mais uma vez expandidos pela LEI ESTADUAL Nº11.096/95, com a inserção de Adrianópolis (desmembrado em 25 de julho de 1960 de Bocaiúva do Sul). Nesse mesmo ano ocorre o desmembramento de Campo Magro do município de Almirante Tamandaré (11 de dezembro de 1995).

A inclusão de Agudos do Sul (desmembrado de Tijucas do Sul em 25 de julho de 1960) pela LEI ESTADUAL 12.125/98 marca a última alteração da década de 90. O território da RMC permanece com 25 municípios até a inserção da Lapa, por meio da LEI ESTADUAL 13.512/2002. Em 2011, por meio da Lei Complementar Estadual n° 139/11, os municípios de Campo do Tenente, Piên e Rio Negro também foram incluídos na RMC. (COMEC[5], 2014).

A regionalização da RMC, segundo a COMEC (2001, 2006), em seus Planos de Desenvolvimento Integrados - PDI aponta uma subdivisão municipal da seguinte forma: a) O Núcleo Urbano Central – NUC, formado pelos municípios: **Almirante Tamandaré**, Araucária, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais. Estes municípios se encontram conturbados, com forte interação com o pólo metropolitano (Curitiba). b) Primeiro Anel Metropolitano, que compreende municípios não-limítrofes ao pólo, mas que apresentam um processo de inserção regional (Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Contenda, Itaperuçu, Mandirituba e Rio Branco do Sul). c) Segundo Anel, composto pelos municípios predominantemente rurais (Adrianópolis, Agudos do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Quitandinha, Tijucas do Sul, Tunas do Paraná, Lapa e os mais recentemente incorporados, (Campo do Tenente, Rio Negro, Piên). Vide figura 2 com a configuração da RMC.

Podemos perceber que há intensa modificação na configuração do território metropolitano, nos últimos 43 anos. Na década de 70, a população da RMC, não chegava a um milhão de habitantes, hoje, segundo dados da COMEC (2014), a RMC é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes, e

[5] COMEC – Coordenação da Região Metropolitana. Dados disponíveis em: http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30

concentra 30.86% da população do Estado. Também é a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.581,21km².

FIGURA 3 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

FONTE: COMEC, 2013 [6]

[6] Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf. Acesso em> 20/08/2015

Após a institucionalização da Região Metropolitana de Curitiba, podemos considerar experiências que apresentam a fragilidade de gestão. A Região Metropolitana de Curitiba foi tratada por Kornin, Thaís e Carmo, B. C. Julio (2013)[7] e os autores afirmam que, a partir de análises dos dados, relativas às realizações de obras, é possível identificar que obras significativas, aparecem, quando não em Curitiba, são para os municípios que compõem o NUC (Núcleo Urbano Central), poucas vezes beneficiando os demais municípios da RMC, pertencentes ao primeiro e segundo Anel Metropolitano. Para os autores,

> [...] a maior parte das ações refere-se à elaboração de estudos, levantamentos, planos e programas, como os referentes ao desenvolvimento regional ou ao uso e à ocupação do solo, sem resultar em investimentos e infraestrutura que promovam o desenvolvimento integrado da RM de Curitiba. (KORNIN, CARMO, 2013, p. 89-108).

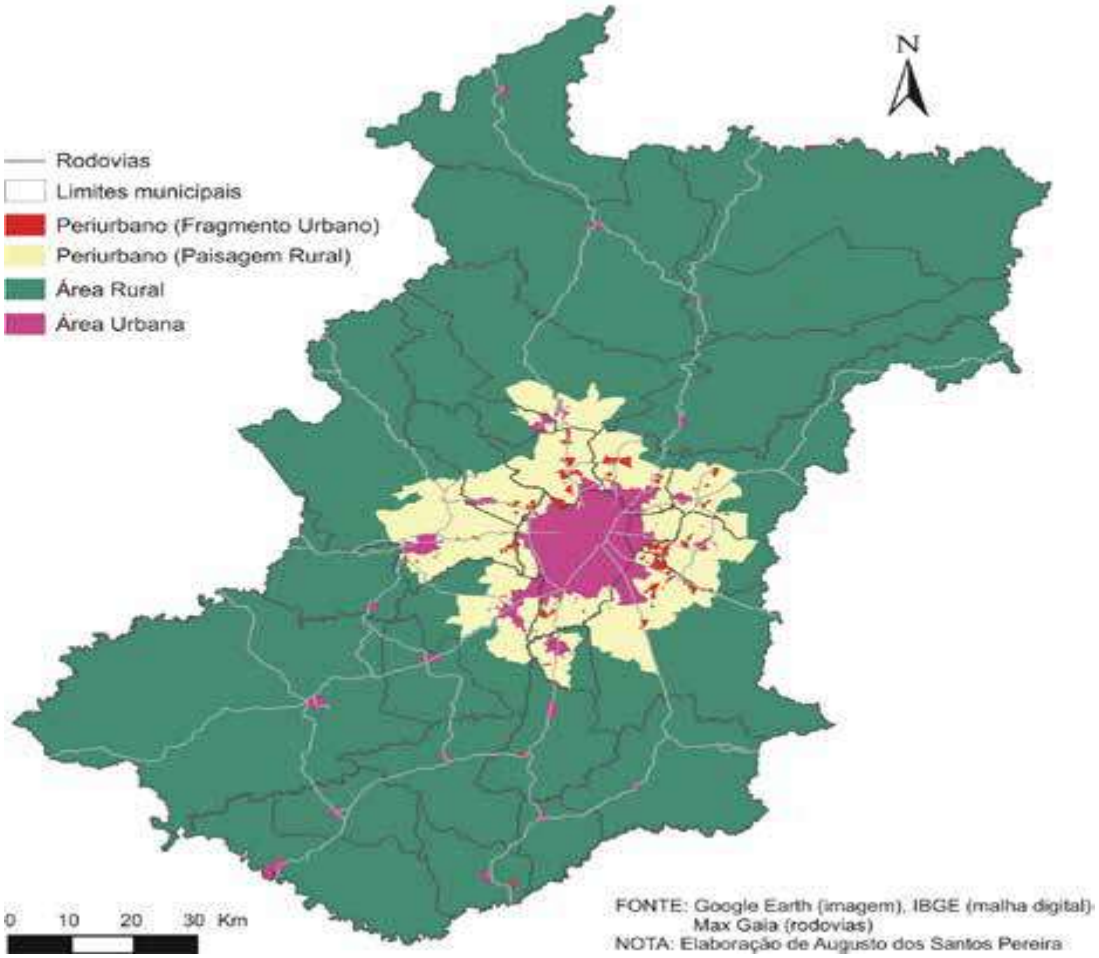
Quando analisamos o território da RMC verificamos que a ruralidade está muito presente na região. Segundo metodologia utilizada por Pereira (2013), a RMC apresenta uma vasta área rural, mais de 85% do território. Essa área está presente nos municípios, caracterizado pelo autor, nos municípios do Vale da Ribeira e os da Bacia do Iguaçu, somando mais de 63% do território. Pereira (2013, p 97), identifica áreas consideradas periurbanas, as quais são definidas como “áreas de transição, e correspondem a porções sob pressão por usos e ocupação, com inúmeros conflitos de interesses, e ocupam aproximadamente 10% da extensão da região, ou seja, quase três vezes a extensão das áreas urbanas”.

O referido autor refuta as delimitações oficiais de rural e urbano para Região Metropolitana de Curitiba e identifica, com metodologia própria, que dos mais de dezesseis mil quilômetros da RMC, 611 quilômetros são formados por áreas consideradas urbanas, apenas 3,7% da extensão territorial da região, estando no Polo mais da metade dos espaços assim classificados, 355 quilômetros, ou 2,0% da região. O NUC apresenta parcela significativa das áreas urbanas da RMC, detendo 36% das áreas urbanas. As áreas urbanas dos municípios que compreendem o Vale da

[7] Disponível em: www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governaça_metropolitana/livro_40anos_de_regioes_metropolitana_web.pdf

Ribeira e da Bacia do Iguaçu perfazem 2 e 7% das áreas urbanas da RMC, respectivamente. Vide figura 3 - Área urbana, periurbana e rural - RMC – 2013.

FIGURA 4 - ÁREA URBANA, PERIURBANA E RURAL DA RMC



FONTE: PEREIRA, A. S. (2013)[8], ADAPTADO

Na referida figura é possível notar que as áreas urbanas (rosa), se concentram na cidade de Curitiba (polo) com manhas nos municípios do Núcleo Urbano Central - NUC, é possível ainda, verificar pequenos pontos isolados distribuídos por toda região, os quais demarcam as sedes municipais. No Brasil, toda sede municipal, desde 1938

[8] Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/34318 (Acesso em 04/10/2015).

por meio do Decreto-Lei[9] 311, é considera urbana. Já a área periurbana (creme), está predominantemente localizada nos municípios que pertencem ao NUC, e as paisagens são mistas, com presença de fragmentos urbanos e interstícios rurais se sobressaem. As áreas rurais (verde) são predominantes em todos os municípios da RMC, exceto a cidade de Curitiba (pólo).

Ao analisarmos a tabela 4 e observamos a população total dos municípios do NUC da RMC, segundo IBGE e compararmos com a tabela 3, organizada por Pereira (2013), na qual o autor separa os percentuais de população Urbana, periurbana e Rural dos Municípios, verificamos que é muito mais próxima da realidade que visualizamos, quando percorremos estes municípios.

Ainda se compararmos os dados da participação da população urbana, rural e periurbana na população dos municípios do NUC, incluindo Curitiba, em 2010, com os dados da população total, população urbana, rural, densidade demográfica grau de urbanização, disponíveis na tabela 4, veremos que os municípios que seriam considerados rurais, usando o critério da densidade demográfica, como mencionam Veiga (2002) e outros autores, que propõe que se considere município rural, aquele que tem simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos 80 hab/km^2. Sendo assim, aqueles que possuem densidade demográfica abaixo de 80 hab/km^2, poderiam ser considerados rurais os municípios de Rio Branco do Sul, Itaperuçu e Campina Grande do Sul e se considerarmos as áreas rurais, teríamos Piraquara, e Almirante Tamandaré. Vide tabela 3 com a participação da população urbana, rural e periurbana na população dos municípios do NUC, incluindo Curitiba, e tabela 4 com dados de área, população e grau de urbanização dos municípios do NUC e Curitiba.

[9] Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html

TABELA 3 - PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA, RURAL E PERIURBANA NA POPULAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO NUC, INCLUINDO CURITIBA, EM 2010

Município	Pop. Total	Pop. Urbana %	Pop. Periurbana %	Pop. Rural %
CAMPO MAGRO	24.843	19,2	72,0	8,8
QUATRO BARRAS	19.851	20,1	71,6	8,4
PIRAQUARA	93.207	28,1	71,2	0,6
ALMIRANTE TAMANDARÉ	103.204	39,8	59,9	0,3
CAMPO LARGO	112.377	47,9	44,8	7,3
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	264.210	50,9	44,8	4,3
CAMPINA GRANDE DO SUL	38.769	51,3	32,4	16,3
RIO BRANCO DO SUL	30.650	55,7	25,4	19,0
ARAUCÁRIA	119.123	72,5	21,2	6,4
COLOMBO	212.967	78,1	20,8	1,0
FAZENDA RIO GRANDE	81.675	80,3	18,6	1,1
ITAPERUÇU	23.887	79,6	4,0	16,4
CURITIBA	1.751.907	96,5	3,5	0,0
PINHAIS	117.008	97,4	2,6	0,0
Total	**2.993.678**	**81,6**	**16,7**	**1,7**

FONTE: PEREIRA, (2013, P. 127) ADAPTADO

TABELA 4 – DADOS DE ÁREA, POPULAÇÃO E GRAU DE URBANIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO NUC E CURITIBA 2010

MUNICÍPIOS	POP. TOTAL IBGE	POP. URB. IBGE	POP. RUR. IBGE	ÁREA TOTAL	DENS. DEM. IBGE	GRAU URBANI-ZAÇÃO %	GRAU RURAL
CAMPO MAGRO	24.843	19.547	5.296	275,352	90,22	78,68	16,56
QUATRO BARRAS	19.851	17.941	1.910	180,471	110.00	90,38	9,62
PIRAQUARA	93.207	45.738	47.469	227,042	410,52	28,39	81,23
ALMIRANTE TAMANDARÉ	103.204	98.892	4.312	194,744	529,95	44,63	55,37
CAMPO LARGO	112.377	94.171	18.206	1.243,552	89,93	83,80	16,2
SÃO JOSÉ DO PINHAIS	264.210	236.895	27.315	946,435	279,16	89,66	10,34
CAMPINA GRANDE DO SUL	38.769	31.961	6.808	539,245	71,90	82,44	17,56
RIO BRANCO DO SUL	30.650	22.045	8.605	812,288	37,73	71,92	28,08
ARAUCÁRIA	119.123	110.205	8.918	469,240	253,86	92,51	7,49
COLOMBO	221.967	203.203	9.764	197,793	1.076,72	95,42	4,58
FAZENDA RIO GRANDE	81.675	75.928	5.747	116,678	700,00	92,96	7,04
ITAPERUÇU	23.887	19.956	3.931	320,578	75,96	83,54	16,55
PINHAIS	117.008	117.008		60,869	1.922,42	100	0
CURITIBA	1.751.907	1.751.907		435,036	4.027,04	100	0
TOTAL							270.62

FONTE: SILVA, E BORGES, (2015)

No entanto, ao compararmos os dados, das tabelas e considerarmos os aspectos periurbano, nos quais as paisagens são mistas e os aspectos rurais são evidenciados. Até nos municípios que são considerados 100% urbanos, como Curitiba e Pinhais, possuem áreas periurbanas, com 3,5 % e 2,6% respectivamente. São áreas de chácaras, de proteção ambiental APA, de unidades territoriais de planejamento - UTP, entre outras.

Convém então discutir o que é considerado o rural atualmente. Para Silva, (2001) a ideia de um rural predominantemente agrícola é mito. As ocupações rurais não agrícolas - ORNAS, abrigam em suas áreas tais outras atividades e outros profissionais como, auxiliar de pedreiro, motoristas, empregados domésticos, entre outros. Estes trabalhadores cresceram muito na década de 90. Demonstrando a importância crescente destas populações nas áreas rurais, mesmo não exercendo atividades diretamente voltadas a agricultura.

Na Política Nacional de Educação do Campo (2010), o rural/campo também apresenta outras características, que vão além das atividades agrícolas, como é citado no referido documento,

> [..] I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010. PNEC)

3.1.1 O Município de Almirante Tamandaré

Algumas destas questões, mencionadas anteriormente, são fundamentais quando queremos discutir o Município de Almirante Tamandaré e a Educação Municipal, especialmente das áreas rurais. Não apenas por este pertencer ao NUC da RMC, mas por conter em sua área uma expressiva ruralidade.

Apesar de seu grau de urbanização (95,82%) ser alto pelos dados do IBGE, se observarmos os dados da tabela anterior (Tabela 5) veremos que a população urbana está concentrada em uma pequena porção do município e que cerca de 55% do território é rural. Dentre os municípios que fazem parte do NUC, Almirante Tamandaré é o segundo com o maior território rural.

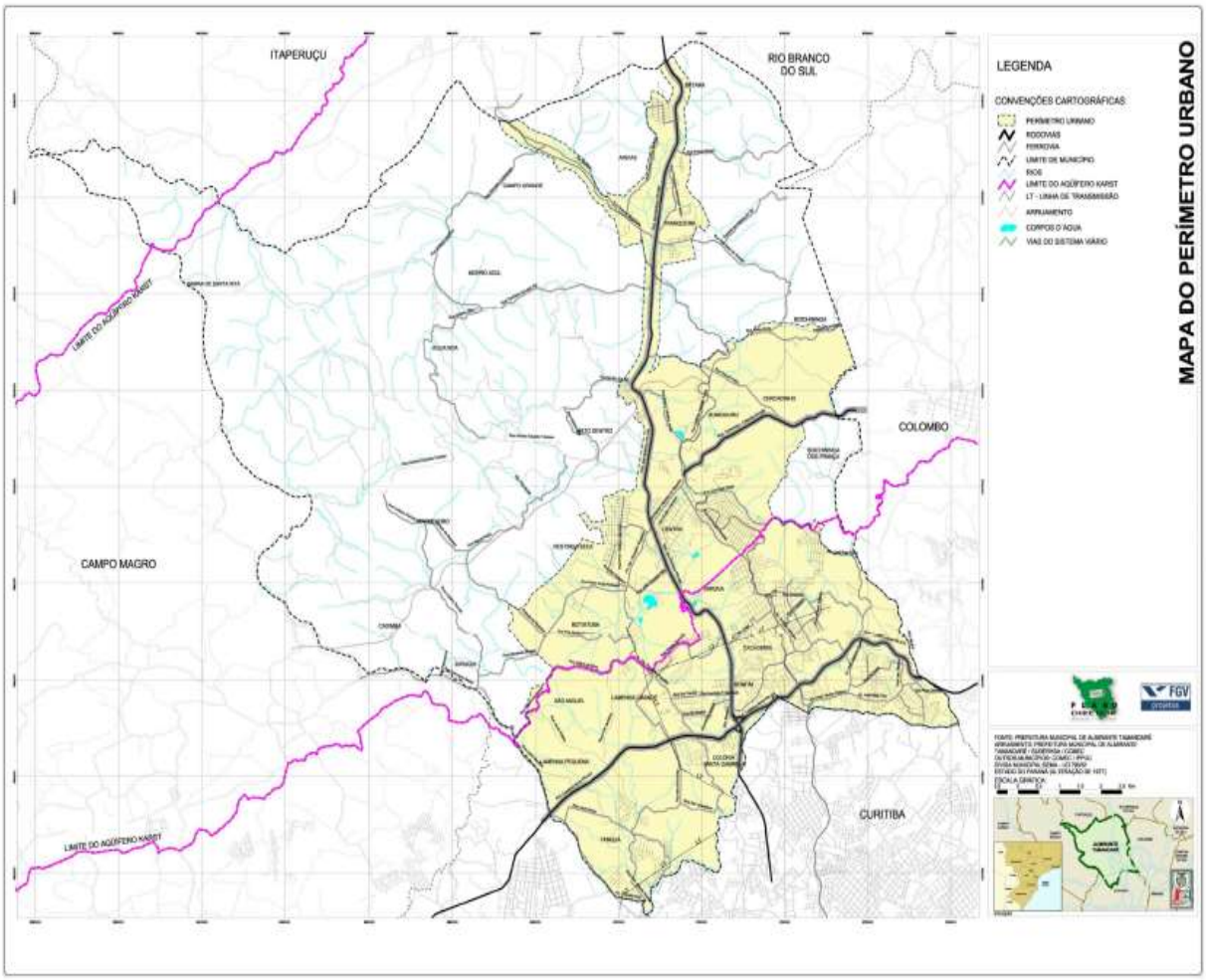
Como vimos Almirante Tamandaré possui uma área de 194,774 Km^2(IBGE, 2010), o município, conta com a população total de 103.204 pessoas, IBGE, (2010) e é composto por 44 bairros, vide figura 4 - Divisão Administrativa Municipal, conforme o Plano Diretor, (2006).

FIGURA 5 - DIVISÃO DE BAIRROS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

FONTE: PLANO DIRETOR, (2006), ADAPTADO.

Dos 44 bairros existentes no município, veremos pela figura 5 que aproximadamente 23 bairros, estão localizados fora do perímetro urbano, ou seja, na área rural do município. São nestes bairros que estão localizados as escolas rurais que foram fechadas. Ao observarmos a tabela 5, a área rural, possui 55,37%. Portanto, é maior do que a urbana, que possui 44,34%. Isso fica claro quando analisamos a figura 5, com o perímetro urbano do município.

FIGURA 6 - PERÍMETRO URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ



FONTE: PLANO DIRETOR DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (2006).

Outro aspecto relevante a ser observado, é o Macrozoneamento Municipal, no qual é possível verificar que há duas zonas de ocupações prioritárias, duas de Controle Ambiental, uma de Preservação Ambiental, e a maior de área é a Macrozona Rural. (Vide figura 6 - Macrozoneamento Municipal). .

FIGURA 7 - MACROZONEAMENTO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

FONTE: PLANO DIRETOR, 2006 (ADAPTADO PELA AUTORA)

Como podemos observar na figura anterior, o município possui zonas com restrições para ocupações específicas, como a Macrozona de Urbanização controlada, em função da área de influência Aquífero Carste, a Macrozona de Controle Ambiental, a Macrozona de Proteção ambiental e a Macrozona Rural, que é a maior área de todas, e é onde estão localizadas as escolas rurais do município. (Para visualizar mais detalhes, da figura 6 ver Mapa em anexo.)

3.1.1.1 Breves aspectos Históricos do Município

Segundo dados que constam no Livro Relatos de um Tamandareense, de Antônio Ilson Kotoviski Filho (2010)[10], o Município tem seu desenvolvimento histórico ligado às explorações auríferas do sertão de Curitiba.

Os textos que seguem foram extraídos da página da Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré, que por sua vez foram extraídos do livro RAÍZES HISTÓRICAS DE TAMANDARÉ, de autoria do escritor Harley Clóvis Stocchero[11]

Seus primeiros moradores foram os índios Tingüis, que além de Almirante Tamandaré, também dominavam os Campos de Curitiba, a encosta ocidental da Serra do mar, incluindo os municípios, hoje, de São José dos Pinhais, Piraquara, Campo Largo, Araucária, Colombo, Campina Grande e Rio Branco.

Com o fim da febre do ouro, as pequenas povoações, passaram a servir como local de descanso para os tropeiros e seus animais. Mais tarde surgiram os primeiros emigrantes e as pequenas povoações foram aumentando, até se tornar a Villa Tamandaré, em homenagem ao patrono da Marinha do Brasil, Joaquim Marques Lisboa, denominado de Almirante Marquês de Tamandaré, pelo Decreto Estadual nº. 15, datado de 9 de janeiro de 1890, assinado pelo Governador José Marques Guimarães, sendo oficialmente inaugurada como Villa Tamandaré em 25 de Janeiro do mesmo ano.

Em 14 de julho de 1932, pelo Decreto nº. 1702, a Villa Tamandaré, passou o seu território a pertencer ao Município de Rio Branco (atual Rio Branco do Sul), do qual foi posteriormente desmembrado pelo Decreto nº. 931, de 3 de abril de 1933,

[10] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Relatos de um Tamandareense. Curitiba, 2010.
[11] STOCCHERO, Harley Clóvis. Raízes Históricas de Almirante Tamandaré. Travessa dos Editores.Curitiba,2012.

restabelecendo-se o município. Cinco anos depois, em 20 de outubro de 1938, pelo Decreto-lei nº. 7573, a Villa Tamandaré foi anexada ao município de Curitiba. Pelo Decreto Estadual nº. 199, de 30 de dezembro de 1943, o Distrito de Tamandaré passou a denominar-se "Timoneira" e foi transferido para a jurisdição do Município de Colombo.

Com a nova Divisão Territorial do Estado, estabelecida pela Lei nº. 2, de 10 de outubro de 1947, a Villa Tamandaré e Campo Magro, se desmembraram do Município de Colombo, formando ambos um novo município com a denominação de Timoneira. Por meio da Lei Estadual nº. 2644, de 24 de março de 1956, o Município de Timoneira passou a denominar-se MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, seu nome atual.

A economia e a produção do Município de Almirante Tamandaré, estão relacionadas à produção agrícola, onde se destacam os hortigranjeiros e dos produtos como batata, milho e feijão, e também a produção de minérios - cal virgem, cal hidratada e minerais calcários - dos quais o município é um dos mais importantes produtores do Estado, graças ao grande número de indústrias desse ramo que aqui foram implantadas, IPARDES[12], (2012).

3.1.2.2 Aspectos do Desenvolvimento Econômico e Social de Almirante Tamandaré.

Atualmente, a economia e a produção do Município de Almirante Tamandaré, estão relacionadas à produção agrícola, nas quais se destacam os hortigranjeiros e os produtos de batata, milho e feijão, e também a produção de minérios - cal virgem, cal hidratada e minerais calcários, tendo grande influência na economia do município e empregando um grande número de pessoas, conforme tabela 6, com a população ocupada em diversas atividades econômicas.

[12] Instituto Paranaense de Estudos Econômicos e Sociais. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83500&btOk=ok Acesso em 30/11/2013.

TABELA 5 - POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS – 2010

ATIVIDADES ECONÔMICAS (CNAE Domiciliar 2.0)	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura.	1.784
Indústrias extrativas	288
Indústrias de transformação	5.878
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação.	608
Construção	6.590
Comércio; Reparação de veículos automotores e motocicletas.	8.574
Transporte, armazenagem e correio.	3.050
Educação	1.812
Saúde humana e serviços sociais	1.532
Artes, cultura, esporte e recreação.	389
Outras atividades de services	1.522
Serviços domésticos	5.344
Atividades mal especificadas	3.103
TOTAL	51.608

FONTE: IPARDES – dados do IBGE 2010 - Censo Demográfico - Dados da Amostra (adaptado).

Como podemos perceber pelos dados do IBGE/IPARDES (2010), apresentados na tabela 6, num total de 51.608 pessoas em atividade, 8.574 têm atividades relacionadas ao comércio, representando 21% do total das pessoas em atividades, seguida de atividades referentes à gestão de resíduos e descontaminação 16%, Indústrias de transformação 15%, serviços domésticos 13%, enquanto que as atividades referentes à agricultura representam 4% da economia do município, com um total de 1.784, das pessoas em atividades.

A Produção agrícola, ainda que considerada pequena, está presente em boa parte do território municipal de Almirante Tamandaré, representando como já dito acima, 4% da economia municipal.

Toda produção está entre a lavoura temporária (Batata-doce, batata-inglesa, cana de açúcar, cebola, feijão, mandioca, milho e tomate). Vide tabela 7, com produção agrícola da lavoura temporária, e tabela 8, com produção da lavoura permanente (Caqui, Pêra, Pêssego e uva) e tem uma grande importância econômica para o município e para as famílias produtoras.

TABELA 6 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL - LAVOURA TEMPORÁRIA 2014

Batata - Doce	410	Toneladas
Batata - Inglesa	69	Toneladas
Cana-De-Açúcar	17.200	Toneladas
Cebola	1.000	Toneladas
Feijão (Em Grão)	1.519	Toneladas
Mandioca	819	Toneladas
Milho (Em Grão)	9.483	Toneladas
Tomate	1.224	Toneladas

FONTE: IBGE, PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL 2014.

Ao observarmos os dados da Tabela 7, verificamos que a maior produção da lavoura temporária é a cana-de-açúcar (17.200t), seguido do milho em grãos (9.483t), do feijão (1.519t) e do tomate (1.224t). Veja figura 7 com exemplos de plantações.

FIGURA 8 – EXEMPLOS DE LAVOURA DE MILHO, FEIJÃO E TOMATE DAS COMUNIDADES RURAIS VISITADAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

TABELA 7 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL – LAVOURA PERMANENTE 2014

Produto	**Quantidade**
Caqui	64 Toneladas
Pera	25 Toneladas
Pêssego	36 Toneladas
Uva	202 Toneladas

FONTE: IBGE, PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL 2014

Ao verificarmos os dados da tabela 8, que trata da produção da lavoura permanente, observaremos que a produção da uva (202t) é o que predomina no município, gerando cerca de 606 mil reais de valor de produção, porém há também a produção de caqui (64t), pêssego (36t) e pêra (25t).

Ao adentrarmos o município para a pesquisa de campo, também verificamos propriedades com a produção de verduras e hortaliças (Vide figura 8).

FIGURA 9 - PLANTAÇÕES DE VERDURAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

As imagens da figura 8 demonstram que as produções de verduras e hortaliças são em grande parte em propriedades de pequenos agricultores que tem na própria família a mão de obra necessária para o cultivo, produção e comercialização dos produtos. Os produtores ainda se utilizam da agricultura convencional com o uso de agrotóxicos e também na produção de alimentos orgânicos, tais como alface, repolho, couve, almeirão, cenouras, temperos e outros. A produção é comercializada em feiras em Curitiba, à prefeitura para o lanche das crianças nas escolas ou nas Centrais de Abastecimento do Paraná – CEASA/PR. As famílias ainda produzem conservas, bolos e doces para a revenda, em suas propriedades, a partir do Circuito Rural[13].

De acordo com as informações dos moradores das áreas rurais há também no município plantações de soja e pinus, propriedades arrendadas, que tem tomado boa parte dos territórios rurais da Região metropolitana de Curitiba e traz consequências desastrosas para o solo. (Vide figura 9)

FIGURA 10 - PLANTAÇÕES DE SOJA E PINUS

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

[13] O circuito Rural é um programa de prefeitura de Almirante Tamandaré, que foi revitalizado em 2014, com o intuito dinamizar os empreendimentos rurais locais, possui um percurso aproximadamente 23 Km. Informações disponíveis em: http://tamandare.pr.gov.br/noticias/tamandare-apresenta-novo-circuito-do-turismo-rural--2624. .

Em pesquisa de campo observamos também a criação de galinhas, suínos e bovinos em algumas das comunidades visitadas. (Vide figura 10)

FIGURA 11 - EXEMPLO DE CRIAÇÃO DE SUINOS E BOVINOS

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

A indústria extrativista tem grande influência no que diz respeito a geração de emprego e renda, impactando diretamente a economia do Município. Essas indústrias são principalmente de extração de calcário com cerca de 20 indústrias, próximo à Rodovia dos Minérios (PR-092). Vide exemplos de industrias extrativistas na figura 11.

FIGURA 12 – EXEMPLO DE INDÚSTRIA DE MINERAÇÃO DA REGIÃO LOCALIZADA NA ÁREA RURAL DO MUNICIPIO DE ALMIRANTE TAMANDARE

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

Segundo dados da Mineropar (2014), as rochas carbonatadas ou calcários são rochas constituídas por calcita (carbonato de cálcio) e/ ou dolomita (carbonato de cálcio e magnésio). O termo “calcário” é empregado para caracterizar um grupo de rochas com mais de 50% de carbonatos. Os calcários são muito importantes para o município e pode ser utilizada na indústria de cimento (cimentos hidráulicos), para indústria da cal (cimentos não hidráulicos), e ainda a rocha in natura, blocos ornamentais, com diversos usos: estatuária, revestimentos de interiores e exteriores, arte fúnebre, lajes, entre outros. Vide figura 12, com exemplo de mina de extração de calcário abandonada.

FIGURA 13 - EXTRAÇÃO DE CALCÁRIO ABANDONADA

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

O calcário é utilizado ainda, como é popularmente conhecido, pedra brita usado na preparação de argamassas e agregados, em pavimentos rodoviários, lastros de ferrovias, pedras para arruamentos, pedriscos para cobertura, alvenaria e pedras para áreas rurais. (Vide figura 13)

FIGURA 14 – EXEMPLO DE INDÚSTRIA CIMENTEIRA NA ÁREA DE ESTUDO

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

Quando a brita apresenta um bom aspecto, possibilitando o polimento, é utilizada na confecção de blocos ornamentais (pedras para terraços, tampos de mesa, pias e banheiros), em mistura com cimento branco, constituindo as pedras chamadas “marmorites”. Outro uso do calcário é moído, utilizado principalmente como corretivo de solo para a agricultura. MINEROPAR, (2015). Na tabela 9, apresentamos um resumo dos principais usos do calcário em Almirante Tamandaré.

TABELA 8 - OS USOS DO CALCÁRIO EM ALMIRANTE TAMANDARÉ

CIMENTO	7403 TONELADAS
CORRETIVO DO SOLO	1.159.345 TONELADAS
CAL	747.553 TONELADAS

FONTE: MINEROPAR[14], (2015). Adaptado

Podemos observar que a atividade extrativista mineral, é muito importante no município, porém acaba trazendo vários impactos relacionados às questões ambientais, sociais, culturais e econômicas para a vida das comunidades.

Na figura 14 com o zoneamento podemos observar a zona rural mineral onde são realizadas a exploração dos minérios.

A exploração do calcário, como principal fonte de renda para algumas famílias pode tanto causar problemas respiratórios na população em seu entorno, como também pode contaminar as nascentes que dão origem ao aquífero carst, que por si só, já apresenta áreas de grande incidência e fragilidades ambientais que devem ser monitoradas constantemente para evitar acidentes geológicos. (MINEROPAR, 2004).

Além de toda a ação de extração mineral, o município possui, também, quatro fontes produtoras de água mineral que são engarrafadas e comercializadas.

3.1.3 Características Sociodemográficas de Almirante Tamandaré

Segundo dados do IBGE (2010), houve um aumento significativo da população no período de 1991 a 2010 (Vide Tabela 10). Um dos motivos pode ser a proximidade

[14] Dados disponível em: http://www.mineropar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31

com a capital do Estado, Curitiba, que em relação aos demais municípios da região metropolitana, fica a 15,15 Km da capital.

TABELA 9 - EVOLUÇÃO POPULACIONAL PERÍODO DE 1991 À 2010

ANO	ALMIRANTE
1991	66.159
1996	88.752
2000	88.277
2007	93.055
2010	103.204

FONTE: IBGE (2010) (adaptado)

Como podemos perceber pelos dados do IBGE[15], nos últimos 19 anos a população passou de 66.159 em 1991 para 103.204 em 2010, um aumento de 37 mil habitantes.

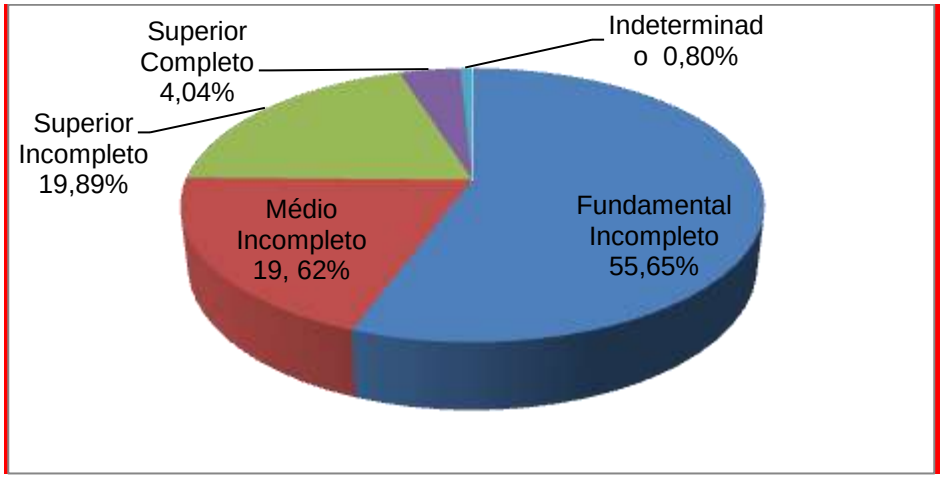
Segundo dados de dezembro/2014 do Ministério do Desenvolvimento Social, os 103.204 habitantes do Município de Almirante Tamandaré, contam com alguns serviços referentes à assistência social, sendo eles 2 CRAS – Centros de Referência da Assistência Social e 1 CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social, porem todos localizados em áreas urbanas do município. Estão cadastradas no Cadastro Único do Governo Federal, 13.722 famílias, das quais 3.384 são beneficiarias do Programa Bolsa família representando 11,98% da população do município. (MDS, 2013[16]).

Quanto ao nível de instrução, Tamandaré possuía, em 2010, uma taxa de analfabetismo 6,06% para a população de 15 anos ou mais, sendo que o restante da população possui pelo menos o fundamental incompleto. (Vide gráfico 2)

[15] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.**ibge**.gov.br

[16] Informações Disponíveis em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/carrega_pdf.php?rel=bsm_no_municipio. Acesso em: maio/2015.

GRAFICO 1 – NÍVEL DE INSTRUÇÃO PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS - 2010



FONTE: CENSO, 2010 (ADAPTADO)

Ao observarmos o gráfico anterior verificamos que cerca de, 47.583 moradores do município, possui pelo menos o ensino fundamental completo o que representa mais da metade da população (55,65%), sendo que 19,62% possui ensino médio incompleto, 19,89% Superior incompleto e 4,04% superior completo. Estes números refletem a história e também a atual situação da educação no município.

3.1.4 Contexto histórico da Educação em Almirante– Algumas considerações

Segundo Kotoviski Filho (2013), os primeiros passos referentes a educação no município de Almirante Tamandaré foram dados pela Igreja Católica na região do Botiatuba e que foram os imigrantes italianos e poloneses a montar a primeira escola particular do município. Ainda segundo o mesmo autor foi a monarquia que levou a escola nos povoados de maior habitação e em seguida à província, ao Estado e ao município consolidando assim a educação em Almirante Tamandaré.

> A história da educação no município não é uma história diferente de outros lugares no Brasil. No entanto, ela serve como uma referência de evolução, mesmo não parecendo. E uma consequência do desenvolvimento tardio da educação no Brasil, pois a mesma foi forjada aos moldes da civilização europeia dominante no Brasil introduzida em 1549 com a chegada dos Jesuítas, com o objetivo principal de catequizar os “selvagens nativos” para torná-los cristãos. Inicialmente, a educação não era para atender o colono. É lógico u por efeito, esta primeira manifestação do ensino abrangeu os poucos filhos d e colonos existentes no território. (KOTOVSKI FILHO, 2013.p. 360-370).

Os bairros de Botiatuba e Tranqueira provavelmente foram os primeiros a receber o ensino público, ainda no ano de 1866. Já no ano de 1872, ainda no bairro Botiatuba, existia uma escola que atendia crianças somente do sexo masculino.

Em Tranqueira, em 1880, 21 alunos, também do sexo masculino, eram atendidos por Francisco Lopes Castelo Branco. E ainda no mesmo ano, a Escola são Venâncio, tinha 20 meninos matriculados, porém frequentavam somente 3, e 22 meninas matriculados e frequentavam somente 12. (KOTOVISKI FILHO, 2013).

Em 1887, foi criada uma escola de instrução primária para pessoas do sexo feminino no bairro “Cercado”.

De acordo com Kotoviski Filho (2013), o Decreto nº 36 publicado no periódico “A Republica, de 06 de fevereiro, de 1890”, informava a existência das seguintes escolas em Tamandaré: Botiatuba (mista); Campo novo (sexo masculino), Campo Magro (mista), Lamenha (mista), São Venâncio (mista) e Tranqueira (mista). (KOTOVSKI FILHO, 2013.p.376).

Ainda de acordo com o mesmo autor, existe registro no “Livro 0882, p. 221” do arquivo Público do Paraná, da criação de uma escola no Marmeleiro, em 1890.

Em 1914 existiam no município 12 escolas onde frequentavam 634 crianças. Porem existia 581 crianças em idade escolar que não frequentavam nenhuma das escolas. No ano seguinte, em 1915 existia a relação de 1 escola para 110 crianças.

Em 1950, existiam 39 instituições de ensino primário fundamental comum, com 1.146 matriculas.

Assim como no restante do Brasil, na década de 1970, a educação no município de Almirante Tamandaré passou por intensas transformações, (KOTOVISKI FILHO, 2013.p.370) devido ao processo de urbanização, tais como o aumento da população, principalmente pelo fato do município ser próximo a capital paranaense. Em 1970 o município possuía 1 Ginásio estadual e 45 escolas primárias, sendo 29 estaduais, 15 municipais e uma 1 particular (com convenio).

No ano de 1977, estavam em funcionamento no município 5 instituições estaduais urbanas e 30 escolas isoladas rurais. Em 1985, tinham no município 32 escolas estaduais, que atendiam de 1ª a 4ª serie, 4.679 alunos, de 5 ª a 8ª serie, 1.438 alunos, e 2ª grau, 68 educandos.

Já em 2010, segundo dados do IBGE, existiam 53 escolas municipais, com 16.923 alunos, 17 pré-escolas, 1.188 alunos e 12 instituições com ensino médio, com 3.464 alunos.

Atualmente, segundo dados do INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[17], o município de Almirante Tamandaré conta atualmente com um total de 70 escolas públicas em atividade, sendo que 17 são estaduais e 53 municipais. Nos dados do INEP, ainda constam que o Município tem 13 escolas extintas, sendo que a maioria, 9 escolas, é da área rural e 4 da área urbana, conforme dados da tabela 11.

TABELA 10 – INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR

LOCALIZAÇÃO	**Nº DE ESCOLAS**			
	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	EM ATIVIDADE	EXTINTA	EM ATIVIDADE	EXTINTA
URBANA	17	0	49	4
RURAL	0	0	4	9

FONTE: INEP/DATA ESCOLA/ CENSO ESCOLAR 2014 – (ADAPTADO)

As 70 escolas públicas em funcionamento do Município abrigam 19.490 estudantes, do quais 255 estão matriculados nas ultimas 4 escolas rurais. (Vide Tabela 12).

TABELA 11 - MATRICULAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 2014

Matrículas em creches	565
Matrículas em pré-escolas	1.000
Matrículas anos iniciais	8.072
Matrículas anos finais	5.503
Matrículas ensino médio	3.189
Matrículas EJA	1.161
TOTAL	**19.490**

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP 2014 QEDU.ORG.BR

[17] Com base nas informações dos dados finais do Censo escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União de 09 de Janeiro de 2015

Ao observamos a tabela anterior, podemos notar que o maior número de matriculas está nos anos iniciais (8.072 estudantes) representando 42% do total das matriculas no município, seguida dos anos finais (5.503 estudantes), do ensino médio (3.189 estudantes), da EJA (1.161 estudantes), Pré-escolas (1.000 estudantes) e nas creches (565 estudantes).

O número de matriculas baixo na creche e pré-escolas está relacionado à oferta, pois ainda há um déficit elevado entre o número de vagas e quantidade de crianças que necessitariam de novas instituições para atender a demanda. Não há nenhuma escola que atenda a educação infantil na área rural do município.

TABELA 12 - OFERTA E DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ 2014

MODALIDADE	ANO	Nº DE VAGAS	POPULAÇÃO	DÉFICIT
CRECHE	2014	674	7.359	6.685
PRÉ-ESCOLA	2014	1.076	3.358	2.282

FONTE: MATRÍCULAS INEP. POPULAÇÃO ESTIMADA DATASUS.

Pelos dados da tabela 13, podemos observar que em 2014, apesar da obrigatoriedade da educação para crianças de 4 e 5 anos, estabelecida pela Lei nº 12.796/2013, ainda havia um déficit de 2.282 vagas para a pré-escola, enquanto que para a creche este número triplica, 674 vagas para uma população de 7.359 crianças.

Como já dito anteriormente, o município possui 4 escolas rurais com aproximadamente 255 estudantes matriculados. Estas escolas as escolas nucleadas que recebem parte dos alunos das comunidades onde as escolas foram fechadas, pois boa parte dos alunos é transportada para outras escolas do município que não são consideradas rurais, como é o caso das crianças do bairro são Miguel que freqüentam a Escola Municipal Helena Witoslawski, localizada no bairro Lamenha Pequena que faz divisa com Curitiba, ou de algumas crianças da comunidade Barra de Santa Rita que frequentam a Escola do Retiro localizada no município de Campo Magro. (Vide tabela 14 – com o número de matriculas das escolas municipais rurais do município de Almirante Tamandaré)

TABELA 13 – MATRICULAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS

ESCOLA	BAIRRO	MATRICULAS	Nº DE ALUNOS QUE UTILIZAM TRANSPORTE	
			RURAL	URBANA
JOAO JOHNSON E R M EF	MORRO AZUL	64	59	5
MARIA CAVASSIN MANFRON E R M EF	CAPIVARA DOS MANFRON	45	0	0
SERZEDELO DE SIQUEIRA E R M EF	PACOTUBA	84	71	13
ASTROGILDO DE MACEDO E R M EF	MATO DENTRO	62	0	0
TOTAL DE MATRICULAS	255		130	18

FONTE: DATA ESCOLA/INEP, 2014

Os dados da tabela anterior demonstram que dos 255 alunos matriculados nas escolas rurais 130 vem de outras localidades rurais, comunidades onde as escolas estão fechadas, utilizando diariamente transporte por cerca de 2 horas.

Alguns dos alunos que frequentam a Escola Rural Municipal João Johnson são oriundos da comunidade do córrego fundo que frequentavam a Escola Rural Córrego Fundo, fechada desde 2009.

A Escola Rural Serzedelo de Siqueira recebe os alunos que estudavam nas escolas que atendiam as comunidades do Marmeleiro e Marmeleirinho.

Com exceção da Escola Rural Municipal Maria Cavassim Manfron, que fica localizada em uma área rural mais afastada da área urbana, as demais escolas estão em áreas mais centrais e mais povoadas em relação a localização das demais escolas rurais que foram fechadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste item, fazemos uma breve descrição dos sujeitos da pesquisa, das comunidades e das escolas rurais fechadas[18], para que, os leitores, possam visualizar alguns aspectos das escolas e seu entorno, e conheçam o rural municipal, uma vez que a maioria dos munícipes desconhece esta realidade. Até mesmo nós, nas primeiras inserções municipais, nos surpreendemos, com a diversidade espacial, ambiental e cultural local, que encontramos. Deste modo, optamos por construir mosaicos com imagens, que traduzam um pouco do que conhecemos no campo.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA, DAS ESCOLAS RURAIS EXTINTAS E COMUNIDADES

As entrevistas foram realizadas com 9 moradores, (1 morador para cada comunidade que tinha escola fechada) sendo sete mulheres e dois homens com idades que variaram de 23 a 62 anos. Quanto a formação, dos entrevistados, 2 tem ensino superior completo, 1 magistério, 1 ensino médio completo, 1 com ensino médio incompleto, 3 com ensino fundamental e 1 que nunca frequentou escola.

Dos 9 entrevistados, 8 estudaram ou tiveram filhos que estudaram nas escolas rurais, que atualmente se encontram fechadas e trazem em seus relatos as memórias do período em que frequentavam a escola, como pais ou ex-alunos.

A partir dos dados dispostos no quadro 2, observamos que, dentre os entrevistados existem 3 professoras, 4 agricultores, 1 caseira e 1 comerciante, ou seja, com exceção das professoras, a maioria realiza atividades relacionadas a terra, a agricultura familiar, 1 agricultura convencional e 1 da agricultura orgânica. (Vide QUADRO 2 – com o perfil dos sujeitos)

[18] Os dados históricos e as informações foram descritas baseadas no livro de FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação na localidade do Córrego Fundo. In: FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.p. 395 e algumas informações foram complementadas a partir das informações coletadas nos trabalhos de campo.

QUADRO 2 – PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA ENTREVISTADOS

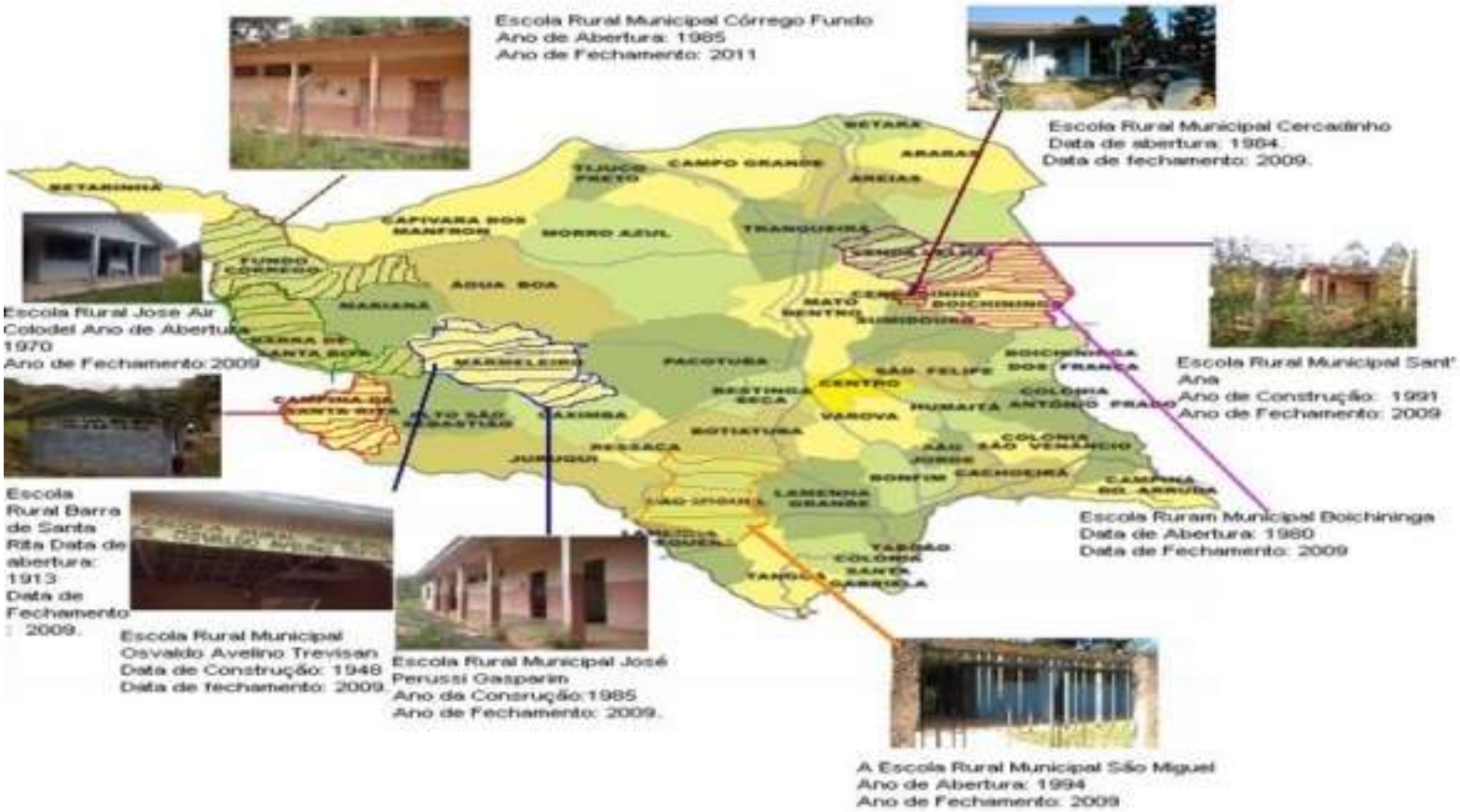
Entrevistados	**Idade**	**Gênero**	**Escolaridade**	**Profissão**	**Comunidade Rural**	**Tempo de moradia na comunidade**
Entrevistado 1	28	Feminino	5 º série	Agricultora	Campina de Santa Rita	20 anos
Entrevistado 2	33	Feminino	Ensino médio	Agricultora	Marmeleirinho	33 anos
Entrevistado 3	47	Feminino	Superior completo	Professora	Córrego fundo	27 anos
Entrevistado 4	53	Feminino	4º série	Agricultora	Venda velha	50 anos
Entrevistado 5	34	Feminino	Superior completo	Professora	Marmeleiro	12 anos
Entrevistado 6	53	Masculino	4º série	Agricultor	São Miguel	25 anos
Entrevistado 7	62	Feminino	Nunca estudou	Caseira	Cercadinho	12 anos
Entrevistado 8	43	Masculino	Ensino médio incompleto	Comerciante	Boichininga	40 anos
Entrevistado 9	56	Feminino	Magistério	Professora	Barra de Santa Rita	37 anos

FONTE: BORGES, 2016 (DADOS DA PESQUISA DE CAMPO)

Alguns dos moradores participantes da pesquisa foram estudantes e professores que atuaram em algumas dessas escolas que hoje estão fechadas, lembram e relatam momentos alegres e descontraídos que viveram. Relatam suas experiências, demonstrando saudades de um tempo de liberdade e segurança nas comunidades. Uma época, em que podiam correr para além das cercas das escolas nos longos recreios de 30 minutos, das inúmeras atividades festivas que ocorriam nas escolas, organizadas pelas comunidades, do contato com seus colegas, e com o passar dos anos, ainda hoje são amigos e em alguns casos, até se tornaram casais e constituíram famílias e puderam ver seus filhos frequentarem a mesma escola que eles haviam frequentado.

Os nove entrevistados, correspondem as nove comunidades do entorno das escolas rurais fechadas, pois segundo dados do Censo escolar 2013, divulgados pelo INEP, no Município de Almirante Tamandaré existem 9 escolas rurais extintas localizadas nos bairros rurais do município. (Vide figura 15 com a localização das escolas no Mapa)

FIGURA 15 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS



FONTE: Plano Diretor Municipal, (2006) Divisão administrativa municipal, adaptado com imagens da autora, resultado de trabalho de campo, em 2015/2016

Apesar dos dados oficiais registrarem nove escolas que localizamos na figura acima, ao realizarmos o trabalho de campo e também pelos registros no Livro de Antônio Ilson Kotoviski Filho (2013), verificamos que existem 13 escolas, denominadas como rurais, fechadas no município, ou seja, quatro a mais que as registradas nos dados oficiais. Porém optamos nesta investigação abordar somente as escolas que foram listadas nos dados oficiais. Além das 9 escolas que serão caracterizadas nesta pesquisa, ainda registramos a existência da Escola Rural Municipal Antônio Prado, que ficava localizada na Colônia Antônio Prado e a Escola Rural Thereza Cavassim Manfron, localizada no Bairro Campo Grande, estas escolas apesar de serem denominadas como escolas rurais, no site do INEP aparecem como localizadas em área urbana. A Escola Municipal rural Santa Gabriela localizada na Colônia Santa Gabriela e a Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças, localizada no Botiatuba, não possuem registros no site do INEP, nem como urbanas ou rurais ou se estão realmente fechadas ou extintas.

Feito o registro das escolas que estão fechadas no município, como já dito anteriormente optamos por investigar apenas as 9 escolas que aparecem nos dados oficiais do INEP e as comunidades de seu entorno que serão caracterizadas no quadro 3 com a caracterização da comunidade um breve relato histórico da educação na localidade.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS E AS RESPECTIVAS ESCOLAS FECHADAS

COMUNIDADE/BAIRRO	CARACTERIZAÇÃO	HISTÓRICO EDUCACIONAL
Marmeleiro	Com uma área aproximada de 6,81 KM2, a localidade é um dos bairros mais antigos do município, principalmente pela proximidade das nascentes do Rio Passaúna. Em 1872, havia registro de que no local havia 67 casas, com 405 moradores, sendo 398 livres e 7 escravos. Enquanto que em 1916, foram registrados cerca de 400 moradores da região que na época era considerada como um bairro florestal. Atualmente cerca de 45% de seu território é abrangido pela Área de Proteção Ambiental do Passaúna.	Na localidade do Marmeleiro, existe registro da educação desde a abertura da primeira escola em 07 de fevereiro de 1890 que depois fechou. Em 1901, após a solicitação dos moradores foi criada uma escola mista de ensino primário na localidade. A atual escola da região, Escola Rural Municipal Osvaldo Avelino Trevisan, foi construída em 1948 e funcionou até 2009.
Venda Velha	Com uma área de 7,11 Km2, o antigo bairro Venda Velha, foi assim denominado inspirado em antiga casa comercia que remonta o século XIX e que servia de apoio aos viajantes.	A educação na localidade de Venda Velha teve início em 1989 a pedido da comunidade. Desde sua inauguração a escola foi denominada de Escola Rural Municipal Sant' Ana em homenagem a devoção que os moradores expressam a Santa Ana. O atual prédio foi construído em 1991 e fechada em 2009.

Continuação do quadro 3		
Córrego Fundo	Região habitada desde o século XIX, tem uma área total de 6,78 Km2. Foi denominada assim em homenagem ao Rio que a banha, o Rio Córrego Fundo que demarca a divisa de Almirante Tamandaré com Itaperuçu. No local possui uma igreja católica, com salão de festas onde eram realizadas as comemorações locais, porém atualmente o local é utilizado somente para a realização de celebrações. Os moradores da localidade são agricultores que vendem sua produção para a prefeitura do município para a preparação do lanche das crianças.	A educação na região do Córrego fundo teve início em 1930, na casa de um dos moradores. A primeira escola foi construída 38 anos depois. O atual prédio da Escola Rural Municipal Córrego Fundo foi inaugurado em 1985 e atendia em classe multisseriada alunos de 1º a 4º série. A escola deixou de funcionar em 2011.
Cercadinho	O Bairro Cercadinho é o menor em porção territorial com uma área de 0,44 KM2. Na região está localizada a Sede Campestre do Sindicato dos Comerciários do Estado do Paraná e também uma área de lazer com pesque pague e piscinas o que traz um considerável fluxo para a localidade. Há na região algumas produções agrícolas, mas alguns de seus moradores também exercem outras funções no centro de Almirante e em Curitiba, tais como empregada doméstica e no comércio.	Já em 1910, há registro de educação na localidade e em 1929, de que haviam 40 alunos sendo atendidos por uma professora provisória. A Escola Rural Municipal Cercadinho foi resultado da união de duas escolas isoladas, A Escola Isolada do Cercadinho com a Escola Isolada do Boichininga, em 1967. A atual construção de alvenaria data de 1984. A escola foi fechada em 2009.
Boichininga	Com uma área total de 5,42 Km2, foi uma região habitada por silvícolas tinguis, segundo registro de posses de 1817. Sua denominação está relacionada ao dialeto Tingui que significa "muitas cobras". Em 1870, há registro de um total de 78 casas com 338 pessoas, sendo 10 escravos e 328 livres.	A educação na localidade do Boichininga tem registros em 1916 com uma escola de instrução primária. Em 1920 a escola atendia 51 alunos. Em 1967 a Escola Isolada Boichininga fundiu-se com a Escola Isolada do Cercadinho, ficando estabelecida no Bairro Cercadinho. Somente na década de 1980, a partir da mobilização da comunidade foi construída no local uma escola que inicialmente foi denominada de Escola Nossa Senhora dos Remédios de existir e passou a funcionar em uma casa alugada. Em 2009 a escola deixou de funcionar.
Barra de Santa Rita	Comunidade com agricultores onde se produz verduras, feijão e milho destinados ao CEASA e ainda segundo relato dos moradores há a produção de soja. Devido a sua proximidade com Campo Magro, muitos moradores utilizam de serviços oferecidos pelo município, inclusive a escola.	Nesta localidade existe registro de uma Escola Pública desde o ano de 1913. Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Barra de Santa Rita fechada em 2009.
Campina de Santa Rita	A região do Bairro Campina de Santa Rita foi fundada por imigrantes italianos que ali se estabeleceram. Os registros apontam que desde o século XVIII a área é habitada, porém no século XIX se tornou uma colônia de imigrantes italianos. A localidade possui aproximadamente 20 % de sua área (3,56 km2) abrangido pela Área de Proteção Ambiental do Passaúna.	Existem registro de escola na localidade desde 1855 criada pelo governo Estadual, devido ao grande número de registro de terras na região. Em 1920 foi registrado pelo censo um total de 52 crianças de 7 a 14 anos. A atual Escola Rural Jose Air Colodel foi fundada na década de 1970 e era denominada de Escola Rural Campina de Santa Rita, sendo mudada para a atual denominação em decorrência da Lei nº 1.186/2006. Em 2009 a escola foi fechada.

Continuação do Quadro 3		
Marmeleirinho	A Região faz parte do bairro Marmeleiro, porém é chamada de Marmeleirinho por seus moradores estar localizada em uma região baixa e mais afastada do bairro. No local há produção de feijão, milho, repolho, alface, tomate entre outros. Os produtos são destinados para a venda em feiras em Curitiba e também para o CEASA.	Há registros de que na região existe escola desde 1978 quando foi inaugurada a Escola Rural Municipal Nossa Senhora da Luz que funcionava em um paiol cedido por um morador local. O atual prédio foi construído após doação do terreno para a prefeitura. Em 1985 foi construído o atual prédio em alvenaria e em 1987 passou a ser denominado de Escola Rural Municipal José Perussi Gasparim em homenagem ao doador do terreno. A escola deixou de funcionar no ano de 2009.
São Miguel	O bairro São Miguel é uma região conhecida desde o século XVIII, porém seu povoamento se intensificou no ano de 1876, primeiramente por famílias de poloneses. Na localidade há uma grande igreja católica com salão de festa onde é realizada a tradicional festa do morango. Formada por várias propriedades de agricultores a região produz principalmente verduras. A produção é destinada a venda em feiras que acontecem semanalmente em Curitiba.	Na década de 1920 já existia uma Escola no São Miguel que fez história por quase um século. Inicialmente construída com madeira a escola atendia os filhos dos imigrantes poloneses com dois professores em sala, um que ensinava a língua portuguesa e outra na língua polonesa. Já em 1972, há denúncias de que um grupo de descendentes de poloneses exigiam que seus filhos aprendessem a língua materna, desprezando o apreender da língua portuguesa. A escola de madeira foi substituída por um de alvenaria construída em 1994. A Escola Rural Municipal São Miguel foi fechada em 2009.

FONTE: KOTOVISKI FILHO, 2013 (Adaptado pela autora e complementado por trabalho de campo)

Como já relatado anteriormente, o município possui aproximadamente 22 bairros/comunidades que estão localizadas na área considerada oficialmente pelo município como rural, porém como podemos observar no quadro acima abordamos em nossa pesquisa apenas 9 comunidades, escolhidas por ter em seu território as 9 escolas rurais fechadas contidas nos dados oficiais do INEP.

Pela breve caracterização das comunidades do quadro acima é possível inferir que o município possui uma ruralidade significativa e bastante predominante. A educação, nestas localidades, data de períodos remotos com registros do século XVII e é possível inferir que os primeiros habitantes a povoar estas regiões são imigrantes poloneses e italianos que ainda trazem consigo uma cultura de produção e cultivo há décadas.

Para complementar este subtítulo, trazemos na sequência, uma breve caracterização das 9 escolas rurais fechadas e seu entrono.

A primeira escola que caracterizamos é **a Escola Rural Municipal Cercadinho**, localizada no bairro com a mesma denominação, data-se de 1967 sendo que foi resultado da união de duas escolas isoladas, Escola Isolada do Cercadinho com a Escola Isolada do Boichininga. O atual prédio da escola foi construído em 1987, em uma área doada pela Sede Campestre dos Comerciários do Paraná. Seu fechamento ocorreu em 2009.[19]

FIGURA 16 – MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL CERCADINHO E DA COMUNIDADE EM SEU ENTORNO

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

No mosaico de imagens da figura 16, podemos notar o estado físico da escola, pois está completamente abandonada e com diversos materiais escolares, tais como: cadeiras, mesas, arquivos, armários, abandonados no exterior da escola como um depósito de lixo. Ainda é possível observar algumas moradias que ficam na

[19] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação na localidade do Córrego Fundo. In: FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.p. 395

comunidade onde a escola está localizada. Nesta comunidade além de pequenos agricultores, também existe um pesque pague com piscina para lazer e é onde está localizado também a sede campestre do Sindicato dos comerciários de Curitiba.

Outra escola que faz parte de nossa pesquisa é a **Escola Rural Municipal do Córrego Fundo,** localizado no bairro Córrego Fundo, foi inaugurada em 1985, em um terreno doado por uma família da região e em 2007, atendia 23 alunos de 1ª a 4ª série. (Vide figura 17 com mosaico de imagens da escola e seu entorno)

FIGURA 17 - MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL CORRÉGO FUNDO E DE SEU ENTORNO

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

A escola, foi a única que conseguiu se manter aberta por mais dois anos, após o fechamento das demais escola do município, pois a professora, juntamente com os pais fizeram abaixo assinado para deixá-la em funcionamento.

Segundo relato dos moradores, em 2011, ano de fechamento da escola, a instituição atendia 24 alunos em classe multisseriada, dentre eles 10 alunos eram de 4º

série e deixariam a escola no ano seguinte, e os novos alunos que entrariam no primeiro ano, aproximadamente 10 alunos, segundo os cálculos dos moradores, não puderam ser matriculados na escola, pois diziam que não aparecia como opção para que os pais realizarem a matricula. Assim os dirigentes municipais julgaram que o número de alunos era insuficiente para manter a escola aberta, o que acarretou a transferência dos demais alunos e professora para outra instituição.

Na escola rural do córrego fundo eram atendidos alunos de Itaperuçu, pois a escola fica bem próxima a divisa entre os dois municípios. Nos fundos da escola passa um pequeno córrego, que provavelmente tenha dado nome ao local, o barulho da água correndo é possível ouvir da rua em frente à escola e o mesmo som deveria ser ouvido pelos alunos no período em que estavam em aulas.

A comunidade de seu entorno é tipicamente rural com aproximadamente 15 moradias. Seus moradores são em sua grande maioria agricultores e plantam verduras, milho, feijão etc. a produção é destinada as escolas municipais para a preparação do lanche dos alunos.

A terceira escola no município que está fechada é a **Escola Rural Municipal Osvaldo Avelino Trevisan** que foi construído em 1948. Em 2007 atendia 29 alunos de 1ª a 4ª série e em 2009 foi fechada e no mesmo ano pela Lei Ordinária Municipal nº 1.420/2009 foi declarada como Patrimônio Cultural do município.[20]

Na figura 18, podemos visualizar alguns aspectos da escola, que hoje está mais abandonada, do que em 2013, quando estivemos lá. Os moradores relatam, que antes ficavam responsáveis, pela manutenção da escola, cortavam o mato, limpavam o terreno, para que a escola não se deteriorasse. No entanto isso não é mais possível, pois a chave, não está mais com a comunidade. Está é a única escola construída em madeira. Ela possui duas amplas salas de aula e dois banheiros, e uma cozinha.

---

[20] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação no Marmeleiro. In: FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.p. 397-398

FIGURA 18 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL OSVALDO AVELINO TREVISAN E SEU ENTORNO

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

Na imagem anterior (Figura 18), ainda visualizamos a estrutura em madeira da escola extinta, as duas salas de aula com muitos livros, mesas e carteiras. A comunidade em seu entorno é formada por aproximadamente 20 moradias e seus moradores de dedicam a agricultura convencional e orgânica, há também criação de porcos e galinhas. A produção é comercializada no CEASA e também em um pequeno comércio local.

Vale ressaltar que a comunidade desta escola está com um processo para a tentativa de reabri-la, pois há atualmente, aproximadamente, 20 crianças moradoras do local que estão matriculadas em outras escolas do município.

A **Escola Rural Municipal Barra de Santa Rita** foi construída no ano de 1982, em um terreno doado por uma família da região. E, também no ano de 2009, foi fechada.[21]

A localização da escola é próxima a divisa entre o município de Almirante Tamandaré e Campo Magro. O prédio foi construído ao lado de uma igreja católica. Segundo informações de moradores a escola era de difícil acesso para os alunos que não dispunham de transporte escolar. A escola era multisseriada e funcionava um período e o seu fechamento se efetivou após a aposentadoria da única professora que atuava na escola desde sua abertura.

FIGURA 19 – MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA RURAL BARRA DE SANTA RITA

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

Esta escola é uma das mais isoladas, é a única escola mista (madeira e alvenaria). A comunidade onde a escola está localizada é composta com agricultores e

[21] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação na Barra de Santa Rita. In: FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.p. 391-392

uma chácara de lazer. A produção de verduras, feijão e milho é destinada ao CEASA. Ainda na comunidade, segundo relato dos moradores há produção de soja.

Localizada no Bairro Campina de Santa Rita, **a Escola Rural Municipal Jose Air Colode**l, foi fundada na década 1970 e também foi fechada em 2009. Inicialmente a escola começou a funcionar em um prédio de madeira em 1976, com o nome de Escola Rural Municipal Campina de Santa Rita. A atual dependência de alvenaria foi construída em 1988. Em 2006, com a Lei 1.186/2006 a escola passou a ser denominada de Escola Rural Municipal Jose Air Colodel.[22]

FIGURA 20 – MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA MUNICIPAL RURAL JOSE AIR COLODEL

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

Na imagem anterior (Figura 20), podemos ver a estrutura da escola, que está em boas condições. Ao lado da escola existe uma pequena capela. Esta escola

[22] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação no Bairro Camina de Santa Rita. In FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013. p.413 414

também não tem residências muito próximas. Nos fundos da escola existe uma plantação de feijão.

A comunidade onde está localizada a escola possui uma área de 3,56 km^2 e foi fundada ainda no século XVIII. È uma região habitada timidamente desde sua fundação principalmente por ter 20% de seu território pertencente à APA do Passaúna.

A **Escola Rural Jose Perussi Gasparim**, foi inaugurada no ano de 1978 como Escola Rural Municipal Nossa Senhora da Luz no bairro Marmeleirinho, em homenagem à padroeira da comunidade, em uma propriedade particular. Em 1985 foi doado para a prefeitura o terreno onde foi construído o atual prédio. Dois anos depois, em 1987, a escola passou a ser denominada de Escola Rural Municipal Jose Perussi Gasparim. A escola atendia alunos da primeira etapa do ensino fundamental. Em 2009, a escola foi fechada.[23]

FIGURA 21 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL MUNICIPAL JOSE PERUSSI

FONTE: BORGES.V. E. (2015). (Atividade de campo)

[23] FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. A educação no Marmeleiro. In FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.p. 397-398

A figura 22, mostra parte da estrutura da escola extinta, que tem 2 salas de aula, 2 banheiros e 1 sala de direção. Esta escola está localizada próximo a chácaras, inclusive a sua frente existe uma propriedade com plantação de feijão, na época que tiramos as fotos.

Inaugurada na década de 1920, a **Escola do São Miguel** funcionou por quase 100 anos. O atual prédio de alvenaria foi construído em 1994. No ano de 1997 a escola deixou de ser multisseriada e passou a atender alunos de 1ª a 4ª série. O fechamento da escola também ocorreu em 2009.[24]

FIGURA 22 - MOSAICO DE IMAGENS ESCOLA RURAL SÃO MIGUEL E SEU ENTORNO

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

A Escola Municipal rural São Miguel está localizada em uma comunidade com muitas residências e também plantações. Na comunidade existe aproximadamente 20

[24] KOTOVISKI FILHO, Antônio Ilson. A educação no Bairro de São Miguel. In FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013. p.394-395

moradias, a escola está localizada próximo a uma igreja e um salão onde são realizadas festas tradicionais como a Festa do Morango e também festas de casamento. Atualmente a comunidade utiliza esta escola como capela mortuária.

A **Escola Rural Sant Ana** está localizada no Bairro Venda velha. A primeira escola do local foi construída em 1989 a pedido da comunidade e inicialmente estava localizada na propriedade de um morador local. O novo prédio foi construído em 1991 em um terreno doado por um morador local. Esta foi fechada em 2009, por conter um número muito baixo de alunos.[25]

FIGURA 23 - MOSAICO DE IMAGENS DA ESCOLA RURAL SANT ANA

FONTE: BORGES, 2016 (Trabalho de campo)

[25] KOTOVISKI FILHO, Antônio Ilson. A educação no Bairro de São Miguel. In FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013. p.413

Pela imagem da figura anterior é possível observar que o que sobrou da escola são os banheiros, as demais peças foram demolidas. A instituição está localizada em uma região com plantações

A Escola foi construída em meados da década de 1980, devido à mobilização da comunidade, depois de ficarem 13 anos sem escola na comunidade, pois em 1967 houve a fusão da escola que atendia os moradores desde 1916, a Escola Isolada do Boixininga, com a Escola Isolada do Cercadinho, sendo estabelecido que a instituição ficaria no bairro Cercadinho. Após a mobilização dos moradores a nova escola construída na comunidade chamava-se **Escola Nossa Senhora dos Remédios** e funcionava em uma casa alugada e depois ganhou uma sede própria. A instituição deixou de funcionar em 2009. [26]

4. 2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta etapa analisamos as representações sociais dos moradores, buscando analisar os impactos que o fechamento das escolas trouxe para a comunidade. Esta fase destina-se a apresentação e análise dos dados fornecidos pelos moradores das 9 comunidades localizadas no entorno das escolas fechadas.

4.2.1 Representações Positivas e Negativas de Moradores sobre a Educação Municipal

Ao representar algo ou algum objeto, reproduzimos através de nosso discurso o conhecimento que temos influenciados pelas experiências e interações sociais que estabelecemos ao longo de nossa história. Para Dantas (2009)

> Essas interações sociais vão instituindo universos consensuais no domínio dos quais as novas representações vão sendo germinadas e compartilhadas de forma constante, fazendo parte desses universos não apenas como simples opiniões, mas como autêntica teoria do senso comum que propende dar conta da complexidade do objeto, promovendo e facilitando a comunicação, ou seja, norteando condutas. Essa teoria do senso comum contribui para traçar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (DANTAS, 2009.p.80)

[26] KOTOVISKI FILHO, Antônio Ilson. A educação no Bairro de São Miguel. In FILHO, Antônio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013. p.401

Neste sentido, “As representações dos objetos são representações culturais e se espalham por todas as esferas da vida” (MARKOVÁ, 2003.p.225). E, ao utilizarmos a teoria das representações sociais, nos preocupamos com o conhecimento que os sujeitos construíram a partir de sua interação social e de suas experiências, ou seja, o conhecimento do senso comum e é este conhecimento que irá favorecer a compreensão dos fenômenos presentes no cotidiano dos sujeitos, marcado pela exclusão e falta de direitos básicos negados ao longo dos séculos pela precariedade de políticas públicas, não somente de educação, mas também de saneamento, infraestrutura, saúde, assistência social. Simultaneamente, esse cotidiano é permeado de sentimentos, emoções, representações, imagens e valores, manifestos em suas falas que, entre outros, revelam o eu individual e o eu, parte de uma coletividade de um determinado grupo social. (DANTAS, 2009)

> [...] O fenômeno cultural, no qual nascemos, como os módulos do pensamento social, as cerimônias coletivas, as práticas sociais e a linguagem, são transmitidos de geração a geração através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições muitas vezes sem muito esforço individual e sem muita mudança cognoscível. Estes fenômenos formam um enorme panorama das nossas realidades sociais e ficam impressos em nosso conhecimento de senso comum. (MARKOVÁ, 2003.p.191)

Com a finalidade de compreender e desvendar as representações presentes no cotidiano das comunidades rurais acerca do fechamento de escolas, iniciamos nossa entrevista, apresentando o termo de esclarecimento consentido e apresentando o roteiro previamente elaborado, contendo 7 perguntas norteadoras. A primeira questão solicitava aos participantes que mencionassem cinco aspectos positivos e cinco negativos, sobre a educação municipal.

As representações dos aspectos positivos sobre a educação no município destacados pelos moradores foram capacitação dos professores, alimentação, material e uniforme, professores, atendimento dos alunos, estrutura das escolas e transporte.

Os aspectos mais evocados são a estrutura, citada como 3º aspecto, e professores, citada como 1º aspecto positivo por um dos entrevistados e em 2º pelo outro. Quando submetemos as palavras para análise no *software* para formação da nuvem de palavras teremos a seguinte imagem disponível na figura 25.

FIGURA 24 - REPRESENTAÇÕES POSITIVAS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

FONTE: BORGES, 2016. Dados coletados nas entrevistas.

Ao observarmos a nuvem de palavras, veremos que a palavra em destaque é Estrutura, seguida de professores e transporte, por ter sido uma das mais citadas. Este aspecto está relacionada à representação que os moradores, têm de que a escola urbana, para onde seus filhos foram, tem uma estrutura melhor, com professores mais capacitados, pois seus filhos possuem uniforme, são melhores atendidos e possuem o transporte escolar, o que facilita a vida das famílias, que além de transportarem os alunos, algumas vezes utilizam este transporte, uma vez que o município possui poucas linhas de ônibus que ligam os bairros, neste sentido, o transporte escolar passa a ser um aspecto positivo.

> Considero que a estrutura das atuais escolas que as crianças frequentam são melhores, pois as salas não são mais multisseriadas. São várias professoras para atender as crianças. Quando a escola da comunidade era aberta, era apenas uma professora sozinha para fazer tudo. Hoje as crianças têm acesso a internet e a uma estrutura que antes não tinham. (Moradora da comunidade Barra de Santa Rita)

Deste modo, estas respostas nos levam a compreender que os pais mencionam como positivo a ‘estrutura’ pelo fato “das escolinhas rurais”, serem consideradas inferiores as escolas urbanas e principalmente pela maioria das escolas rurais serem pequenas e multisseriadas.

O paradigma de que o modelo seriado urbano seria o mais adequado para aprendizagem, não é verdadeiro, pois segundo Hage (2014),

> [..] é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2014. ‘p. 1.175)

Ainda para o mesmo autor,

> A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola. (HAGE, 2014.p.1175-1176)

Estas representações muitas vezes são reafirmadas pelas condições inadequadas, das escolas, que possuem infraestruturas precárias, pequenas e com uma única sala, onde são desenvolvidas todas as atividades da escola e por um único professor como era o caso das escolas rurais fechadas do município de Almirante Tamandaré.

Outra palavra em destaque é Professores, pois os entrevistados consideram que os professores que atuam na rede municipal de ensino urbana são melhores qualificados do que os que atuavam nas escolas rurais fechadas, daí também a evocação da qualificação dos professores como um aspecto positivo da educação municipal, pois como as professoras que atuavam nas escolas rurais eram as únicas docentes, dificilmente elas conseguiam deixar a sala de aula para participarem de cursos.

Diante desta perspectiva, focar as representações no campo educacional requer que se incluam os processos simbólicos ocorrentes na interação educativa, os quais não ocorrem num vazio social. Em outras palavras, as representações sociais têm significativa possibilidade de influência sobre as crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação aos objetos conforme eles (as) os (as) representam

Outro aspecto citado foi o transporte, pois os entrevistados consideram o fato de ter transporte atualmente que deixam as crianças na porta da escola é um fator

positivo, visto que quando as escolas rurais estavam funcionando as crianças que vinham de outras comunidades tinham que caminhar vários quilômetros até chegar às escolas enfrentando as adversidades do clima.

No caso do transporte, a também que se considerar que devido à localização das comunidades, o único meio das famílias terem acesso à sede do município para uso dos serviços públicos é o transporte escolar, mesmo estes sendo de uso exclusivo dos alunos matriculados nas escolas das redes públicas conforme Art. 3º da Resolução nº 45, de 20 de novembro de 2013, do fundo nacional de desenvolvimento da educação, que dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do programa caminho da escola.

O atendimento aos alunos, alimentação, o uniforme e o material escolar [27]distribuído pela prefeitura no início do ano letivo para toda a rede municipal, também foram citados como aspectos positivos.

O que notamos pelos aspectos elencados pelos entrevistados é que suas representações estão pautadas em suas representações da escola rural e nas vozes da sociedade que sempre impuseram a escola urbana como melhor, com mais infraestrutura, com professores mais qualificados e melhores condições de aprendizagem.

Quanto aos aspectos negativos da educação no município, elencados nas vozes dos sujeitos foram: transporte sucateado, superlotação, salas de aula, merenda racionada, prédios sem manutenção, escolas fechadas, estradas, falta de escola estadual, conservação das escolas, distância das escolas, falta de segurança nas escolas e falta de segurança no ônibus. (Vide figura 26 com as representações negativas sobre a educação municipal)

---

[27] A prefeitura do município, mantêm desde 2005 o programa de entrega de uniforme e material escolar que entrega a todos os matriculados nas escolas e creches do município. Cada aluno recebe um par de tênis ortopédico, mochila, dois pares de meias, camisetas de mangas curtas e longas, bermuda, calça e jaqueta. Já os kits de material escolar são específicos para série e faixa etária dos alunos. Informações disponíveis em: http://tamandare.pr.gov.br/noticias/12--mil-alunos-recebem-uniforme-e-material-escolar-em-tamandare-2807

FIGURA 25 - REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

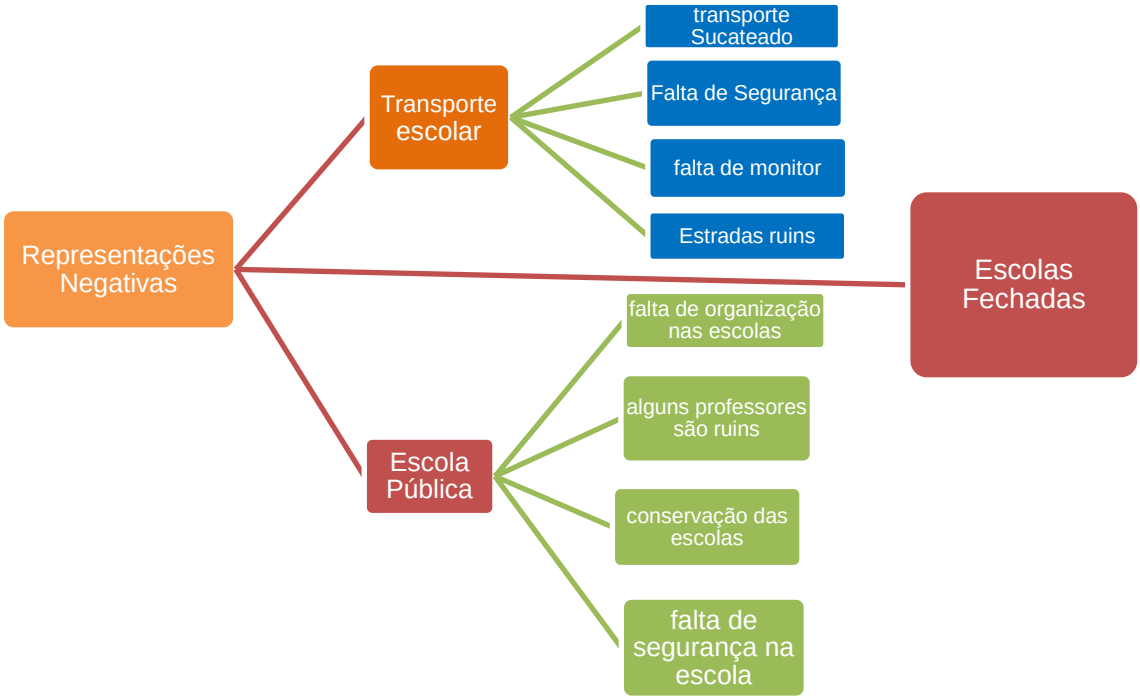
FONTE: BORGES, 2016. Dados coletados nas entrevistas.

Ao analisarmos a nuvem de palavras da figura anterior, observarmos que há um destaque para escola fechada por ter sido a mais citada pelos entrevistados, comprovando que o fato da escola estar fechada na comunidade é visto como algo negativo pelos moradores. Para Canário,

> O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos). (CANÁRIO, 2000, p. 124)

Sabe-se que o fechamento da escola implica também, além da perda de uma referência simbólica para a comunidade, na perda dos demais serviços públicos que eram oferecidos no prédio da escola, como a entrega do leite, cadastro e acompanhamento do programa bolsa família, atendimento em campanhas de vacinação, eleições, entre outros.

FIGURA 26 – RELAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



FONTE: BORGES, 2016. Dados coletados nas entrevistas.

Na figura 27 veremos que, ao analisarmos os aspectos evocados, alguns dos aspectos citados estão relacionados às representações negativas que os entrevistados têm sobre dois pontos específicos dos serviços oferecidos pelo município, a escola pública e o transporte escolar.

> Reafirma-se então, que a lógica do campo apenas como lugar de negócio não somente exclui como também nega a escola do campo por meio da paralisação de suas atividades, o que leva à nucleação escolar urbana e o transporte dos alunos para as escolas da cidade, ocasionando a desconstrução da escola do campo. A escola é um aparelho comunitário mobilizador e agregador e com o seu fechamento há um desmantelamento também da comunidade. (EHRDHARDT, 2012.p.19)

Como senão bastasse ainda o fato da escola estar fechada o que se junta para piorar o drama dos moradores é sempre as péssimas condições das estradas de chão e as longas distâncias que devem ser percorridas para se ter acesso a qualquer serviço básico garantido constitucionalmente, além da educação também a saúde e a

assistência social, daí a justificativa da palavra estrada também estar em destaque na figura anterior. Esta capacidade de agregar um mesmo aspecto como positivo e negativo tem a ver com a função justificadora das representações sociais, que como já citamos é o que permite a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos dos indivíduos ou grupos sociais.

Se observarmos ainda, os mesmos aspectos citados como positivos, foram citados agora como negativos, pois apesar das escolas que atendem as crianças da comunidade atualmente terem estruturas maiores, com acesso à internet, biblioteca, etc, e transporte escolar, ainda não é considerado o ideal para o atendimento das crianças na comunidade, pois o mesmo transporte que facilita o acesso à escola, também é motivo de preocupação e críticas, devido ao tempo e as distâncias de deslocamento em que as crianças são submetidas, assim como para chegar até a escola e voltar para suas casas. Para os moradores entrevistados o ideal é que *"Não deveria existir o transporte, o ideal era que a escola aqui da comunidade continuasse funcionando". (sic)*

Para refletirmos sobre esta ansiedade, em relação ao transporte, é necessário compreender que os pais, ficam desassossegados com a ausência dos filhos por tanto tempo longe de casa, em especial, por que a distância também separa os pais da convivência escolar. O contato com a professora, com a escola, com as outras crianças, e com os vizinhos da comunidade, já não é mais o mesmo. Havemos que considerar, que estes últimos, nem sempre, moram exatamente ao lado da casa. Uma vez, que as casas nas áreas rurais, às vezes, ficam distantes uma das outras nas comunidades, e ir buscar as crianças na escola, é uma possibilidade, de trocar ideias, de conversar, de socializar. No entanto, no modelo das escolas nucleadas, as especificidades das comunidades, não são consideradas.

> O projeto de educação do campo se preocupa com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive. Parece simples, mas deslocar as crianças do campo para estudar na cidade ou em outro povoado próximo em nome de uma suposta qualidade no ensino, não é uma postura que garanta o direito à educação aos povos do campo. Contudo, quando refletimos nas singularidades dos povos do campo em suas identidades e na organização da comunidade, percebemos que uma escola aberta, por menor que seja, faz muita diferença para aquela comunidade e para o processo de ensino

> aprendizagem das crianças que ali residem. (VIEIRA, SANTOS E JESUS, 2004.p.7)

A questão do transporte está intimamente ligada com o fechamento das escolas e assim como num primeiro momento aparece como algo positivo em outro também se torna um grande problema seja devido à distância, ao sucateamento ou a superlotação, o fato é que se a escola da comunidade estivesse aberta não haveria a necessidade do uso do transporte. Resta nos questionar: a quem está beneficiando o fechamento e a nucleação das escolas? A que interesses econômicos, políticos e sociais está servindo? Reconheçamos que a população rural não é. Para Nascimento, (2012)

> O fechamento indiscriminado de escolas nos vários cantos e recantos do campo brasileiro demonstra que a questão não é apenas se a escola deve ou não funcionar nas comunidades rurais. Há uma questão histórica por traz dessa seara, que é o direito a escolarização e do que a presença ou a ausência da escola significa para as populações do campo. (NASCIMENTO, 2012.p.125)

Pedimos aos entrevistados que também abordassem palavras sobre aspectos positivos e negativos sobre o fechamento das escolas, pois na questão anterior, perguntamos sobre a educação municipal de forma geral, e como pudemos observar os entrevistados, já têm em sua memória, vários aspectos positivos e negativos também sobre o fechamento das escolas

Lembramos neste momento que assim como no item anterior usamos os aspectos positivos e negativos evocado pelos moradores para analisar as representações positivas e negativas sobre o fechamento de escola. Recordamos que as representações são a maneira como os sujeitos individuais ou em grupo conceituam um determinado assunto, geralmente construídas a partir de experiências coletivas, em nosso caso o fechamento da escola local. Em nossas análises sobre as palavras mais citadas pelos moradores, foi possível observar que uma das entrevistadas achou bom o fechamento da escola na comunidade.

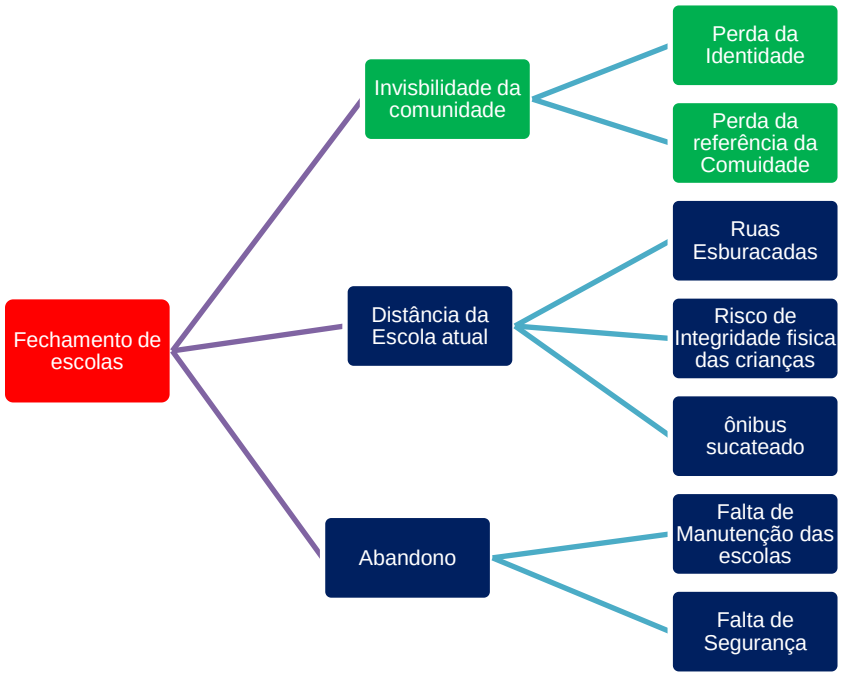
> Foi bom que a escola tenha sido fechada, pois não tinha estrutura e era multisseriada, o que dificultava o trabalho da única professora que tinha que fazer tudo na escola. Os alunos tinham muita dificuldade de aprender. Acho que a escola não deve reabrir, pois as escolas que os alunos frequentam tem mais estrutura, mas acho que o prédio deveria ser utilizado para abrir outra coisa, outro serviço para a comunidade, como biblioteca, posto de saúde...algo que fosse bom pra comunidade. (Moradora da comunidade Barra de Santa Rita)

A representação da moradora está ancorada no fato da representação negativa que se tem da escola multisseriada e das dificuldades enfrentadas pelas professoras, pois, era muito difícil fazer com que os alunos aprendessem. Porém esta mesma entrevistada não respondeu mais nenhum aspecto positivo ou negativo para a questão, o que nos revela que as condições sociais em que um sujeito vive delimita o seu espaço de experiência e como consequência determina em grande parte as suas representações.

Três entrevistados citaram dois aspectos positivos diferentes, o primeiro seria o transporte escolar, devido aos motivos já elencados anteriormente e também a mobilização que está sendo realizada pelos moradores para a reabertura de uma das escolas.

Os demais aspectos evocados pelos moradores entrevistados foram organizados na representação gráfica abaixo. (Figura 28)

FIGURA 27 - REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS



FONTE: BORGES, 2016. Dados coletados nas entrevistas.

Na figura é possível verificar, que há dois grupos de palavras, que representam, num primeiro momento, os aspectos ligados à infraestrutura municipal, e em outro aspecto que está relacionado ao emocional, que se revela pela perda da identidade, invisibilidade e perda das referências comunitárias, o que traz o caráter simbólico das representações sociais, que segundo Guareschi e Jovchelovitch (2008), [...] O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão.[...]" (p.20)

Quando organizamos as palavras ditas nas entrevistas, notamos que novamente, o mesmo aspecto citado como, negativo na educação municipal e positivo no fechamento de escola também aparece, com expressividade, entre a maioria dos moradores (4 entre os 6 respondentes da questão), foi novamente a palavra transporte, porém de forma articulada com a distância da nova escola frequentada pelos alunos, ao ônibus sucateado que também faz ligação com as ruas esburacadas e o risco a integridade física das crianças. A situação do transporte, não é algo exclusivo do município, pois além de atingir muitos municípios da região metropolitana, afeta também o Brasil inteiro, pois segundo Censo (2012), cerca de 8,68 milhões de alunos do total de 50,54 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras necessitam de transporte escolar para ter acesso à educação.

Então o transporte, é para os moradores um fator positivo, e também negativo. **Positivo** porque permite que as crianças sejam levadas até as escolas, como também, em muitos casos, mesmo sendo proibido, permitem os moradores e professores se desloquem dentro do município, uma vez que o transporte intramunicipal, é bastante precário, e nas áreas rurais, praticamente inexistente. Por outro lado, é considerado também **negativo**, "pela falta de", por estar sucateado, pelo perigo iminente que as crianças correm, entre outros. Ao analisarmos a Lei orgânica do município, 1/1990[28] – Da Competência Municipal, no Artº 7, aponta a responsabilidade municipal em vários aspectos, destacamos o inciso VI – "organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão entre outros, os seguintes serviços: a) transporte coletivo

[28] Disponível em: leimunicicipais.com.br.

urbano e intramunicipal, que terá caráter essencial. No entanto, o que se percebe, é que essa essencialidade, ainda não ocorre no município.

Outra expressão mencionada é a “perda de referência para a comunidade”. Como já mencionado anteriormente, a escola na comunidade é uma referência e quando ela é fechada a sensação de abandono é ainda mais evidente, o morador da área rural concebe “a escola como condição para a vida política, como espaço público para troca de opiniões e experiências, o rurícola utiliza-se dessa instituição de modo a adquirir meios de aparelhamento de seus pares, para o enfrentamento das classes na defesa de seus direitos e prerrogativas. (LEITE, 1999.p. 87). “Ao ser fechada ou deslocada a escola, torna a comunidade frágil” (KREMER, 2007, p.3)

> [...] a Igreja e a Escola parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida “em comunidade”. Diante do fechamento da Escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim. Como diria a comovida expressão de uma moradora: “é menos uma coisa no lugar. A gente vê que tá desmoronando, se acabando...” (KREMER, 2007.p.1)

Os entrevistados citaram ainda como negativo a ‘perda da identidade’, pois aos serem retirados de seus locais para terem acesso à educação em outras comunidades, as crianças perdem a vivencia com a comunitária. Na visão da moradora da comunidade Marmeleiro

> “As crianças perdem suas referências começam a agir diferente, pois seus costumes, sua cultura não é mais valorizada na atual escola, e eles não são reconhecidos por pertencerem a uma família, mas por serem apenas mais um número em sala de aula. São menosprezados por sua maneira de falar, andar, enfim por seus hábitos culturais. Algumas vezes são vistos como coitadinhos e em outras ridicularizados, fazendo com que estes neguem suas identidades e desde pequenos já se sintam envergonhados por pertencer a determinada região. *Ao fechar a escola, cortam-se os vínculos da vivencia na comunidade” (sic)* (Moradora da comunidade Marmeleiro*)*

Para Canário, (2000), o que inicialmente se apresenta como uma solução passa a ser um problema, pois além de desmobilizar a comunidade e ser decisiva para a manutenção das comunidades rurais. Em suas próprias palavras, o autor afirma que:

> O encerramento das pequenas escolas no meio rural é apresentado como uma solução. Mas que problema viria resolver? Reduzir a questão a um problema de racionalização da rede escolar significa abdicar de compreender a complexidade de uma situação problemática (Schon, 1893) que não decorre, principalmente, do decréscimo do número de alunos, mas que se relaciona com as perdas demográficas, com as baixas taxas de escolarização, com a ausência

> de emprego, com a perda da identidade. Não estamos em face de um problema de rede escolar, nem de isolamento de professores ou de escolas. Estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais. A renovação da escola em meio rural pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade. (CANARIO, 2000.p 137-138)

É a partir das relações na comunidade que construímos nosso caráter, nossa identidade e o sentimento de pertencer e lutar por algo que nos é importante. São as vivencias, as boas experiências e os bons momentos que fazem com que preservemos nossos valores e não importa onde estivermos sempre seremos pertencentes a uma comunidade, teremos uma cultura e isto se perde com o deslocamento das crianças para as escolas nucleadas.

> Uma comunidade se constrói tanto a partir de dentro como a partir de fora de suas fronteiras. Por um lado, elas são construídas por aqueles que identificam a si mesmos como membros de uma comunidade, a partir do interior de suas fronteiras. Estes membros da comunidade produzem a atividade simbólica e os recursos materiais necessários para manter, reproduzir e renovar a vida comunitária por meio da percepção e da significação de fronteiras, processos constitutivos de identidades culturais. Eles aprendem e transmitem os rituais e as narrativas da comunidade ao longo das gerações. [...] (JOVCHELOVITCH, 201.p.135)

Neste sentido, viver em comunidade é construir fronteiras, delimitar espaços e preservar culturas, unindo diferenças e permitindo aos indivíduos desenvolver conhecimentos sobre si mesmos e sobre os outros e através das experiências transmitidas de geração a geração sua cultura, dando ao sujeito a oportunidade de construir sua identidade. Para Nascimento (2012) “A comunidade é o lugar onde as pessoas constroem as suas relações de existência [...], a escola não é alheia ao seu contexto, mas está intrinsecamente vinculada à dinâmica social da comunidade (p. 108)”.

> [...] A escola significa, subjetivamente, reivindicar o direito à escolarização que a maioria dos sujeitos das comunidades em questão não teve a possibilidade de vivenciar, em que, a partir de uma análise mais abrangente, reflete o modo como os sujeitos sociais do campo foram (des) considerados no decorrer da história de um País eminentemente agrário. Além disso, o sentimento de pertencimento com a escola revela, de certa forma, que não está desvinculada do cotidiano das comunidades e que a possibilidade de acessá-la os torna partes integrantes da vida escolar dos filhos, trazendo para o espaço escolar os problemas que são comuns. (NASCIMENTO, 2012.p.127)

Uma moradora entrevistada discorre sobre a importância da escola de sua época

> Eu hoje tenho 56 anos, mas me lembro de coisas muito importante que aprendi na escola rural que frequentei. Hoje vejo que meus filhos e netos, sabem muito menos. Nós adorávamos nossa professora, nossos colegas, que até hoje mantemos nossas amizades. Muitos desses colegas de infância, cresceram, continuaram na comunidade e casaram, constituíram famílias que até hoje vivem e criam seus filhos aqui. (Entrevista moradora da comunidade Marmeleiro)

Outra representação dos moradores é a invisibilidade da comunidade que está relacionada às representações ditas anteriormente, perda de referência e perda da identidade, pois sem a escola a comunidade fica invisível para o poder público. Isto fica explicito na fala da moradora

> "Sem a escola na comunidade, nos perdemos outros serviços que eram importantes para nós, como a entrega de leite, vacina, correio. Agora nós não temos nada aqui. Tudo que precisamos temos que ir no Centro de Almirante Tamandaré". (Moradora da comunidade Córrego Fundo)

Outro aspecto mencionado pelos moradores entrevistados foi o abandono, mas este relacionado aos prédios da escola que estão abandonados, depredados, sem manutenção há mais de um ano.

> Com o encerramento das atividades escolares em milhares de unidades de ensino, a par dos reflexos nada animadoras em relação às crianças atingidas com a política de nucleação do ensino básico, é deveras preocupante o estado de abandono em que se encontram os prédios das escolas desativadas. (GNIGLER, s/data.s/p)

Este abandono causa insegurança, pois conforme os moradores, algumas das escolas fechadas se tornam abrigo para moradores de rua. *"As escolas estão todas abandonadas, cheia de mato. Antes algum morador da comunidade tinha a chave da escola. Podíamos limpar... mas agora ninguém sabe com quem está a chave e está tudo como você pode ver, abandonada, e as vezes até serve como abrigo de bandido e marginais, que vem de fora daqui". (sic) (Moradora da comunidade Marmeleirinho).*

4.2.2 O Processo de Fechamento das Escolas: A História Contada Pelos Sujeitos

Durante as entrevistas, instigamos os moradores a relatar como foi o processo de fechamento das escolas e se a comunidade foi convocada a participar do processo e

se houve ou não, resistência por parte dos moradores. Ao solicitarmos aos sujeitos que relatem como ocorreu o processo de fechamento das escolas, permitimos que eles expressem a função de saber das representações sociais, que permitem compreender e explicar a realidade.

Segundo os moradores o fechamento das 8 escolas que aconteceram todos no mesmo ano de 2009, aconteceram de forma semelhante.

> Os pais foram convidados para participar de uma reunião através de um bilhete pela agenda dos alunos, que não continha pauta. No dia da reunião todos foram comunicados que a partir do ano de 2010 as atividades da escola seriam suspensas devido ao baixo número de crianças que deixavam caro manter a escola aberta. Os alunos seriam transferidos para a escola mais próxima, melhor e maior e teria transporte para levá-los. Todos os pais ficaram calados. No ano seguinte, na nova escola não havia sala para comportar as crianças, e estas passaram a ter aulas em um salão da igreja até uma nova sala fosse construída para abrigar as crianças (Entrevista do morador da comunidade Marmeleiro)

A maneira como aconteceu o fechamento das escolas nas demais comunidades não foram diferentes, porém os únicos (ou os últimos) que ficaram sabendo foram os pais, e estes foram pegos de surpresa, não tiveram como reagir, sendo convencidos de que a nova escola seria melhor já que a atual era multisseriada. Os demais moradores da comunidade ficaram sabendo somente quando a escola já estava fechada.

De acordo com Nascimento (2012),

> [...] os argumentos para a nucleação geralmente partem do princípio de que não é preciso investir nas escolas localizadas nas comunidades rurais, tendo em vista que são escolas pequenas, geralmente com duas salas de aula. Na lógica do gestor público, pautada comumente numa visão economicista apenas, é mais viável que as pequenas escolas sejam agrupadas em uma escola maior e, com isso, diminuem-se os custos com professores, funcionários, contas de água, luz, etc e, na outra ponta, reforça e aumento a política de transporte escolar. (NASCIMENTO, 2012.p. 108)

Uma única escola, a Escola Rural do Córrego fundo, conseguiu ficar aberta por mais dois anos, até 2011, pois os pais quando ficaram sabendo do fechamento da escola se mobilizaram juntamente com a professora e os demais moradores da comunidade e fizerem abaixo assinado para manter a escola aberta.

> Quando soubemos que a escola iria fechar, nós nos reunimos (pais e demais moradores da comunidade) nos reunimos e fizemos um abaixo assinado para

> manter a escola aberto. Isto funcionou por dois anos, porém neste período jamais desistiram de tentar nos convencer do fechamento de nossa escola. Em 2011 havia na escola 24 alunos matriculados de 1º ao 4º série em classe multisseriada. Dos alunos matriculados, 10 alunos estavam na 4º série e deixariam a escola para cursar a 5º série na escola estadual diminuindo o número de alunos para 14. O número dos novos alunos da comunidade que seriam matriculados na 1 série iria suprir o número de alunos que estavam saindo, deixando a escola novamente com 24 alunos. Porém para a surpresa de todos, ao realizarem a matricula os pais não tinham como opção para matricular, a escola rural da comunidade. Isso fez com que alegassem que tinha poucos alunos na escola e que não compensava deixar ela aberta.... não tínhamos o que fazer e a escola foi fechada." (Entrevista moradora da comunidade Córrego Fundo)

O ato conseguiu que a escola se mantivesse aberta, por mais dois anos, mas conforme relatos em nenhum momento a pressão para a escola fechar cessou. No período das novas matriculas, a escola rural não era dada como opção para a matricula dos filhos, o que reduziu o número de alunos "justificando" assim o fechamento da escola no ano seguinte.

> [...] a adoção dessa nova política na área do ensino, sem o envolvimento das comunidades atingidas, contraria o princípio da participação incorporado no Estatuto da Criança e do Adolescente como elemento instrumentador à efetivação das políticas de proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental. (GNIGLER, s/data.s/p)

Com os relatos dos moradores é possível inferir algumas considerações sobre o processo do fechamento das escolas no município que expressam também a função de orientação das representações sociais. Pois no processo de fechamento das escolas, o comportamento e as ações dos moradores foram orientados por suas representações, que definiram o que era licito e tolerável para aquele dado contexto social. Neste sentido inferimos, a partir das entrevistas dos moradores que:

- Os entrevistados souberam do fechamento da escola, com pouco tempo de antecedência;

- uma comunidade reagiu contrariamente ao fechamento das escolas;

- apesar da revolta dos moradores, nenhum participou de processos de discussões sobre o fechamento;

- os pais foram convencidos que o uso do transporte seria melhor do que manter a escola multisseriada aberta;

Neste sentido inferimos que o fechamento das escolas nas comunidades rurais de Almirante Tamandaré foi imposto para a comunidade, utilizando-se do argumento de que a nova escola seria a melhor.

> Contudo, analisando-se mais atentamente a reforma adotada, percebe-se que ela ofende direitos básicos dos infantes em idade escolar, podendo-se até inferir que a retirada das crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar onde nasceram e cresceram lhes trará prejuízos à própria identidade cultural. Sim, porque o fechamento das tradicionais escolinhas do interior, de presença obrigatória em centenas de milhares de localidades brasileiras, obriga os alunos a concluir o processo de alfabetização em centros urbanos distantes, indicados por critérios de conveniência da Administração Municipal. (GNIGLER, s/data.s/p)

Ou seja, para o fechamento das escolas, o argumento utilizado não levou em consideração as particularidades dos sujeitos que vivem nas comunidades rurais, não considerando a sua cultura, seus valores, etc. as escolas foram fechadas sem discussão com a comunidade e sem nenhuma reflexão sobre os impactos do ato para a comunidade como um todo.

4.2.3 A Função da Escola para a Comunidade

Seguindo o roteiro das entrevistas, solicitamos aos participantes da pesquisa que citassem qual a função que a escola tem para a comunidade, pois “[...] as escolas rurais no Brasil se constituem como um veículo de educação e de desenvolvimento para os sujeitos inseridos nesse contexto” (SOUZA e MEIRELES, 2014.p.69).

Para os entrevistados a escola tem a função de unir os moradores em festas, confraternizações e brincadeiras, ou seja. É um alicerce para as crianças devido à proximidade de casa, dos pais.

> Para mim a escola na comunidade tem a função de aconchegar mais as crianças. Oportunidade de que eles façam amizades, convivam mais com as outras crianças da comunidade. Quando a escola funcionava aqui, as crianças tinham mais amizade, respeitavam mais os mais velhos, cumprimentavam todo mundo da comunidade pois conhecia todos. Agora os meninos saem daqui e depois de algum tempo, pegam o jeito da cidade... não cumprimentam mais ninguém, baixam a cabeça quando passam pela gente, perdem o respeito. (Entrevista da moradora da comunidade Sant’Ana).

É importante verificar, que para os pais, a escola tem uma função maior do que proporcionar conhecimentos formais, ela deve formar valores sociais e comunitários. Assim, a relação entre a escola e a comunidade ultrapasssa a reprodução de saber,

pois devido a estrutura das comunidades rurais e a falta de serviços públicos, faz com que esta torne-se ponto de encontro de atividades extras que extrapola a rotina das atividades escolares. Para Baumann,

> O tipo de entendimento em que a comunidade se baseia *precede* todos os acordos e desacordos. Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o *ponto de partida* de toda união. É um "sentimento recíproco e vinculante" — "a vontade real e própria daqueles que se unem"; e é graças a esse entendimento, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas "permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam". (BAUMANN, 2003. p.15-16)

Neste sentido, para Souza e Meireles (2014.p.70) "É preciso ultrapassar o discurso do apagamento em torno da escola rural e dar destaque a relevância para as contribuições que essas escolas tem na vida dos sujeitos inseridos no espaço rural".

Para os moradores a escola seria uma um ponto de referência, um ponto de encontro, pois o fato de estar localizada na comunidade traz mais aconchego para as crianças, se fortalecem os laços de amizade e propicia mais momentos de convivência e nesta relação estreitam-se os laços, há maior valorização da cultura local e dos modos de vida da comunidade e isto é expresso na fala do morador descrita abaixo.

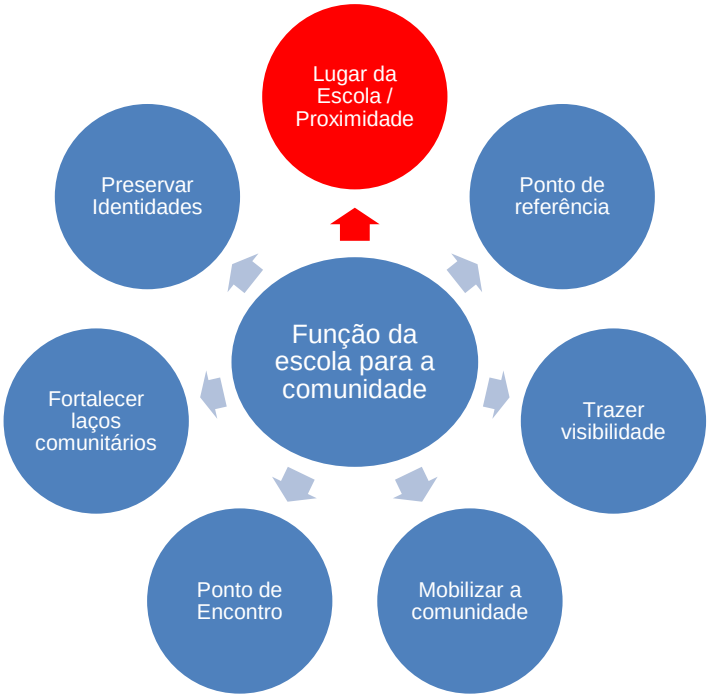
> Pra você ter uma ideia... eu já tenho 53 anos...estudei nesta escola que hoje esta fechada... minha esposa estudou na escola e nossa filha também estudou. A comunidade sempre se reunia na escola, sempre havia participação de toda a comunidade. Mas veja...hoje a escola esta fechada, nem sabemos quem cuida... daqui a pouco meu neto irá para a escola e não poderá estudar onde todos nós estudamos, terá que desde pequeno enfrentar o ônibus para chegar na escola. Tudo que acontece agora não ficamos sabendo de nada. Não temos nem correio para nos comunicarmos com os outros... tudo fica centralizado em Tamandaré. Veja! Não temos direito nem a um correio!? (Entrevista morador da comunidade São Miguel)

A fala do morador expressa à função identitária das representações sociais que definem a identidade e permitem a proteção da especificidade do grupo ou da comunidade ao qual estão inseridos, para tanto a presença da escola na comunidade tem papel fundamental de preservar a identidade, traz visibilidade, promove encontros e mobiliza a comunidade socialmente. É como um centro articulador e de promoção social que agrega sentido e significado para a comunidade onde está inserida. Para Nascimento (2012) a escola é,

> Considerada um elemento de articulação comunitária, bem como provocadora do fortalecimento das comunidades e local de convívio de outros processos educativos que não apenas o escolarizado, como as reuniões da associação, missas, gincanas, festas populares tradicionais, a escola também funciona como canalização de algumas ações do Poder Público e constitui o espaço de fortalecimento das comunidades. Enfim, a escola como além de um espaço para ensinar a ler e escrever, mas também como um espaço que movimenta a comunidade em outros ritmos. (NASCIMENTO, 2012.p. 127)

Para compreender, visualmente, o destaque da função da escola para a comunidade organizamos a partir das respostas dos entrevistados a representação gráfica da função da escola. (Figura 29- síntese das representações sociais sobre a função da escola).

FIGURA 28 – SINTESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FUNÇÃO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE SEGUNDO OS MORADORES ENTREVISTADOS



FONTE: BORGES, 2016

Enfim, a função da escola atribuído pelos moradores, significa dizer que a presença da escola na comunidade altera toda a rotina de seus moradores, pois mais do que momentos de aprendizagem, haverá momentos de partilha de cultura de saberes de construção de identidades, valorização do local e principalmente o

sentimento de pertencimento ao seu local sem a influência do discurso urbanizador e excludente.

> A escola na comunidade, presença única do poder público é também um forte elemento de preservação da cultura que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência. Um instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade do campo. Neste sentido, a escola do campo, pensada numa nova concepção de educação do campo que respeite a diversidade e a especificidade deste meio é capaz de manter as raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaços de socialização. (BAUMANN, 2012. p. 120)

Portanto é preciso reconhecer que no meio rural, trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos socioculturais e de produção, como o próprio trabalho, a convivência grupal e outros tantos valores [...] (LEITE, 1999.p.76)

4.2.4 O Início de Mobilização: do Pensamento a Ação

Como dito anteriormente, as representações sociais têm a função de orientação, pois guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. Em nosso campo de pesquisa é visível esta função das representações, pois conforme já mencionamos um aspecto muito importante, e que temos acompanhado no município, a mobilização, que uma professora e alguns moradores estão realizando para tentar a reabertura de uma das escolas fechadas.

A referida professora elaborou um abaixo assinado, para mobilizar a comunidade a discutir, junto ao Ministério Público, a reabertura da Escola Osvaldo Avelino Trevisan, localizada no Marmeleiro. A professora relata empolgada

> Inclusive eu li hoje uns dados sobre a escola no livro do Antônio Ilson Kotoviski Filho, Considerações Históricas e Geográficas Sobre o Município de Almirante Tamandaré - PR, onde o autor cita que existem registro no Arquivo Público do Paraná (livro 0882, p. 221) da presença da educação no Marmeleiro no ano de 1890. E o atual prédio foi construído no ano de 1948. A escola foi fechada no ano de 2009 porque tinha 29 alunos.Conversando com os meus pais, eles disseram que poderíamos sugerir que as crianças do Marmeleirinho, viessem para a escola do Marmeleiro, pois a escola de lá também foi fechada, na mesma época.
> E há mais de dois anos o prédio está sem guardião, o mesmo está sendo zelado conforme as possibilidades pela família do meu pai.
> Não sei se é viável acrescentá-los no texto que eu já escrevi.
> Ainda pensei em acrescentar que é uma reivindicação dos antigos alunos da escola e também de uma parte da comunidade acadêmica do Paraná.
> Tem um senhor de 82 anos que vai assinar o abaixo assinado e é antigo aluno da escola... Caso possa nos ajudar agradecemos muitíssimo. Estamos todos

> emocionados com a possibilidade da reabertura, afinal é parte da nossa história, é parte do que somos!!! (Informações disponibilizadas por uma Professora do município)

Esta mesma professora, enviou-nos por e-mail a cópia do abaixo assinado, que segundo ela, teve mais de 100 (cem) assinaturas, e que foi encaminhado para o ministério público. Também foi orientada, a procurar outras instancias, como a Defensoria de Direitos Humanos e a pedir apoio de grupos de pesquisadores e da Articulação Paranaense de Educação do Campo, a referida professora, elaborou uma orientação "Como impedir o fechamento de escolas do Campo". (Vide material em anexo). Abaixo, segue o texto que foi enviado ao MP, fornecido pela professora.

> Nós abaixo assinados moradores da comunidade rural de Marmeleiro, munícipes de Almirante Tamandaré- Paraná, e demais cidadãos que acreditam na Educação, reivindicam a reabertura da Escola Rural de Marmeleiro, denominada Escola Rural Municipal Osvaldo Avelino Trevisan. A referida escola está desativada desde o ano de 2009, causando grandes transtornos para os alunos que necessitam frequentar a escola. Visto que, alguns alunos chegam a utilizar o transporte escolar por aproximadamente uma hora até chegar a Escola Rural Municipal Serzedelo de Siqueira, e muitas crianças de diferentes idades ficam juntas, o que por vezes gera conflitos e discórdias. Há que se mencionar também, a falta de segurança permanente, que ocorre no transporte diário destas crianças. Assim como, a desarticulação da comunidade, com o fechamento da referida escola. Quanto ao argumento pedagógico, os alunos os quais foram levados para outra escola, deixam de construir o sentimento de pertencimento o qual é apontado por Paulo Freire, o que é vital para a identidade do aluno na escola em que frequenta, não reconhecendo o seu lugar o aluno tende a evadir-se da escola. Os alunos que necessitam de frequentar a Escola em Marmeleiro é o número aproximado de vinte crianças. Como embasamento legal, cita-se alguns artigos de leis nacionais, e em seguida as assinaturas para o abaixo assinado da presente reinvindicação

Como podemos ver a professora inicia o texto com a justificativa dos motivos que levam os moradores a solicitarem a reabertura da escola na comunidade e na sequencia elencam aparatos legais para a solicitação, tais como os artigos 6 e 156 da Constituição Federal, como podemos observar no texto abaixo.

> Constituição Federal
> Art. 6º- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
>
> Art. 156- A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda

> resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
> Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

No documento é mencionado o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, que dispõe sobre a oferta da educação Básica para a população rural, destacando-se a necessidade de adequação as peculiaridades da vida rural, deste modo há também uma contextualização da necessidade da escola na comunidade.

> A LDB 9.394 20/12/96 em seu artigo 28, menciona que;
>
> *Art. 28 Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.*
>
> *I — conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
> *II — organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;*
> *III — adequação à natureza do trabalho na zona rural*
> *Política Nacional de Educação do Campo,* Decreto Nº 7.352, DE 4 de novembro de 2010

Além da Constituição e da Lei 9.394/96, os moradores acrescentaram no documento os princípios da educação do campo descritos na Política Nacional de Educação do Campo de 2010.

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Ainda foram acrescentados no documento, fragmentos das Diretrizes Curriculares em Direitos Humanos de 2012 e o artigo 53 da Lei nº8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente que garante, além de outros direitos o acesso a escola pública e gratuita próximo de sua residência.

> "... Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos".
> "... Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)".
> *No Estatuto da Criança e do Adolescente no* Artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990
>
> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-hes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - **acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência**.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Logo após, o envio do abaixo assinado, com as devidas assinaturas, recebemos o seguinte retorno da professora:

> Entregamos o abaixo assinado no MP de Tamandaré na quarta-feira, tivemos uma conversa com o assessor do promotor... a princípio foi uma conversa difícil, mas creio que dará tudo certo. A impressão que tivemos é de que ele (assessor) estava bem orientado pela administração da gestão municipal, no entanto utilizou-se de argumentos primários para tentar nos enganar... Enfim, ele não teve sucesso... Deixamos até uma cópia da reunião que o secretário de educação fez, onde tenta intimidar as pessoas dizendo "o promotor já barra isso". Ouvi dizer por fontes seguras que o promotor não é corrupto... Agora vamos aguardar o retorno do MP.

Recentemente obtivemos informações de já houve uma reunião de gestores com moradores da comunidade, para a discussão e que já havia sido agendada a primeira reunião com o promotor do MP.

Ao acompanharmos os acontecimentos no município percebemos de algum modo, estamos assistindo um processo de mobilização genuíno, que está partindo da comunidade. Neste sentido, Moscovici, (1996), analisa o papel da influência social das minorias ativas, que buscam mudanças, uma vez que o elemento para a mudança social é o conflito. Sendo assim um indivíduo ou um grupo, é capaz de influenciar uma comunidade, da qual faça parte. Neste caso, é fundamental que haja problematização e proposição, sobre o que se deseja mudar. MOSCOVICI, (1996, p.224).

> [...] fica evidente que a presença ou a ausência de uma escola no meio rural de Curitibanos não é expressão apenas de decisões técnicas ou burocráticas por parte dos gestores educacionais. Mas é também a demonstração das relações históricas, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os interesses de classes proprietárias, articuladas com os gestores das políticas públicas no espaço do Estado, em qualquer uma de suas esferas. Observou-se que no auge da economia centrada no corte das florestas de pinheirais há a criação do maior número de escolas rurais e seus respectivos fechamentos acontecem pelo declínio desta atividade econômica, associada à Política Educacional de municipalização e posteriormente de nucleação adotada nos municípios catarinenses. Assim, a análise das diferentes atividades econômicas desenvolvidas em distintos momentos históricos identifica a relação direta que se estabeleceu entre o modo de produção e a criação das escolas no meio rural. (EHRDHARDT, 2012.p.106)

São as representações históricas sobre os sistemas de produção na sociedade capitalista, sobre o rural, e sobre a necessidade de educação que atenda às necessidades das populações que vivem e resistem ao seu modo nas áreas rurais. O que percebemos, é que de modo geral, os moradores, mesmo apontando as dificuldades que enfrentam por conta do fechamento das escolas, não houve por parte das comunidades e das escolas, protagonismo social, entendido aqui, como menciona Silva, (2001, p 63), como resultado de envolvimento e decisões de sujeitos, com um projeto coletivo, que vai das relações interpessoais, até as decisões governamentais, de modo a atender ao presente e o futuro, e criar condições sociais para ações sociais.

Verificamos que duas comunidades, das nove estudadas, fizerem algum movimento reivindicatório. Uma delas tentou, por dois anos manter a escola Rural do Córrego Fundo aberta, no entanto, sem sucesso.

A comunidade do Marmeleiro começou a luta para a reabertura da escola Osvaldo Avelino Trevisan, recentemente, por iniciativa de uma professora, que conheceu os debates nacionais e os instrumentos legais que dispomos, ou seja,

transformou seu conhecimento banal, e sua representação social, sobre o fechamento das escolas, e isso fez com que conseguisse mudar suas ações, uma vez que os novos conhecimentos, já não refletiam e não justificavam mais suas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as representações sociais o homem é um ser dinâmico, em constante transformação e assim também é o objeto que ousamos investigar nesta pesquisa, ou seja, o fechamento de escolas, que já na década de 1970 foi visto e até defendido como uma solução para o problema da qualidade das escolas rurais. Nas décadas seguintes mostraram-se como uma solução falha, pois ao seguir um modelo americano, não se considerou os contextos sociais, econômicos, políticos, culturais e identitários dos sujeitos que frequentavam estas escolas.

As notícias e os dados oficiais do governo demonstram que o fechamento de escola é preocupante, principalmente nas áreas rurais onde a população sempre foi tida como atrasada e ao afastar os alunos de suas comunidades, do seu local de convivência social e comunitária, contribui para que se perca as identidades construídas e comprometa a superação das situações de vulnerabilidade que permeiam a vida nas áreas rurais.

Assim, o fechamento das escolas, encarado atualmente como um fenômeno nacional que tem despertado diferentes interesses, jamais deve ser encarado como algo natural seja por qual motivo for, pois quando falamos em educação estamos falando de um direito garantido constitucionalmente.

Para a compreensão deste fenômeno a teoria das representações sociais foi fundamental pelo fato de nos permitir compreender que as vozes dos sujeitos entrevistados são carregadas de representações construídas a partir de suas vivencias e experiências de terem presenciado a perda de referências, que lhes serviam de ancoragem. Mesmo contrariados não reagirem por falta de conhecimento e amparo legal.

Inicialmente se buscou atingir os objetivos formulados, os quais acreditamos ter alcançado, pois apreendemos que as representações sobre o fechamento das escolas rurais nos permitiram, dar voz dos sujeitos e analisar as representações positivas e negativas sobre o fechamento das escolas. Assim como, compreender os impactos causados pela ausência das escolas nas comunidades rurais.

As adentrarmos nas representações dos sujeitos da pesquisa, também nos é revelado suas crenças, valores e os significados que estes aferem para a presença de

uma escola em funcionamento na comunidade, o que demonstra claramente as quatro funções das representações sociais: função de saber, identitária, de orientação e justificadora. Fazendo com que possamos entender, as razões de muitas comunidades silenciarem.

As representações dos moradores transbordam valores sociais e os achados nas entrevistas, que revelam representações sociais dos moradores acerca da educação municipal quando apresentam aspectos negativos e positivos. Dentre os aspectos negativos sobre a educação municipal destacam-se transporte sucateado, superlotação, salas de aula, merenda racionada, prédios sem manutenção, escolas fechadas, estradas, falta de escola estadual, conservação das escolas, distância das escolas, falta de segurança nas escolas e no transporte escolar. Quanto aos aspectos positivos destacados pelos moradores foram capacitação dos professores, alimentação, material e uniforme, professores, atendimento dos alunos, estrutura das escolas e transporte.

Sobre o fechamento das escolas, os sujeitos da pesquisa, relataram predominantemente aspectos negativos divididos em dois grupos de palavras, que representam, num primeiro momento, aspectos ligados à infraestrutura municipal, e em outro aspecto, que está relacionado ao emocional, que se revela pela perda da identidade, invisibilidade e perda das referências comunitárias.

É importante destacar que a função da escola para a comunidade vai muito além de uma função socializadora do conhecimento, pois preserva a identidade, traz visibilidade para as comunidades, bem como mantêm a cultura e cria um sentimento de pertencimento ao local, pois as crianças tem a oportunidade de conviver com seus vizinhos, familiares, e fazer amigos que levaram para a vida toda, pois diferente dos centros urbanos, as famílias tendem a permanecer nestas áreas, e manter suas culturas e tradições.

Ao analisarmos as pesquisas já realizadas e também as entrevistas, percebemos que de um modo geral, os moradores não concordam com o fechamento das escolas. Assim, entendemos que somente com a superação das representações negativas que vem acompanhando o mundo rural, é que poderemos superar os

resquícios da educação rural presentes ainda nas escolas da região metropolitana de Curitiba.

O que podemos inferir, ainda é que as vozes dos moradores das comunidades rurais confirmam que o fechamento de escolas, assim como apontado nas pesquisas já realizadas em outras regiões do Brasil, causou impactos de diversas ordens às famílias, aos alunos, e principalmente as comunidades que deixam evidente nas entrevistas que a população não está satisfeita com o fechamento das escolas nas comunidades.

Neste sentido, os impactos do fechamento das escolas rurais nas comunidades, de fato pode não ser sentido imediatamente, mas a longo prazo, quando consideramos, por exemplo, a perca da identidade, da cultura, e outros que as comunidades convivem em seu dia a dia, por exemplo, a invisibilidade e a desvalorização da comunidade.

Outro impacto a ser sentido, a longo prazo, será a diminuição dos anos de estudo, assim como já ocorre atualmente, pois não há escolas estaduais para atender os moradores nas áreas rurais e as que existem no município são longe, fazendo com que muitas crianças desistam da escola.

Ao considerarmos a educação como parte importante do processo para a construção da identidade dos sujeitos enquanto moradores de áreas rurais, compreende-se que esta investigação pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos, bem como, com a superação de algumas lacunas em torno do fenômeno do fechamento de escolas, especialmente em se tratando do contexto das escolas rurais no município de Almirante Tamandaré, local onde desenvolvemos esta pesquisa.

Esperamos que os dados e as representações expressas nas vozes dos sujeitos provoquem novos olhares para as comunidades rurais, assim como para as escolas que estão fechadas. Esperamos ainda que, a nossa pesquisa contribua com o Projeto do Observatório de Educação do campo, da Universidade Tuiuti do Paraná, do qual participamos, para que os dados e as vozes dos sujeitos sensibilizem para que haja também um novo olhar para as Escolas rurais que ainda estão em funcionamento e que recebem as crianças das escolas que foram fechadas, e que estas vozes também provoquem processos de intervenção voltados à reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos, voltados para as concepções da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Uma Obra Referência para Professores Rurais: Escola Primária Rural.* In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994, p. 60-78. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818. Acesso em 20/10/2015.

_____Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008, p. 18-43.

ARROYO. Miguel Gonçalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA. Mônica Castagna. (orgs) Por uma Educação do Campo. 5 ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

BAUMANN. Siuzete Vandresen. *Da Vida Das Escolas Rurais Isoladas A Uma Escola Isolada Da Vida Rural: Aprendizagens Do Processo De Nucleação Em Santa Rosa de Lima.* Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Siuzete-Vandersen-Baumann.pdf.

BAUMANN, Zygmunt. *Comunidade: A Busca por segurança no mundo atual.* tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES. Vanusa Emilia. Um olhar socioambiental e socioespacial para a educação nas escolas localizadas no campo no município de Almirante Tamandaré. 106 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2013

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28/05/2013.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 23/05/2013.

BRASIL. Lei 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25/06/2013.

BRASIL. Lei 12.960. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em 20/05/2015.

BRASIL. Lei 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 23/10/2015.

BRASIL. Decreto 7.352/2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 25/09/2015

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 11/01/2016

BRASIL. Resolução nº2, de 28 de Abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas públicas de Atendimento a educação Básica do campo. Brasília. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 23/08/2015.

BRAZ, Simone Guimarães. *Educação do Campo e Professores de Escolas Rurais: As Representações Sociais Sobre Competência*. 188 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humana, Política e Formação). Universidade Taubaté. Taubaté – SP. 2014. Disponível em: http://www.bdtd.unitau.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=679. Acesso em: 14/02/2016.

CANÁRIO, Rui. A Escola no Mundo Rural: Contribuições para a construção de um objecto de estudo. Educação, Sociedade e culturas, Porto: Portugal,n°14, 121-139,2000.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175750Escolasruraiseclassesmultisseriadas.pdf. Acesso em: 23/02/2016.

CAMARGO, Brigido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. In: Temas em Psicologia, Vol. 21, nº 2, 513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pd. Acesso em: 21/12/2015.

CHAMON. Edna Maria Querido de Oliveira. *A Educação do campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. In:* CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Humberto Faria. (orgs). Textos e Debates em Representação Social. Porto Alegre. ABRAPSO, 2014.

EHRHARDT, Cristina Maria Agustini Moraes. *A História da Educação do Campo nos Campo de Curitibanos.* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012.Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Cristina-Maria-Agustini-Moraes-Ehrhardt.pdf. Acesso em: 15/08/2015.

II ENERA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. 2015. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. Disponível em: http://www.mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera.html.

FERRARI, Clara Teixeira. Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2011. Disponível em: http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Clara-Teixeira-Ferrari-DISSERTACAO2.pdf. Acesso em 20/12/2015.

FERREIRA, Fabiano De Jesus. BRANDÃO. Elias Canuto. Educação e Politica de Fechamento de Escolas no Campo. s/d. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf. Acesso em: 06/09/2014.

FILHO. Antônio Ilson Kotovski. Relatos de um Tamandareense: Histórias do Município de Almirante Tamandaré. Exceuni. Almirante Tamandaré. PR. 2011

FILHO, Antonio Ilson Kotoviski. Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília. 2012. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional.* Brasília. 2012

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. BelHorizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/pdf/149.pdf . Acesso em: 20/12/2016.

GRITTI, Silvana Maria. *A Escola Rural na Legislação Educacional*. In: GRITTI, Silvana Maria.*Educação rural e capitalismo.* Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Transgressão do Paradigma da (Multi)Seriação Como Referência Para a Construção da Escola Pública do Campo.* In: Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/. Vários acessos.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Cadernos Municipais IPARDES. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30 . Vários acessos.

14ª JORNADA DE AGROECOLOGIA. Carta da Plenária da 14ª Jornada de Agroecologia. Irati, 2015. Disponível em: http://www.jornadaagroecologia.com.br/?p=3135. Acesso em: 21/02/2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra. PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro. Brasília: Unesco, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Saber, Comunidades e Esferas Públicas . In: JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do Saber: Representações. Comunidade e Cultura (pp. 127-167). Petropólis, RJ: Vozes. 2011

KREMER, Adriana. “Menos Uma Coisa No Lugar”: As Comunidades Rurais e o Fechamento de suas Escolas. 30º Reunião da ANPED. 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT06-3147--Int.pdf. Acesso em: 15/11/2015.

LEITE. Sérgio Celani. *Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu.(orgs). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

MINEROPAR. Minerais do Paraná. Plano Diretor de Mineração para Região Metropolitana de Curitiba, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. 10 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

_____. *Psicologia das Minorias Ativas.* Petropólis, RJ. Vozes. 2011.

MST. Fechar Escola é crime. 2011. Disponível em: http://antigo.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst. Acesso em: 21/12/2016.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. *Comunidades Rurais E Nucleação Escolar: O Caso de Ichu e Santa Rita no Município de Valente, Região Sisaleira da Bahia.*136 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação – Campus I.

Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/priscila_brasieliro_silva_do_nascimento.pdf.

PASTORIO, Eduardo. *Nucleação das Escolas do Campo: O Caso do Município de São Gabriel/RS.*162 p. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf. Acesso em: 22/02/2016.

PEREIRA, Augusto Santos. O conceito periurbano aplicado à Região Metropolitana de Curitiba: contribuição ao planejamento. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/34318

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

PERIPOLLI, Odimar João. ZOIA, Alceu. O Fechamento Das Escolas do Campo: O Anúncio Do Fim Das Comunidades Rurais/Camponesas. In: Revista, Educação, Cultura e Trabalho. ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435. Acesso em: 15/11/2015

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.18, n°. 32, p. 27-33, jul/dez. 2009.

PRADO, Clarilza Sousa de. VILLAS BÔAS, SANTISO Lúcia Pintor. *A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. In:* Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011

PRADO, Clarilza de Souza, Novaes, Adelina Oliveira. Bôas, Lúcia Villas. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. Educação & Linguagem, 2012. v. 15 • n. 25 • 19-39, jan.-jun. Disponível em: www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3346/3067

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico No Brasil Do Estado Novo. In: Estudos Sociedade E Agricultura, 4, Julho 1995. Disponível Em: Http://Biblioteca.Clacso.Edu.Ar/Ar/Libros/Brasil/Cpda/Estudos/Quatro/Adonia4.Htm. Acesso Em: 18/02/2016.

SÁ, Celso Pereira de. A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdueRJ, 1998.

SANTOS. Andréa de Fátima. *Projetos de Vida e Juventudes Contemporâneas: Um Estudo a partir das Representações Sociais de Jovens de uma Comunidade Quilombola.* 114 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes/ RJ. 2011. Disponível em: http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/DissertacaoAndreaFSantos.pdf. Acesso em:12/01/2016.

SANTOS. Humberto Corrêa dos. *Escolas Municipais Rurais De Patos De Minas – Mg (1941-1998): da Expansão à Nucleação*. 178p. Dissertação. (Mestrado em educação). Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2012. Disponível em: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205874.pdf. Acesso em: 23/04/2015.

SÊGA, Rafael Augustus. O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90. Porto Alegre, n.13, p.128 -133. 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf. Acesso em 09/05/2013.

_____. Uma Abordagem Socioespacial Para a Educação do Campo d Educação Ambiental: Reflexões sobre os Territórios Vividos. In: III Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración de la América Latina y el Caribe Internacional del Conocimiento: Diálogos en Nuestra América. 2015. Disponível em: http://www.dialogosenmercosur.org/Simposio%204a.pdf. Acesso em: 24/10/2015

SILVA, Maria Cristina Borges da. As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana. Tese (Doutorado) Setor de Ciências da Terra. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/36792/R%20-%20T%20-%20MARIA%20CRISTINA%20BORGES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

SILVA. Maria Cristina Borges da. BORGES, Vanusa Emilia. Sociabilidades e Vulnerabilidades na Educação em Áreas Rurais. In: EDUCERE - XII Congresso Internacional de Educação. Formação de Professores, Complexidade e Docência. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18185_11290.pdf.

SILVA, José Graziano. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. São Paulo: Estudos Avançados, v.15, n.43, 2001. P.37-50. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a05.pdf

SILVA, Itamar Mendes da. Escola Cooperativa: Protagonismo Compartilhado de Pais/Mães para a Educação de Qualidade. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. *Análise Crítica das decisões do Judiciário dobre a Educação Superior para Beneficiários da Reforma Agrária.*112 p. Monografia (Bacharel em Direito). Faculdade de Ciências Jurídicas. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2012b. Disponível em: http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/09/analise-critica-

das-decisoes-do-judiciario-sobre-a-educacao-superior-para-beneficiarios-da-reforma-agraria.pdf. Acesso em: 13/01/2016.

SOUZA. Maria Antônia de. *Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais. In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012a. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 21/02/2016

SOUZA, Maria Antônia de. FONTANA, Maria Iolanda. MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. *Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. In: Olhar de professor*, Ponta Grossa, **15** (1): 91-108, 2012. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 20/02/2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. MEIRELES, Mariana Martins de. *"A forma da outra Beira": Escolas rurais – entre invisbilidades, permanências e perspectivas. In*: FARIAS, Graziela Franceschet. ANTUNES, Helenice Sangoi. (orgs). Desafios e perspectivas na Educação Rural: Fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares. Curitiba\PR. CRV, 2014.p.69-86

TAFFAREL, Celi Zulke. MUNARIM, Antonio. *Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo.* In: Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3053/1741. Acesso em: 20/01/2016.

TIBUCHESKI. Jaqueline Kugler. *Educação Rural no Município de Araucária/Pr: de Escolas Isoladas a Escolas Consolidadas.* 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z-277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf. Acesso em: 19/11/2014

TOROSSIAN. Sandra Djambolakdjian. e RIVERO. Nelson Estamado. Políticas Públicas e Modos de Viver: A produção de sentido sobre a vulnerabilidade. In: CRUZ. Lilian Rodrigues da. e GUARESCHI, Neuza. (orgs). Politicas Públicas e Assistência Social: Dialogo com as práticas psicológicas. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009. p. 56-69.

VERONESE. Marília Veríssimo. GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs) Psicologia do Cotidiano: Representações Sociais em ação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

VIEIRA, Maria Leliana. SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos. JESUS, Sandra Santos de. O Processo De Nucleação Das Escolas Do Campo no Município de Poço Redondo/Se.In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão/SE – Brasil. 2009. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_16/PDF/8.pdf. Acesso em: 23/02/2015.

APENDICÊ A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA

Nome: _____ (opcional)

Idade: _____

Gênero: Fem ( ) Masc ( )

Escolaridade: _____

Comunidade em que mora: _____

Filhos: ( ) SIM ( ) NÃO _____

Idade: _____

Escola que o filho frequenta: _____

Usa transporte? ( ) SIM ( ) NÃO

Quanto tempo de transporte? _____

Comunidades que conhece: _____

Profissão/ocupação: _____

Tempo de moradia na comunidade:

( ) Menos de 1 ano
( ) De 1 a 5 anos
( ) De 6 a 10 anos
( ) Mais de 10 anos

1) Mencione 5 palavras sobre aspectos negativas e cinco palavras positivos sobre a Educação Municipal

2) Diga 5 palavras negativas e 5 palavras positivas sobre o fechamento da escola

3) Como foi o processo de Fechamento da escola? A comunidade foi chamada para opinar sobre o fechamento da escola? Ouve resistência da comunidade?

_____

_____

4) Acompanhou o processo de fechamento da escola?

_____

_____

5)Qual a função da escola para comunidade?

ANEXO A - COMO IMPEDIR O FECHAMENTO DE ESCOLAS

COMO IMPEDIR O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Se a escola da sua comunidade receber o comunicado de fechamento de turmas, turno ou até mesmo de escola, toda a comunidade deve se reunir (pais, mães, responsáveis por estudantes, professores, alunos e lideranças), para juntos discutir essa situação. Abaixo sugerimos alguns procedimentos:

1. **Organizar uma assembleia geral:** reunir a comunidade escolar, responsáveis pela educação (município e do estado), para uma assembleia na escola para discutir sobre esse fato. Se possível convide órgãos da imprensa, representantes de Movimentos Sociais e Universidades próximas, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo na sua região. Nesta assembleia elaborar dois documentos:
Documento 1: Uma Ata com a decisão da comunidade, justificando o porquê não pode fechar a escola, todos devem assiná-la;
Documento 02: Organizar um abaixo assinado, solicitando a permanência da turma, turno e escola. Todos os presentes devem assinar (estudantes, comunidade, autoridades, representantes dos Movimentos Sociais e Universidades). Se houver tempo hábil, estender a lista para outras pessoas da comunidade que não compareceram à assembleia.
2. **Organizar uma comissão** com a representação dos pais, mães, educandos, lideranças e professores para encaminhar os documentos ao Ministério Público e à Secretaria Municipal de educação e/ou Núcleo Regional de Educação.
3. **Encaminhar os documentos para o Ministério Público:** a ata e o abaixo assinado devem ser protocolados, oficializando a denúncia.
4. **Solicitar uma reunião com a promotoria pública** pessoalmente. Atenção! É importante e fazer a denúncia levar uma cópia de todos os documentos, bem como, guardar uma cópia na comunidade.
5. **Fazer reunião com vereadores, Secretaria Municipal de Educação e/ou Núcleo Regional de Educação** e apresentar os documentos (ata e abaixo assinado) solicitando revisão do encaminhamento de fechamento da escola.
6. **Fazer a divulgação na impressa local:** as discussões da comunidade devem ser divulgadas na imprensa local (rádio e jornal) e em outros ambientes para que se possa ter o apoio amplo da sociedade.
7. **Encaminhar a denúncia para Articulação Paranaense por uma Educação do Campo** no e-mail: articulacaopr@gmail.com ou disque denúncia (42) 3621-1462.

Lembramos que não é o número de educandos(as) que garante a manutenção das escolas do campo, isso depende muito mais da organização e união comunitária.

Lembre-se: a união da comunidade é o fator importante para enfrentar o fechamento de escolas!

ANEXO B - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

ANEXO C – MAPA PERÍMETRO URBANO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ