

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO/RURAL NA
TRANSIÇÃO ESCOLA RURAL E URBANA EM BOCAIÚVA DO
SUL/PR**

**CURITIBA
2016**

VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO/RURAL NA
TRANSIÇÃO ESCOLA RURAL E URBANA EM BOCAIÚVA DO
SUL/PR**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cristina Borges da Silva

CURITIBA

2016

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

C794 Cordeiro, Valéria dos Santos.

Representações sociais sobre o campo/rural na transição escolar rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR / Valéria dos Santos Cordeiro; orientadora Prof^ª dr^a Maria Cristina Borges da Silva.

173f.

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

1. Representação social. 2. Campo/rural. 3. Urbano.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.19346098162

TERMO DE APROVAÇÃO

VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CAMPO/RURAL NA TRANSIÇÃO ESCOLA RURAL E URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL/PR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre no Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 18 de março de 2016

Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cristina Borges da Silva
Membro Titular UTP

Prof^a Dra. Maria Antônia de Souza
Membro Titular UTP

Prof^a Dra. Sandra Aparecida Machado Polon
Membro Titular Unicentro

DEDICO

Ao meu pai que sempre disse: “Tem que trabalhar!”

À minha mãe que sempre disse: “Tem que estudar!”

À minha irmã que sempre disse; “Tem que fazer o que gosta!”

Aos que acreditaram, pois, precisamos que alguém acredite.

AGRADEÇO

O papel do Mestrado é de transformação, isto significa, alguém que está preparado para resolver, por si mesmo ou em equipe um problema, identificar um ponto de partida, definir os objetivos a serem atingidos, os passos a serem dados, planejar, descrever e publicar seu trabalho para que possa sofrer a crítica. É sair da zona de conforto e realizar um processo de reconstrução e ressignificação.

Agradeço aos meus pais João Ademir Cordeiro e Diva Maciel dos Santos, no silêncio de muitas noites e na minha ausência me compreenderam e me apoiaram. Minha irmã Vanessa dos Santos Cordeiro exemplo de força e determinação. À minha amiga Selma Ceccon, por sua disponibilidade, aos meus amigos Sandra Silva e Oscar Rodrigues por me ouvirem e acolherem minhas indagações.

À professora Doutora Maria Cristina Borges da Silva quem orientou o trabalho.

À professora Maria Antônia de Souza coordenadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação por sua contribuição e confiança em nosso trabalho.

Aos colegas da turma de 2014 da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e elementos articuladores; aos professores do programa de Mestrado e Doutorado em Educação; aos funcionários da UTP. Todos contribuíram de diferentes formas e foram importantes nessa caminhada.

Aos colegas do Observatório da Educação do Campo em especial: Aldo S. Camargo, Ana Lúcia de Araújo, Camila Casteliano Pereira, Monike K. Rodrigues, Regina Bonat Pianowski, Rita das Dores Machado, Rosana Aparecida Ferreira, Sandra Aparecida Machado Polon, Vanusa Emília Borges, companheiros nos estudos e pesquisas deste projeto. Pessoas que tornaram essa caminhada mais rica. Vanusa Emília Borges continuaremos na caminhada.

Aos colegas e funcionários do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga que foram atenciosos com as minhas questões acadêmicas.

Aos amigos de Bocaiúva do Sul que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa Silvia Carla Basseti Betinardi, Jaqueline Bernardi, Lucy Carla Basseti Brito professores das escolas que fizeram parte do nosso trabalho. A Secretaria de Educação do Município e ao Departamento das Escolas Rurais.

À CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio e financiamento da pesquisa. Ao Projeto Observatório da Educação do Campo da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), intitulado “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos”, (OBEDUC II), no contexto do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP. O projeto vincula-se ao Edital 049/2012 da CAPES, pelos estudos e contatos com as escolas que muito contribuiu com a nossa caminhada enquanto pesquisadora. Aos colegas do grupo de estudos, haja reflexão e dúvidas.

Aos colegas do grupo de estudos.

RESUMO

A transição dos alunos do 5º ano de escolas rurais municipais, para o 6º ano de escolas urbanas estaduais, carece de atenção. Especialmente, se considerarmos que estes alunos, de modo geral, mudam suas rotinas escolares, mas continuam vivendo em suas comunidades rurais, permeadas de tradições e símbolos que sempre os ajudaram a construir sua identidade. Entendendo assim, definimos como objetivo geral analisar a transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana em Bocaiúva do Sul e as Representações Sociais sobre o campo/rural por meio de professores e alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como aporte teórico, autores e documentos que discutem a educação rural e a educação do campo, e Representações Sociais. Participaram da pesquisa, sessenta e cinco (65) sujeitos, dos seguintes grupos sociais; cinquenta e quatro (54) alunos do 6º ano, e onze (11) professores que atuam ou já atuaram na educação do município. Foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, como questionários, roteiro de entrevistas e evocação de palavras. Os resultados apontam que há sérias dificuldades no processo de transição. Os professores revelam que não se sentem preparados para atenderem os alunos oriundos das áreas rurais de forma adequada, assim como reconhecem a fragilidade de suas formações, no que diz respeito aos conteúdos e documentos que orientam as práticas da educação do campo. Em relação aos alunos, verificamos que estes residem em vinte (20) diferentes comunidades rurais, e que de modo geral, para a maioria dos alunos (57%), os professores não abordam a temática campo/rural. Por conseguinte, há urgência, na construção de debates e reflexões que levem a reestruturação dos PPPs, tanto para as escolas municipais, como para a escolas estaduais urbana, nos moldes preconizados pelos documentos oficiais e pelos movimentos sociais para Educação do Campo, como uma construção permanente e coletiva.

Palavras Chave: representação social, campo/rural, urbano, educação.

ABSTRACT

Understanding thus defined as general objective to analyze the transition from rural / municipal schools for a state / urban school in South Bocaiúva and Social Representations of the countryside / rural by teachers and students. For the development of research, we used as the theoretical, authors and documents that discuss rural education and field of education, and social representations. Participated in the research, sixty-five (65) subjects, the following social groups; fifty-four (54) students of the 6th year, and eleven (11) teachers who work or have worked in the municipal education. They used different research tools such as questionnaires, interviews script and recall of words. The results show that there are serious difficulties in the transition process. Teachers indicate that they do not feel prepared to receive students from rural areas appropriately, and recognize the fragility of their training, with regard to content and documents that guide practices for the education field. Regarding students, we find that they live in twenty (20) different rural communities, and in general, for most students (57%), teachers do not address the subject field / rural. Consequently, there is urgency in the construction of debate and reflection leading to the restructuring of PPPs, both for the public schools, as for urban state schools, along the lines advocated by official documents and by social movements for Education Field, as a construction permanent and collective.

Keywords: social representation, country side/ rural, urban

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPOSIÇÃO TERRITORIAL DO VALE DO RIBEIRA NO PARANÁ	52
FIGURA 2 – RIO PARDO (AREIA BRANCA).....	54
FIGURA 3– PRODUÇÃO DE ABÓBORA DA COMUNIDADE	55
FIGURA 4 – PAISAGEM DO VALE DO RIBEIRA EM ADRIANÓPOLIS MARGEM DO RIO RIBEIRA.....	56
FIGURA 5 – VIAS DE ACESSO E SAÍDA DE ADRIANÓPOLIS-.....	57
FIGURA 6 – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA	59
FIGURA 7 – IMAGEM SATÉLITE DO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL	61
FIGURA 8 – MAPA BOCAIÚVA DO SUL-PARANÁ ZONEAMENTO DO USO DO SOLO.....	62
FIGURA 9 – ZONA URBANA DE BOCAIÚVA DO SUL	64
FIGURA 10 – DEMONSTRATIVO RURAL/URBANO BOCAIÚVA DO SUL	66
FIGURA 11 – COMUNIDADES RURAIS.....	67
FIGURA 12 – FESTA JUNINA 2015	70
FIGURA 13 – NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO BOCAIUVENSE	71
FIGURA 14– ESCOLA 01 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LEONOR POLLI BROTO	80
FIGURA 15 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LEONOR POLLI BROTO	81
FIGURA 16 – ESCOLA 02 ESTRADA DA RIBEIRA CAPIVARI OU BARRA. BOCAIÚVA DO SUL ANTONIO CECCON, E R M DE-EF.	81
FIGURA 17 – COMUNIDADE DO CAPIVARI ANTONIO CECCON, E R M DE-EF.....	82
FIGURA 18 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LINDACIR RIBEIRO BERTI.....	83
FIGURA 19 – COMUNIDADE MACIEIRA	84
FIGURA 20 – MACIEIRA. ESCOLA RURAL MUNICIPAL PAULINO B. DE OLIVEIRA.....	84
FIGURA 21 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL ALAIDE GEORGINA DA ROSA SCREMIM ...	87
FIGURA 22 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL INVERNADA I	88
FIGURA 23 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL IVANY COSTA CURTA BORATO.....	90
FIGURA 24 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PEDRO LINDOLFO DA ROSA.....	91
FIGURA 25 – COLÉGIO ESTADUAL CONSELHEIRO QUIELSE DA SILVA.....	93
FIGURA 26 – REPRESENTAÇÃO POSITIVA SOBRE A ESCOLA RURAL.....	111
FIGURA 27 – REPRESENTAÇÃO NEGATIVA SOBRE ESCOLA RURAL.....	112
FIGURA 28 – REPRESENTAÇÕES POSITIVAS SOBRE A ESCOLA URBANA.....	114
FIGURA 29 – REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE ESCOLA URBANA	116
FIGURA 30 – O QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM NA ATUAL ESCOLA	117
FIGURA 31 – O QUE OS ALUNOS MENOS GOSTAM NA ESCOLA ATUAL	118
FIGURA 32– PALAVRAS NEGATIVAS SOBRE LECIONAR EM BOCAIÚVA DO SUL	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS DA REGIÃO DO VALE DA RIBEIRA.....	60
TABELA 2– DADOS TERRITORIAIS E DEMOGRÁFICOS DE BOCAIÚVA DO SUL	64
TABELA 3– DADOS ESCOLAS BOCAIÚVA DO SUL – MATRICULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, ABANDONO, DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE- 2014	78
TABELA 4 – DISTORÇÃO SÉRIE / IDADE ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) ESCOLAS MUNICIPAIS 2013	79
TABELA 5 – TAXAS DE REPROVAÇÃO, ABANDONO E APROVAÇÃO. 2014.....	80
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE ACORDO COM A COMUNIDADE EM QUE MORAM	102
TABELA 7 – PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO 6º ANO DE ENSINO.....	104
TABELA 8– CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORAS ESCOLA MUNICIPAL.....	121
TABELA 9 – QUAIS DOCUMENTO (S) REFERENTE À EDUCAÇÃO NO CAMPO	123
TABELA 10 – PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS PARA O CAMPO, AGRICULTURA FAMILIAR, AGRONEGÓCIO E RURALIDADE DO MUNICÍPIO?.....	125
TABELA 11 – QUAIS PRÁTICAS EDUCATIVAS	125
TABELA 12 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS AO CHEGAR AO SEXTO ANO NA ESCOLA ESTADUAL.....	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM INDEXADORES RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA – 2015	28
QUADRO 2 – GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL	47
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO TERRITÓRIO DO VALE DO RIBEIRA-PR	52
QUADRO 4 – POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO ATIVIDADE ECONÔMICA – 2010	65
QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS.....	68
QUADRO 6 – DADOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL.....	73
QUADRO 7 – DÉFICIT DE VAGAS EM CRECHES.....	74
QUADRO 8 – IDEB OBSERVADO E META PROJETADA	75
QUADRO 9 – MATRÍCULA POR ETAPA DE ENSINO 2014	75
QUADRO 10 – MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II – 2014	76
QUADRO 11 – TOTAL DE MATRÍCULAS POR SÉRIE/ANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS – 2014.....	76
QUADRO 12 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANTONIO CECCON – MULTISSERIADA	82
QUADRO 13– ESCOLA RURAL MUNICIPAL LINDARCI RIBEIRO BERTI.....	83
QUADRO 14 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PAULINO B DE OLIVEIRA	85
QUADRO 15 – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ALAIDE GEORGINA DA ROSA SCREMIM.....	86
QUADRO 16 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL BOM RETIRO DE CIMA	87
QUADRO 17 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL INVERNADA I.....	88
QUADRO 18 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL JACOB PORKOTE	89
QUADRO 19 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL IVANY COSTA CURTA BORATO	89
QUADRO 20 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PEDRO LINDOLFO DA ROSA	90
QUADRO 21 – ESCOLA MUNICIPAL (URBANA) PEDRO ALBERTO COSTA	91
QUADRO 22 – COLÉGIO ESTADUAL QUIELSE CRISOSTOMO DA SILVA	92
QUADRO 23 – RESUMO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, DIFICULDADES DO TRABALHO DE CAMPO E APRENDIZAGEM.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - O CAMPO NAS DIFERENTES DISCIPLINAS	105
GRÁFICO 2 – DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL...	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
2 DELINEAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO: `	33
2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS COMO MÉTODOS DE PESQUISA E APLICAÇÕES A EDUCAÇÃO.....	33
2.2 AS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O RURAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO	38
2.3 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	45
3 TERRITÓRIO DA PESQUISA	51
3.1 O VALE DA RIBEIRA NO ESTADO DO PARANÁ: CARACTERIZAÇÃO	51
3.2 A REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA	58
3.3 <i>CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO – O MUNICÍPIO DE BOCAIUVA DO SUL</i>	61
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO	95
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A CHEGADA EM CAMPO	96
5.1 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	102
5.2.1 <i>O Que os Alunos têm a dizer: O Campo nas diferentes disciplinas</i>	105
5.2.3 <i>As Representações Positivas e Negativas sobre a Escola Municipal Rural e a Escola Estadual Urbana</i>	110
5.2.4. <i>As diferenças entre a Escola Municipal Rural e a Escola Estadual Urbana</i> ..	119
5.3 A VOZ DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SER PROFESSOR NO MUNICÍPIO E A ESCOLA MUNICIPAL RURAL	120
5.4 A TRANSIÇÃO ESCOLA MUNICIPAL RURAL PARA A ESCOLA ESTADUAL URBANA: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES E ALUNOS	131
5.4.1 <i>A transição entre a escola rural/municipal para a escola urbana/estadual: Problemas e soluções:</i>	135
5.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INDAGAÇÕES E FUTURA PESQUISA	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
APÊNDICES	156
APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	156
APÊNDICE 02:	158
APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL ..	160
APÊNDICE 04: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL ..	162
APÊNDICE 05: ENTREVISTAS	164
APÊNDICE 06: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES	165
APÊNDICE 07: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS	166
APÊNDICE 08 -TABELA 01 – COMPOSIÇÃO MUNICIPAL DO TERRITÓRIO VALE DO RIBEIRA – PR	167
ANEXO 1 – MAPA DAS COMUNIDADES RURAIS DE BOCAIUVA DO SUL	168

INTRODUÇÃO

A Educação dos sujeitos e das escolas rurais, ou que recebem alunos oriundos de áreas rurais, apresentam inúmeras representações que foram sendo criadas e recriadas sobre os sujeitos, sobre o rural/campo, por várias formas de comunicação, possibilitando diversas representações. Nossa intenção nesta pesquisa é suscitar olhares mais atentos para a transição da escola rural/municipal a urbana/estadual que tem ficado a margem das discussões acadêmicas por longas décadas. Tem se observado que o rural na educação pública, acabou ficando invisibilizado e descaracterizado em suas pertenças e permanências.

Toda representação está relacionada às vivências e aos grupos sociais aos quais pertencemos. Por meio do discurso revelam como compreendemos e explicamos a realidade, nossa visão de mundo. Portanto, devemos considerar também na investigação o papel que as ações comunicativas desempenham no processo de construção, propagação e modificação destas representações que são normalmente fruto de construções historicamente estabelecidas.

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais na pesquisa, traz contribuições para as mais variadas áreas do conhecimento, inclusive vem contribuindo muito, com pesquisas em educação, pois nos permite dar voz aos sujeitos e assim compreender suas visões de mundo sobre educação, escola, alunos, professores, município, cidade, rural, urbano, entre outros tantos aspectos possíveis de serem investigados.

Diante da possibilidade, de dar voz aos sujeitos, a pesquisa nos parece ser uma oportunidade de contribuir para que ocorram reflexões sobre a transição de 5º ano de escolas rurais/municipais ao 6º ano de ensino fundamental II da escola urbana/estadual seja feita; sobre as representações que se construíram e ainda se constroem sobre o campo na transição das escolas rurais com a escola urbana, que de modo geral, permanecem favorecendo a perspectiva urbana em detrimento do rural. O que pode desqualificar os diversos saberes das populações que vivem nas áreas rurais dos municípios, em nosso caso de Bocaiúva do Sul, e que lutam para permanecerem em seu lugar, mesmo que muitas vezes não possuam condições adequadas para manter-se em suas comunidades.

Ao refletirmos sobre estas questões indagamos: Existem preocupações por parte dos professores e da administração municipal e estadual da Educação, no que refere ao processo de transição das escolas rurais para escola urbana? Será que os

envolvidos no processo educativo, estão sendo preparados para contribuir com a transição?

Provocados por estas questões, definimos, como objetivo geral: Analisar a transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana Bocaiúva do Sul¹/PR, e verificar quais são as Representações Sociais sobre o campo/rural por meio de professores e alunos. Com a finalidade de atender este objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como os professores que atuam em escolas estaduais urbanas, estão sendo orientados, para receberem alunos que chegam ao 6º ano do ensino fundamental II, oriundos das escolas municipais localizadas no campo;
- Constatar se os professores das escolas urbanas consideram os conhecimentos trazidos da comunidade rural;
- Verificar como o conteúdo campo/rural é tratado nas práticas pedagógicas dos professores,
- Conhecer como se dá a transição das escolas municipais rurais para a escola estadual urbana,
- Caracterizar as comunidades rurais do município;
- Identificar qual é representação social de alunos sobre a área rural do município de Bocaiúva do Sul-PR.

Os procedimentos metodológicos utilizados são de abordagem qualitativa, participaram da pesquisa 65 sujeitos, sendo 54 alunos e 11 profissionais da educação. Foram aplicados questionários a 4 professores das escolas rurais/municipais; e 4 professores da escola urbana/estadual que recebem os alunos de transição; fizemos também 3 entrevistas semiestruturadas, para uma professora aposentada com muitos anos de experiência nas escolas rurais, para a professora de português e a diretora da escola estadual que são responsáveis por receberem os alunos do 6º ano. Os instrumentos utilizados na pesquisa, questionários e o roteiro das entrevistas são apresentados nos apêndices.

Ao realizarmos levantamento das produções de teses e dissertações com os temas relacionados ao nosso objeto de pesquisa, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não encontramos pesquisas que mencionassem o tema proposto para a educação municipal de

¹ O município possui duas escolas estaduais, mas, somente uma recebe os alunos oriundos da área rural.

Bocaiúva do Sul e a transição da escola rural para a urbana. E, no mesmo levantamento constatamos que há pesquisas que aliam a representação social a diversas áreas do conhecimento, no quadro 1 destacamos apenas aquelas relacionadas às áreas da educação e letras, pois as consideramos pertinentes a nossa área de atuação.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS COM INDEXADORES RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA – 2015

Indexador	Programa	Nível do Curso	Área do Conhecimento	Quantidade
Representações Sociais de Professores	Educação	Mestrado	Educação	107
		Doutorado	Educação	30
Representações Sociais e Análise do Discurso	Educação	Mestrado	Educação	1
		Doutorado	Educação	0
Transição de escola rural e urbana	Educação	Mestrado	Educação	1
		Doutorado	Educação	1
Interface Rural urbana	Educação	Mestrado	Educação	0
		Doutorado	Educação	0
A Educação de Bocaiúva do Sul	Educação	Mestrado	Educação	0
		Doutorado	Educação	0
Representações Sociais e Discurso	Letras	Mestrado	Letras	17
		Doutorado	Letras	5

FONTE: Consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES (organizado pela autora), 2015.

Diante do quadro 1, é possível observar que encontramos 107 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado com o indexador ‘Representações sociais de professores’, apenas 1 dissertação de mestrado que alia as Representações sociais e análise do discurso, 1 dissertação e 1 tese que discutem o tema da transição das escolas rural e urbana. Na sequência, algumas pesquisas que contribuíram com a nossa dissertação.

Primeiramente apresentamos a dissertação de Mestrado desenvolvida por Abreu (2012) intitulada “Transição do ensino rural a urbano: um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia” a pesquisa de Abreu, teve por objetivo compreender o processo de transição de uma instituição de ensino rural para o ensino urbano ocorrido especificamente em uma Instituição municipal de Goiânia, no período de 1992 até 2000. O que a autora da dissertação apresenta é uma análise por meio de testemunhos de professoras, coordenadora do ensino rural de Goiânia, mãe e avó de alunos que acompanharam o processo de transição.

O aspecto da transição, abordado por Abreu (2012) é a mudança de nomenclatura de escola rural para escola urbana. Os principais resultados apontam que as informações do processo de transição da escola rural para escola urbana acontecem de maneira oculta, sem nenhum registro nos órgãos públicos e sem consentimento dos moradores da comunidade.

A autora ainda aponta que desde o seu princípio (século XVIII), até os dias atuais, o ensino rural, surgiu e se estabeleceu com duas concepções diferentes, de um lado a visão de uma escola do rural para a zona rural, e de outro a necessidade de urbanização para atender os anseios da modernidade, que criou o estereótipo de atraso, não moderno. Portanto, e o processo de transição ainda não acabou, por que a escola embora seja hoje considerada urbana, as características da comunidade continuaram as mesmas, as pessoas mantiveram seus modos de vida, seus costumes, suas rotinas. E, as crianças atendidas não conseguem entender que está acontecendo uma mudança, uma transição e considera que não houve consolidação no processo de transição, pois ele está acontecendo somente de maneira superficial, pois as características físicas e demográficas da região pouco se modificaram. (ABREU, 2012, p. 97)

Outra pesquisa que destacamos é a dissertação intitulada “Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: O significado do Ensino Médio para jovens rurais” de Campolim, (2000) que buscou investigar o que alunos e alunas rurais em escola urbana têm a dizer sobre o papel da escola média em suas vidas, bem como suas perspectivas para o futuro. A pesquisa apresenta depoimentos de 30 alunas e alunos que frequentam um colégio estadual urbano, na cidade de Prudentópolis, no estado do Paraná, e representam cerca de 51,5% dos alunos matriculados no período noturno. Por meio das entrevistas Campolim (2000), chega a algumas conclusões: para os alunos participantes da pesquisa estudar é visto como condição fundamental para “ser alguém na vida” e “ter um futuro melhor” e que o abandono do campo pela juventude não é fruto de uma opção pessoal, mas sim, contingência da demanda por melhores condições de vida, uma vez que 24 dos 30 entrevistados e entrevistadas prefeririam continuar no campo se fosse possível sobreviver do trabalho na terra. Pensando nestes sujeitos do Ensino Médio a escola poderia ter um olhar mais atento às especificidades da realidade rural, buscando a compreensão do meio rural. (CAMPOLIN, 2000).

As pesquisas mencionadas têm em comum o processo de transição, embora tratadas de diferentes enfoques, pois Abreu (2012) apresenta o processo de transição da escola rural para escola urbana que afetou a realidade dos alunos, enquanto Campolim (2000), investiga o papel da escola de ensino médio para alunos e alunos da área rural. Deste modo, a relevância de nossa pesquisa consiste na contribuição para reflexões sobre a transição dos alunos das escolas rurais/municipais para a urbana/estadual entendendo a importância que as escolas rurais tiveram e têm na vida dos sujeitos inseridos no meio rural do município.

Neste sentido, consideramos de igual importância entender como o professor constrói suas representações em relação a sua prática profissional, aos seus alunos, ao rural e ao urbano, de forma a contribuir para estimular novas reflexões e sentidos sobre a transição e as práticas educativas, enfatizando os aspectos do rural municipal.

O território de nossa pesquisa é o município de Bocaiúva do Sul, enquanto moradora nascida e criada no município e estudante que teve sua trajetória na educação básica nas escolas locais, a nossa experiência nos dá propriedade para afirmar que, a maioria dos professores com os quais convivemos e que fizeram parte de nossa formação, tinham um discurso de que permanecer em Bocaiúva não propiciava “futuro”. E ao nos convenceremos disso, nosso objetivo, sempre foi sair da cidade em busca de novos horizontes, e de um “futuro” profissional, principalmente porque não havia, nem há atualmente meios de cursar ensino superior. À distância, a falta de transportes públicos adequados e o fato de já trabalharmos, prejudicavam o acesso ao ensino superior. O município sempre foi tratado como lugar de atraso.

No ano de 2000, deixamos o município para iniciarmos nossa vida acadêmica e dar continuidade à vida profissional, como professora de Letras – Português-Inglês. Desde então jamais retornamos ao município como moradora, embora familiares lá ainda permaneçam.

Há 12 anos envolvida com o processo escolar, como professora, observamos o quanto o mesmo está carregado de concepções, ideais, preconceitos, discursos, narrativas, enfim representações que foram e são construídas no decorrer dos anos.

No segundo semestre de 2013, ao realizar o Tópico Especial sobre Representações Sociais na Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, o mesmo suscitou uma série de

reflexões, que nos instigaram a pesquisar a Educação no Município de Bocaiúva do Sul.

No mesmo período da realização da disciplina isolada, nos foi apresentada a possibilidade de ingresso no PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, integrado às atividades da formação continuada em educação e promoção do professor do quadro próprio do magistério. Assim, surge a indagação da escolha entre o programa ofertado pelo governo e o Mestrado em Educação. Instigada pelas novas reflexões, nossa opção foi pelo Mestrado, pois acreditamos que este nos possibilitaria maiores oportunidades de crescimento intelectual e profissional.

Neste sentido, entendemos que nossa pesquisa é relevante, tanto na construção pessoal quanto profissional pela aquisição de novos conhecimentos, como discente (mestranda) e por participarmos do NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná, que tem como um dos objetivos fortalecer as reflexões sobre práticas pedagógicas no contexto educacional.

A oportunidade de ser bolsista CNPq e colaboradora do Observatório de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná no Projeto OBEDUC II – Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos que tem por objetivo geral analisar a realidade das escolas públicas localizadas no campo da RMC. Nossa contribuição no trabalho de levantamento de dados e análise municipais das informações sobre as práticas pedagógicas realizadas na Região Metropolitana de Curitiba no projeto em andamento proporcionou o entendimento que nossa pesquisa não está diretamente relacionada ao campo dos movimentos sociais, pois o campo da região metropolitana de Curitiba tem outras características que os aproxima mais de uma concepção de educação rural do que da concepção de educação do campo. Procuramos no processo de construção desta pesquisa delinear estas características.

A dissertação está organizada da seguinte forma: No capítulo 1 apresentamos o Delineamento Teórico e Metodológico que percorremos a partir de aportes teóricos que nos fazem compreender primeiramente a importância da Teoria das Representações Sociais como abordagem teórica. Em seguida, já utilizamos aportes da própria teoria das RS, para entendermos que historicamente foram construídas representações sociais sobre o campo/rural como espaço inferiorizado.

Assim discutimos alguns conceitos sobre o rural/urbano, campo/cidade, e discutimos as principais diferenças sobre Educação Rural e a Educação do Campo. No capítulo 3 Caracterizamos a área de estudo, contemplando o Vale da Ribeira e o Município de Bocaiúva do Sul, assim como a Educação Municipal. No capítulo 4, detalhamos os caminhos e procedimentos metodológicos da pesquisa. No capítulo 5 apresentamos os resultados e as análises. Por fim tecemos algumas Considerações.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO:

Ao refletirmos sobre representações sociais e as práticas discursivas percebemos que há muita proximidade entre as abordagens, em especial quando consideramos que podem ser amplamente compartilhadas e possuírem no tempo e no espaço, características estáveis, acerca de determinado objeto social. Deste modo, pode produzir como efeito a criação de estereótipos e estigmas. Assim como a conservação de práticas excludentes de determinados grupos sociais, cujo modo de vida se contrapõe aos interesses hegemônicos.

Neste sentido, este primeiro item tem por objetivo apresentar algumas reflexões referentes à Teoria das Representações Sociais e prática discursivas de modo que subsidiem nossa pesquisa e contribuam para discussões sobre as representações históricas hegemônicas sobre o rural/campo e sobre a Educação Rural e a Educação do Campo.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS COMO MÉTODOS DE PESQUISA E APLICAÇÕES A EDUCAÇÃO

São inúmeros os métodos que são utilizados para as pesquisas em educação. No entanto, o método que utilizaremos para a realização desta investigação é a Teoria das Representações Sociais.

A força de uma teoria reside, entre outros elementos, no seu potencial de entendimento sobre um objeto. [...] ajuda a sistematizar, descrever, compreender, explicar e, as melhores, a transformar os fenômenos, pois para transformar precisamos de todas as anteriores [...] (GUARESCHI e ROSO, 2014. p. 32)

A opção teórica se deu por sua riqueza conceitual e pela flexibilidade metodológica que nos permitirá analisar a representação dos professores sobre a transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana

A Teoria das Representações Sociais surgiu com o francês Moscovici (1961), como uma corrente teórica da psicologia social, que pensou em uma Teoria “que procurasse superar dicotomias, como entre o individual e o social, externo e o interno, o estruturante e o estruturado, o processo e a estruturação e, ao mesmo tempo, pudesse dar conta também de novos contextos sociais”. (GUARESCHI E ROSO, 2014. p.24), e perdura no tempo, tendo se espalhado em diversos países e em diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, saúde, educação, etc.

Para formular a Teoria das Representações Sociais, Moscovici buscou apoio no conceito de representações coletivas de Durkheim. “O que é fundamental na construção durkheimiana, e que Moscovici retoma, é o caráter social das representações e sua independência em relação ao substrato social – os indivíduos e suas relações – que as gera” (CHAMON, GUARESCHI e CAMPOS, 2014, p. 10).

Assim, desde suas origens durkheimianas mais que centenárias, o conceito de representação social que Moscovici propõe, insiste em seu duplo caráter – social e construtivo. Social, pois a representação não é a soma de consciências individuais, nem a média das opiniões dos indivíduos. Construtivo, pois a representação não é o simples reflexo de uma realidade exterior, nem a imposição de uma dada ideologia. (CHAMON, GUARESCHI e CAMPOS, 2014. p. 10).

Moscovici (2003) concebe as representações sociais como estruturas dinâmicas, que operam em um meio de relações e comportamentos que estão em constante alteração. Diversas instituições sociais também são produtoras de representações e produzem influências sociais históricas entre os grupos humanos e o próprio sistema social, político e econômico. Para Cabecinhas (2004, p.2), as “representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupal, as ações de resistência e de mudança social”. Deste modo, nos ajuda a compreender a sociedade atual:

Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre as pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte (MOSCOVICI, 2003. p.48).

De acordo com Jodelet (2001), as representações nos guiam para nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, de tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p.17). Sendo assim a referida autora atribui papel primordial à comunicação quando se trata dos fenômenos representativos. Sendo assim, a comunicação contribui para,

[...] forjar as representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade comuns e partilhadas. (JODELET, 2001. p.32).

Deste modo, vale considerar, que quando buscamos compreender como a realidade é compartilhada, somos capazes de identificar relações e comportamentos.

O estudo das representações sociais permite ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes que ligam os sujeitos em interação. [...] a prática social está ligada a uma rede de relações sociais na qual os indivíduos partilham significados [...] ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social [...] (CHAMON, 2014. p. 116)

Ainda para a mesma autora “São as representações sociais que explicam como um grupo apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a *priori*, uma orientação para sua prática e, a *posteriori*, uma justificativa para suas ações”. (CHAMON, 2014. p. 116)

Neste sentido, entende-se que tudo se constrói na discursividade e na tentativa (não arbitrária) de representação do real. Absolutamente nenhum discurso está isento desta intencionalidade particular. Entretanto, há forças que forjam a palavra, inibindo a capacidade de preenchimento realizado pelo outro. Por meio da lógica da equivalência, um grupo se homogeneiza em virtude de suas afinidades, se sobrepõe a outro grupo, suprimindo-o por considerar diferente. (ANDRADE, 2011. p.32)

Se entendermos que a comunicação e a linguagem dizem muito do meio social, compreendemos que a comunicação estabelecida pelos professores das escolas localizadas no campo tem relação real com a comunidade daquela região. O que para Certeau, seria uma homologia de procedimentos, ou seja, mera repetição de conceitos que revelam a interligação entre o que ele chama de “artes de dizer” e “artes do fazer” e suas consequências sociais (CERTEAU, 1998, p.153).

Não se recusa, portanto, o entendimento de que a realidade seja representada, ou melhor, que a realidade seja resultado de nossa capacidade de representação. Apenas salienta-se que essa capacidade não é passiva, como uma mera capacidade de interpretar um mundo que já está pronto e construído, mas, sim, que essa representação ocorre na linguagem, nos processos de interação entre indivíduos que se comunicam entre si, ou seja, a representação é um constante devir que se instaura na contingência da vida e de nosso “estar no mundo”. (ANDRADE, 2011. p.26)

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem

compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa aquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

Partindo-se então do pressuposto de que a representação da realidade não é constante e eterna, podemos dizer que representamos a realidade por meio de nossa capacidade discursiva, pois, vale ressaltar que, sendo a representação da realidade construída a posteriori por nossas práticas discursivas, considera-se que ela não seja permanente, tendo em vista que as práticas discursivas estão em constante mobilidade. Por meio desse entendimento, pode-se perceber a determinação social do discurso, o que não concebe mais apenas uma análise meramente subjetiva da linguagem, mas também, e, sobretudo, uma análise política, objetiva e concreta dos elementos discursivos. (ANDRADE, 2011. p.25-26)

Neste sentido, o conceito de Representações Sociais está relacionado com a função de representar o mundo real ao qual pertencemos. E, o processo de representar é conexo a dois processos que nos auxiliam a explicar como construímos as Representações, a objetivação e ancoragem:

A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato. Ela substitui o objeto pela sua imagem [...] uma das funções é facilitar a comunicação dentro de um grupo, [...] o conceito de ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação. Sua função é realizar a integração cognitiva da objetivação em um sistema de pensamento preexistente. [...] a ancoragem se refere à significação distintas daquelas internas ao conteúdo de uma representação [...] (CHAMON, 2014. p. 119)

Ao objetivar descobrimos a qualidade da ideia, em quanto que ancoragem é o processo pelo qual nos apoiamos para esta qualificação. Ancorar "... é, pois, classificar é dar nome alguma coisa". (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Como podemos perceber os processos de ancoragem e objetivação, nos auxiliam a tornar familiar algo que nos é estranho e a estabilizar estas informações, construir nossas representações e nossos discursos. Segundo Moscovici:

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico [...] (MOSCOVICI, 2003. p.21).

Portanto, nossas representações e discursos dizem muito de nós, quem somos de onde viemos e para quem falamos. Assim, permitem contemplar o imaginário social em sua riqueza de conteúdos e processos que operam nas relações que por sua vez, a própria dinâmica grupal em diálogo que proporciona a atualização das representações correntes em seu sistema simbólico.

O símbolo é uma representação, um signo que torna possível as ideias ausentes. Ele é uma convenção, com o qual o significante e o significado mantêm uma relação de complementariedade e permuta ao materializar aqueles objetos que, até então, eram estranhos para aquele grupo. (PINTO, 2009.p.29)

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais utilizada na educação, se apresenta como uma possibilidade para atingir nossos propósitos, na medida em que nos permite investigar como se “formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008.p. 20).

[...] ao se pensar nas representações sociais como um processo de apropriação do objeto provindo de um fenômeno social, pensa-se também que esse objeto deve ser um elemento do campo relacional de um grupo. Implica dizer que não existe representação sem existir a relação entre sujeito e objeto. Toda a representação possui uma imagem dum significado e, portanto, é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa. (PINTO, 2009.p.30)

De acordo com Sousa e Villas Bôas (2011), faz aproximadamente 30 anos que a teoria das representações sociais é utilizada como método de pesquisa vinculado aos estudos educacionais, tendo como pioneiro “a obra *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*,” de Gilly (1980, p.273).

A Teoria das Representações Sociais é, pois, em uma de suas acepções, uma teoria sobre os saberes sociais. Ela se refere à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. No caso da teoria da RS, ela está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na e pela vida cotidiana. E esses saberes estão em contínua mutação. (GUARESCHI, 2014. p.140)

Sendo uma teoria sobre os saberes sociais, a Teoria das Representações Sociais institui-se como uma interlocutora que tem se centrado na transformação e construção do conhecimento social. Este saber que é produzido no cotidiano permite-nos dar voz ao sujeito ou observá-lo ao ser relacionado à educação, e suas representações sociais sobre a transição das escolas municipais rurais para as escolas estaduais urbanas. Conseqüentemente a importância de discutirmos também as representações que se construíram historicamente a respeito do rural e que são reproduzidas até os dias atuais, principalmente na educação.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O RURAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO

A história do rural brasileiro foi caracterizada por diferentes representações e discursos que o apresentavam e ainda o apresentam como lugar de atraso, marginalização cultural, etc.

A análise da questão camponesa no Brasil, no final do século XIX, remete à compreensão do contexto nacional da época, destacando-se a preocupação com a nacionalização, o crescimento e a modernização do País. Essa preocupação estava relacionada ao sentimento de que o processo de construção da Nação brasileira exigia a homogeneização do território e sua gente, incorporando à nacionalidade os espaços considerados vazios e os diversos grupos étnicos que o ocupavam, mas de certa forma ignorados do ponto de vista de suas singularidades culturais, consideradas desprezíveis ao resto do país, que se concebia civilizado. (CARVALHO, 2011. p. 21)

Sendo assim, de acordo com Rua (2006), as representações que resultaram da hegemonia e das relações de poder entre urbano e rural tem acentuado a dicotomia e se manifestado principalmente na precarização dos serviços prestados a população rural.

As relações de poder e o exercício da hegemonia têm se manifestado, em seus aspectos econômicos, políticos, culturais e simbólicos. Cidade e campo, urbano e rural, vêm sendo percebidos como polaridades, nas quais a assimetria de poder e hegemonia, e as representações daí resultantes, nos últimos séculos na Europa, e, no Brasil, principalmente depois da Revolução de 1930 (e da legislação daí resultante), têm mantido a cidade (e o urbano) como dominante na polarização que exerce, acentuando uma dicotomia que só, nas últimas décadas, vem sendo alterada pelas novas lógicas da acumulação capitalista [...] (RUA, 2006. p.83).

Para o autor, o modelo de acumulação capitalista acentua a dicotomia entre rural e urbano, fazendo com que esta última seja sempre a dominante, tida como modelo de desenvolvimento nesta relação de poder. Neste sentido, Rua, (2006), aponta que:

O capitalismo recria um rural, capaz de participante de lógicas complexas, integrar-se, desigualmente, às múltiplas escalas que marcam as interações espaciais do mundo atual. Esse processo de integração afeta, sobremaneira, a (re) construção ou a manutenção da identidade social do agricultor e os rebatimentos territoriais desse processo. É às novas territorialidades, resultantes das interações urbano-rural e às identidades que a elas se integram [...]. (RUA, 2006. p.38)

Ainda para o mesmo autor,

Compreender o rural como parte da espacialidade do capitalismo contemporâneo remete-nos a observar as relações de poder, o exercício da hegemonia e a dialética entre igualização e diferenciação como tendências

contraditórias manifestadas nas interações espaciais rural-urbano. (RUA, 2006. p.82)

Mas o que é urbano e rural, campo e cidade? Estas questões vêm sendo discutidas por vários autores. Para Biazzo, (2008);

“Rural” e “urbano” são vocábulos que adquirem significados variados, justamente porque encarados como fundamentais para o planejamento territorial em diversas escalas e para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, em suma, social. Há uma verdadeira obsessão pela discussão de critérios definidores do corte “rural/urbano” em pesquisas técnicas e em estudos pragmáticos, que tratam tais categorias de modo operatório, basilares para a constituição de um método diferenciador de espaços. Paralelamente, tal fixação se reapresenta em estudos teóricos e como suporte para pesquisas acadêmicas, onde se busca tratar rural e urbano como categorias analíticas, algo muito dificilmente alcançado. (BIAZZO, 2008. p.133)

Como podemos perceber para Biazzo (2008) as variações dos significados, rural e urbano, são encarados como fundamentais para o planejamento das múltiplas políticas. Para Talaska, Silveira e Etges (2014) compreender a essência da cidade e do campo deve se considerar a relação intrínseca entre a natureza e a sociedade, por meio de um processo dialógico num processo indissociável.

[...] a compreensão da essência da cidade e do campo, suas relações, analogias e contradições, passa pela consideração da intrínseca relação sociedade-natureza, onde através de um processo dialético, materializado pelo trabalho, pelas relações sociais, pelos “sistemas técnicos e sistemas de ações”, a sociedade se organiza espacialmente e reproduz seu espaço, num processo indissociável com a natureza. Acredita-se, portanto, que a compreensão do urbano e do rural, enquanto relações derivadas da cidade e do campo requerem a consideração da dialética, onde a organização da sociedade no tempo-espaço se desenvolve através de movimentos, de mudanças, de processo de transformações, considerando o desenvolvimento das forças produtivas e a estruturação econômica e social. (TALASKA, SILVEIRA E ETGES, 2014. p. s/pg.).

Quando voltamos nosso olhar para o rural brasileiro, o fundamento utilizado para diferenciar rural e urbano, é o Decreto-Lei Nº 311², de 2 de março de 1938, e no seu Art.3º define; “A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”. Essa é, portanto, a definição legal para cidade, desde 1938, e é a definição utilizada pelo IBGE.

Para Veiga (2002), a definição do que é cidade no Brasil é apenas formal e assinala que para definir o urbano no Brasil, que é preciso levar em consideração o

² Decreto-Lei nº 311. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaoriginal-1-pe.html>

número de habitantes e também as atividades econômicas a que se dedica uma determinada localidade. O referido autor aponta para surgimento de um “novo rural”, e defende o investimento em políticas públicas para atender a esse novo processo.

O rural é necessariamente territorial, e não setorial como fazem parecer os programas dos órgãos governamentais. O grande desafio está, portanto, em propor estratégia realista que possa viabilizar uma factível transição de ações setoriais para uma articulação horizontal das intervenções. Há risco, contudo, de que propostas muito bem intencionadas sirvam para perpetuar e reforçar o viés setorial dos programas existentes, em vez de ajudarem a promover a referida transição. (VEIGA, 2002.p. 49)

Para Verde (2004, p.5), “o enfoque territorial permite pensar o desenvolvimento para além dos centros urbanos, onde os pequenos municípios são estrelas de uma pequena constelação”. A ideia é que independentemente do local onde se vive, a população tenha condições mínimas de sobrevivência, garantido seu acesso à saúde básica, a educação de qualidade, oportunidade de trabalho e renda, etc.

Embora tenha ocorrido uma redução da desigualdade e da pobreza, a assimetria entre regiões rurais e urbanas ainda é enorme. Exatamente por isso, a tendência generalizada de êxodo rural vem sendo gradativamente substituída por uma dinâmica demográfica heterogênea: algumas regiões continuam expulsando pessoas, enquanto outras passam a atrair população. As regiões que continuam perdendo população são justamente aquelas mais distantes de centros urbanos, aquelas cujos habitantes para ter acesso a bens e equipamentos sociais básicos precisam migrar. (FAVARETO, 2012. p.95)

Para Rua (2006, p.83, 85), o campo vem sendo considerado como mercadoria, e não como um “novo rural”, e sim vem conformando novas imagens, novos sentidos para este espaço “que mantém a visão produtivista, até agora dominante, mas que se traduzem em novos qualificativos para outras relações entre o espaço urbano e rural e entre a cidade e o campo”.

Ainda para o mesmo autor,

[...] o campo (e o rural) vem sendo percebido, já há algum tempo, como mercadoria (terra-mercadoria), capaz de gerar, graças ao trabalho, outras mercadorias, além das rendas obtidas pela especulação. Atualmente, a essas condições já tradicionais, são incorporados novos papéis, integrados a um movimento de resignificação do rural, em que a natureza e as “atravidades” do campo, tornam-se mercadorias valiosas. Não se trata apenas da terra ou do trabalho a ela incorporado. Trata-se de novos atributos, muitas vezes imateriais, em que valores ligados à natureza, à paisagem, à exploração do trabalho em áreas rurais, obrigam-nos a repensar a própria teoria da renda da terra. [...] (RUA, 2008. p.83)

Para Veiga (2004),

Nos últimos vinte anos tornou-se cada vez mais forte a atração pelos espaços rurais em todas as sociedades mais desenvolvidas. Mas esse é um fenômeno novo, que pouco ou nada tem a ver com as relações que essas sociedades mantiveram no passado com tais territórios. É uma atração que resulta basicamente do vertiginoso aumento da mobilidade, com seu crescente leque de deslocamentos, curtos ou longos, reais ou virtuais [...] (VEIGA, 2004. p. 10)

Na interação rural/urbano, o que se identifica são as relações que se estabelecem entre as diferentes atividades que atualmente redefinem o rural, suas novas ruralidades. Para Wanderley, (2001), o rural é “um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais”. A autora, não acredita, num rural isolado, “autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha lógicas exclusivas de funcionamento e reprodução”. A referida autora afirma que;

[...] considero que este mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba. (WANDERLEY, 2001. p. 32)

Ainda para a mesma autora, “este mundo rural se move num espaço específico, o espaço rural”, (WANDERLEY, 2001). Portanto, deve ser entendido enquanto espaço físico diferenciado, que faz referência à construção social do espaço e sua dominação social e enquanto lugar de vida, onde se constroem as representações sobre o mundo e as suas identidades. Sendo assim, é preciso compreender que não existe uma relação de hierarquia, mas sim de complementaridade, pois “*cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (ARROYO, CALDART e MOLINA. 2011. p.15).

Para Araújo, et al, (2008):

O estudo da relação campo-cidade ganhou uma nova complexidade com a revolução científico-tecnológica, iniciada a partir da segunda metade do século XX, uma vez que essa ao intensificar os processos de urbanização e industrialização promoveu o desenvolvimento do capitalismo no campo e a consequente modernização da agricultura. Essa modernização, mesmo não tendo ocorrido de forma homogênea, redefiniu os espaços rurais, imprimindo-lhes uma nova dinâmica, diversificou os serviços urbanos, intensificou os fluxos de transportes e comunicações e reestruturou a interação das áreas rurais com os espaços urbanos. A nova dimensão assumida pelas relações sociais, econômicas e culturais estabelecidas entre o campo e a cidade, advinda, especialmente, do “relativo” fim da auto-suficiência das localidades rurais e da dependência dessas aos equipamentos e serviços implantados na cidade, passou a exigir a

compreensão de que o rural e o urbano não devem ser mais pensados como recortes territoriais isolados, como tradicionalmente o fora, mas como espaços interdependentes e complementares. (ARAÚJO, *et al.* 2008. p. 114)

Sobre o assunto, ainda recorreremos aos autores Talaska, Silveira e Etges (2014), que reforçam a importância e a influência das diferentes configurações espaciais, tanto do campo como da cidade, e demonstram que:

É a partir do olhar histórico e dialético sobre a cidade, o campo e suas relações que se percebe que nenhuma das suas configurações são definitivas. Tudo tem uma forma anterior e uma forma posterior. Tudo está em movimento. Houve e há processos de mudança, de transformação, onde novos elementos, novas funções, novas ruralidades e novas urbanidades são verificadas. Há um encadeamento de processos, nos quais as influências das partes são totalizantes, tudo exerce influência em tudo. Por isso, nada está acabado, não há uma configuração final, mas há uma sequência de processos que acabam por configurar esses espaços e suas relações diferentemente a cada novo olhar, num contexto de desenvolvimento histórico. Contudo, estas configurações não são tão simples quanto aparentam. Para compreendê-las torna-se necessário entender como este processo se realiza, ou seja, o processo dialético de sua constante transformação. (TALASKA, SILVEIRA E ETGES, 2014. p. s/pag.).

Enfim, a reflexão sobre a relação entre campo/cidade e rural/urbano, é que em meio à complexidade do processo e da compreensão destas dimensões está envolvido o processo educativo, que na educação rural a oferta de uma escola teve de modo geral o objetivo de apenas fixar o homem na área rural. Deste modo, foi à oferta de uma escola pensada e organizada, com princípios de uma Educação urbana, que jamais atenderam as especificidades das populações que vivem no campo. Além disso, o rural sempre foi considerado como um lugar inferior à cidade.

Para a área da educação, o estudo das representações sociais 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.32-33)

Desta forma, é necessário um novo olhar sobre o território rural brasileiro, e, sobretudo para Educação oferecida as populações que vivem em áreas rurais. Para Souza (2015), existem aspectos fundamentais a serem considerados, quando nossas análises se voltam para as discussões da concepção de rural sob a ótica da educação rural. Para autora, “O rural é visto como lugar de atraso, cujo

desenvolvimento encontra-se na área urbana ou no avanço do capitalismo agrário, das tecnologias e da produção de matéria prima para exportação”. (SOUZA, 2015)³

Ainda de acordo Souza (2015), para a educação do campo, o rural é lugar de vida, trabalho, cultura e diversidade de produção.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'(anônimo). É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993. p. 06)

Fernandes e Molina (2002) apontam que:

Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. (FERNANDES E MOLINA, 2002 p.10)

Os autores nos permitem refletir sobre o território, pois, o campo da região metropolitana de Curitiba apresenta características que os aproxima mais de uma concepção de educação rural, na qual os sujeitos não pensam seu projeto de vida, as orientações das escolas são do governo estadual ou municipal. Este território é distinto pelo fato da força do agronegócio (áreas de reflorestamento), e as pequenas produções agrícolas.

Neste processo de desvalorização do rural brasileiro a educação sempre teve um papel fundamental, pois desde seu surgimento no final do segundo império, o ensino está voltado para uma perspectiva agrária,

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país (CALAZANS 1993.p.19)

O padrão de evolução e desenvolvimento permanece com uma estrutura que tem uma autodefinição e olhar depreciativo que de acordo com o Campolim

³ SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do campo no Brasil. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls

(2000) é uma representação de sofrimento e exclusão histórica na qual o próprio morador do campo se percebe nesta visão negativa;

Os próprios camponeses, por seu lado, acabam se autodefinindo como pobres e fracos, denotando uma visão depreciativa de suas condições de vida e trabalho. Sofrimento, esforço, dor, fadiga são representações da experiência de uma classe que, historicamente, padece a opressão, a começar pela forma como são referidos em oposição aos habitantes das áreas urbanas. Palavras como caipira, caiçara, tabaréu, colono, caboclo foram, e ainda são em muitas regiões, utilizadas para identificar o camponês no sentido de quem vive fora, longe da cidade e de tudo o que ela representa em termos de cultura, educação, civilidade, lazer, comunicação, riqueza o que torna o camponês, aos olhos alheios e até ao seu próprio olhar, sinônimo de rústico, atrasado, tolo e ingênuo. (CAMPOLIN, 2000.p.19)

Nas áreas rurais da Região metropolitana de Curitiba esta visão ainda persiste, e as Representações precisam se transformar para compreender essa condição histórica e proporcionar uma luta justa pela sobrevivência repensando o espaço social,

Responder a estas questões exige repensar o espaço ocupado pelo trabalho no processo de elaboração do conhecimento, tendo em vista que, ao produzir as condições materiais de sua existência o ser humano produz também um conjunto de idéias e representações, que expressam um saber, uma consciência de sua situação histórica. Neste sentido, a educação de jovens, sejam rurais ou urbanos, não pode estar desvinculada de sua luta concreta pela sobrevivência. (CAMPOLIN, 2000.p.37)

A reflexão e o reconhecimento sobre o espaço é importante, assim como, o discurso. Carvalho (2011) apresenta exemplos de representações históricas que foram sendo construída sobre o campo, ao referir-se à questão da construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil, a partir dos discursos e imagens:

[...] representações veiculadas a respeito dos povos do campo no final do século XIX, e encerrá-lo nos dias atuais, justificam-se pela própria necessidade de compreender os motivos que levaram o Brasil a desenvolver um discurso negativo sobre a vida no campo e a dividir de forma desigual o país entre sertão e litoral, atrasado e moderno, bárbaro e civilizado. (CARVALHO, 2011.p.13)

Discursos negativos esses, que já vem sendo observados desde o final do século XIX e resistem até o momento. Nos quais ainda afirmam toda uma perspectiva negativa sobre o campo. Na região metropolitana de Curitiba o discurso sempre foi fortalecido por interesses daqueles que afirmavam que morar em Curitiba era mais promissor do que estar nas áreas rurais da região metropolitana. Segundo Carvalho (2011, p.15) “É importante salientar que estes discursos são concebidos

como representações construídas culturalmente e carregam consigo os valores e interesses dos grupos que as produziram no período que foram produzidos”.

Por conseguinte, identificar algumas representações sociais, nos ajudam a perceber algumas condutas, para Pinto,

A importância do estudo da teoria das representações sociais e sua aplicabilidade no campo da educação 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, [...] (PINTO, 2009.p.33)

Neste sentido, entendemos que a educação tem um papel de transformação do discurso, da percepção e renovação do espaço e conseqüentemente do respeito e fortalecimento da identidade dos povos do campo.

2.3 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Estado Brasileiro demorou a se interessar pela educação rural e vai aparecer na constituição, num momento que o que está em evidencia é o desenvolvimento urbano. “[...] é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema educação rural é encarado mais seriamente [...]” (BARRETO, 2004, p.75-76). Este interesse surge ainda como uma medida para fixar o homem em seu local de origem, o rural, e assim diminuir/acabar a migração, tão em alta naquele momento, devido ao forte apelo da urbanização.

O processo de urbanização no Brasil revestiu-se de características que contribuíram para manter diferenças significativas na qualidade de vida dos pólos urbanos do interior e do litoral. Os núcleos urbanos, que se desenvolveram mais intensamente junto aos portos, atraíram a população do campo. Os núcleos urbanizados do interior, na verdade, não passavam de uma extensão das áreas rurais, dominados pelo paternalismo opressor das oligarquias e aliados do processo político. São, portanto, evidentes, consideradas as condições de infra-estrutura precária do interior, as razões que concorreram para que as indústrias se localizassem junto aos principais núcleos urbanos. (MAIA, 1982. p. 27)

O que se pode notar, então, é que a educação pensada para as populações que viviam no rural, está intimamente ligada ao processo de urbanização. De acordo com Maia (1982), naquele momento,

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola

colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de absorver a mão de obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982. p.27)

O que se percebe é que o modelo de educação rural, praticado sempre esteve vinculado a um modelo conservador, de cunho assistencialista, com base em modelos urbanos, que se traduzem em concepções de aluno, de escola e de educação, que se expressam em posturas educacionais, e se apresentam na manutenção de uma prática educativa conservadora e que não está aberta às mudanças. Para Souza,

Ao longo da história da educação brasileira, os povos do campo foram tratados como sujeitos rústicos e carentes, com necessidades educacionais técnicas e higienistas. Ao lado dessa compreensão, muitos povos do campo deixaram de ser conhecidos e reconhecidos nas políticas educacionais e nas práticas escolares. Os conteúdos escolares, selecionados por profissionais da educação fortaleciam a visão de que o urbano era sinônimo de desenvolvimento cultural, econômico e social. As metodologias eram marcadamente instrucionais e não contribuíam para que os povos do campo pudessem relacionar os conteúdos escolares com as suas experiências socioculturais e de trabalho. A relação entre educador e educando seguia hierarquias que reproduziam as relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando conformismo e subserviência, em meio a processos de resistência. (SOUZA, 2015. p. 4)

Na contramão a este modelo de educação rural, na década de 90 surge a movimentos sociais que despertaram um novo olhar para o rural brasileiro, questionando o modelo de educação existente e se começa a delinear um novo projeto de educação para as populações que vivem em áreas rurais. Portanto, neste período da educação brasileira, surgem discussões que permeiam a diferença entre a educação do campo e a educação rural. Para ARROYO, CALDART, MOLINA (2011)

[...] a Educação do Campo nasce, sobretudo de outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos [...] (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011. p. 12)

Podemos notar que as diferenças entre a educação rural e educação do campo são evidentes desde sua gênese e de seus fundamentos. No quadro 2 a

seguir, organizado por Souza (2015), podemos perceber claramente estas diferenças, pois enquanto a educação rural é formulada pelo movimento conhecido como ruralismo pedagógico e enfatiza a educação como meio de conter a migração num contraponto a educação do campo surge das experiências e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, produzindo materiais didático-pedagógicos que anunciavam características e propostas para a construção da escola em perspectiva omnilateral⁴.

QUADRO 2 – GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
1. Constatação do grau de analfabetismo da população rural e preocupação com a superação do subdesenvolvimento do país, do atraso cultural.	1. Constatação de que escola pública caminhava na contramão do processo de luta pela terra e pela transformação da sociedade.
2. Formulações advindas do movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico. Ênfase na educação rural como meio de conter a migração da população do campo para a cidade. Defesa de ensino centrado no trabalho agrícola.	2. Experiências e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos anos de 1980. Criação do Setor de Educação e produção de materiais didático-pedagógicos que anunciavam características e propostas para a construção da escola em perspectiva omnilateral. Fundamentação em obras de Paulo Freire e Pistrak.
3. Década de 1930 – Ideário da Escola Nova. Manifesto dos Pioneiros da Educação. Defesa da escola pública, de qualidade e laica.	3. I ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (1997). Elaboração do Manifesto das Educadoras e Educadores do Campo dando ênfase à educação como fundamental para a transformação da sociedade.
4. Leis Orgânicas da Educação. 1942 – criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto 4.958 – providências em relação às escolas localizadas no meio rural)	4. I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998). Publicação de documento contendo os compromissos e desafios para a educação e a escola do campo.

FONTE: SOUZA, 2015⁵. (adaptado).

De acordo Souza (2008), o que reforça e resume a diferença entre educação do campo e educação rural é que a segunda “concebe o meio rural como lugar de atraso e apresenta uma concepção educativa de sentido prático e utilitário, voltada para o ensino técnico e para a instrumentalização do homem rural para o trabalho no agronegócio” enquanto a educação do campo “é um projeto que se apresenta para além da dimensão escolar, que se articula com o social e o econômico do campo, que cria uma conexão entre o processo de formação do homem e o processo de produção de vida”.

⁴ Omnilateral diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

⁵ SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do campo no Brasil. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls

O ponto essencial no confronto Educação do Campo e Educação Rural, está na emergência, a primeira não apenas como demanda de movimentos sociais populares, mas como a inclusão dos sujeitos na construção de um projeto educativo. De fato, como bem aponta Arroyo (2007), as políticas públicas para a educação ou são pensadas para o urbano (e, então, adaptadas para o campo) ou são pensadas como gerais e universais, sem espaço para a especificidade, para coletivos específicos concretos. E isso gera indiferença em relação a diferença. (CHAMON, 2014. p. 109-110)

Nesta perspectiva, ao almejar uma educação diferente da educação urbana, que se traduz numa educação voltada para o urbano a educação do campo se apresenta como uma possibilidade de transformação de representação e de discursos, valorizando o conhecimento e respeitando a diversidade dos povos que vivem no campo, pensando em uma educação voltada aos sujeitos do campo e suas realidades de vida.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, e conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011. p. 14)

Ainda segundo os mesmos autores a visão de educação do campo, permite que o campo se apresente como “um campo de possibilidades da relação de seres humanos com a produção das condições de sua existência social, [...] também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo [...]”. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011. p.15).

É importante notar que a educação do campo propõe uma “transformação que vai na direção de um novo discurso e de uma nova identidade” para a educação. (CHAMON, 2014. p.109). E, compreender a Educação do Campo no Brasil e trazer este universo histórico, político e social, só é possível a luz de teorias que dêem conta deste espaço social dinâmico construído e apoiado em discursos.

No entanto, é com pesar que percebemos ainda que a maioria das escolas da Região Metropolitana de Curitiba, praticam uma educação voltada para o urbano e não há uma discussão sobre as especificidades locais.

Porém, também é possível perceber que muito se avançou, na educação de modo geral e estes avanços trouxeram inúmeros benefícios, principalmente considerando as concepções e princípios da educação do campo, que hoje conta com documentos, programas e projetos que orientam as práticas educativas das escolas localizadas no campo.

Portanto, é urgente a reflexão sobre qual o alcance dessas leis e projetos para os professores que atuam nestas escolas localizadas no campo e também os que atuam nas escolas urbanas, a fim de verificar se as mesmas conseguem realizar a leitura das propostas, aplicá-las de modo adequado e principalmente realizar as suas práticas com base nos princípios da educação do campo, considerando a diversidade e a realidade de cada aluno.

Em seu artigo 28, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (BRASIL, 1996.p.81)

Portanto, estas orientações da LDB, essas orientações oficiais, são para todos os profissionais da educação, completem agora em 2016, 20 anos. No entanto, o que vemos ainda é o desconhecimento desta e de outras orientações voltadas para o rural/campo.

Cabe destacar que o aluno morador do campo, possui sua linguagem, identidade e cultura própria e que muitas vezes não é considerada no processo de adaptação escolar, principalmente nos colégios/escolas urbanas e conseqüentemente poderá afastar crianças, jovens e adultos das salas de aula.

[...] a prática do professor constitui-se em uma construção por parte do indivíduo que ao mesmo, se modifica nesse processo. Tais processos de construção ocorrem em um dado contexto social e na interação com o outro (individual e coletivo). Esses processos contribuem para a (re) construção identitária do indivíduo [...], (CHAMON, 2014. p.108.)

Um dos desafios que pode ser observado nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, (2006), é “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. (PARANÁ, 2006.p.26).

O documento apresenta uma consideração muito importante e deve ser tratada de modo a ser contemplada para atender as necessidades da educação pública e das comunidades localizadas no campo. Pois, de acordo com Chamon (2014),

[...] ao transpor para o campo os modos da cidade, treinar os docentes nos padrões culturais da classe dominante, ao valorizar um determinado arbitrário cultural em detrimento de outras formas de cultura e conhecimento, o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais e exclui os povos do campo. O que o campo sabe não tem valor de cultura; o que o campo é não tem valor de existência [...]. (CHAMON, 2014. p.112-113)

Sendo assim, é necessário que possamos trabalhar com perspectivas conceituais voltadas para as necessidades e realidades dos nossos educandos de modo geral, mas especialmente para aqueles que convivem cotidianamente, no campo. Caldart (2004) nos orienta sobre esta necessidade de apreendermos novos conceitos e afirma que:

A Educação do Campo tem construído um conceito mais abrangente de educador e educando, voltado para os povos do campo. Para nós, é educador (a), aquela pessoa cujo trabalho principal, é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. (CALDART, 2004. p. 22).

Assim, podemos avaliar que o campo não é problematizado nos processos de formação, o que impede o desenvolvimento das escolas localizadas no campo, que promovem ainda, uma educação voltada para a realidade urbana. Na qual ainda há valorização dos grandes movimentos agrários e da produção em larga escala.

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo-cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços. (FERNANDES E MOLINA, 2004. p.39).

No entanto, os sujeitos que estão no campo, muitas vezes, são levados a acreditar que a melhor opção é sair do campo e lutar por seu crescimento profissional na cidade. O meio rural ainda é visto como atrasado e o desafio é fazer com que estes sujeitos, tenham uma possibilidade de escolha de permanecer no campo com equidade.

3 TERRITÓRIO DA PESQUISA

Neste item apresentamos algumas características e dados levantados sobre o Vale do Ribeira, na Região Metropolitana de Curitiba da qual o município de Bocaiúva do Sul faz parte, assim como, as características das escolas que compõem a estrutura da educação municipal e estadual. Os dados apresentados neste capítulo foram coletados a partir da análise do Plano Diretor Municipal (2008), de entrevistas dos sujeitos da pesquisa e também de trabalho de campo.

3.1 O VALE DA RIBEIRA NO ESTADO DO PARANÁ: CARACTERIZAÇÃO

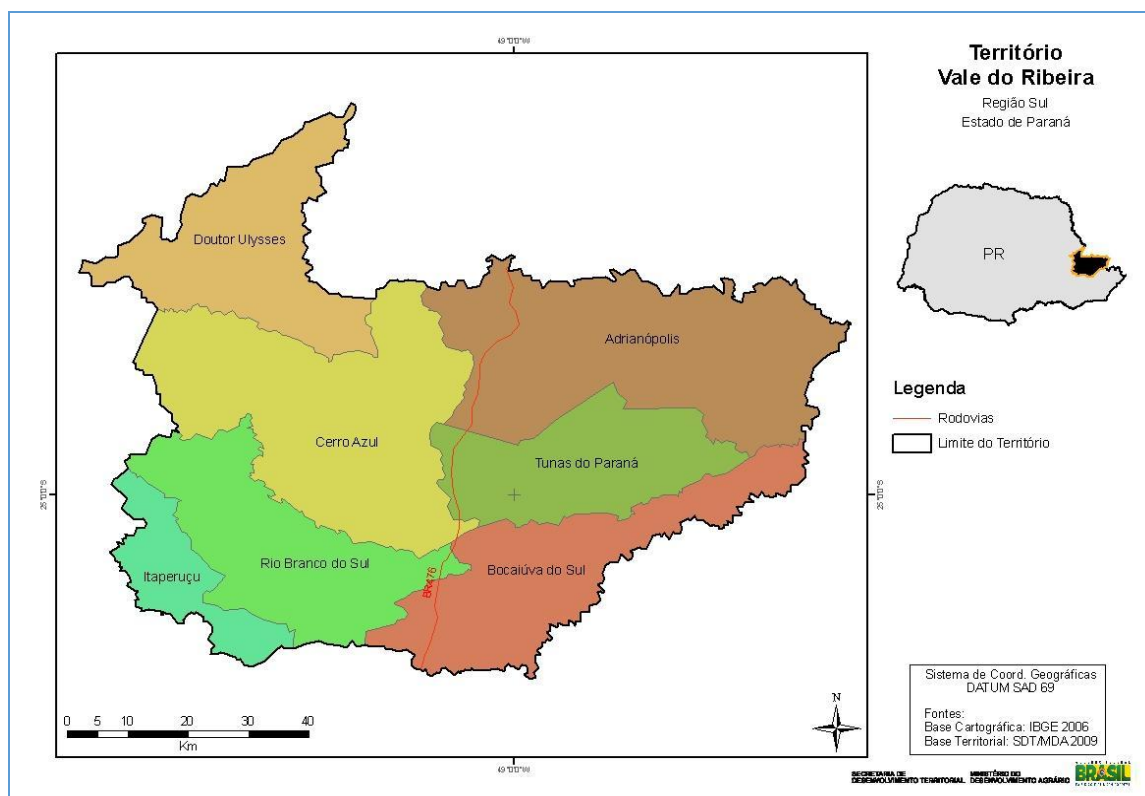
O Vale do Ribeira abrange territórios nos Estados do Paraná e de São Paulo, totalizando 32 municípios, sendo apenas 7 no Paraná e 25 no estado de São Paulo, a saber: Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Miracatu, Pariquera-Açu, Pedro de Toledo, Sete Barras, Apiaí, Barra do Chapéu, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Juquitiba, Peruíbe, Registro, Ribeira, Ribeirão Branco, São Lourenço da Serra, Tapiraí

No Paraná, o Vale do Ribeira é composto por 7 Municípios que também fazem parte da Região Metropolitana de Curitiba⁶: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulisses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. Estes Municípios fazem parte do território do Vale do Ribeira – PR desde o ano de 2003⁷. Vide figura 1 com os Municípios que compõem o Vale da Ribeira no Estado do Paraná.

⁶ Os municípios da RMC concentram 64% do total da população urbana do Estado. Informações disponíveis em: <http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/publico/conteudo.aspx?codigo=42>. Acesso em: 20/03/2015.

⁷ Informação disponível no Sistema de Informações Territoriais. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/pesquisa.php#>. Acesso em: 28/04/2015.

FIGURA 1 – COMPOSIÇÃO TERRITORIAL DO VALE DO RIBEIRA NO PARANÁ



FONTE: Sistema de Informações Territoriais (SIT) do Ministério de Desenvolvimento Agrário

Segundo dados do IBGE (2010), a área total dos municípios paranaenses que fazem parte do território do Vale do Ribeira é de 6.079,30 Km², e estão dispostos no quadro 3, com Caracterização dos aspectos gerais do território do Vale do Ribeira no Paraná.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO TERRITÓRIO DO VALE DO RIBEIRA-PR

Variável	Território	Fonte
Número de Municípios	7	SIT/SDT
Área	6.079,30	IBGE (2010)
População Total	100.821	IBGE (2010)
População Urbana	57.718 (57,25%)	IBGE (2010)
População Rural	43.103 (42,75%)	IBGE (2010)
Estabelecimentos da Agricultura Familiar	5.596	IBGE (2010)
Número de Pessoas em Extrema Pobreza	8.556	IBGE (2010)
Beneficiários de Bolsa Família	23.580	MDS (2011)
Número de Comunidades Quilombolas	13	FCP (2010)

FONTE: Sistema de Informações Territoriais (SIT) do Ministério de Desenvolvimento Agrário.⁸

⁸ Informações Disponíveis em: <http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=obterDadosBas&m=4122206>. Acesso em: 28/04/2015.

Como podemos notar pelos dados do quadro 3, existem na Região do Vale do Ribeira do Paraná, cerca de 5.596 estabelecimentos de Agricultura familiar e 8.556 pessoas em situação de extrema pobreza.

A agricultura familiar na região é pouco rentável, com algum destaque para a produção de frutas, especialmente a tangerina, pois o preço inicial para o produtor sempre é muito baixo, e como não há muitos projetos de trabalho em grupos, ao tentar vender individualmente seus produtos, o trabalhador perde a oportunidade de negociação. Na área industrial se destaca a presença da indústria cimenteira, que representa a mais importante atividade industrial da região e a produção de madeira para a fabricação de papel/papelão e mobiliário.

Podemos também verificar, ao observar no quadro 3, que há nos sete municípios uma diversidade importante de comunidades Quilombolas, que perfazem um total 13⁹, a saber:

Em Adrianópolis existem as seguintes comunidades: Remanescente Quilombola Praia do Peixe, Remanescente Quilombola Porto Velho, Remanescente Quilombola Sete Barras, Remanescente Quilombola Córrego das Moças, Remanescente Quilombola São João, Remanescente Quilombola Córrego do Franco, Remanescente Quilombola Estreito, Remanescente Quilombola Três Canais, Remanescente Quilombola Bairro dos Roque, Comunidade Negras Tradicionais de Tatupeva.

Em Dr. Ulisses temos duas comunidades Quilombolas, a Comunidade Remanescente Quilombola do Varzeão e a Comunidade Quilombola dos Queimadinhos.

No município de Bocaiúva do Sul, temos uma a Comunidade Quilombola Areia Branca (figura 2), localizada a 115 quilômetros da sede do município, na divisa com o Estado de São Paulo, no município da Barra do Turvo.

⁹ As informações obtidas aqui, foram compiladas do Grupo Clóvis Moura, estão disponíveis em: <http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> (acesso em 25/04/2015).

FIGURA 2 – RIO PARDO (AREIA BRANCA)



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

Segundo informações obtidas por meio do Grupo Clóvis Moura (2015), na lembrança coletiva da comunidade seus integrantes são descendentes de Francisco Miguel da Rosa, negro que foi pego fugitivo na mata. Escravizado por um criador de porcos colocou-o a seus serviços, utilizando-se de seus conhecimentos e habilidades que Francisco, havia herdado dos seus ancestrais. Após alguns anos Francisco recebeu um pedaço de terra hoje chamada de Areia Branca. Casou e formou família, da qual descendem os moradores da comunidade. Hoje a roça é comunitária e se cultiva mandioca, milho, abóbora, batata doce e banana. Ainda a comunidade guarda a cultura da prática da medicina popular e da casa de farinha, que é um espaço da produção cultural. Na figura 3 a imagem da produção de abobora da comunidade de Areia Branca. (GRUPO CLÓVIS MOURA, 2015).

FIGURA 3– PRODUÇÃO DE ABÓBORA DA COMUNIDADE



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

O Vale da Ribeira de modo geral é uma região de estagnação econômica e baixo desenvolvimento social. É uma região eminentemente agrícola com características bastante peculiares de clima e relevo. A população total dos sete Municípios do Vale da Ribeira é de 100.821 habitantes (IBGE, 2010), dos quais 43.103 vivem nas áreas rurais o que corresponde a 42,75% do total. Os municípios de Doutor Ulysses (84%), Cerro Azul (72%), Adrianópolis (68%), Tunas do Paraná (55%) Bocaiúva do Sul (53%), apresentam as maiores taxas de moradores que vivem em áreas rurais. Os municípios apresentam o Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDH-M) abaixo da média paranaense (0,787), a exemplo do que ocorre no Vale paulista, os municípios paranaenses estão classificados como IDH-M médio (0,667). Ao realizarmos o cálculo da densidade demográfica da região do Vale do Ribeira Paranaense podemos perceber que a população de 100.821 habitantes está distribuída numa área de 6.079,30 Km² resultando em 16,5 hab./Km² confirmando a ruralidade da região. (Tabela 1 em Apêndice)

A Região do Vale da Ribeira possui 24 Unidades de conservação, onde se encontram espécies raras tal como cedro, o palmito, a canela, a araucária e a caxeta, além de uma diversidade de bromélias e orquídeas, além de vários animais

silvestres, que só são encontrados nesta região. Por isso é considerado desde 1999, pela UNESCO como Patrimônio Natural da Humanidade¹⁰.

Na região se concentra um dos maiores complexos de cavernas do Brasil, representado por 273 cavernas naturais cadastradas pela Sociedade Brasileira de Espeleologia, a maioria delas localizadas no Estado de São Paulo¹¹.

No Paraná a Caverna mais expressiva e conhecida se localiza em Rio Branco do Sul, Gruta da Lancinhas. Segundo Silva, (2012), muito do patrimônio espeleológico do Paraná, nos municípios do Vale da Ribeira, já foram destruídos, pela mineração, sem que a população tivesse oportunidade de conhecer. A referida autora, ainda aponta que, tanto as produções rurais, industriais e minerais, dos municípios do Vale da Ribeira, se devem as condições a geológicas a da área.

O Vale do Ribeira Paranaense é um território com características ambientais muito importantes, devido a seus mananciais hídricos como, por exemplo, a bacia hidrográfica do Rio Ribeira, e suas exuberantes paisagens ainda relativamente preservadas, conforme podemos observar na figura 4.

FIGURA 4 – PAISAGEM DO VALE DO RIBEIRA EM ADRIANÓPOLIS MARGEM DO RIO RIBEIRA



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

¹⁰ FONTE: Informações disponíveis em: <http://www.ciliosdoribeira.org.br/vale-ribeira/patrimonio>. Acesso em: 20/04/2015

¹¹ FONTE: Informações disponíveis em: http://www.cavernas.org.br/sbenoticias/SBENoticias_015.pdf. Acesso em: 20/03/2015

Assim como o Vale em São Paulo, a região apresenta vastas áreas de Mata Atlântica e possui duas unidades importantes de conservação estaduais: o Parque Estadual das Lauráceas (27.524,33 ha), localizado entre os Municípios de Tunas do Paraná e Adrianópolis e o Parque Estadual de Campinhos (208,12 há) localizado entre os municípios de Tunas do Paraná e Cerro Azul.

Embora detentora de um grande capital natural, o Vale do Ribeira que teve início no século XVI, fez parte de ciclos econômicos como da exploração do ouro e outros minérios. Atualmente a economia da região é baseada na agricultura de subsistência (Fruticultura), plantio de bracatinga, exploração do pinus e a produção do leite.¹²

Os municípios paranaenses do Vale do Ribeira têm como principal via de acesso a BR-476 – Estrada da Ribeira vide figura 6 com recente recuperação do asfalto que liga os municípios do Vale do Ribeira. Também é visível às margens da estrada, que corta os municípios, inúmeras florestas plantadas com pinus (espécie exótica), em substituição a Bracatinga, que é original da região. A figura 5 do município de Adrianópolis que faz a ligação de Curitiba a Adrianópolis, via de acesso e passagem pelos municípios de Colombo, Bocaiúva do Sul, Tunas e Adrianópolis e a PR-092, que liga Rio Branco do Sul, Cerro Azul e Doutor Ulysses, também chamada de Estrada do Cerne¹³.

FIGURA 5 – VIAS DE ACESSO E SAÍDA DE ADRIANÓPOLIS-



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

¹² Informações contidas no Plano Diretor Municipal de Bocaiúva do Sul/PR – Revisão e Complementação

¹³ Informações contidas no Plano Diretor Municipal de Bocaiúva do Sul/PR – Revisão e Complementação

Com um baixo desenvolvimento econômico e falta de infraestrutura, o Vale do Ribeira perde parte de sua população para os centros urbanos, principalmente os mais jovens que deixam suas famílias nos seus lugares, e partem para trabalhar e alguns para estudar em cidades maiores e acabam não retornando, devido as inúmeras dificuldades financeiras, panorama muito parecido com os demais municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Curitiba, principalmente pela proximidade com a capital Curitiba.

3.2 A REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

A Região Metropolitana de Curitiba (RMC) é formada por 29 municípios: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Campo do Tenente, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) a Região Metropolitana possui 3.223.836 habitantes numa área de 16.580 km².¹⁴ Vide Figura 6 – Mapa da Região Metropolitana de Curitiba

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/publico/conteudo.aspx?codigo=42>. Acesso em: 20/03/2015.

realidades. Convém observar, que dos sete municípios somente dois são mais urbanizados Itaperuçu e Rio Branco do Sul, portanto todos podem ser considerados rurais.

TABELA 1 – DADOS DA REGIÃO DO VALE DA RIBEIRA

MUNICÍPIO	AREA TERRIT. KM 2	POP. TOTAL	POP. URBANA	POP. RURAL	% URBANO	% RURAL	DENS. DEM. HAB/KM2	ESC. MUN. RURAIS EM FUNC.	ESC. RURAIS PARALISADAS	IDEB 2011	IDEB 2013
ADRIANÓPOLIS	1.341,33	6.376	2.060	4.316	32%	68%	4,73	9	13	5,1	5,0
BOCAIÚVA DO SUL	825,757	10.987	5.128	5.859	46%	54%	13,3	10	09	4,6	5,2
CERRO AZUL	1344,49	16.938	4.808	12.130	28%	72%	12,63	34	4	4	4,7
DOUTOR ULYSSES	782,91	5.727	929	4.798	16%	84%	7,33	22	8	4,3	4,8
ITAPERUÇU	312,35	23.887	19.956	3.931	83%	17%	75,97	3	0	3,9	4,7
RIO BRANCO DO SUL	817,41	30.650	22.045	8.605	71%	29%	37,73	21	6	4,6	4,7
TUNAS DO PARANÁ	671,71	6.256	2.792	3.464	44%	56%	9,36	2	12	4,7	4,0
TOTAL	6095,957	100821	57718	43103				101	50		

FONTE: SILVA, et al., 2014. (ADAPTADO).

Ao analisarmos os dados da tabela anterior, notamos que os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Dr. Ulisses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, podem ser considerados rurais, visto que nenhum deles apresenta mais de 80 hab./km², e possuem maiores áreas rurais do que urbanas, exceto Rio Branco e Itaperuçu. Segundo dados da COMEC (2001), pertencem ao segundo e terceiro anel metropolitano, portanto, não têm limites com Curitiba, e possuem uma urbanização bastante modesta. No entanto, concentram 43.103 hab., em sua área rural, ou seja, do total de moradores, 100.821 hab., perfazendo um percentual de 30% vivem em áreas rurais. Excetuando os municípios de Adrianópolis e Tunas do Paraná, que estão com IDEB de 5,0, todos os outros estão a abaixo dos 5,0. Analisando a quantidade de escolas rurais paralisadas em todos os municípios pesquisados chegamos a um total de 62 estabelecimentos de ensino. (SILVA, et al, 2014).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO – O MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Ao observarmos a imagem satélite do Município¹⁶ (Figura 7), podemos perceber a intensa ruralidade municipal. Verificamos que no entorno da área urbanizada, o que encontramos são áreas com diversos recortes territoriais e com usos agrosilvopastoris, isto é, áreas que contém lavouras, espécies florestais, em especial o cultivo de pinus, eucalipto e bracatinga, pastagens e criação de animais. São áreas que possuem policultivos.

FIGURA 7 – IMAGEM SATÉLITE DO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

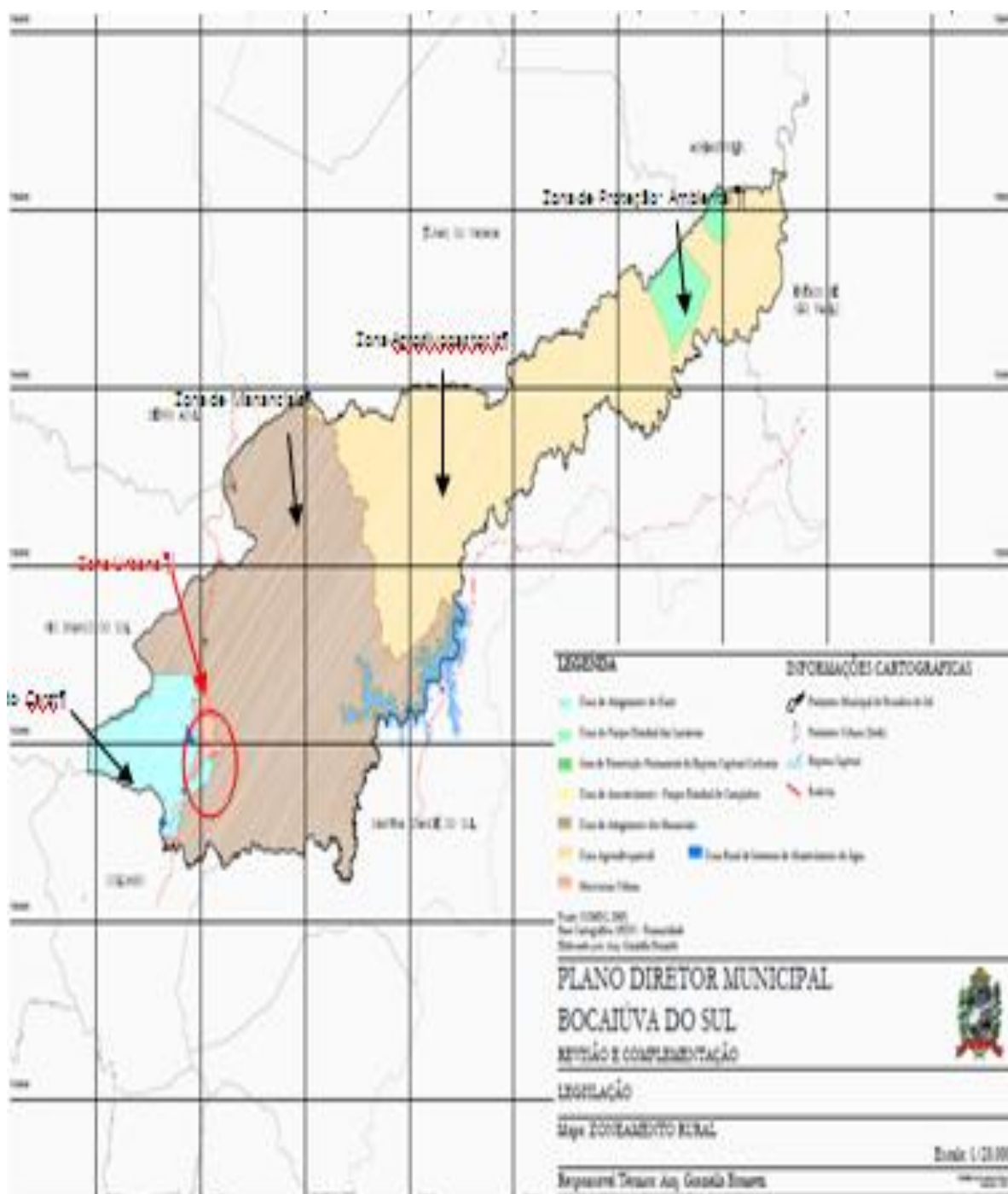


FONTE: GOOGLE MAPS, 2015. (Adaptado pela autora).

Localizado ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, o município de Bocaiúva do Sul, possui o uso do solo, voltado principalmente para atividades rurais.

¹⁶ Imagem satélite disponível em: <http://www.cidade-brasil.com.br/vista-satelite-Bocaiúva-do-sul.html>

FIGURA 8 – MAPA BOCAIÚVA DO SUL-PARANÁ ZONEAMENTO DO USO DO SOLO



FONTE: PLANO DIRETOR DE BOCAIÚVA DO SUL, 2008-2012. (ADAPTADO)

Na figura 8, contendo o Zoneamento do Uso do Solo, do município, disponível no Plano Diretor Municipal¹⁷, é possível verificar que a área urbana, é apenas dez por cento do território, e está destacada com o círculo em vermelho, no mapa. As

¹⁷ Disponível em: <http://www.Bocaiúvadosul.com/categoria/atos-oficiais-plano-diretor>

outras zonas são: Zona agrosilvopastoris, Zona de abrangência do manancial subterrâneo do Carst, Zona de abrangência de mananciais, Zona de Proteção Ambiental- Capivari-Cachoeira.

3.3.1 Breve Histórico da formação do Município de Bocaiúva do Sul

Segundo informações fornecidas pelo IBGE, (2015), o que conhecemos hoje como Município de Bocaiúva do Sul, foi no passado a localidade que era denominada Arraial Queimado, devido a um incêndio que destruiu sua povoação primitiva supostamente de mineradores. Após a ocorrência do sinistro as terras foram abandonadas e anos depois a família de Manoel José Cardoso iniciou o povoamento da região. Outras famílias também contribuíram para o desenvolvimento efetivo do povoado¹⁸.

Em 1870 o núcleo foi elevado à categoria de Freguesia e à Vila em 1871. O topônimo Bocaiúva, foi adotado em 1890, após a Proclamação da República e representa uma homenagem ao então ministro das Relações Exteriores do Governo Provisório do Brasil, Quintino Bocaiúva. Em 1932, o município foi extinto, e restabelecido em 1934, quando foi desmembrado da cidade de Colombo. Em 1960 Adrianópolis é desmembrada de Bocaiúva do Sul. A configuração inicial da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), quando da sua criação em 1973, compreendia 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. Tal configuração se manteve até a década de 1990, quando começam a ocorrer os primeiros desmembramentos de municípios metropolitanos, dando nova configuração a RMC.

¹⁸ Informações adaptadas de IBGE (2014). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=410310&search=parana|Bocaiúva-do-sul|infograficos:-historico>. Acesso em: 24/03/2015.

FIGURA 9 – ZONA URBANA DE BOCAIÚVA DO SUL



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

Mesmo considerando que desde 1974, o município de Bocaiúva do Sul já pertencia a Região, isso não foi suficiente, para que ocorresse maior integração com a cidade de Curitiba, como ocorreu com Colombo, Almirante Tamandaré, Pinhais e outros municípios que fazem limites com a cidade polo.

3.3.2 Caracterização sociodemográfica

O município de Bocaiúva do Sul, tem uma área territorial de 826.344 Km² ocupa a 57^a posição no ranking de extensão territorial dos municípios paranaenses.

O grau de Urbanização do município é de 46,67%, e a área rural é de 53,33%, a população total é de 10.986 habitantes, distribuídas da seguinte forma: 5.858 habitantes na área rural e 5.128 habitantes na área urbana. IBGE (2010). A seguir na tabela 2 apontamos alguns dados oficiais:

TABELA 2– DADOS TERRITORIAIS E DEMOGRÁFICOS DE BOCAIÚVA DO SUL

Município	Bocaiúva Do Sul
Área Territ. Km ²	825,757
Pop. Total	10.987
Pop. Urbana	5.128
Pop. Rural	5.859
% Urbano	46%
% Rural	54%
Dens. Dem. Hab./Km ²	13,3

FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR 2013 – IBGE, 2010 (Adaptado pela autora).

A partir dos dados, podemos verificar que quando consideramos a densidade demográfica municipal, que segundo o IBGE (2010), é de 13,30 hab./km², verifica-se que o município é marcado por forte ruralidade, inclusive, com uma população ligeiramente maior concentrada no campo. O referido instituto estimou para 2014 uma população de 11.996 habitantes, o que não se confirmou, podemos perceber certa estagnação no crescimento total da população municipal.

3.3.3 Economia do município

O município de Bocaiúva do Sul que iniciou a sua ocupação em torno da antiga Estrada do Ribeira, atual rodovia BR 476, atualmente tem a sua economia e produção relacionadas à basicamente a produção agrícola, atividade em que concentra o maior número de pessoas, e se destaca a produção de milho, mandioca e feijão, seguido pelo comércio, a indústria de transformação, os serviços domésticos e a construção civil, que tem grande influência na economia do município e emprega um grande número de pessoas, conforme pode ser visualizado no quadro 4.

QUADRO 4 – POPULAÇÃO OCUPADA SEGUNDO ATIVIDADE ECONÔMICA – 2010

ATIVIDADES ECONÔMICAS	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	1.776
Indústrias extrativas	37
Indústrias de transformação	659
Eletricidade e gás	17
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	20
Construção	415
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	774
Transporte, armazenagem e correio	262
Alojamento e alimentação	164
Informação e comunicação	15
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	17
Atividades imobiliárias	8
Atividades profissionais, científicas e técnicas	40
Atividades administrativas e serviços complementares	127
Administração pública, defesa e seguridade social	259
Educação	162
Saúde humana e serviços sociais	102
Artes, cultura, esporte e recreação	22
Outras atividades de serviços	92
Serviços domésticos	531
Atividades mal especificadas	144
TOTAL	5.642

FONTE: IBGE/ IPARDES – Disponível em:

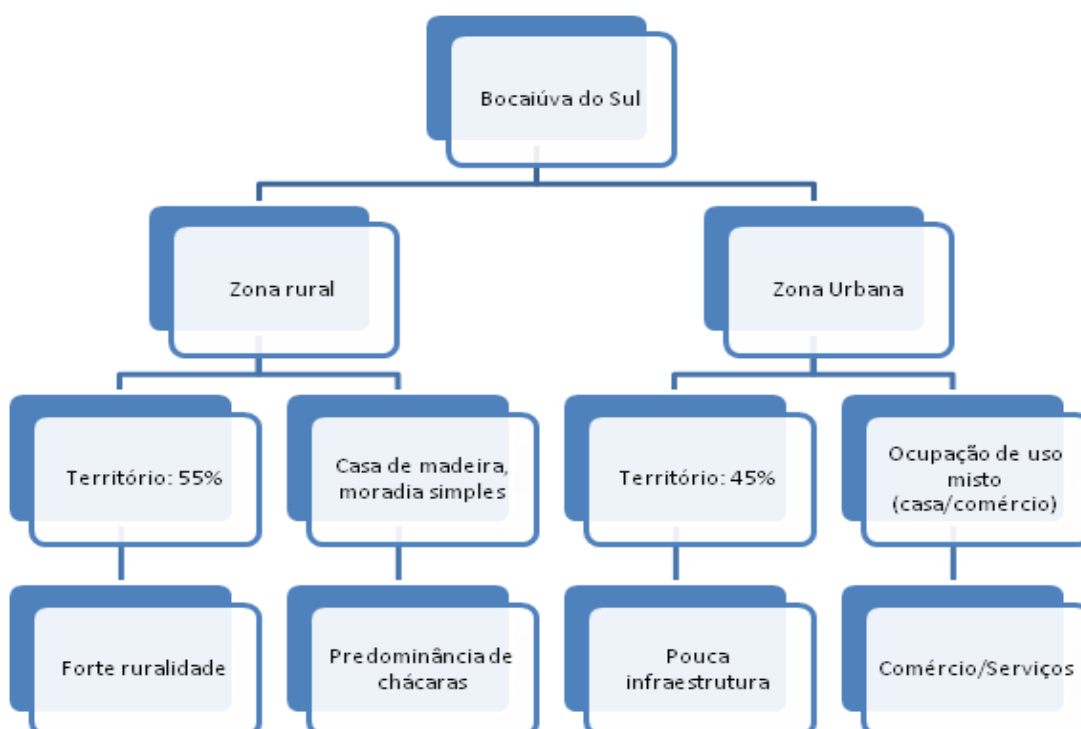
<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83450>. Acesso em; 20/03/2015

Como podemos perceber a partir dos dados do IBGE (2010), num total de 5.642 pessoas em atividade, 1.776 têm atividades relacionadas à agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, representando 31% do total das pessoas em atividades, seguida de atividades referentes ao comércio 14%, Indústrias de transformação 12%, serviços domésticos 9%, enquanto que as atividades referentes à construção representam 7% da economia do município, com um total de 415 das pessoas em atividades.

3.3.4 Caracterização Geográfica: Comunidades rurais e bairros

Como já foi mencionado o município de Bocaiúva do Sul apresenta quase que a totalidade de seu território em área rural. Em relação ao aspecto de habitação, a zona rural possui características uniformes, com casas esparsas em forma de pequenas comunidades. Apresenta moradias simples, sendo as mais recentes construídas em alvenaria, mas ainda com predominância do uso da madeira. Encontram-se, ainda que de forma escassa, edificações rurais com características arquitetônicas peculiares e de interesse para a preservação, com uso da madeira, as quais geralmente encontram-se em estado de abandono e ou de má conservação, (PLANO DIRETOR MUNICIPAL, 2008).

FIGURA 10 – DEMONSTRATIVO RURAL/URBANO BOCAIÚVA DO SUL



FONTE: Plano Diretor Municipal, 2008, (adaptado)

Podemos observar na figura10 o demonstrativo rural/urbano do município de Bocaiúva do Sul com predominância de chácaras na zona rural e também pouca infraestrutura no que é considerado pelo Plano Diretor, (2008) de zona urbana.

Segundo dados oficiais que constam no referido Plano Diretor Municipal, (2008), o município apresenta 28 comunidades rurais conforme demonstra a figura 11 – (Comunidades Rurais do Município de Bocaiúva do Sul)

FIGURA 11 – COMUNIDADES RURAIS



FONTE: PLANO DIRETOR MUNICIPAL, 2008.

No quadro 5 (Caracterização das comunidades Rurais), o plano diretor caracteriza somente treze comunidades. As outras caracterizações foram construídas pela pesquisadora, como veremos mais adiante a partir dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa como local de moradia, ou em dados obtidos em trabalho de campo.

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS

NOME DA COMUNIDADE	CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES
Barra do Capivari	Comunidade localizada na divisa com o município de Colombo. A maioria da população é tipicamente urbana, (embora a paisagem tenha características rurais), pois são residentes na região, tendo sua fonte de renda vinculada a atividades no município de Colombo ou Curitiba. A localidade possui serviços de abastecimento de água potável, energia elétrica e escola municipal de ensino fundamental. Devido à proximidade com a região urbanizada dos municípios vizinhos, ocorre nesta região parcelamento de solo irregular e clandestino. Existem duas naturezas de parcelamento de solo irregular neste local: Morro do Caubói (parcela de lotes menores e populares), localizado na margem esquerda e mais dobrada da rodovia BR 476, e Recanto do Lago (parcelamento tipo condomínio de alto padrão), localizado as margens da represa do Capivari – cachoeira. Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Municipal Antônio Ceccon, em atividade.
Antinha Antinha de Cima	A comunidade de Antinha caracteriza-se pela dispersão das habitações e a produção agrícola. Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Municipal Alaíde Georgina da Rosa Scremim em atividade.
Bom Retiro	Plantação de milho, fumo, muito pesque pague, pois é próximo da barragem do Capivari. Criação de gado. Nesta comunidade situa-se a Escola Municipal Rural Bom Retiro de Cima, em atividade. Festa Religiosa de São sebatião ainda existe cultivo da bracatinga
Belle Vie	Comunidade originária de parcelamento de solo rural, em forma de chácaras de lazer, com módulo de 5.000m ² , datada de 1982, localizada na divisa com o município de Campina Grande do Sul. Devido ao código tributário municipal, existe a cobrança de IPTU nesta região. Ocorre, em decorrência disso, um atrito entre os proprietários e a prefeitura municipal, pois há questionamento sobre a obrigatoriedade de a prefeitura prestar certos serviços públicos. A maior proximidade com o centro urbano de Campina Grande do Sul, o que acarreta o uso de seus equipamentos públicos e comércio por parte dos moradores de Belle Ville, gera questionamentos a respeito dos limites municipais.
Cachoeirinha	Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Municipal Leonor Poli Brotto, em atividade. Nesta comunidade há pequena produção agrícola de milho e feijão. Cultivo de Pinus, Bracatinga e Eucalipto. Muitos moradores desta comunidade se deslocam até ao centro de Bocaiúva do Sul para trabalhar
Cabeça d'anta	Comunidade mais condensada, caracterizada pela produção agrícola. Nesta comunidade está situada a Escola Rural Municipal Lindarci Ribeiro Berti, em atividade.
Campo Novo	Situa-se a Escola Rural Municipal Campo Novo, que se encontra paralisada. Comunidade próxima a BR 476 que liga ao estado de São Paulo, produção de bracatinga e pesque pague.

Campina dos Tavares	Esta região apresenta cobertura vegetal nativa bem preservada. Característica do local é a presença de casario antigo de madeira. Ressalta-se a residência da Família Budel. Atualmente existe a presença de uma indústria madeireira de reflorestamento (autoclave). Nesta comunidade está situada a Escola Rural Municipal João Taborda do Siqueiras, escola paralisada.
Estiva	Criação de gado plantação de milho. Nesta Comunidade situa-se a Escola Rural Municipal Estiva, que se encontra paralisada.
Macieira	Comunidade localizada na divisa com o município de Colombo. Região tipicamente com produção de oleicultura. Devido à proximidade com uma região com economia voltada à de produção de cal, formou-se nesta localidade uma ocupação com características urbanas (Vila Pedroso). Parcelamento de alta densidade, de baixa renda, com abastecimento de água e luz. É notável nesta área a precariedade sanitária, existindo sanitários em forma de latrina. A proximidade com equipamentos públicos de outro município direciona a população servir-se dos serviços do município vizinho. Além deste aglomerado consolidado, principia-se outro, denominado pelos moradores de “Riacho Doce”. Esse se desenvolve em torno da via rural de acesso à Macieira. Nesta comunidade situa-se a Escola Rural Municipal Paulino B De Oliveira, em atividade.
Olaria	Nesta localidade, com ocupação bastante espaçada, as principais atividades econômicas desenvolvidas são a exploração madeireira (bracatinga) e a horticultura tradicional. Nessa região, existe ainda implantado um abatedouro suíno.
Invernada	Nesta comunidade fica localizada a Escola Rural Municipal Invernada, em atividade. Produção agrícola (milho, feijão, hortaliças)
Pau de Sangue	Comunidade mais esparsa, caracterizada pela produção agrícola, (milho, feijão, hortaliças)
Palmerinhas	Nesta comunidade, se localiza a Escola Rural Municipal de Palmerinhas, que foi extinta
Patos	Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Municipal Patos, que é considerada extinta. Caracterizada por reflorestamento de Pinus
Palmital	Nesta comunidade fica localizada a Escola Rural Municipal Jacob Porkote em atividade. Reflorestamento com Eucalipto
Pederneiras	Comunidade mais condensada, com edificações em alvenaria, caracterizada pela produção agrícola. Esta comunidade fica localizada a escola Escola Rural Municipal Ivany Costacurta Borato.
Riberãozinho	Junto com Olaria, apresentam como atividades agrícolas a horticultura e a exploração madeireira (bracatinga). A localidade possui unidade de educação de ensino fundamental, telefonia e transporte coletivo rural. Nesta comunidade está localizada a Escola Rural Municipal Pedro Lindolfo Da Rosa, em atividade.
Potreirinho	Nesta comunidade situa-se a Escola Pedro dos Santos Scremi, paralisada. Produção agrícola cultivo de hortaliças, predomínio da bracatinga.
Rio Abaixo	Comunidade localizada na porção sudeste do território do município. Tipicamente agrícola, apresentando também exploração da bracatinga. Caracteriza-se por apresentar várias propriedades com pesque-pague, pois a região encontra-se as margens do Rio Capivari. Nesta Comunidade, situa-se a Escola Rural Municipal Oliva Costacurta, paralisada
Salto Santa Rita	Junto com Salto do Sumidouro apresenta empreendimentos de lazer e produção de agrícola de hortaliças.
Santana	Nesta comunidade fica a Escola Rural Municipal Ângelo Benatto, paralisada Reflorestamento de Pinus.
Salto Sumidouro	Esta localidade é caracterizada pela presença de empreendimentos de lazer (pesque-pague) com pouca atividade agrícola.

FONTE: Plano Diretor Municipal (2008) (Adaptado e complementado pela autora)

Os dados do quadro 5 com a caracterização das comunidades rurais, revelam a ruralidade presente no município, não somente pelas produções agrícolas (Milho, feijão e Hortaliças), mas também pelos empreendimentos de lazer presente nas comunidades. Outro dado importante é que das 23 comunidades apenas 9 contam com escolas rurais.

3.3.5 Características Culturais (Festas Tradicionais)

Quando os sujeitos elaboram suas representações, suas noções e conceitos formulados imergem nas práticas sociais e nas diversidades grupais orientando suas condutas e produzindo sua identidade social, definindo sua cultura. Sendo assim, em Bocaiúva do Sul, não é diferente, pois no município há duas festas tradicionais, no mês de junho a festa do padroeiro Santo Antônio comemorado no dia 12, que é caracterizada por danças, comidas típicas, bandeirinhas e o tradicional almoço com risoto e churrasco. No dia 07 de agosto comemora-se outra festa tradicional: do Senhor Bom Jesus de Iguape, com missa católica e almoço. Conforme figura 12, registro da festa de Santo Antônio, ocorrida em 2015.

FIGURA 12 – FESTA JUNINA 2015



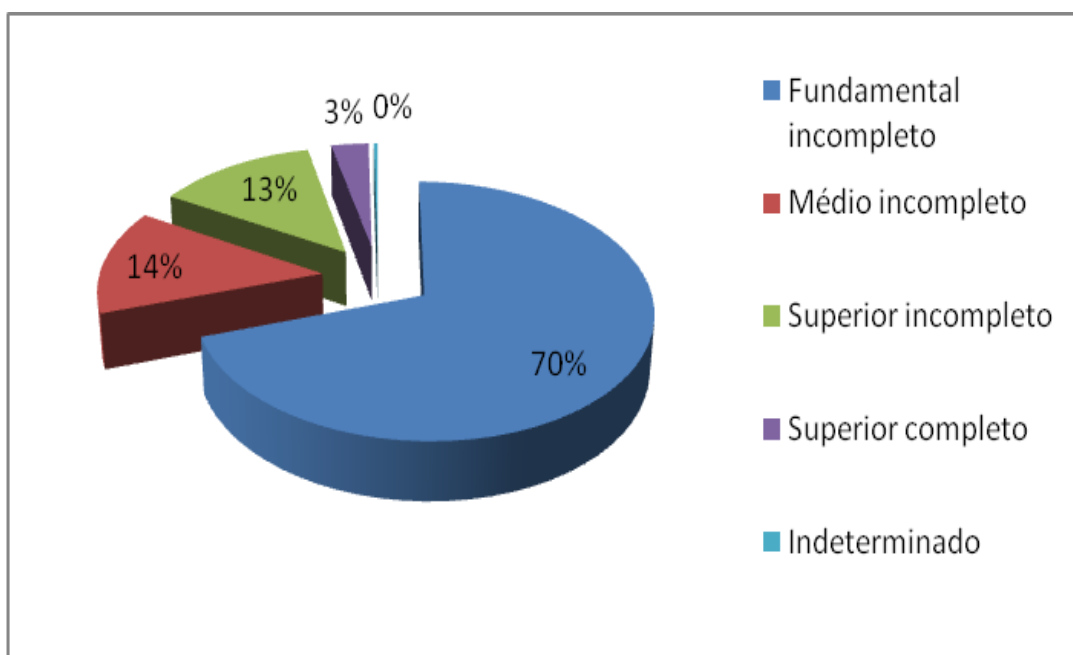
FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

A imagem demonstra uma das festas tradicionais do município, o que demonstra aspectos culturais e identitários presentes no município, influenciados certamente pelos valores e as ideias presentes no cotidiano dos sujeitos e vigentes na sociedade que são reconstruídos e influenciam a identidade cultural do grupo.

3.3.6 Caracterização da Educação no Município

Refletir sobre a educação municipal do município de Bocaiúva do Sul é cada vez mais urgente. Especialmente quando analisamos os dados de IBGE/MP (2010). Para o perfil da população em relação ao nível de instrução. Conforme é possível verificar na figura 14 a população com ensino fundamental incompleto é de 69,91% ou seja, de 6.386 pessoas. Na análise da população total apenas 3% da população, ou seja, 283 pessoas possuem nível superior completo. Vide figura 13 Nível de instrução da população bocaiuvense.

FIGURA 13 – NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO BOCAIUVENSE



FONTE: INEP/MP (2015). Adaptado.

Os dados se referem a pessoas com dez anos ou mais de idade por nível de instrução, a classificação é realizada segundo o nível de instrução e foi obtido com informações da série e nível ou grau que a pessoa frequentou ou estava frequentando e da sua conclusão compatibilizando os sistemas de ensino anteriores com o vigente. Estes dados são importantes, pois podem interferir em alguns aspectos da educação de crianças e adolescentes, pois segundo dados da

*Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – (1998)*¹⁹ as pessoas originárias de famílias com poucos recursos e baixa escolaridade, costumam cursar oito ou menos anos de estudo, e de modo geral “não vão além do acesso a ocupações manuais”, enquanto aqueles que são provenientes de famílias com maiores recursos costumam cursar 12 ou mais anos de ensino, se revelam como profissionais técnicos ou gerentes, o que significaria que uma escolaridade de 12 anos seria o patamar mínimo desejável para superar a pobreza e assegurar a igualdade de oportunidades. Desde modo, podemos supor que os pais, também, pouco conseguem acompanhar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, o que muitas vezes, pode ter implicações na qualidade da educação, assim como pode gerar evasão escolar.

Segundo dados do INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o município de Bocaiúva do Sul conta com um total de 16 escolas públicas em funcionamento, sendo que 02 são estaduais, 14 municipais. Vide quadro 6, com a relação das escolas estaduais e municipais.

¹⁹ CEPAL. Panorama Social de América Latina. Santiago, Chile: CEPAL, 2005. Disponível em: www.eclac.org

QUADRO 6 – DADOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Escola	Situação De Funcionamento	Dependência Administrativa	Localização/Zona Da Escola	Nº De Alunos Matriculados	Nº De Alunos Que Utilizam Transporte Público/ Residência Urbana	Nº De Alunos Que Utilizam Transporte Público/ Residência Rural
Alaide Georgina Da Rosa Scremim E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	21	0	17
Angelo Benatto Esc Rur Mun.	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Antonio Ceccon E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	67	3	47
Bom Retiro De Cima E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	24	0	22
Campo Novo Esc Rur Mun. De	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Cantinho Do Céu C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana	276	2	23
Carlos Alberto Ribeiro C E E F N	Em Atividade	Estadual	Urbana	370	10	52
Criança Esperança C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana	153	0	3
Estiva E R M De E Fund.	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Invernada I E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	13	0	0
Ivany Costacurta Borato E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	29	0	16
Jacob Porkote E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	43	0	40
João Tabora De Siqueira E R M E Fund.	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Leonor Poli Brotto E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	41	1	33
Lindarci Ribeiro Berti E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	52	3	48
Oliva Costacurta Cardoso E R M E Fund.	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Paulino B De Oliveira E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	29	0	5
Pedro Alberto Costa E M Ef	Em Atividade	Municipal	Urbana	756	210	158
Pedro Dos Santos Scremin E R M E Fund.	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Pedro Lindolfo Da Rosa E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	27	1	21
Primeiros Passos – C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana			
Ana Milani Caron Esc Rur Um	Extinta	Municipal	Rural			
Palmeirinha Esc Rur Um	Extinta	Municipal	Rural			
Patos Esc Rur Mun.	Extinta	Municipal	Rural			
Quielse Crisostomo Da Silva CE CQC Ef M	Em Atividade	Estadual	Urbana	893	1	566
Total				2794	234	1051

FONTE: Data escola Brasil/INEP (Dados organizados pela autora)

Ao analisar os dados do quadro anterior, notamos que há um grande número de alunos (1051), vindos da área rural que utilizam transporte escolar para chegar às escolas, enquanto que da área urbana são 234 alunos que utilizam transporte escolar.

A questão do transporte escolar piora muito, quando consideramos a transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana, uma vez que o município conta com apenas 2 (duas) escolas estaduais, localizadas na área central e mais urbanizadas do município, ou seja, após os anos iniciais, os estudantes saem de suas comunidades para estudar nas escolas localizadas na área central com culturas e processos educativos essencialmente urbanos.

Em relação à Educação Infantil Municipal existem no município dois Centros Municipais. O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu, fica localizado na área urbana, no centro do Município. Segundo dados do Censo Escolar, 2014, atende 276 crianças, sendo que 115 crianças na creche e 161 na pré-escola, possui 37 funcionários. Já o Centro de Educação Infantil Criança Esperança, atende 152 crianças, sendo que 91 na pré-escola, e 61 na creche. Possui 26 funcionários e está localizado à Rua Ithalice Alves Polli, também localizado em área urbana. A ementa constitucional 59, de novembro de 2009, estabelece a obrigatoriedade de ensino para crianças de 4 e 5 anos, que deverá ser atendida pelos gestores municipais até 2016. No município de Bocaiúva do Sul, segundo os dados do INEP (2014), há um déficit de vagas, que pode ser assim resumido:

QUADRO 7 – DÉFICIT DE VAGAS EM CRECHES

ANO	Nº DE VAGAS EM CRECHES	POPULAÇÃO	DÉFICIT CRECHE
2013	176	746	570
2014	250	356	106

FONTE: Matrículas INEP; população estimada DATASUS. (Dados organizados pela autora).

Nota: Foi fixada a estimativa de 2012 do DATASUS para cálculos referentes aos anos de 2013 e 2014.

Mesmo considerando uma parcela significativa de sua população vivendo em áreas rurais, verifica-se que nos últimos anos, em Bocaiúva do Sul, foram fechadas 06 escolas localizadas no campo. O município conta agora com apenas 09 escolas rurais, para atender a demanda dos alunos que vivem nestes territórios, e

estes, são normalmente, obrigados a se deslocarem a grandes distancias, por meio de transporte escolar, e por estradas de saibro, que nem sempre se encontram em condições adequadas de transitar, especialmente nos períodos chuvosos.

Observando os dados do quadro 8 sobre o IDEB municipal e sua projeção, constatamos para o ensino fundamental I, que no período de 2005 a 2011, não foi atingido à meta estimada, e permaneceu abaixo dos 5 pontos, somente em 2013 é que ocorreu uma pequena superação da meta, ficando com 5,2 em 2013.

QUADRO 8 – IDEB OBSERVADO E META PROJETADA

IDEB 4ª SÉRIE / 5º ANO												
MUNICÍPIO	2005		2007		2009		2011		2013		2015	
	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META
BOCAIÚVA DO SUL	4.0	-	3.7	4.0	3.9	4.4	4.1	4.8	5.2	5.1	-	5.3

FONTE: INEP 2014 (adaptado pela autora).

3.3.6.1 Matrículas

Em Bocaiúva do Sul segundo dados do Censo Escolar/INEP, (2014), temos um total de 3.124 estudantes, assim distribuídos. Vide quadro 9.

QUADRO 9 – MATRICULA POR ETAPA DE ENSINO 2014

Etapa de Ensino	Nº de estudantes matriculados
Creche	176
Pré-escolas	252
Ensino Fundamental Anos iniciais	1.102
Ensino Fundamental Anos finais	862
Ensino médio	566
EJA	81
Educação especial	85
Total	3124

FONTE: censo escolar/inep, 2014. Total de escolas de educação básica: 18 qedu.org. br. (dados organizados pela autora).

Ao analisarmos o quadro acima, podemos verificar que há uma maior concentração de matrículas nos anos iniciais, seguido dos anos finais do ensino fundamental. Este número reduz sensivelmente no ensino médio, chegando a cair quase que em 50%.

Em relação ao total de matrículas na Educação Básica (Vide quadro 10) – Ensino Fundamental da 1ª ao 9º ano – temos 1.964 alunos matriculados em 16 escolas, distribuídos conforme a quadro 10. Em relação às matrículas, é visível uma concentração no 6º ano, com acentuada queda para o 7º e 8º anos.

QUADRO 10 – MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II – 2014

Ano	Nº de estudantes matriculados
1º ano	195
2º ano	281
3º ano	197
4º ano	208
5º ano	221
6º ano	306
7º ano	176
8º ano	167
9º ano	213
Total	1964

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP, 2014. Total de escolas de educação básica: 10 QEDU.ORG.BR.(dados organizados pela autora).

Em relação ao total de Escolas Municipais Rurais que possuem matrículas no Ensino Fundamental, são nove escolas rurais e temos um total de 335 matrículas, distribuídas conforme quadro 11 com matrículas no Ensino Fundamental I em escolas rurais.

QUADRO 11 – TOTAL DE MATRÍCULAS POR SÉRIE/ANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS – 2014

Ano	Nº de estudantes
1º ano	58
2º ano	86
3º ano	70
4º ano	65
5º ano	67
Total	335

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP, 2014. Total de escolas de educação básica: 10 QEDU.ORG.BR²⁰ (dados organizados pela autora)

²⁰ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/1700-Bocaiúva-do-sul/aprendizado>

Em relação às matrículas totais no município, temos 1102 do 1º ao no 5º ano em 2015. No quinto ano temos um total de 154 matriculados na Escola Municipal Pedro Alberto Costa, na área urbana, e de 67 alunos matriculados nas escolas rurais; os dados fornecidos pela Diretora da Escolas Rurais, apontam que o número correto de alunos nas escolas rurais é de apenas 61 alunos. Vide Tabela 3

TABELA 3– DADOS ESCOLAS BOCAIÚVA DO SUL – MATRICULA, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, ABANDONO, DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE- 2014

Nome da Escola	Loc.	Comunidade/ Bairro	Nº de Func.	Matriculas Ensino Fundamental						Reprovação	Abandono	Aprovação	Distorção Idade/série
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total				
Escola Rural Municipal Alaide Georgina Da Rosa Scremim – Mutisseriada	Rural	Antinha de Cima	8	2	5	3	6	5	21	0	0	100% (21)	37%
Escola Rural Municipal Antonio Ceccon – <i>Multisseriada</i>	Rural	Barra do Capivari	10	11	6	25	13	12	67	17,5% (12)	0	82,5% (56)	10%
Escola Rural Municipal Bom Retiro De Cima	Rural	Bom Retiro de Cima	9	3	8	4	5	4	24	21,5% (6)	0	78,5% (19)	23%
Escola Rural Municipal Leonor Poli Brotto	Rural	Cachoeirinha	9						41	20,9% (9)	0	79,1% (33)	20%
Escola Rural Municipal Invernada I	Rural	Invernada I	8	5	1	5	2	0	13	22,0% (3)	0	78,0% (11)	50%
Escola Rural Municipal Jacob Porkote	Rural	Palmital	10	13	15	5	3	7	43	14,2% (7)	0	85,8% (37)	26%
Escola Rural Municipal Ivany Costacurta Borato – Multisseriada	Rural	Pederneiras	9	5	7	1	9	7	29	18,8% (6)	0	81,2% (24)	40%
Escola Rural Municipal Pedro Lindolfo Da Rosa -	Rural	Ribeirãozinho	9	5	5	4	8	5	27	11,1% – (3)	0	88,9% – (24)	30%
Escola Rural Municipal Paulino B De Oliveira	Rural	Macieira	9	3	9	5	5	7	29	20,0% – (6)	0	80,0% – (24)	38%
Escola Rural Municipal Lindarci Ribeiro Berti	Rural	Cabeça da Anta	11	9	13	7	9	14	52	15,2% – (8)	0	84,8% – (45)	36%
Escola Municipal Pedro Alberto Costa.	Urbana	Centro	52	137	195	127	143	154	756	19,6% – (149)	0,1% – (2)	80,3% – (607)	22%

Fonte: Dados compilados do INEP/ Qedu.org.br (2015).(organizados pela autora)

Quando analisamos os dados da tabela anterior, quanto à distorção idade/série, percebemos que as Escolas com maiores percentuais de distorção são nas escolas rurais Invernada I com 50%, seguida da escola Ivany Costacurta Borato com 40 %. A escola Alaide Georgina da Rosa Scremim e Paulino B de Oliveira com 38% e 37% respectivamente e a escola Pedro Lindolfo da Rosa com 30 % de distorção idade/série. As outras escolas rurais, quando comparadas a Escola Urbana Municipal se equivalem, variando 22% a 27%. Tendo o menor percentual na escola rural municipal Antônio Ceccon, com apenas 10% de distorção Idade – série. (Vide tabela 4)

TABELA 4 – DISTORÇÃO SÉRIE / IDADE ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) ESCOLAS MUNICIPAIS 2013

Ano	Taxa de Distorção
1º ano	8%
2º ano	25%
3º ano	34%
4º ano	42%
5º ano	31%
Atraso escolar	28,2%

De cada 100 alunos, aproximadamente 28 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais

FONTE: Dados compilados do INEP/ Qedu.org.br., 2015. (Dados organizados pela autora).

Ao observarmos a distorção série – idade (tabela 4) com relação ao ensino fundamental I das escolas municipais podemos verificar que do total de alunos em 2013, apresentavam distorção série idade para 28% dos alunos, o que significa que de cada 100 alunos 28 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais para as séries iniciais do ensino fundamental, e que este percentual fica maior no 4º ano, chegando a 42%.

Em relação às taxas de aprovação e reprovação, verificamos que as maiores taxas de reprovação, ocorrem na segunda etapa da Educação Básica, ou seja, nos anos finais do Fundamental 2, com 27,2% de reprovação, com cerca de 5,7% de abandono. E com cerca de apenas 67% de aprovação, enquanto nos anos iniciais as taxas de aprovação são de 81%, e apenas 0,1% de abandono. Podemos verificar ainda que no ensino médio as taxas de reprovação são de 9,5%, as taxas de abandono são as mais elevadas, chegando a cerca de 11,5%. Vide tabela 5 com as taxas de Reprovação, Abandono e aprovação nas etapas de ensino, segundo censo escolar de 2014.

TABELA 5 – TAXAS DE REPROVAÇÃO, ABANDONO E APROVAÇÃO. 2014.

Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Total
	N	%	N	%	N	%	
Anos Iniciais	204	18,5%	1	0,1%	898	81,4%	1103
Anos Finais	235	27,2%	50	5,8%	579	67,0%	864
Ensino Médio	51	9,7%	61	11,6%	415	78,7%	527

FONTE: CENSO ESCOLAR/INEP 2014 – Total de escolas de educação básica: QEDU.ORG.BR (dados organizados pela autora).

3.3.6.2 Localização e características das Escolas Rurais do Município de Bocaiúva do Sul

De acordo com o levantamento realizado, localizamos algumas escolas no mapa e podemos observar a ruralidade de seu entorno. As escolas são de madeira, com cercas de telas, o acesso é em estrada de chão ou paralelepípedo. O entorno possui plantações de milho, verduras, legumes e hortaliças em alguns casos já há o reflorestamento de Pinus ou Eucalipto. Podemos observar algumas áreas com bracatinga.

A **escola municipal rural Leonor Polli Broto** (Figura 14 e 15) está localizada a aproximadamente 2 km do centro urbano, na comunidade de Cachoeirinha. No ano de 2015 a escola foi paralisada para reforma. Apresenta área verde com esparsas residências há plantações com bracatinga, reflorestamento de Pinus e algumas chácaras com ovelhas e gado para corte.

FIGURA 14– ESCOLA 01 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LEONOR POLLI BROTO



FONTE: Imagem Satélite Google Earth, adaptado pela própria autora, 2015.

FIGURA 15 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LEONOR POLLI BROTO



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015).

A **Escola Rural Municipal Antônio Ceccon**, fica a margem da estrada da Ribeira fica na comunidade do Capivari situada há aproximadamente 10 km do centro urbano. Tem a beleza do Rio Capivari, da mata nativa, com pequena produção de verduras, paralelamente há exploração de Cal de uma mineradora da Região como podemos observar na figura 16.

FIGURA 16 – ESCOLA 02 ESTRADA DA RIBEIRA CAPIVARI OU BARRA. BOCAIÚVA DO SUL ANTONIO CECCON, E R M DE-EF.



FONTE: Imagem Satélite Google Earth, adaptada pela própria autora, 2016.

FIGURA 17 – COMUNIDADE DO CAPIVARI ANTONIO CECCON, E R M DE-EF.



FONTE: Plano Diretor 2008

A **Escola Rural Municipal Antonio Ceccon**, figura 17, é uma escola multisseriada, localizada na Barra do Capivari, tem um total de 67 alunos e 10 funcionários. Quanto à estrutura física a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 82,5% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 10%. (Vide quadro 12)

QUADRO 12 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANTONIO CECCON – MULTISSERIADA

ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANTONIO CECCON – Multisseriada				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: BARRA DO CAPIVARI – CEP: 83450000				10%
Telefone – (41) 36581077				
67 alunos – 10 funcionários – Fornece alimentação aos alunos – Possui cozinha e banheiro nas dependências da escola. Possui 1 televisão e não possui internet. Água filtrada.				
Etapa Escolar – Anos Iniciais 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	17,5% – 12 reprovações	0,0% – nenhum abandono	82,5% – 56 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	11			
Matrículas 2º ano EF	6			
Matrículas 3º ano EF	25			
Matrículas 4º ano EF	13			

FONTE: INEP/Quedu (2014/2015) (dados organizados pela autora).

Na comunidade de Cabeça D'Anta, localiza-se a **Escola Rural Municipal Lindaci Ribeiro Berti**. A figura 18 apresenta os pinheiros ainda nativos da região, possui muitas chácaras. Segundo a Secretaria de educação do município há um projeto para nova sede da escola com obras em andamento que propiciará melhor atendimento aos alunos da região.

FIGURA 18 – ESCOLA MUNICIPAL RURAL LINDACIR RIBEIRO BERTI



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

A **Escola**, tem um total de 52 alunos e 11 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 84,8% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 30%. (Vide quadro 13)

QUADRO 13– ESCOLA RURAL MUNICIPAL LINDARCI RIBEIRO BERTI

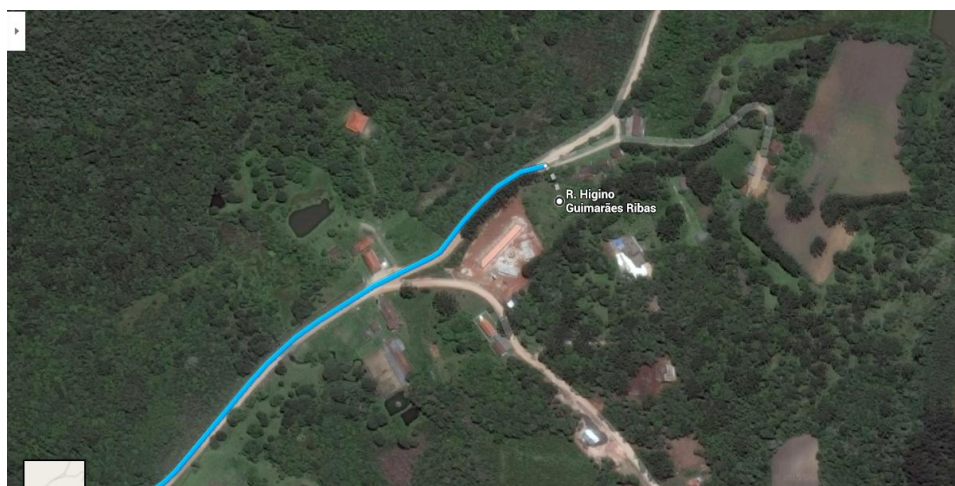
ESCOLA RURAL MUNICIPAL LINDARCI RIBEIRO BERTI				Taxa de distorção Idade/Série
LOCALIDADE CABECA D ANTA- CEP: 83450000 Fones (41) 6358-1077				
Funcionários 11 Alunos matriculados 52.				
A escola fornece alimentação aos alunos, possui cozinha e sanitário dentro do prédio. Possui água filtrada.e televisão. Não possui quadra de esportes, não possui biblioteca, não possui internet.				
Etapa Escolar Anos iniciais – 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	30%

	15,2% – 8 reprovações	0,0% – nenhum abandono	84,8% – 45 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	9			
Matrículas 2º ano EF	13			
Matrículas 3º ano EF	7			
Matrículas 4º ano EF	9			
Matrículas 5º ano EF	14			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (dados organizados pela autora).

Nas figuras 19 e 20 apresentamos a região da comunidade de Macieira local onde se situa a **Escola Rural Municipal Paulino B. de Oliveira**, a qual tem características rurais preservadas, com a presença nas matas nativas, e pode se observar algumas hortas de agricultura familiar.

FIGURA 19 – COMUNIDADE MACIEIRA



FONTE: Imagem Satélite Google Earth, adaptada pela própria autora, 2015.

A comunidade Macieira tem poucas casas que estão distribuídas em extensa área verde.

FIGURA 20 – MACIEIRA. ESCOLA RURAL MUNICIPAL PAULINO B. DE OLIVEIRA



FONTE: CORDEIRO. V.S, 2015.

A Escola tem um total de 29 alunos e 9 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro, biblioteca, sala dos professores e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 80% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 38%. (Vide quadro 14)

QUADRO 14 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PAULINO B DE OLIVEIRA

ESCOLA RURAL MUNICIPAL PAULINO B DE OLIVEIRA				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: MACIEIRA- CEP: 83450000 – Fones (41) 3658-1077				38%
Funcionários – 9 Alunos Matriculados – 29 – A escola serve alimentação aos alunos, possui sanitário no prédio da escola, serve água filtrada aos alunos, possui biblioteca e televisão e sala dos professores Não possui quadra de esportes, laboratórios, computadores nem internet.				
Etapa Escolar – Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	20,0% – 6 reprovações	0,0% – nenhum abandono	80,0% – 24 aprovações	
Matrículas 1º ano EF		3		
Matrículas 2º ano EF		9		
Matrículas 3º ano EF		5		
Matrículas 4º ano EF		5		
Matrículas 5º ano EF		7		

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015)

A **Escola Rural Alaide Georgina** figura 21 é uma escola multisseriada, localizada no bairro Antinha de Cima, tem um total de 21 alunos e 8 funcionários. Na figura 25 podemos observar a organização das salas. Quanto à estrutura física a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 100% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 37%. (Vide quadro 15).

QUADRO 15 – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL ALAIDE GEORGINA DA ROSA SCREMIM

ESCOLA RURAL MUNICIPAL ALAIDE GEORGINA DA ROSA SCREMIM – Escola Multisseriada				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: ANTINHA DE CIMA – CEP: 83450000				37%
Telefone (41) 3658-1077				
21 alunos – 8 Funcionários – Fornece alimentação aos alunos – Possui cozinha e banheiro nas dependências da escola. Possui 1 televisão e não possui internet				
Etapa Escolar Anos Iniciais 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	0,0% nenhuma reprovação	0,0% nenhum abandono	100,0% – 21 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	2			
Matrículas 2º ano EF	5			
Matrículas 3º ano EF	3			
Matrículas 4º ano EF	6			
Matrículas 5º ano EF	5			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (Dados organizados pela autora).

FIGURA 21 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL ALAÍDE GEORGINA DA ROSA SCREMIM



FONTE: Departamento das escolas rurais municipais de Bocaiúva do Sul, (2016).

A **Escola Rural Municipal Bom Retiro de Cima** está localizada no bairro Bom Retiro de Cima, tem um total de 24 alunos e 9 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 78,5% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 23%. (Vide quadro 16).

QUADRO 16 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL BOM RETIRO DE CIMA

ESCOLA RURAL MUNICIPAL BOM RETIRO DE CIMA				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: BOM RETIRO DE CIMA – CEP: 83450000 Telefones (41) 36581077				23%
24 alunos e 9 funcionários				
Fornece alimentação aos alunos – Possui cozinha e banheiro nas dependências da escola. Possui 1 televisão e não possui internet. Água de Cacimba				
Etapa Escolar- Anos Iniciais 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	21,5% 6 reprovações	0,0% nenhum abandono	78,5% 19 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	3			
Matrículas 2º ano EF	8			
Matrículas 3º ano EF	4			
Matrículas 4º ano EF	5			
Matrículas 5º ano EF	4			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (Dados organizados pela autora).

A **Escola Rural Municipal Invernada I** figura 22 está localizada no bairro Invernada I, tem um total de 13 alunos e 8 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 78% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 50%, a maior entre as escolas municipais rurais (ver quadro 17).

QUADRO 17 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL INVERNADA I

ESCOLA RURAL MUNICIPAL INVERNADA I				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: INVERNADA I – CEP: 83450000 – Telefones (41) 36581077				50%
Funcionários 8 Alunos 13				
A escola fornece alimentação aos alunos, possui cozinha, o sanitário e dentro do prédio das Escolas, não fornece água filtrada aos alunos. Possui televisão e não possui internet.				
Etapa Escolar Anos Iniciais 2014	Reprovação 22,0% 3 reprovações	Abandono 0,0% nenhum abandono	Aprovação 78,0% 11 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	5			
Matrículas 2º ano EF	1			
Matrículas 3º ano EF	5			
Matrículas 4º ano EF	2			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015)

FIGURA 22 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL INVERNADA I



FONTE: Departamento das Escolas Rurais Municipais de Bocaiúva do Sul, (2016).

A **Escola Rural Municipal Jacob Porkote** está localizada no bairro Palmital, tem um total de 43 alunos e 10 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 85,8% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 26% (ver quadro 18).

QUADRO 18 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL JACOB PORKOTE

ESCOLA RURAL MUNICIPAL JACOB PORKOTE				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: PALMITAL CEP: 83450000 – Telefones (41) 36581077				26%
FUNCIONÁRIOS 10 – Alunos Matriculados – 43 – A escola fornece alimentos aos alunos, possui cozinha. O sanitário é dentro do prédio da escola. A água é de cacimba. Possui televisão e não possui internet.				
Etapa Escolar Anos Iniciais- 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	14,2% 7 reprovações	0,0% nenhum abandono	85,8%37 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	13			
Matrículas 2º ano EF	15			
Matrículas 3º ano EF	5			
Matrículas 4º ano EF	3			
Matrículas 5º ano EF	7			

FONTE: INEP/Quedu (2014/2015) (Dados organizados pela autora)

A **Escola Rural Municipal Ivany Costa Curta Borato** (figura 23) é uma escola multisseriada, está localizada no bairro pederneiras, tem um total de 29 alunos e 9 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 81,2% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 40% (ver quadro 19).

QUADRO 19 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL IVANY COSTA CURTA BORATO

ESCOLA RURAL MUNICIPAL IVANY COSTA CURTA BORATO – Multisseriada				Taxa de distorção Idade/Série
ESTRADA PRINCIPAL, SN- Bairro: PEDERNEIRAS -CEP: 83450000				40%
Telefone (41) 36587710				
Funcionários 9 – Alunos Matriculados – 29 – - A escola serve alimentação aos alunos, possui cozinha, sanitários dentro do prédio. Água de Cacimba. Possui televisão e não possui internet, nem quadra de esportes, nem biblioteca.				
Etapa Escolar – Anos iniciais -2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	18,8% 6 reprovações	0,0% nenhum abandono	81,2%24 aprovações	

Matrículas 1º ano EF	5	
Matrículas 2º ano EF	7	
Matrículas 3º ano EF	1	
Matrículas 4º ano EF	9	
Matrículas 5º ano EF	7	

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (dados organizados pela autora).

FIGURA 23 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL IVANY COSTA CURTA BORATO



FONTE: Departamento das Escolas Rurais Municipais de Bocaiúva do Sul, (2016).

A Escola Rural Municipal Pedro Lindolfo da Rosa, (Figura 24) está localizada no bairro Ribeirãozinho, tem um total de 27 alunos e 9 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui cozinha, banheiro e 1 aparelho de televisão. A escola tem uma taxa de 89,9% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 30% (ver quadro 20).

QUADRO 20 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PEDRO LINDOLFO DA ROSA

ESCOLA RURAL MUNICIPAL PEDRO LINDOLFO DA ROSA -				Taxa de distorção Idade/Série
Bairro: RIBEIRAOZINHO – CEP: 83450000 – Fone – (41) 36581077				30%
9 funcionários e 27 alunos. Escola fornece alimentação aos alunos. Possui cozinha, o sanitário é dentro do prédio da escola. Água de Cacimba. Possui televisão e não possui internet, nem quadra de esportes, nem biblioteca.				
Etapa Escolar – anos	Reprovação	Abandono	Aprovação	

Iniciais – 2014	11,1% – 3 reprovações	0,0% – nenhum abandono	88,9% – 24 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	5			
Matrículas 2º ano EF	5			
Matrículas 3º ano EF	8			
Matrículas 4º ano EF	4			
Matrículas 5º ano EF	5			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (dados organizados pela autora)

FIGURA 24 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL PEDRO LINDOLFO DA ROSA



FONTE: Departamento das Escolas Rurais Municipais de Bocaiúva do Sul, (2016).

A **Escola Municipal Pedro Alberto Costa**, é uma escola urbana seriada, está localizada no Centro de Bocaiúva do Sul. Tem 52 funcionários e 756 Alunos Matriculados dos quais 18 alunos especiais. A escola possui banheiros no prédio da escola, possui laboratório de informática, e de ciências, quadra de esportes, sala dos professores e de diretor (a), sala de atendimento especial, televisão, internet, 19 computadores para alunos e 5 computadores para uso administrativo. A escola tem uma taxa de 80,3% de aprovação e taxa de distorção idade/série de 22% (ver quadro 21).

QUADRO 21 – ESCOLA MUNICIPAL (URBANA) PEDRO ALBERTO COSTA

ESCOLA MUNICIPAL (URBANA) PEDRO ALBERTO COSTA	Taxa de distorção Idade/Série
--	--------------------------------------

RUA QUINTINO BOCAIÚVA- Bairro: CENTRO – CEP: 83450000 Fones – (41)36581476				22%
Número de funcionários 52 – Alunos Matriculados – 756 – 18 alunos especiais – Seriada – A escola fornece alimentação aos alunos, possui banheiros no prédio da escola, possui laboratório de informática, e de ciências, quadra de esportes, sala dos professores e de diretor (a), sala de atendimento especial. Televisão, internet, 19 computadores para alunos e 5 computadores para uso administrativo.				
Etapa Escolar – Anos Iniciais – 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação	
	19,6% – 149 reprovações	0,1% – 2 abandonos	80,3% – 607 aprovações	
Matrículas 1º ano EF	137			
Matrículas 2º ano EF	195			
Matrículas 3º ano EF	127			
Matrículas 4º ano EF	143			
Matrículas 5º ano EF	154			

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (dados organizados pela auotra)

Apresentamos aqui os dados do **Colégio Estadual Quielse Crisostomo da Silva** (ver quadro 22 e figura 25), por conta de termos obtido informações junto a Secretaria Municipal de Ensino, pois é nesta escola que os alunos que se originam das escolas rurais, passam a estudar, ao concluir o 5º ano do Ensino Fundamental I. A explicação que nos foi dada, para essa opção, é a localização da escola e seu estacionamento comportar melhor o fluxo de veículos do transporte escolar que chegam das várias comunidades em que residem os alunos.

QUADRO 22 – COLÉGIO ESTADUAL QUIELSE CRISOSTOMO DA SILVA

RUA JUVELINA BITTENCOURT RIBAS, SN BAIRRO: SÃO MARCOS – CEP: 83450000 – telefone- (41) 3658 -2083.			
Funcionários -73 – total de alunos matriculados – 893			
A escola fornece alimentação aos alunos, possui banheiros no prédio da escola, possui laboratório de informática, e de ciências, quadra de esportes, sala dos professores e de diretor (a), sala de atendimento especial. Televisão, internet, 19 computadores para alunos e 5 computadores para uso administrativo.			
Matrículas anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)		558	
Matrículas – ensino médio		335	
Etapa escolar – anos finais ensino fundamental – 2014	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos finais	30,4% 170 reprovações	6,2% 35 abandonos	63,3%354 aprovações

Ensino médio	12,5% – 43 reprovações	13,8% – 47 abandonos	73,7%- 247 aprovações
Matrículas			
Matrículas 6º ano ef	185		
Matrículas 7º ano ef	116		
Matrículas 8º ano ef	118		
Matrículas 9º ano ef	139		
Matrículas 1º ano em	150		
Matrículas 2º ano em	105		
Matrículas 3º ano em	80		

FONTE: INEP/Qedu (2014/2015) (dados organizados pela autora)

FIGURA 25 – COLÉGIO ESTADUAL CONSELHEIRO QUIELSE DA SILVA



FONTE: www.educacao.pr.gov.br acesso em 2015

A escola Estadual possui 73 funcionários deste total sendo 46 professores dos quais 70% são professores temporários e um total de 893 alunos matriculados, dos quais 558 estão matriculados no 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e 335 no Ensino médio. A escola possui banheiros no prédio da escola, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes, sala dos professores e de diretor (a), sala de atendimento especial, televisão, internet, 19 computadores para alunos e 5 computadores para uso administrativo. A taxa de abandono é mais alta no ensino médio (13,8%) do que no ensino fundamental (6,2%) enquanto que a taxa de aprovações é maior no ensino médio (73,7%) do que no ensino fundamental II (63,3%).

Diante da caracterização exposta apresentamos os procedimentos metodológicos e os caminhos para a pesquisa de campo. No capítulo seguinte faremos apresentação e análise dos dados propostos nos objetivos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO

Segundo Pinto (2009) “A pesquisa das representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual esse fenômeno se reveste. O contexto, neste cenário, é imprescindível para entendermos o jogo de figura e fundo que ao corpo e expressão ao objeto”. (PINTO, 2009, p. 29)

Utilizamos como instrumentos de pesquisa três questionários, um roteiro de entrevista (Vide anexos e apêndices). Elaboramos também, um termo de consentimento esclarecimento, que foi entregue aos professores participantes e também aos pais das crianças, esclarecendo que estes participariam da pesquisa, (vide anexo e vide apêndice 06 e 07 com o modelo dos termos de Consentimento Esclarecido.) Podemos distribuir os instrumentos da seguinte forma:

i) Questionário para quatro professores que atuam no 6º ano de escola urbana da rede estadual de ensino de Bocaiúva do Sul, contendo 05 questões abertas e 05 fechadas. Vide apêndice 02;

ii) Questionários para quatro professoras que atuam na rede municipal em escolas rurais do município. (4 questões abertas e 07 questões fechadas) vide apêndice 03;

iii) Questionário para 54 alunos do 6º ano de escola estadual urbana, que recebem os alunos da área rural. (contendo 7 questões abertas e 03 fechadas;

vi) Roteiro de entrevista, com 03 perguntas, para pessoas ligadas a Educação no município. A diretora da Escola Estadual que recebe alunos das escolas rurais, uma professora de português e uma professora aposentada da rede municipal, que trabalhou anos nas escolas rurais do município;

Estes instrumentos foram elaborados, visando responder aos objetivos propostos na pesquisa. Além dos instrumentos de pesquisa propriamente dito, realizamos observações e atividades de campo, reuniões com professores e também coleta de dados oficiais, em órgão como IBGE, INEP, Secretaria de Educação Municipal, Núcleo Regional de Educação Área Norte.

Entendemos assim, que esta é uma pesquisa com multimétodos que, a partir da construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados, usamos dados primários (dos questionários, entrevistas e reuniões com professores), e também dados secundários (os dados do IBGE, do INEP, da Secretaria Municipal de Ensino), ou seja, dados oficiais. No quadro 26 apresentamos um resumo dos instrumentos de pesquisas desenvolvidos, aplicados e analisados na dissertação: Atividades metodológicas, lugar, data, sujeitos da pesquisa, temas tratados, e objetivo do instrumento aplicado.

Segundo Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa e a aplicação de instrumentos metodológicos como questionários e entrevistas permitem “[...] melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas”. (p. 34).

Nos apêndices 01 a 04, apresentamos os instrumentos de pesquisa que foram utilizados. As análises foram realizadas a luz das Teorias das Representações Sociais (Moscovici, 2003), e de autores que discutem as concepções de Educação Rural e Educação do Campo, como Arroyo, Souza, Molina, Chamon, entre outros, e também do software IRAMUTEQ – utilizando o recurso Nuvens de palavras, que possibilita de forma simples, a organização e a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara, possibilitando visualizar melhor as palavras mais ditas em campo, para que seja possível, discutir as Representações Sociais.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A CHEGADA EM CAMPO

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram construídas e vencidas algumas etapas e barreiras (ver quadro 23.)

QUADRO 23 – RESUMO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, DIFICULDADES DO TRABALHO DE CAMPO E APRENDIZAGEM.

Contato	Dificuldade	Aprendizagem/realização
1. A Primeira Secretária de Educação Municipal, e com a equipe que coordena a Educação Rural no município.	Resistência Pouco tempo para desenvolvermos atividades com professores.	Seminário de discussão com 45 professores. Verificação que nenhum dos professores presentes, conhecia nenhuma das diretrizes Curriculares Operacionais para Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.
2. Secretária Municipal de Educação	Resistência/Encaminhamento	Encaminhou-nos para a Diretora das Escolas Rurais
3. Diretora das Escolas Rurais	Agendamos vários horários, mas não conseguimos atendimento, por falta de tempo da diretora. (Resistência)	Não nos recebeu.
4. Nova (segunda) secretária de Educação Municipal senhora	Substituição do cargo e desinformações sobre a educação municipal	Solicitação de autorização para irmos às escolas rurais
5. Nova secretária de Educação Municipal (ex-diretora das Escolas Rurais. Ver ponto 3).	Resistência Novo encaminhamento para a nova diretora das escolas rurais	Respostas a roteiro com três questões por parte da secretária.
6. Diretora escolas rurais		Participar de um encontro com professores (dez. 2015). Aplicação dos questionários Fala breve sobre a importância da transição.
7. Diretora da escola estadual	Encaminhamento as turmas e professores.	Apresentamo-nos Entregamos a Carta de apresentação, Apresentamos os instrumentos de pesquisa Solicitação e autorização à direção e aos pais para os alunos.
8. Professora de português	Encaminhamento e supervisão das turmas	Contato com 04 turmas de 6º ano (100 alunos/54 questionários validados). Entrevista com a professora.
9. Professora rede municipal	Encaminhamento e recepção.	Contato a professora aposentada.

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015).

A primeira barreira a ser vencida, foram os contatos iniciais com a Secretaria de Educação Municipal, e com a equipe que coordena a Educação Rural no município. Depois de muita resistência e vários encontros, e com a colaboração da professora Gerusa Rocha, conseguimos reunir num seminário, no qual discutimos as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo,

e foram formados grupos de trabalhos, com o intuito de discutir com 45 professores das escolas municipais rurais e urbana, alguns aspectos do PPP do município. As atividades se iniciaram às 13h30m e se encerraram 17h30 em agosto de 2014. Neste primeiro encontro, participaram quatro integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, colaboradores do Projeto de Pesquisa “Projeto Obeduc – Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba – Diagnostico Diretrizes Curriculares e reestruturação dos Projetos Político Pedagógico”, coordenado pela professora Maria Antônia Souza no PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná, a saber: a professora Gerusa Rocha (professora do município bolsista do projeto), a mestrande Vanusa Emília Borges (bolsista CAPES), a Professora Maria Cristina Borges da Silva (professora colaboradora do projeto) e Valéria Cordeiro (Bolsista CNPq colaboradora do projeto).

Após está atividade, tivemos oportunidade de nos encontrarmos ainda mais uma vez com a Secretária Municipal de Educação, que nos encaminhou para a Diretora das Escolas Rurais, para conseguirmos autorização para irmos às escolas rurais. No entanto, tivemos muita dificuldade de agendarmos um horário, pois a referida diretora alegava que estava muito ocupada. Quando voltamos ao município para conversarmos novamente com a Secretária de Educação, soubemos que havia sido substituída pela nova secretária, com a qual tivemos contato, e precisamos explicar novamente nossas necessidades, e solicitar novamente autorização para irmos às escolas rurais. Novamente, fomos encaminhadas a diretora das escolas rurais, que mais uma vez, teve dificuldades em nos atender. Transcorridos aproximadamente quarenta dias, voltamos ao município, e fomos surpreendidos, com a informação que a então diretora das escolas rurais, passou a ser a Secretária de Educação Municipal.

Deste modo solicitamos a referida secretária, orientações, sobre como proceder à visita nas escolas rurais. Na data marcada, em função de outros compromissos, fomos informados pela secretaria municipal de educação, que não seria possível nos atender. Como deixamos nosso contato telefônico, no dia seguinte, para tirar dúvida sobre as orientações a secretária, entrou em contato, nos autorizou a ir buscar fazer o contato com as escolas rurais, e aproveitou a ocasião para nos encaminhar para a nova diretora das escolas rurais.

No primeiro contato via e-mail, a referida diretora, prontamente nos atendeu e nos passou as informações que detinha sobre as escolas rurais, as quais serão apresentadas mais adiante. Ficou também de verificar, qual seria o período mais adequado, para que pudéssemos ir às escolas rurais. Mas foi solícita e autorizou nossa ida as escolas, apontando somente para a necessidade de verificar a disponibilidade em sua agenda e de verificar as atividades nas escolas. Visto, que, não é possível, visitar todas as escolas, em um único dia, em função das distâncias

Deste modo, em dezembro de 2015 tivemos a chance de participar de um encontro com as professoras, no qual elas apresentavam os resultados obtidos no ano letivo. Deixamos alguns questionários para serem respondidos e comentamos sobre alguns aspectos e da importância sobre da transição das escolas rurais para a estadual.

Por motivo das férias escolares, pudemos retornar somente em fevereiro de 2016, ao Departamento das escolas rurais, para buscarmos os questionários, que não foram respondidos pelas professoras. Neste mesmo dia tivemos a oportunidade de encontrar com um grupo de professoras que atuaram na área rural, que finalmente aceitaram colaborar com nossa pesquisa.

Nos contatos anteriores com funcionários da Secretaria Municipal de Ensino, fomos informados que os alunos concluintes do 5º ano, todos fazem a matrículas para o 6º ano na Escola Estadual Conselheiro Quielse. Assim fomos até a escola estadual, e em agosto de 2015, nos apresentamos, e agendamos um momento para entregarmos a Carta de apresentação à Diretora, assim como, apresentarmos os termos de Esclarecimento Consentido, e os instrumentos de pesquisa, elaborados para serem entregues aos professores e alunos dos 6ª anos da escola. Também entregamos documento, no qual solicitamos autorização para o desenvolvimento da pesquisa à direção, e uma autorização, para que fosse enviada aos pais, para que os alunos pudessem participar da pesquisa.

No segundo contato uma semana depois já com a autorização dos pais tivemos contato com 04 turmas de 6º ano que totalizaram aproximadamente 100 alunos, que participaram da pesquisa mediante autorização dos pais. Destacamos que embora todos respondessem os questionários, apenas 54

questionários foram validados, alguns por não terem preenchido as questões adequadamente e outros por não virem de escolas rurais, ou não terem trazido a orientação dos pais.

Estivemos com três turmas no período da manhã e com uma turma no período da tarde, com supervisão da professora de Língua Portuguesa a qual era responsável por essas turmas. Na ocasião explicamos o instrumento de pesquisa aos alunos que consistia em um questionário com 12 questões que objetivavam verificar qual a compreensão que os alunos sobre o campo, quais comunidades conheciam, e onde residiam, entre outras questões, que serão detalhadas, apresentadas e discutidas mais tarde.

Elaboramos também um questionário com 10 questões, para ser respondido pelos professores, sendo seis abertas e quatro semiabertas, com o intuito principal de verificar como são tratados: primeiro, os conteúdos relativos ao campo/rural e a realidade vivida, em especial dos alunos das áreas rurais; Segundo, e se há alguma formação especial, para receber os alunos oriundos das áreas rurais. Este instrumento foi aplicado na primeira semana de setembro na hora-atividade de quatro professores, que atuam com as turmas de 6ª ano e da pedagoga/supervisora das turmas.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, nossa primeira indagação surgiu com o questionamento relacionado aos documentos que norteiam a educação do campo, pois tínhamos a intenção de investigar se os professores das escolas rurais municipais e estaduais do Município de Bocaiúva do Sul desenvolvem suas práticas pedagógicas de acordo com as Diretrizes Curriculares Operacionais para Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. Porém em uma primeira observação realizada em nosso primeiro encontro, com quarenta e cinco professores da rede municipal de ensino de Bocaiúva do Sul no segundo semestre de 2014, esta dúvida foi dissipada, pois ao questioná-los sobre estes documentos, verificamos que nenhum dos professores presentes, conhecia nenhuma das diretrizes mencionadas. Diante deste quadro constatamos que apesar destas e outras orientações existentes, ainda há uma lacuna a ser preenchida, pois não há no município uma Educação do Campo, nem uma Educação Ambiental, tal como é preconizado nos documentos oficiais.

Em resumo, ao constatar que as Diretrizes Curriculares Operacionais para Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação não são conhecidas pelos professores, a pesquisa se voltou para análise da transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana Bocaiúva do Sul/PR, e verificar quais são as Representações Sociais sobre o campo/rural por meio de professores e alunos.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados referentes às informações coletadas por meio do questionário aplicado aos 54 alunos do 6º ano do colégio estadual e 8 professores.

A análise fundamenta-se, sobretudo, no referencial teórico adotado e já desenvolvido nos capítulos anteriores e visa nos orientar à compreensão das representações sociais dos alunos e professores sobre o campo/rural por meio de professores e alunos.

Definimos como eixos de análise os objetivos a que nos propusemos a elucidar no presente estudo.

Assim, identificamos o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa. Em seguida, analisamos as representações sociais desses alunos e professores. Por fim, também analisamos a transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana Bocaiúva do Sul²¹/PR.

5.1 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

“As RS são representações de alguma coisa sustentadas por alguém é essencial identificar os grupos que as veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto intergrupar específico. [...]” (BAUER. 2009. p, 235.). Portanto, neste capítulo, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, que são 54 alunos do 6º ano do colégio estadual e 8 professores, bem como, a análise dos resultados obtidos através dos trabalhos de campo.

Os alunos têm idades entre 10 e 20 anos, sendo 54 % do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Os alunos vivem em 20 comunidades rurais diferentes (**ver tabela 6**), sendo que 61% residem nestas comunidades a mais de 10 anos.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE ACORDO COM A COMUNIDADE EM QUE MORAM

Comunidade	Quantidade de alunos
Riberãozinho	7
Campo Novo	6
Barra do Capivari	5

²¹ O município possui duas escolas estaduais, mas, somente uma recebe os alunos oriundos da área rural.

Bom Retiro	4
Palmital	4
Passavinte	4
Santana	4
Antinha	3
Lapinha	2
Aterradinho	2
Cachoeirinha	2
Macieira	2
Rio Abaixo	2
Cabeça da Anta	1
Campina dos Tavares	1
Cedrinho	1
Marrecas	1
Outras	1
Palmerinha	1
Salto de Santa Rita	1
Total	54

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados coletado a partir do questionário com os alunos.

De acordo com os dados da tabela acima, a comunidade do Riberãozinho é a que apresenta a maior quantidade de alunos (13%), como já descrito anteriormente, esta é uma Comunidade onde predomina atividades agrícolas juntamente com a Olaria e a exploração madeireira (bracatinga). Seguida das comunidades do Campo Novo e Barra do Capivari com 11% e 9% respectivamente.

Devido à localização de suas moradias os 54 alunos participantes da pesquisa, levam em média 47 minutos no transporte escolar para chegar à escola, não considerando o tempo de retorno. O que mais demora, reside na comunidade de Palmerinha. Este aluno relata que sai às cinco horas da manhã e o percurso da viagem é de 180 minutos. Ele apresenta distorção idade/série, já que tem 15 anos e está no 6º ano do ensino fundamental.

Os alunos são filhos de pais com diferentes profissões (Vide tabela 7) dentre eles: agricultor (33,3%), indústria (14,8%), caminhoneiro (9,3%) e motorista (9,3%), entre outros. As mães são: donas de casa (48,1%), doméstica ou diarista (24,1%), agricultoras (9,3%), entre outras. Uma minoria das mães trabalha em: comércio, indústria, auxiliar de enfermagem, carpinteira e secretária que são atividades profissionais que requerem um maior nível de formação (18,9%).

TABELA 7 – PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO 6º ANO DE ENSINO

Profissão do Pai	Frequência	Profissão da mãe	Frequência
Agricultor	18	Dona De Casa	26
Indústria	8	Domestica Ou Diarista	13
Caminhoneiro	5	Agricultora	5
Motorista	5	Comercio	2
Comercio	4	Indústria	1
Pedreiro	4	Auxiliar Enfermeira	1
Carpinteiro	3	Carpinteira	1
Mecânico	3	Secretaria	1
Nenhuma	2	Costureira	1
Artesão	1	Professora	1
Aposentado	1	Cabeleireira	1
		Cozinheira	1
Total	54	Total	54

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados coletados a partir do questionário com os alunos.

Ao analisarmos os dados da tabela 7, verificamos que, embora predominem atividades desenvolvidas pelas mães como donas de casa, com 48%, e de pais agricultores com 33%, há também uma variedade de outras profissões. Por conta dessas outras profissões exercidas nas áreas rurais dos municípios, de modo geral, as escolas e seus professores muitas vezes não reconhecem as atividades exercidas, como atividades voltadas ao trabalho no campo. Portanto, não vêem seus alunos como moradores do campo. No entanto, conforme apontam, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no parecer 36/2001 de 04/12/2001, traz o entendimento do que abrange o campo na referida diretriz;

O campo não contempla apenas agricultores, mas vários e diferentes trabalhadores que vivem em áreas rurais. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

O perfil dos alunos e de seus pais apresentados nos permite indagar: Será que as diferenças entre os alunos, que vivem em comunidades tão diferentes, com condições de vida e saberes distintos, são ressaltadas nas escolas? Para, Carvalho (2011),

Nossa sociedade, que é marcada pelo intenso multiculturalismo, deve ter por responsabilidade o desafio permanente de buscar alternativas para combater a tendência de homogeneização, fenômeno muito freqüente em sociedades plurais. De fato, somos múltiplos e diversos, contudo nossa diversidade não pode ser transformada em desigualdade. É neste contexto que a educação escolar deve proporcionar alternativas de intervenção na realidade, de modo que as diferenças não sejam negadas. (CARVALHO, 2011.p.99)

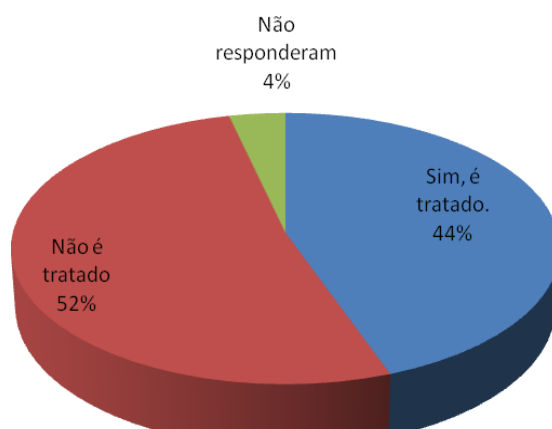
Acreditando que as diferenças não devem ser negadas, principalmente na educação escolar e para atender um dos nossos objetivos específicos, aplicamos um questionário aos alunos para verificar como o conteúdo campo/rural é tratado nas práticas pedagógicas dos professores e o resultado é o que apresentamos abaixo.

5.2.1 O Que os Alunos têm a dizer: O Campo nas diferentes disciplinas

Apresentamos a seguir os dados referentes às praticas pedagógicas dos professores em relação ao conteúdo campo/rural, sob a ótica dos alunos.

O gráfico 1 indica o resultado das respostas dos alunos em relação à questão de como o conteúdo campo/rural é tratado nas diferentes disciplinas.

GRÁFICO 1 - O CAMPO NAS DIFERENTES DISCIPLINAS



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os alunos.

Considerando os dados no gráfico 1, a respeito ao conteúdo campo/rural é trabalhado nas diferentes disciplinas, 44% dos alunos afirmaram que sim, é trabalhado, para 52% dos alunos, o campo não é tratado em

nenhuma das 9 disciplinas de sua grade escolar e 4% dos alunos participantes da pesquisa não responderam a questão.

Dentre os alunos que responderam que o conteúdo é tratado em suas disciplinas, elencaram as disciplinas de Português, História, Geografia e principalmente Ciências.

De acordo com as justificativas dos alunos, que afirmam que as (os) professores ensinam conteúdos relacionados ao campo/rural de acordo com as vivências que os professores tiveram ao viverem no campo, como por exemplo, os alunos, de 11 e 14 anos, que afirmam “*A Professora ... comentou que já morou no campo e conta que no campo nós temos liberdade para fazer tudo que a gente mais gosta*”. (sic). Ou seja, as representações dos professores sobre o rural são influenciadas por suas histórias de vida. De acordo com Lefevre e Lefevre, 2012

As representações são, por outro lado influenciadas pelos atributos ou lugares de onde seus sujeitos portadores falam: nacionalidade, gênero, religião/crença, idade, condição social (lugar que ocupa na estrutura produtiva), nível de instrução, estrutura psíquica, traços de personalidade, profissão/ocupação, estrutura física (portador ou não de enfermidade), história de vida e assim sucessivamente. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012. p.22)

Na fala dos alunos é possível notar que o conteúdo campo trabalhado na prática dos professores, demonstram tanto uma representação romantizada do rural que muitas vezes, deixa prevalecer estas representações sobre os interesses e as concepções trazidas pelos alunos, vivenciadas em suas próprias realidades.

Ao analisarmos como o rural/campo deve ser abordado em diferentes áreas do conhecimento, verificamos que já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o artigo 28 determina que:

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.

Ainda ao analisarmos os PCNs,(1998), também apontam nos objetivos gerais para o ensino fundamental, que os alunos devem “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los[...]”.(PCN, 1998,p.7). Sendo assim, a realidade dos alunos que participantes da pesquisa, são moradores de um município, que como já vimos na caracterização da área de estudo, abriga em seu território intensa ruralidade, sendo que 54% da população reside na área rural. De acordo com Campolin (2000)

O desconhecimento da realidade rural por parte de alunos, alunas, professores e professoras urbanas reflete muito bem o despreparo da escola em lidar com as diferenças a tal ponto que as alunas e os alunos rurais sentem-se marginalizados por verem suas crenças, conhecimentos, valores ignorados, aumentando ainda mais a distância entre educação e vida, teoria e prática, provocando a negação da cultura camponesa pelos próprios camponeses, além de reforçar a dicotomia rural x urbano. (CAMPOLIN, 2000. p.74)

Esta afirmação é presenciada todos os dias pelos alunos das áreas rurais, pois como podemos observar, relatam que o campo é tratado de maneira fragmentada e não é significativa, pois não considera nem mesmo os sujeitos oriundos desta realidade. Ao analisarmos os PCNs, observamos uma série de orientações de como o campo deve ser tratado nas diferentes áreas do conhecimento. Como por exemplo, em Língua Portuguesa,

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. PCN, LÍNGUA PORTUGUESA, 1998. p. (33)

Ao analisarmos os índices de escolaridade no município vimos que na figura 13, p.62, percebemos que 70% da população com mais de quinze anos, possui apenas o ensino fundamental incompleto. Deste modo, podemos considerar que no município as crianças convivem com comunidades pouco letradas, como é mencionado no PCN de Língua Portuguesa. Assim os processos de ensino e aprendizagem, com diferentes abordagens, dependerá muito do trabalho e incentivo dos professores.

No PCN para o ensino de Ciências Naturais, trazem que os professores devem “[...] tratar conteúdos de importância local e fazer conexão entre conteúdos” ainda especificam que os professores devem despertar “o interesse e a curiosidade dos estudantes pela natureza, pela Ciência pela Tecnologia e pela realidade local e universal, conhecidos também pelos meios de comunicação, que favorecem o envolvimento e o clima de interação que precisa haver para o sucesso das atividades, pois neles encontram mais facilmente significado”, (BRASIL, 1998, PCN CIÊNCIAS NATURAIS, P. 28). O mesmo documento ainda ressalta a atenção para procedimentos que “permitem ampliar a compreensão da realidade local. Certos temas podem ser objeto de observações diretas e/ou experimentação, outros poderão ser investigados por meio de entrevista ou pesquisa de opinião, e assim por diante”. (PNC, 1998, p. 28).

Para o Ensino de História e Geografia, há várias indicações nos PCN, que apontam a necessidade de se tratar o campo/rural, nestas áreas do conhecimento.

Para o ensino de História, embora haja muitas considerações destacamos os ritmos de tempo, uma vez que considera:

[...] a dimensão do tempo predominante no ritmo de organização da vida coletiva, ordenando e sequenciando, cotidianamente, as ações individuais e sociais. [...] rotinas de trabalho dos camponeses que, por exemplo, dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida orientador de suas atividades está mais relacionado aos ciclos naturais. Nesse sentido, é possível falar que os camponeses vivenciam no seu trabalho um tempo da natureza. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham pelas horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado pela marcação mecânica das horas de um relógio. (BRASIL, 1998, PCN, ENSINO DE HISTÓRIA, 1998. p.100).

No referido documento, ainda é ressaltado a necessidade de alunos “encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual”. (BRASIL, 1998, PCN, ENSINO DE HISTÓRIA, 1998. p.100).

Sendo assim, para discutir os valores societários, é necessário voltar-se para os aspectos do lugar, e desmistificar as abordagens essencialmente urbanas no processo educativo.

Para o ensino de Geografia, os PCN, trazem inúmeras orientações para estudos relativos ao campo/rural. Enfatizamos o trabalho e a formação Socioespacial, uma vez que “[...] A conquista do lugar como conquista da

cidadania permite um tratamento adequado das questões relativas às diversidades das formas de expressão e relações de trabalho, a questão dos direitos, da exploração do trabalho, inclusive infanto-juvenil, entre outros”. (BRASIL, 1998, PCN DE GEOGRAFIA, p.48).

E a formação Socioespacial, por ser uma “categoria analítica que amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações. Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante”. (BRASIL, 1998, PNC, DE GEOGRAFIA, p.65)

Em relação ao ensino de Artes, o desenvolvimento do conhecimento nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), deve levar a uma formação artística que:

[...] inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos por meio do reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o aluno terá de realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade. (BRASIL, 1998, PCN, ENSINO DE ARTES, p.62)

Na Educação Física, há necessidade de interação com a proposta pedagógica da escola. E cabe ao professor, e a escola a adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais. (BRASIL, 1998, PCN, EDUCAÇÃO FÍSICA, p.26).

Por fim no ensino da Matemática, espera-se que se compreenda o alcance da área, para que os conhecimentos e as práticas pedagógicas ultrapassem a sala, e

[...] ocorram às inserções dos cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura e para que desenvolvam a crítica diante das questões sociais, é importante que a Matemática desempenhe, no currículo, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1998, PCN, MATEMÁTICA, p.38).

Podemos perceber por meio destes breves recortes e análises dos encaminhamentos feitos nos PCNs, para as diversas áreas do conhecimento, com os quais procuramos demonstrar, que há várias possibilidades de

abordagens do campo/rural, e devem ser tratadas em todas as áreas do conhecimento e em todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais. Estes são documentos oficiais que já completam 20 anos.

Estas questões se tornam ainda mais graves, se considerarmos ainda o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Assim como, toda a luta e resistência dos movimentos sociais, para dar visibilidade, desenvolver as concepções e os princípios, que alicerçam a Educação do Campo no Brasil, que como já vimos na construção do referencial teórico. No Decreto nº 7.352, a escola do campo é: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Entretanto, os resultados da pesquisa, apontam poucos avanços neste sentido, uma vez que os princípios que norteiam a Educação do Campo, ainda não foram assumidos, nem nas escolas municipais que se localizam no campo, nem nas escolas urbanas, que recebem alunos das áreas rurais, no município de Bocaiúva do Sul.

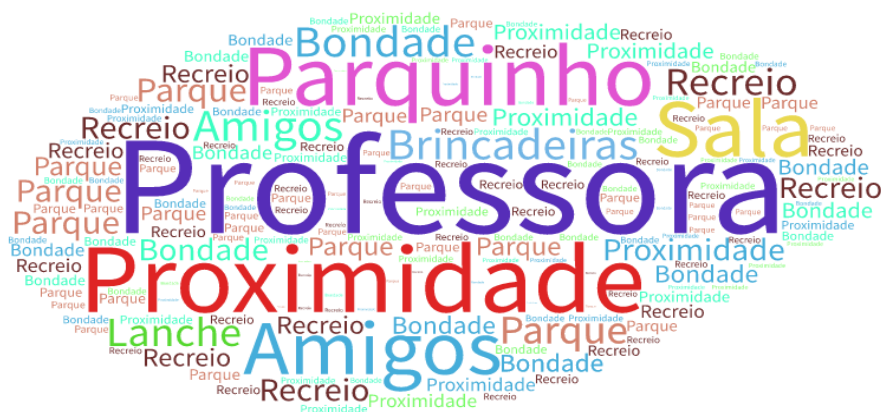
5.2.3 As Representações Positivas e Negativas sobre a Escola Municipal Rural e a Escola Estadual Urbana

Ao longo de sua história a escola assumiu a função de ensinar ou reproduzir os conhecimentos acumulados pela humanidade, conhecimentos estes que estão cheios de representações dos sujeitos que a compõe. Com a finalidade de identificar a representação dos alunos sobre a escola rural, pedimos que escrevessem 5 palavras positivas e 5 palavras negativas sobre a escola rural, onde eles estudaram até o 5º ano. Nesta questão, 8 alunos não responderam e é importante destacar que 35 alunos elencaram mais palavras positivas do que negativas e apenas 11 relacionaram mais palavras negativas do que positivas sobre a escola rural.

O valor social atribuído pela sociedade à instituição escolar pode desencadear aspectos favoráveis ou desfavoráveis. Isso faz com que alunos demonstrem, em suas práticas sociais diárias, a identificação com a escola, ora fazendo apontamentos satisfatórios, ou não. (LIMA *et al.*, 2006.p.116)

As palavras ditas pelos alunos foram organizadas, por ordem e frequência como os alunos escreveram, e aplicadas no programa *Wordle* – *create*.²² Ao aplicar no software as respostas dos alunos, tivemos a configuração da nuvem de palavra na imagem a seguir (FIGURA 26)

FIGURA 26 – REPRESENTAÇÃO POSITIVA SOBRE A ESCOLA RURAL



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Palavras coletadas no questionário com os alunos.

Ao analisarmos a figura 34, verificamos as representações sociais positivas em relação à escola rural organizada em torno de três grandes temas: Em primeiro lugar as relações de afetividade, tendo como destaque as palavras Professora, amigos e sala. Em segundo lugar, relacionado à localização da escola na própria comunidade, relacionada à palavra “proximidade”. E, em terceiro lugar os amigos, relacionado aqui as brincadeiras, o recreio, o parquinho, com os amigos, que pela proximidade da escola com as residências, se estendiam, para além da escola.

Estas representações verbalizadas pelos alunos por meio das palavras positivas são resultados de suas interações, desenvolvidas no ambiente social, ou seja, a escola rural. Por serem frutos de experiências de interações sociais, estas representações estão intimamente ligadas as emoções. De acordo com Pinto (2009)

[...] as emoções estão presentes e são elos fundamentais no processo de construção de representações sociais, pois o ato de representar só se torna necessário quando a idéia sobre algum objeto

²² Wordle é uma ferramenta on-line utilizada para fazer nuvem de palavras de texto que você fornece. A visualização das “nuvens de palavras” permite que se identifique de forma ágil as respostas dos questionários. Disponível em : www.wordle.net.

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Palavras coletadas no questionário com os alunos.

A figura anterior nos revela que a palavra negativa mais elencada pelos alunos são: Falta quadra, banheiros e falta refeitório. Assim estas palavras foram utilizadas para representar aspectos relacionados, às péssimas condições estruturais das escolas rurais, tais como a falta de quadra de esportes, o espaço da escola era pequeno e com poucas salas, com as quais as populações têm que conviver diariamente, pois de acordo com Arroyo (2007), nosso sistema escolar foi pensado a partir de um paradigma urbano.

[...] nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007.p.158)

Esse sistema escolar reafirma as representações negativas do rural e enfatiza a desigualdade e a exclusão que precariza o ensino rural,

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (HAGE, 2014. p.1174)

Em Bocaiúva do Sul das 9 escolas rurais em funcionamento, 3 são multisseriadas. Quando fazemos comparação dos indicadores de reprovação, abandono, distorção idade/série, observamos que as escolas multisseriadas não apresentam diferenças significativas, em relação às escolas rurais seriadas. Entretanto, há um discurso de que as escolas multisseriadas são piores do que as seriadas. Contudo, podemos observar que os índices e indicadores municipais das escolas multisseriadas, não diferem das escolas seriada. Portanto, as escolas multiserriadas, não podem ser argumentos para baixos indicadores educativos na educação municipal de Bocaiúva do Sul.

Essas particularidades, no conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano. (HAGE, 2014. p.1175)

Mas as desigualdades devem ser levadas em consideração quando se fala de educação, o contexto rural/urbano apresenta desigualdades que não só excluem os povos do campo, como também causam fracasso escolar dos alunos provenientes do campo. Como destaca Mufarrej Hage (2014), devem ser revisados os fatores macro e microestruturais para se criar condições para que a política educacional seja mais eficiente.

Em ocasiões, os fatores macro e microestruturais relacionados (Hage 2014), e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece (Souza, 2011), deveria criar uma dinâmica coletiva mais crítica sobre as diferenças entre o rural e o urbano, entre as desigualdades nas condições de vida e também entre as disparidades no direito à educação.

Solicitamos também aos alunos que mencionassem palavras positivas e negativas sobre a escola urbana. As palavras, foram também organizadas por ordem e frequência, como foram escritas, e obtivemos os seguintes resultados. Conforme, figura 28 e 29 para palavras positivas e negativas respectivamente.

FIGURA 28 – REPRESENTAÇÕES POSITIVAS SOBRE A ESCOLA URBANA

Também perguntamos aos alunos o que mais gostavam e não gostavam na escola atual, para nos certificarmos do que eles entendiam como aspectos positivo da escola estadual urbana. (Vide figura 30)

FIGURA 30 – O QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM NA ATUAL ESCOLA



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015) (Dados coletados a partir dos questionários com alunos).

As representações do que alunos mais gostam referentes à escola urbana também são divididas em três grandes temas: As relações de afetividade expressas nas palavras “professores, amigos, colegas e irmãos”. Assim, verificamos a importância da relação professor-aluno, que continua a ter grande influência nas relações escolares, pois 20 alunos, citaram a palavra professores (as) como o que mais gostam na escola atual.

[...] As relações afetivas que se estabelecem com os colegas e professores no contexto escolar são de grande valor para seu desenvolvimento como educando e com pessoa. Os afetos apresentam-se como estruturantes para o sujeito, pelo fato de permear todas as ações nas quais se envolvem, daí se pode justificar a preocupação que se deve ter no enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo ensino-aprendizagem. (SILVA, 2009.p.170)

Outro tema é a infraestrutura relacionadas às palavras “quadra, sala de jogos e biblioteca”. Estas palavras também aparecem como o que os alunos mais gostam, foram ditas 10 vezes nas respostas dos alunos. E, o terceiro tema seria relacionado à organização escolar, explicitas nas disciplinas ou matérias citadas pelos alunos.

proximidade da escola de suas casas, enquanto que as representações negativas estão relacionadas à questão estrutural, ou seja, a falta de uma estrutura adequada que garanta uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

5.2.4. As diferenças entre a Escola Municipal Rural e a Escola Estadual Urbana

Ao indagarmos os alunos, sobre as principais diferenças em relação à Escola Municipal rural e a escola Estadual urbana, descreveram como diferenças positivas: a quantidade de alunos, por poderem ter mais amigos. A quantidade e a qualidade dos professores. A estrutura da escola, apontando as diferenças das dependências da escola estadual em relação à escola municipal rural. A possibilidade de emprestar livros, a quadra de esportes e a quantidade maior de banheiros.

Algumas diferenças negativas também são citadas, como: A escola é mais chata e a distância da escola é maior em relação às suas casas. Os alunos apontam as dificuldades na transição das escolas rurais para escola urbana, nas disciplinas matemática, ciências, inglês, no ato de escrever, na demora em aprender, nas dificuldades de fazer amigos, a timidez, entre outros. Apontando de modo geral suas dificuldades pessoais, e não culpabilizando a escola ou os professores.

Isso pode estar relacionado, aos aspectos da transição, uma vez que para os alunos a nova escola, a organização escolar, o modo de falar, os vários professores, a perda do aconchego comunitário, a proximidade de suas casas e famílias com as escolas rurais, os horários de aulas, o transporte escolar, entre tantos outros aspectos, que agora são diferentes do que estavam acostumados em suas comunidades.

Estas dificuldades e diferenças, apontadas pelos alunos, é compreensível, uma vez que estes saem de suas comunidades, onde tinham como referência, de modo geral, um único professor e passam a conviver diariamente com sete professores em um tempo reduzido de 50 minutos para cada aula. A maioria destes professores são professores temporários que tem contrato de serviço de um ano na referida escola, e não são moradores do município, portanto, pouco ou nada conhecem sobre a realidade dos alunos ou da realidade municipal.

[...] estão em disputa muitos elementos e isto implica numa relação de poder no qual a produção, circulação e consolidação de significados se concretizam em políticas de identidade. (CARVALHO, 2011.p.131)

Por outro lado, grande parte dos alunos não especificam nenhuma diferença, este dado é significativo, uma vez que se verifica que os alunos não são levados a refletir e/ou não estão acostumados a participar, dando suas opiniões sobre a escola, pois mais da metade dos alunos não apontaram as diferenças entre as escolas. Como sabemos, as diferenças são inúmeras, e vão desde o espaço físico, as instalações, os recursos didáticos, o número de professores envolvidos no processo de aprendizagem, o número de crianças em salas de aulas, entre outras. Interessante observar, que os respondentes, apontam para suas dificuldades pessoais, nas disciplinas e em seu modo de ser, como a timidez.

5.3 A VOZ DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SER PROFESSOR NO MUNICÍPIO E A ESCOLA MUNICIPAL RURAL

Foram aplicados questionários a 4 professores das escolas rurais/municipais e 4 professores da escola urbana/estadual que recebem os alunos de transição.

As perguntas versavam sobre: práticas educativas voltadas para o Campo, agricultura familiar, a ruralidade municipal, e sobre o agronegócio devido a sua presença na região; e também para identificar, se estas professores conhecem os documento(s) referente à Educação no Campo; a importância da adequação do currículo para os alunos das escolas rurais .E também como o professor vê seu aluno do campo, o trabalho docente e realidade dos alunos; a visão do campo ou área rural de Bocaiúva do Sul; as perspectivas para os jovens e crianças que moram no campo, o acompanhamento realizado com os alunos do 6º ano na transição da escola municipal rural para estadual, e terminamos com os aspectos positivos e negativos sobre lecionar no município. (O questionário com as questões aplicadas encontram-se nos apêndices)

Os sujeitos desta etapa da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, tem idades entre 38 e 53 anos e cerca de 37% são formados em Pedagogia (Ver tabela 8).

TABELA 8 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORAS ESCOLA MUNICIPAL

Professor	Sexo	Idade	Formação	Rede de Ensino
1	Feminino	51	Pedagogia	Municipal
2	Feminino	53	Magistério	Municipal
3	Feminino	42	Pedagogia	Municipal
4	Feminino	40	Pedagogia	Municipal
5	Masculino	38	Geografia	Estadual
6	Feminino	43	História	Estadual
7	Feminino	42	Letras Português/Inglês	Estadual
8	Feminino	38	Ciências	Estadual

FORNE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados a partir do questionário com os professores das escolas municipais/rurais

Também perguntamos aos professores, se a formação inicial teve conteúdos relacionados ao rural/campo ou à Educação do Campo. Sete professores afirmam que não tiveram, e um diz que não lembra. Ao indagarmos se os professores têm capacitação profissional continuada ofertada pelo município ou estado, todos os professores responderam que não há capacitação.

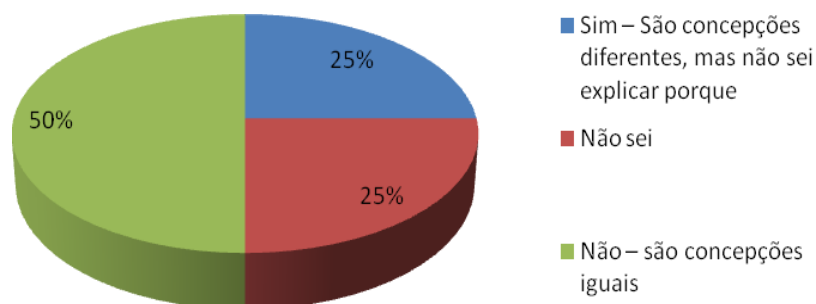
A importância do campo e do espaço rural que é tão marcado na espacialidade do Brasil deveria estar considerada na formação dos profissionais que trabalham com o desenvolvimento do campo e ou com pessoas moradoras nestas regiões, Veiga, (2005, p.20), destaca, que:

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada. (VEIGA, p.20 2005)

Essa é uma questão preocupante, uma vez que dificulta toda possibilidade de compreender e encaminhar questões da educação que se relacionem a Educação do Campo.

A quarta pergunta objetivou saber se na visão dos professores, existem diferenças entre educação do campo e educação rural. (Vide Grafico 2)

GRÁFICO 2 – DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL.



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os professores da escola estadual

Quatro professores, responderam que existem diferenças, são concepções diferentes, porém não souberam explicar qual a diferença. Dois professores responderam que não sabem e, outros dois professores responderam que não há diferenças entre educação do campo e educação rural, e apenas um justificou dizendo: “São iguais, pois elas tratam do mesmo meio, são concepções que reverenciam o campo a zona rural.” (Professora de Letras Português/Inglês)

Para Souza (2011),

A Educação do Campo e a Educação Rural são duas práticas político-educacionais construídas em períodos históricos diferentes e atendendo a ideologias opostas. A educação do campo [...], vem sendo construída nos últimos anos **pelos** trabalhadores, tendo como marco referencial a década de 1990 e os encontros e conferências realizadas pelos povos do campo a partir de 1997. A educação rural foi construída na primeira metade do século XX, mediante o debate sobre o atraso do Brasil e a relação do subdesenvolvimento com o analfabetismo. Foi organizada a partir de estudos técnicos e das decisões governamentais a respeito do que era importante **para** os povos do campo. (SOUZA, 2011. p. 49)

A partir das respostas percebemos ainda que apenas uma das professoras já ouviu falar e teve contato com as várias orientações existentes sobre a Educação do Campo, os demais professores participantes da pesquisa, afirmam que não conhecem os documentos referentes à Educação no Campo.

Quando perguntamos quais documentos conhece as respostas não são precisas, uma professora falou que “Conheço os documentos por ser

bolsista do Projeto do Observatório da Educação do Campo, na Universidade Tuiuti do Paraná, coordenado pela professora Maria Antônia Souza, antes disso, eu nem sabia da existência desses documentos, e isso tem sido muito útil para minhas práticas”. A segunda professora falou conhecer alguns documentos da educação do campo, mas não menciona quais. (Ver tabela 9).

TABELA 9 – QUAIS DOCUMENTO (S) REFERENTE À EDUCAÇÃO NO CAMPO

Categorias	Frequência
Conheço documentos por causa do grupo do OBEDUC, antes nem sabia que existia.	1
Não menciona	2
Não justifica	5
Total	8

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os professores das escolas municipais/rurais.

Embora não conheçam os documentos, os professores consideram importante a adequação do currículo para os alunos que chegam das escolas rurais, ou que moram em áreas rurais do município. No entanto, afirmam que no momento não há essas adequações, pois não há discussões sobre o assunto, nem como proposta na escola, que apontem esta necessidade. Segundo as Diretrizes Estaduais do Campo 2008,

Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para desenvolver cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para afirmá-la na perspectiva do conceito burguês? (PARANÁ, 2008. p. 28)

Também perguntamos aos professores, quando estes afirmaram a importância da adequação do currículo, para tratar e contribuir com a formação dos alunos das áreas rurais. Por que consideram importante a adequação do currículo? As respostas obtidas são claras e os professores consideram que discutir as adequações é importante, porque se não há discussão, não há construção de conhecimentos. No entanto, reconhecem que “embora seja importante, não somos chamados a fazer estas discussões” e outros dizem: “Da forma como está, nunca haverá adequação, uma vez que não há

discussões”. Outra resposta é: “*Sim, é importante ressaltar as questões do espaço e também da bagagem e história que os alunos têm*”; e “*Sim, pois devemos levar em conta o que os educandos trazem como bagagem, valorizando a história de cada um*”.

O sujeito solicita práticas que proporciona significado para o conteúdo, práticas que partam do contexto real no qual estão inseridos e que estimulem a participação conjunta e interativa entre professor e aluno, diferente do trabalho mecânico desenvolvido na sala de aula, “sacralizado” em rotina e que demonstra ausência de um planejamento dinâmico e vivo que atenda de fato aos alunos e suas necessidades específicas. [...] (SILVA, 2009.p.170)

Como já vimos anteriormente, no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, (2010) trata de algumas necessidades das escolas, no artigo 4 inciso IV, V e VI, que:

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 - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; (BRASIL, 2010)

De modo geral, os professores, dizem que valorizam a importância e a necessidade da adequação do currículo, em escolas rurais, e em escolas que recebem alunos de áreas rurais, adequando inclusive a forma, como estes conteúdos devem ser tratados, por todas as áreas do conhecimento, em todos os anos, do ensino fundamental e também do ensino médio.

Na análise dos questionários dos professores confirmamos as respostas já analisadas dos alunos, pois verificamos que na questão “Em sua atividade docente, tem desenvolvido práticas educativas voltadas para o Campo, agricultura familiar, agronegócio e ruralidade do município”? Dos oito professores que participaram da pesquisa, 6 professores, afirmam que não desenvolvem práticas educativas relacionadas ao tema; e a outra metade diz que desenvolvem. Vide tabela 10.

TABELA 10 – PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS PARA O CAMPO, AGRICULTURA FAMILIAR, AGRONEGÓCIO E RURALIDADE DO MUNICÍPIO?

Categorias	Frequência
Sim	2
Não	4
Total	8

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os professores da escola estadual

Sobre as práticas educativas que desenvolvem em relação ao campo/rural, (ver tabela 11) obtivemos como resposta de um professor que justificou sua resposta, trata o fato histórico comparando com a realidade. Para um professor, desenvolve práticas educativas para tratar do campo, “mostrando a importância de se cuidar do lugar”.

TABELA 11 – QUAIS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Categorias	Frequência
Não desenvolvem práticas	6
Cuidar do lugar onde eles moram	1
Fato histórico comparado com a realidade	1
Total	8

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os professores da escola estadual.

Quatro professores responderam que não desenvolvem práticas educativas com a temática. O professor de história menciona que esta temática e as atividades relacionadas, são desenvolvidas especificamente nas aulas de história e se referem aos conteúdos relacionados ao sétimo ano, por isso não são contemplados no 6º ano. Um fator pelo qual possivelmente os quatro professoras não desenvolveram práticas educativas, voltadas aos princípios e concepções da educação do campo, é explicado, pela falta de formação continuada sobre o tema, assim como a falta de conhecimento dos documentos referentes à educação no campo, além do que, os professores desconhecem a realidade municipal. Na análise das respostas dos professores é possível perceber a função de justificação das Representações Sociais, pois permite aos professores explicar suas condutas. Segundo Amorin e Soares (2009),

A função de justificação das representações sociais permite aos sujeitos e grupos explicar a *posteriori* as condutas e práticas assumidas, sendo suscitada, em especial, nas relações entre grupos, justificando e contribuindo para a manutenção das diferenças sociais e da distancia entre esses. (AMORIM e SOARES, 2009.p.53)

Ou seja, a construção das representações sociais dos professores é motivada pela necessidade de justificar suas práticas ou a falta delas em relação ao conteúdo relacionado ao rural.

Os outros professores que afirmam desenvolver práticas envolvendo agricultura familiar e a ruralidade municipal demonstram a importância do saber e da formação nas práticas pedagógicas em sala de aula.

As representações sociais, em outros termos, as representações compartilhadas pelos membros de grupos ou profissionais, são o resultado de uma elaboração lenta intimamente associada aos movimentos da sociedade, à sua organização política, a seus modos de produção econômica e ao estágio dos conhecimentos científicos, assim como à esfera da experiência privada e afetiva os indivíduos. [...] (JODELET, 1989 *apud* AMORIM e SOARES, 2009.p.55)

Lembramos que muito mais do que conteúdos estamos falando da realidade vivida dos alunos que gera conhecimento e isto deve ser levado em consideração pelos professores, mas muitas vezes estes não a conhecem e o PPP da escola tão pouco é um instrumento que se efetive nas aulas, pois ao perguntarmos aos professores da rede estadual sobre: Quais são os aspectos da realidade vivida dos seus alunos, que estão no PPP da sua escola? Eles respondem:

Alguns aspectos da ruralidade são contemplados em sala de aula, porém não constam no PPP (Professor 5)

Na totalidade eles não são contemplados, mas na disciplina de história sim, eu acho que todas as disciplinas deveriam trabalhar o mesmo conceito (Professor 6)

Problemas com a diversidade, não são contemplados (Professor 7)

Sim, a escola tenta valorizar o meio onde o aluno está inserido, buscando aproveitar o que eles já sabem (Professor 8).

Assim entendemos que como menciona Souza, “[...] é importante destacar que existem educadores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos”. (SOUZA, 2008, p, 1099), mas muitas delas estão desintegradas do PPP.

O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as

provocações e os textos estudados pelos educadores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações). Esse é o maior desafio da escola. (SOUZA, 2011. p. 27).

Nessa perspectiva cabe destacar a importância da realidade dos alunos moradores do campo, portanto se vê a necessidade de conceituar a educação do campo em todas as disciplinas. Além disso, eles valorizam a escola como uma instituição que pode motivar a aprendizagem através do que os alunos já conhecem, ou seja, de seu entorno, de sua comunidade, do seu município de sua região. As representações dos professores tendem a não considerar estes conhecimentos trazidos pelos alunos, porém consideram importante a adequação do currículo, e a construção de um PPP que considere o campo. Assim, manifestam a necessidade que os alunos possuem de uma educação que lhes seja mais familiarizar e que os conteúdos sejam mais próximos a suas realidades. Não somente ao que se refere à moradia, mas de suas atividades diárias, nas formas e identidades culturais, econômicas, sociais, porque o campo se reflete em suas vidas diária e também na escola.

Ao perguntamos para as professoras se seu aluno do campo vem sendo contemplado e respeitado em sua totalidade? Obtivemos as seguintes respostas: uma das professoras responde que *“Depende de cada professor”* cada professor trabalha na individualidade. As que responderam de forma negativa foram 75%, sendo que uma não justifica; e as outras revelam: *“Não vejo o aluno sendo contemplado, ele é excluído do meio”*. Para a outra professora: *“Não, porque o currículo é comum ou igual para todas as escolas, inclusive da escola urbana, ou seja, as reais necessidades dos alunos não são especificadas”*.

Ao perguntarmos quais são os aspectos da realidade do aluno, são trabalhados nas atividades, que desenvolviam nas escolas rurais que lecionavam, nenhuma das professoras respondeu está questão. Podemos considerar então, que de modo geral, não estão sendo trabalhados. E que tanto na escola rural, como na urbana a realidade do aluno não é contemplada

Sobre a questão: Como você vê o campo/área rural de Bocaiúva do Sul? Duas professoras responderam que *“Esquecido”*. A terceira respondeu: *“Isolado, abandonado, vive de troca de votos por favores nas eleições, falta de*

conhecimento sobre área rural e urbana”. E a quarta professora escreveu que: “O campo precisa ter um olhar direcionado em relação à educação, recursos públicos, um atendimento específico”. Percebemos, nas respostas dos professores, que o lugar vivido e seus sujeitos, não são considerados, estão esquecidos, abandonados.

Segundo Arroyo,

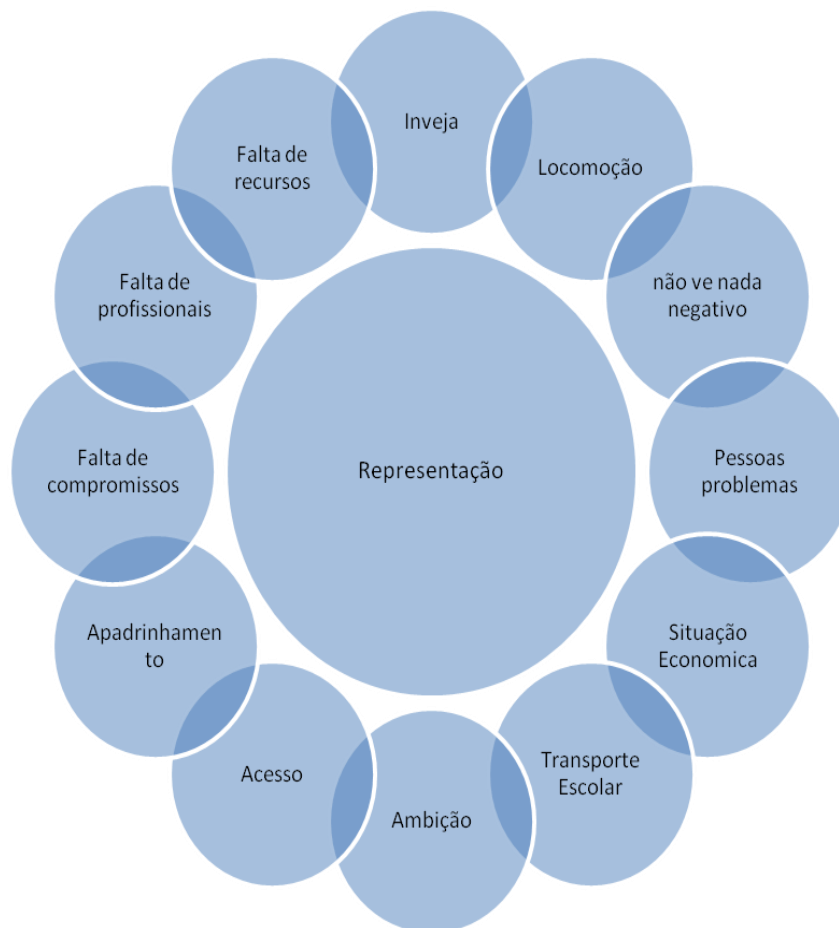
Essa velha história da negação do direito ao conhecimento, a justiça e a igualdade, a vida sempre tenta se justificar nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre setores populares, os coletivos deferentes. (ARROYO, 2012. p. 123)

Perguntamos as professoras: Quais são as perspectivas para os jovens e crianças que moram no campo? A resposta é bastante negativa. Uma das professoras afirma: “*Mínima... nenhum apoio dos pais*” (Professora 1) justificando que considera isso devido a postura dos pais de indiferença. Outra declara que: “*Não tem apoio dos pais. Não há conscientização sobre o campo. Poucas perspectivas*” (Professora 2). “*Quase nenhuma. A maioria termina o 5º ano e não se adaptam a escola urbana tem problemas com o transporte, e acabam ficando no campo ajudando os pais. Além do transporte que desmotiva pelo cansaço e distância*”. (Professora 3). “*A falta de informação e motivação na família faz com que os pais não saibam apoiar seus filhos, o que gera poucas perspectivas nas famílias.*” (Professora 4). Verifica-se assim, que na visão das professoras existe pouca motivação para o aprendizado das crianças. Os dados municipais revelam a baixa escolaridade municipal das famílias, ou seja 70% dos moradores acima de 15 anos não concluíram o ensino fundamental.

Solicitamos aos professores que mencionassem cinco palavras positivas e cinco negativas sobre lecionar em Bocaiúva do Sul, que foram agrupadas conforme a ordem que foram escritas. Poderíamos ter coletado 20 palavras positivas e 20 negativas para esta questão. No entanto, foram mencionadas apenas quatorze palavras diferentes, não havendo coincidência nas palavras mencionadas pelos professores, o que nos leva a crer, que não existe uma única representação sobre aspectos negativos de ser professor em Bocaiúva do Sul. Deste modo, não foi possível destacar, uma representação

negativa, sobre o processo de ensino e aprendizagem, como era de se esperar neste grupo social. (Vide figura 32)

FIGURA 32– PALAVRAS NEGATIVAS SOBRE LECIONAR EM BOCAIÚVA DO SUL



FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Palavras coletadas a partir do questionário com os professores da escola estadual

Os professores mencionam aspectos voltados ao universo do senso comum, e que todos os dias são mencionados nas mídias, e em rodas de conversas, como: os baixos salários, a falta de profissionais na educação, falta de recursos nas escolas, entre outros. Assim, entendemos que estas palavras poderiam ser mencionadas por qualquer morador do município, independentemente de ser professor ou não.

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso,

enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal. (MOSCOVICI 2003, p. 58):

O que se evidencia, é que o senso comum prevalece, uma vez que nenhum dos professores, mencionam as dificuldades em suas formações, as falhas no processo de formação continuada, as dificuldades dos alunos em relação à distorção idade série, a evasão escolar, a continuidade nos estudos, a dificuldade de acesso dos pais na escola, a baixa escolaridade da população municipal, a falta de oportunidade para os alunos, enfim, questões que estão sendo amplamente discutidas por vários estudiosos da educação, e que fazem parte da realidade destes profissionais.

A Teoria das Representações sociais (TRS) tem como alicerce o senso comum, ou ainda, o saber ingênuo, natural, quer dizer aquele saber produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de conversações, gestos e interações que estabelecem em sua vida cotidiana, os quais vão aos poucos circulando e se cristalizando num dado grupo social, tornando-se um código comum serve para a formação de condutas (práticas sociais) e para a orientação das comunicações sociais. Cabe notar que, nesse processo, o indivíduo se constitui como sujeito de forma ativa, reconstituindo o objeto representado. (RIBEIRO, ARAÚJO, 2009.p.66)

Em relação aos aspectos **positivos** de “ser professor no município”, os professores mencionam 13 palavras, as mais mencionadas foram: respeito, dedicação e qualidade de vida. Outras palavras também foram mencionadas, com apenas uma citação para cada, como amor à cidade, conhecer as pessoas, cumplicidade, alunos amorosos, etc. Deste modo, o que podemos verificar, é que os pontos positivos, se referem ao fato de ser tranquilo morar e ser professor no município, pois os alunos são amorosos, respeitosos, com número relativamente bom de alunos, e por outro lado, eles são professores dedicados, que possuem “amor” pelo município, tem qualidade de vida, o trânsito é tranquilo, etc. Estas palavras dizem mais sobre as características do município, e da escola, do que ser professor.

Quando representações sociais são elaboradas por sujeitos, as noções e conceitos formulados imergem nas práticas sociais e nas diversidades grupais atribuindo sentido à realidade cotidiana, orientando as condutas do homem e produzindo identidade social. Em suas interações sociais, o sujeito não só elabora conhecimento, como também socializa-se. Ou seja, os valores e as ideias circulantes na sociedade vão sendo reconstruídos constantemente, influenciando, assim, a identidade social dos grupos.(LIMA et al. 2006.p.117)

Não há menção, por exemplo, sobre como podem transformar a vida de seus alunos, a partir da construção de conhecimentos, sobre suas competências e habilidades como docentes, que vivem no município, sobre suas práticas pedagógicas, como ajudar seus alunos a permanecerem no município, a enxergarem o mundo, suas potencialidades e possibilidades como professores. Novamente aqui, os professores usam o universo banal, para produzir suas respostas, e não o conhecimento profissional ou científico. É importante, ressaltar, que os professores mencionam as palavras, após terem respondido questões que se voltavam a compreender como eram suas práticas profissionais em relação aos aspectos vividos de seus alunos, sobre como o campo/rural são abordados e sobre a transição escolar.

É imprescindível que todos se conscientizem, e se comprometam com o processo educativo, a partir de um Projeto Político Pedagógico articulado as comunidades e com todos os envolvidos com a escola. Os próprios professores afirmam que não há compromisso, com a formação continuada, não havendo compromisso, o profissional não se atualiza. Essas questões se agravam, quando os professores são temporários, e não conhecem a realidade do município e dos alunos, e não se procura entender que cada aluno carrega consigo sua história de vida e a do lugar, onde vivem. Todos esses fatores comprometem a transição da escola rural para a urbana.

5.4 A TRANSIÇÃO ESCOLA MUNICIPAL RURAL PARA A ESCOLA ESTADUAL URBANA: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES E ALUNOS

Iniciamos trazendo o significado da palavra Transição segundo dicionário Aurélio: Ato ou efeito de transitar; passagem de um lugar; assunto ou estado para outro; transitar. A palavra transição nos remete a mudança ou a passagem de um estado a outro e, portanto ao a utilizarmos nesta pesquisa foi com a intenção de investigar a transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana, portanto a mudança/passagem que ocorre na vida e na rotina dos alunos que são e estão nas áreas rurais e têm que frequentar a escola da área urbana do município.

Com a finalidade de atender nosso objetivo de analisar a transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana em Bocaiúva do

Sul²³/PR, elaboramos pergunta específica aos professores e alunos. Para analisar a transição educativa o campo/cidade é preciso escutar e analisar o que tem a dizer as professoras e também os alunos das escolas municipais rurais. Por isto, aplicamos o questionário a 4 professoras que já atuaram nas escolas rurais, pois as professoras que atuam atualmente não devolveram os questionários entregues no final de 2015. Assim, ao retornarmos ao município no início de 2016.

Neste sentido as análises são a partir dos resultados obtidos com os alunos participantes do 6º ano da escola da rede Estadual de Ensino do Paraná. A escolha desta escola partiu das informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, sobre a transição do ensino fundamental I para o fundamental II. Destacamos que essa escola da rede estadual recebe os alunos que vivem em áreas próximas nas comunidades rurais, esse dado é importante, pois as turmas são mais ou menos definidas de acordo com a proximidade das comunidades onde vivem, porque como os alunos dependem do transporte escolar, quando ocorre algum tipo de problema de força maior com o transporte, como: chuvas fortes, deslizamentos de encostas ou queda de encostas, ou de árvores que bloqueiam as estradas, não é possível realizar o transporte, somente essa turma fica sem aula. Esta explicação nos foi fornecida pela professora de Língua Portuguesa que nos acompanhou durante as atividades com as turmas.

Lembrando que a transição nesta pesquisa tem uma perspectiva tripla da passagem da área rural para urbana, passagem da rede municipal para a estadual, passagem da infância para pré-adolescência. Uma das professoras respondente é categórica “Não há acompanhamento, chegam lá ‘perdidos’”, parecem “patinhos feios”. Certamente, este aluno não terá acompanhamento durante sua transição do fundamental I para o fundamental II, e ficará sem orientação pedagógica. Sendo assim, um acompanhamento pedagógico, e até psicológico seria importante, para que não houvesse desistências, déficit de aprendizado, etc.

Ao considerarmos que a transição, é sempre um processo de mudança, e como tratar de mudanças é fundamental na vida de crianças, é necessário

²³ O município possui duas escolas estaduais, mas, somente uma recebe os alunos oriundos da área rural.

refletir sobre o impacto dessas mudanças, considerando que nesta fase já ocorrem várias mudanças em sua vida

A escola tem o papel de socializar o conhecimento organizado entendido como necessário para o desenvolvimento do indivíduo tornando possível sua interação na sociedade como cidadãos autônomos e conscientes de sua atuação social. A criança entra no primeiro ano do ensino fundamental, por volta dos 6 anos e, com mais ou menos 11 anos encontra-se no 6ª série, idade esta que coincide com a puberdade, ou seja, o início da adolescência.[...] (ANDRADE, 2011.p.16)

A transição, ou a mudança, nem sempre é algo fácil ou prazeroso de se viver, às vezes acontecem por vontade própria e muitas vezes por obrigação ou por necessidade, como é o caso dos alunos que são obrigados a freqüentar as escolas urbanas por não ter oferta do ensino fundamental II e Ensino Médio na escola em suas comunidades e neste processo os alunos enfrentam dificuldades. (Vide tabela 12)

TABELA 12 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS AO CHEGAR AO SEXTO ANO NA ESCOLA ESTADUAL

Categorias	Frequência
Não específica	22
Matemática	13
Nenhuma	10
Maior dificuldade fazer amigos	3
Inglês	2
Demoro aprender	1
Dificuldades para escrever	1
Escrever na aula de português	1
Sou muito tímida	1
Total	54

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015). Dados calculados a partir do questionário com os alunos.

Ao perguntarmos sobre as principais dificuldades que enfrentam no cotidiano em relação à escola estadual, os alunos expressaram ter como primeira dificuldade: no que diz respeito à aprendizagem, as disciplinas de matemática 24,1%, inglês 3,7%, e também escrever na aula de português 1,9%, e em geral escrever 1,9% e demora em aprender 1,9%; também expressam como dificuldade outras do tipo social como maior dificuldade fazer

amigos 5,6% e timidez 1,9%. É importante também destacar que 18,5% expressa não termos nenhuma dificuldade.

A maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. (ANDRADE, 2011.p.16)

Neste período da transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana os alunos não estão preparados para essas mudanças e os professores e as escolas não estão preparados para receber estes alunos e nem atendê-los em suas necessidades, pois conforme aponta os próprios professores *“Não existe um acompanhamento para essa transição, o que acaba prejudicando, pois para esses alunos é como "entrar num mundo diferente", pois até mesmo o relacionamento professor-aluno se perde”*.(Professora 1)

Todas essas alterações físicas e emocionais paralelamente à entrada [...] para ensino fundamental II: muitas vezes faz-se necessário a mudança de escola, novos colegas são conhecidos, a rotina escolar é outra, por exemplo, com aulas de 50 minutos envolvendo diferentes professores. Parece que, num piscar de olhos, a criança tem que aprender a lidar com todas essas alterações. (ANDRADE, 2011.p.16)

Silva (2012), mencionando Harper, et al, (2003), afirma que a escola não leva em conta as diferenças: *“(...) diferenças nas condições materiais de vida; diferenças de cultura; diferenças nas experiências adquiridas fora da escola; diferenças de atitude dos pais em relação à escola”*. Silva, (2012. p.137), afirma ainda que podemos ainda acrescentar que a escola não leva em consideração as condições socioespaciais em que vivem professores e alunos, não se leva em conta também a realidade e a fragilidade socioambiental, histórica e cultural do município onde estão inseridos”.

Muitas pessoas que vivem em municípios rurais tendem a desconsiderar sua própria ruralidade, e muitas vezes desconhecem completamente a realidade de alunos e alunas oriundos das escolas rurais. Este fato se relaciona com a representação histórica negativa do rural, que sempre foi sinônimo de atraso. Deste modo, os sujeitos não querem pertencer a um lugar, cujo maior significado é o atraso, a ignorância, a falta de modos,

enfim, as pessoas buscam o ideário urbano, que é considerado somente na vida urbana. Segundo Almeida (2011)

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 camponesas. 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)

E, estas representações sobre o rural que foram construídas historicamente e são reproduzidas, precisam ser superadas e a escola tem um importante papel neste processo. Para Bacha, et al (2006), é na sala de aula, que se produz sentido e significados, para a referida autora,

É na sala de aula que se negocia e se produz novos sentidos e significados aos diferentes conceitos escolares. Nestes, estão presentes a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. E é o professor quem organiza este ambiente social e, por isso, precisa ter clareza de muitos aspectos da sua atuação, com metas e objetivos, sem perder de vista para quem está ensinando, valorizando o aluno real. (BACHA ET al, 2006. p.432)

Reforçamos que em Bocaiuva do Sul, lócus de nossa pesquisa existe apenas duas escolas estaduais, na qual somente uma atende a demanda das escolas rurais, importante destacar que, conforme já apresentado nos dados acima, a escola estadual também não apresenta proposta de acompanhamento, pois não há um histórico do que o aluno viveu no seu período de escola municipal rural. Esta questão, já vem sendo discutida há muito tempo. O processo de transição do fundamental I para o fundamental II está desamparado e cada escola lida com sua realidade de acordo com as situações que vão surgindo.

5.4.1 A transição entre a escola rural/municipal para a escola urbana/estadual: Problemas e soluções:

Para aprofundar ainda as análises da transição entre a escola rural/municipal para a escola urbana/estadual, fizemos três entrevistas semiestruturadas, com um roteiro contendo três perguntas. O roteiro buscou

verificar as representações sociais de pessoas com experiências na transição municipal, pois atuam já há alguns anos nas escolas. Desde modo, estas pessoas foram selecionadas por considerarmos muito importante a experiência sobre a transição. Desta maneira entrevistamos a três pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa, e abordar os aspectos relacionados à transição: primeiro, a professora de português da escola urbana/estadual (idade 40 anos, formação letras português/inglês) a qual recebeu maior número de comentários por parte dos alunos da área rural em transição (que estudam na escola urbana/estadual que responderam o questionário), trazendo uma representação social positiva do campo. Segundo, a Diretora da escola estadual (idade 38 anos, formação educação física) quem há alguns anos, vem trabalhando com a chegada dos alunos das escolas rurais/municipais na escola urbana/estadual. Portanto, conhecem as dificuldades ou facilidades que os alunos e os professores de 6º ano de ensino fundamental II; e finalmente, entrevistamos a uma professora (idade 60 anos, formação Pedagogia) muito experiente em educação rural/municipal, que trabalhou 25 anos nas escolas rurais do município.

Nestas três entrevistas encontramos quatro temas principais: primeiro, a importância da transmissão cultural e formação de valores sobre o campo. As professoras afirmam que deve ser dado mais valor ao campo, pois, geralmente os próprios alunos não expressam uma valorização pelo seu entorno. Segundo, sobre como mudar a visão dos alunos, pois de acordo com as professoras, geralmente os próprios alunos não expressam uma valorização pelo seu entorno. Terceiro a importância do acompanhamento de entes governamentais, do município e Estado, para fazer uma transição das escolas rurais/municipais a escolas urbanas/estaduais e incluir práticas pedagógicas das realidades dos alunos que moram no campo, quarto, as dificuldades de adaptação dos alunos a escola urbana/estadual. Por fim, a falta de preparação dos professores para atender os alunos das áreas rurais. Segundo Molina, (2009, p.11)

Fator a impactar negativamente a aprendizagem desenvolvida por educandos de áreas rurais é a incapacidade de escolas reconhecerem e respeitarem a identidade dos alunos e darem importância aos ricos processos educativos vivenciados nas experiências de trabalho e organização social. (MOLINA, 2009. p.11)

Observamos no relato dos professores essa incapacidade de reconhecimento e de respeito à identidade dos alunos nas escolas, as entrevistas confirmam que essa é uma característica que ainda permanece no meio escolar. A professora de Português afirma que *“Tenho dificuldades, muitas vezes eles não querem saber do mato, e do que acontece lá, acham que é besteira falar de onde eles “moram” porque lá não tem nada interessante”*

E a Professora ainda reforça dizendo que,

Quando eu era criança e morava na área rural, eu brincava de muitas brincadeiras tradicionais do campo, eu gostava de andar a cavalo, subir nas árvores, pescar, correr e percebo que hoje muitas destas brincadeiras estão esquecidas pelas crianças, pois mesmo morando em vastas áreas, com lugares onde há muito espaço, para correr, pular, jogar bola, etc. A maioria preferem ficar dentro de casa assistindo TV ou brincando no celular. (Professora de Português)

Na fala da professora é possível confirmar a resposta dada pelos alunos sobre as práticas desenvolvidas sobre o rural. O que a professora tentar ensinar é uma representação das áreas rurais que ela própria tem sobre o rural, devido as suas experiências.

A Diretora da escola estadual, participante da pesquisa, também afirma que “o município não se preocupa pela transição dos alunos de uma escola para a outra”. No entanto, ela observa que deveria ter mais informações pedagógicas ou pelo menos um encontro, uma reunião entre pedagogas do Estado e do Município, para discutir sobre os alunos e suas realidades. A diretora ainda afirma que o município não demonstra nenhuma preocupação com a transição dos alunos afirmando:

Não. Não acontece, porque não existe nenhum momento em que a parte pedagógica do município se reúna com a estadual para discutir a realidade deste aluno da área rural. Não tem programa, não há acompanhamento entre as escolas. (Diretora da escola estadual)

Esta afirmação da diretora é contrariada pela professora aposentada que entrevistamos, pois esta vê um avanço na preocupação do município pela transição em comparação com o acompanhamento que sua geração recebeu por parte do município. *“De certa forma percebo sim uma preocupação do município, pois há cursos para qualificação nas classes multisseriadas, os*

professores concluíram o magistério ou pedagogia à distância” (Professora aposentada)

E a professora ainda relata que em sua opinião.

“O aluno deveria ser acompanhado pedagogicamente entre as duas escolas e essa falta de reunião de informações, dificulta o trabalho, pois a professora demora muito tempo para descobrir os problemas apresentados por alguns alunos, sem o histórico anterior do aluno. As escolas rurais, deveriam mandar junto com o aluno o que ele aprendeu o que eles (professores) ensinaram quais as dificuldades que o aluno tem”. (Professora Aposentada)

A Diretora da escola estadual, pensa que seu grupo de professores e ela mesma, não estão preparados para receber os alunos que vem do campo, e relata que: *“Eu penso que nós não estamos preparados, o aluno vem sem a gente saber a atual realidade dele. No entanto, são bem recebidos pela escola”*.

Já a Professora aposentada, dirige seu olhar sobre os conteúdos que os alunos do campo recebem em suas escolas, as divergências e falta de informação quando eles chegam às escolas urbano-estaduais, e menciona que: *“O aluno tem dificuldades de adaptação e o que o professor pensa que ele já sabe alguns conteúdos”*. Segundo Souza,

A prática pedagógica torna-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento da formação inicial do professor, como é o caso da característica do campo brasileiro (SOUZA, 2008. p.1103)

Desta maneira os problemas de falta de informação sobre os conteúdos aprendidos, os processos pedagógicos dos alunos e a falta de preparação dos professores, equipe pedagógica e direção ampliam as dificuldades de adaptação dos alunos das escolas rurais/municipais a escola urbana/estadual.

Em relação à falta de preparo dos professores, a professora aposentada enfatiza que: *“O problema é o mesmo, os professores, ainda não estão qualificados para trabalhar com o aluno que vem da área rural”*

É importante ressaltar que ao responder às questões as professoras ressaltam também à falta de prática nas aulas, com conteúdos que tenham em conta a realidade dos alunos e também, o desconhecimento dos documentos sobre a educação do campo.

Desta maneira nossas conclusões com as entrevistas realizadas são: Primeiro, é preciso ter uma orientação geral da secretaria de educação do Estado para a secretaria municipal e para a escola estadual, já que não é só a fiscalização ou regulação das escolas que precisam ser analisadas, mas também, como as escolas implementem as diretrizes e políticas educacionais, concretamente nas escolas, sejam elas municipais ou estaduais, rurais ou urbanas. Conforme orienta a Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais. (PARANÁ, 2006)

Segundo, uma atenção maior aos currículos de formação dos professores, especialmente dos que atuam na educação básica. Dado ao distanciamento que se percebe entre a formação inicial e as realidades nas escolas. Como ensinar as crianças que moram no campo, como ensinar as crianças que fazem a transição, sobre as diferenças entre as escolas rurais/municipais e urbanas/estaduais, já que os professores participantes da pesquisa afirmam que as universidades não fornecem essa formação e os professores não sabem como enfrentar e resolver estas situações, pois também não recebem orientações adequadas na escola, e nem nas formações continuadas, que de modo geral, fica por conta da escolha pessoal do professor, sem uma orientação que apontem as principais demandas, do Estado, dos Municípios, dos professores e alunos.

Terceiro, verificamos a falta de um planejamento sobre os conteúdos a serem estudados, que se voltem para a realidade do lugar, da realidade do território vivido. Nas reuniões pedagógicas, seria importante discutir e estudar os processos de transição, a evasão que aumenta consideravelmente no ensino fundamental II. Finalmente, a necessidade de adequação dos conteúdos, do currículo, do deslocamento tão cansativo para as crianças, o rompimento das dinâmicas do campo e da vida que elas levam em seu entorno. Como afirma Caldart.

Trabalhamos com escolas públicas e precisamos continuar lutando para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os

trabalhadores do campo e da cidade, uma escola com condições básicas de realização de sua tarefa educativa. (CALDART, 2012. p. 56)

Ao participarem da pesquisa, e responderem questões, ou mencionando palavras, os professores e alunos estão nomeando algo no qual eles se apoiam em suas atividades do cotidiano e/ou diárias na escola, em suas casas ou até mesmo comunidades. Deste modo, é importante entender quais são funções das Representações Sociais, por que as criamos, e para que servem. Conforme Abric (2000), a *função do saber* é ligada ao saber prático do senso comum, permite compreender e explicar a realidade de modo que os indivíduos produzam conhecimentos próprios do grupo, ela permite as trocas sociais. Deste modo, é compreensível que os professores do município, apontem para seus saberes práticos, e não os conceituais sobre o campo/rural. A *função identitária* desempenha importante papel no controle social, define a identidade do grupo e é um meio de proteger as especificidades de cada grupo social. Assim, os professores tendem a proteger seu grupo social, quanto apontam que não estão preparados para receber os alunos das escolas rurais. No entanto, não abordam suas dificuldades para discutirem os aspectos científicos sobre o campo/rural, discutidos amplamente no cenário nacional, e mencionam a falta de formação inicial e continuada, a falta de reuniões preparatórias, a formação continuada tão necessárias e presentes em várias diretrizes curriculares nacionais, e do estado do Paraná, como as que se referem à Educação do Campo, e outras, que de modo geral, não são acessadas pelos professores.

A terceira função é a de *orientação* ela permite que as RS guiem os comportamentos e condutas dos membros de um grupo, é uma forma de guiar a ação. Quando entendemos a função orientação, entendemos por que uma das professoras participantes da pesquisa fazer referência a seu gosto pelo campo fazendo menção a sua infância e o que gostava de fazer. E outros professores mencionam o amor ao município, a tranquilidade, a qualidade de vida. Pois é desta forma que orientam suas práticas. A quarta função que é a *justificadora*, é o meio pelo qual o indivíduo, afirma e justifica suas ações, é a forma como realiza a manutenção ou reforço dos comportamentos assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos. Deste modo, quando abordam as

questões como apadrinhamento, politicagem, falta de compromisso, falta de recursos, baixos salários, entre outros, os professores de certa forma estão justificando suas ações e responsabilizando a falta de políticas educacionais municipais e estaduais adequadas para equacionar os problemas mencionados.

Destacamos, que apesar de alunos e professores não terem demonstrado uma visão estereotipada e/ou negativa sobre o campo/rural, há uma representação social, sobre o que se deve ensinar sobre o campo, visto que a pesquisa com os alunos aponta claramente, que são poucos os professores que trabalham com conteúdos voltados à temática.

E quando o fazem, não usam uma contextualização teórica. Isso fica evidente, quando, por exemplo, a professora de português, se refere sobre a importância das brincadeiras, das tradições de sua infância, do amor que ela sente sobre o campo, ou quando o professor de história se refere à importância de cuidar do lugar onde se vive. Estas abordagens certamente são importantes, porém, não são suficientes, para discutir o cotidiano do campo, a ruralidade do Brasil, do Estado do Paraná, da Região Metropolitana, do município de Bocaiúva do Sul, da agricultura familiar e as diferenças fundamentais com o agronegócio, os agrotóxicos, a exploração do trabalhador, a falta histórica da distribuição de terra, as lutas dos movimentos sociais pelo direito e acesso a terra, a reforma agrária, tão necessária em nosso país, e tantos outros assuntos que todas as áreas do conhecimento deveriam abordar, para que os alunos tenham acesso a uma educação transformadora.

A pesquisa evidencia que todos os envolvidos no processo educativo, precisam de formação continuada, para atualização e orientação sobre as concepções e princípios que hoje norteiam as discussões sobre o campo, nos documentos oficiais, para que possam receber e superar as dificuldades na transição e na continuidade dos estudos de todos os alunos do município, e especialmente os alunos da área rural. Para que seja possível desenvolver práticas educativas que atendam as demandas dos alunos, e evitem situações problemas como a evasão escolar, a distorção série-idade, a migração para outros centros urbanos, entre outros, e construam de fato um sentimento de pertença ao campo, ao município, a escola.

Entendemos que alunos com dificuldades de adaptação não constroem sentimento de pertencimento com a nova escola, o que gera um desconforto ao chegar neste novo local. Entendemos que deve haver um acompanhamento do governo estadual e municipal, por meio da efetivação das políticas que norteiam a Educação do Campo, e maior preocupação com a transição, que tivesse um olhar mais atento à saída deste aluno da área rural e sua chegada à nova escola. Ao chegar à escola urbana os alunos advindos das áreas rurais deixam em suas comunidades sua história, suas vivências, para adentrar em outra experiência escolar.

Neste sentido podemos perceber que de um lado não há um acompanhamento das escolas municipais na transição destes alunos e de outro vemos alunos que são recebidos em escolas estaduais sem serem contemplados no PPP e no currículo. Os professores que embora conheçam a necessidade de adequação do currículo escolar não desenvolvem práticas voltadas a realidade dos alunos da área rural e os que desenvolvem o fazem reproduzindo suas representações, não levando em consideração a vivência e o conhecimento dos alunos.

5.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INDAGAÇÕES E FUTURA PESQUISA

Ao relembra-los nossos caminhos para construção da pesquisa, é necessário mencionar que em 2014 realizamos um encontro com 45 professores que atuam no município. Durante o encontro, e as atividades com dos grupos de trabalhos, todos afirmam que nunca houve discussão relacionada à realidade das escolas e suas respectivas comunidades e que todas as escolas do município têm o mesmo Projeto Político Pedagógico, sem considerar as especificidades.

A fim de confirmar esta afirmação dos professores, analisamos o Projeto Político Pedagógico do município, o qual é igual, para todas as escolas municipais, independentemente de serem urbanas ou rurais, e observamos os seguintes elementos da organização escolar: a inclusão de alunos com necessidades especiais, Sala de Recurso, Educação Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. O Projeto Político Pedagógico aponta princípios fundamentais tais como igualdade de

condições para acesso e a permanência do aluno na escola e liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber. Para Polon (2002),

O projeto pedagógico é um instrumento útil quando elaborado e implementado por todos para melhoria da prática pedagógica. E este só terá possibilidades de dar certo quando os profissionais de educação tiverem consciência do por que se elabora, do porquê de sua implantação, do porquê do envolvimento de todos, enfim para quê, para quem e por quem ele é pensado e implementado. A emancipação do aluno real é a meta primeira de todo e qualquer projeto pedagógico (POLON, 2002, p.4).

Os professores que responderam nossos questionários e entrevistas em nenhum momento falaram que o único PPP aplicado às escolas municipais ou urbanas e seus elementos sejam um suporte, ajuda ou permita uma melhor compreensão do aluno em transição. Não foi mencionado como um instrumento que ajude a compreensão das necessidades do aluno que mora nas áreas rurais ou aquele aluno que chega do campo para estudar o 6º ano na escola urbana/estadual.

Diante disso, e no processo de observação com várias tentativas de aproximações com as três secretárias municipais de educação, desde 2013, reuniões com professores, visitas às escolas, percebemos que é difícil avançar, no sentido de sensibilizar e provocar reflexões, que mobilizam grupos a pensar em novas práticas educativas.

Verificamos durante o processo de pesquisa, que as professoras das escolas rurais, no momento em que apresentam os resultados de seus trabalhos no ano letivo, o fazem separadamente, em outro grupo distinto do grupo urbano. Conversam e compartilham suas experiências entre elas. Entendemos que se essas professoras tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões e experiências, certamente muitas soluções dos problemas seriam encontradas nas próprias comunidades escolares. O exemplo é o PPP das escolas municipais que até o momento em que estivemos no município início de fevereiro de 2016, ainda não foi discutido pelo coletivo, em Bocaiúva do Sul. Mesmo que tenhamos nos colocado à disposição do município em várias oportunidades, e em contato com diferentes profissionais da secretaria de educação municipal, não obtivemos respostas positivas, que nos permitissem dar continuidade ao trabalho iniciado em 2014, pela equipe

participante do projeto de pesquisa do NUPECAMP Núcleo de Pesquisa de Educação do Campo da UTP.²⁴

A análise realizada nos permite considerar que o projeto político pedagógico atual do município não contempla a realidade municipal, e o mínimo para atender as necessidades dos alunos oriundos da área rural. Observamos que no seu conteúdo não há menção sobre o rural municipal e seus alunos. Tão pouco mencionam quaisquer aspectos sobre o processo de transição, das escolas rurais para escolas urbanas. Serão necessárias pesquisas futuras que fiquem atentas para verificar como se dará a construção do PPP no município, assim como, serão discutidos os processos de transição das escolas rurais municipais para a escola estadual urbana, uma vez que é o futuro dos alunos bocaiuvenses que está em jogo.

A construção do PPP que estamos nos referindo é nos moldes que são preconizados pelos pesquisadores da Educação do Campo, que segundo PASSAMAI (2010) concebem o PPP da seguinte forma:

O PPP é um documento dinâmico, fruto de um processo global, em permanente construção. Assim, os fundamentos ideológicos, moral, filosófico, cultural, ético, metodológico, relacional dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a relação teoria e prática, dentre outros, devem estar postos no PPP como fruto de uma reflexão e investigação compartilhada e comprometida com a autonomia, com o debate das diferenças, com o respeito à democracia e, sobretudo, com a formação de cidadãos críticos e conscientes (PASSAMAI, 2010, p.11)

E ainda demonstram que;

Então, é imprescindível um esforço coletivo que implique seleção de valores a serem consolidados, um esforço conjunto de busca e identificação dos pressupostos teóricos e metodológicos que sejam postulados por toda a escola e reflitam as aspirações das famílias e da comunidade na qual a escola se insere. Está implícito aí o significado de comunidade em que seus membros compartilham preocupação ou interesse mútuos sobre um objetivo comum. (PASSAMAI, 2010, p.12)

E finalmente, orientam para que;

Daí ser necessária uma consistente análise do contexto externo, ou seja, o estudo do meio no qual a instituição existe, além das interações e relações existentes entre a escola e a comunidade em geral. Essa análise pressupõe a identificação dos principais atores que mantêm interação com a escola; a análise das influências das

²⁴ No entanto, tivemos notícias que a atual secretária de educação, adequou o PPP a Educação do Campo, juntamente com “sua equipe”, e encaminhou para o Núcleo Estadual de Educação da área norte. Porém não confirmamos esta informação.

dimensões geográficas, históricas, políticas, culturais e econômicas.
(PASSAMAI, 2010, p.12)

Desta maneira, a importância do PPP na transição, e os elementos que a construção deste pode oferecer, e os que efetivamente são aplicados nas práticas pedagógicas dos alunos, podem ser temas de pesquisa a posteriores, considerando o município de Bocaiúva do Sul.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar as escolas e como se dão os processos educativos no meio rural da Região Metropolitana de Curitiba, verificamos que há um forte apelo para uma educação voltada ao ideário e à realidade urbana, e que de modo geral não são consideradas as especificidades municipais do rural e urbano, e as diferenças nos aspectos educativos, sociais, culturais e econômicos que o espaço implica especialmente a necessidade de tratar os diversos aspectos do rural metropolitano.

Na educação, as dificuldades de tratar os aspectos do rural metropolitano se acentuam ainda mais, no momento em que ocorre a transição de alunos do 5º ano das escolas municipais rurais para o 6º ano das escolas estaduais urbana. Geralmente, isso ocorre em todos os municípios da RMC, em que se dá essa transição. Não há uma transição com conhecimento de fato dos temas aprendidos, as necessidades de aprendizagem, e demais aspectos pedagógicos dos alunos procedentes das áreas rurais, ou no mínimo com as sensibilidades das diferenças do aluno procedente das escolas rurais/municipais.

Nossa pesquisa foi desenvolvida no município de Bocaiúva do Sul, que faz parte da Região Metropolitana de Curitiba, e também é um dos sete municípios que compõem o Vale da Ribeira paranaense. A região guarda um significativo patrimônio cultural e ambiental, e é caracterizado como uma das regiões mais pobres e carentes do sul do país. Apresentando, em seus municípios, um alto índice de pessoas que não concluíram o ensino fundamental I. O que pode impactar o processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens que frequentam esta etapa da educação, pela falta de incentivo, e conhecimentos para contribuir com a formação das crianças e adolescentes, no que tange por exemplo, as tarefas escolares, a participação mais ativa na escola. O município estudado é caracterizado por intensa ruralidade e possui seu maior contingente populacional, ocupado em atividade agrícolas/rurais.

De acordo com as respostas aos nossos questionários os professores das redes municipal e estadual não são orientados para esse processo de transição e seus alunos da área rural permanecem invisíveis. Deste modo os

processos de ensino e aprendizagem não avançam, ao desconhecer realidade deste aluno sua prática pedagógica não tem relação com o aluno e nem com sua comunidade, o que impede a construção de uma educação transformadora

Em nossa pesquisa junto aos professores que atuam no município de Bocaiúva do Sul, verifica-se que há uma educação essencialmente voltada para a realidade urbana, e ainda se valorizam os grandes empreendimentos agrários, ou seja, da agroindústria e da produção em larga escala, em detrimento da agricultura familiar, que de modo geral não tem sido considerada. Deste modo, os trabalhadores rurais e a agricultura familiar são invisibilizado e essas questões acabam por não fazer parte das práticas educativas dos professores do município.

Assim, pudemos verificar por meio de conversas com vários professores, que os sujeitos que estão no campo, muitas vezes, não têm perspectivas e são levados a acreditar que a melhor opção não é ficar no campo.

O meio rural ainda é visto como atrasado e sem oportunidades. Por conseguinte, o desafio que se coloca é: Como fazer com que estes sujeitos permaneçam no campo e não idealizem uma vida urbana, sem que se ofereça a eles uma condição mínima necessária para sua permanência no lugar onde nasceram?

Pensar numa formação humana que valorize e resignifiquem o campo poderia ser um começo para desenvolver nos sujeitos um sentimento de pertença ao campo que é uma condição essencial para a valorização dos sujeitos que lá vivem. Para Duarte, (2001), “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e sim, construir uma educação comprometida” (DUARTE, 2001.p.38).

Podemos observar que muito se avançou, na educação de modo geral hoje já estamos discutindo a educação do campo e vemos vários projetos financiados pela CAPES e pelo CNPPq, que vem beneficiando à educação do campo. É urgente a reflexão e a sensibilização desses sujeitos que tem acesso ao projeto nas escolas localizadas no campo de modo que a transição da escola rural com as escolas urbanas seja efetivada e desenvolvam as propostas e efetivem aplicação de modo adequado no ambiente escolar. Esse é um desafio, pois a educação é mutável, conseqüentemente de acordo com

cada período da história o caminho é transformado e os sujeitos que fazem este percurso mudam, assim como o seu discurso. É interessante destacar que os alunos moradores do campo, possuem sua linguagem, identidade e cultura própria e que muitas vezes não é considerada no processo de adaptação escolar, principalmente nas escolas estaduais urbanas e conseqüentemente poderá afastar crianças, jovens e adultos das salas de aula.

O ensino fundamental I das escolas rurais precisa de fortalecimento e da comunicação com o ensino fundamental II das escolas urbanas para que realmente as diretrizes norteadoras garantam o acesso à formação e informação dos alunos no processo de construção coletiva e permanente. Um desafio considerado essencial nas diretrizes curriculares do campo é: “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. (PARANÁ, 2006, p.26)

As representações dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa (professores e alunos) em nenhum momento expressaram *visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural*, pelo contrário, falaram das necessidades de integrar elementos das diretrizes da educação do campo para que a transição das escolas rurais para urbana seja um processo positivo para as crianças e que não comprometa seu futuro escolar e trajetória educativa. No entanto, não há representações científicas que contribuam significativamente para mudanças efetivas, e tão ansiadas por todos que acreditam e pesquisam a Educação do Campo.

Para tanto, os professores precisam ser motivados e orientados com formação continuada que possibilite novas práticas educativas que sejam alicerçadas em novos discursos que contemple e atenda as orientações dos documentos oficiais, que emanam da Educação Nacional, e em especial da Educação do Campo e ao mesmo tempo, possa contemplar e atender as necessidades das comunidades localizadas no campo para que haja um sentimento de construção e renovação das práticas educativas. A educação pública, é fundamental em nosso país, marcado por intensas desigualdades sociais, é necessário acender a chama do conhecimento, para que se possa, para as gerações atuais e futuras, garantir um futuro marcado por escolhas contextualizadas, e que busquem mudanças efetivas para o lugar vivido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Simone Regina Peres de. *TRANSIÇÃO DO ENSINO DE RURAL A URBANO: Um estudo na Escola Municipal Santa Terezinha em Goiânia*. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1158. Acesso em: 24/08/2015.

ABRIC, J-C. *O estudo experimental das representações sociais*. In: JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. p.155-171

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 Teórico e Aplicações à Educação*. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008, p. 18-43.

AMORIM, Ivonete Barreto. SOARES, Sandra Regina. *O Trabalho docente nas representações de Professores do Ensino Superior Privado*. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.18, nº.32, p. 27-33, jul/dez. 2009

ANDRADE, Cláudia Castro de. *A Identidade como significante vazio das práticas articulatórias na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*. IN: *Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM*. 2011.p. 25-36 Disponível em: http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41118/a_identidade_como_significante_vazio.pdf). Acesso em: 20/03/2015.

ANDRADE, Mariza. *Investigação Sobre A Transição dos Alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II*. 40 p.TCC (Pedagogia). Universidade de Londrina. Londrina. Paraná. 2011.

ARAÚJO, Flávia Aparecida Vieira de. OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. SOUZA, Marcus Vinícius Mariano de. SOARES, Beatriz Ribeiro. *Entre O Campo e a Cidade: discussões acerca da relação campo-cidade no município de Uberlândia (MG)*. In: *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária*, v.3, n. 5, p. 113-133, fev. 2008.

ARROYO. Miguel Gonzalez. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis,RJ Vozes 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011

BARBOSA. Aparecida Reis. *A relação estado/município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba*. Dissertação de Mestrado UFPR 2008.

BACHA SMC, Brandão CCRD, Sauer L, Bednaski AV, Camparoto MY. *rendimento escolar de alunos da área rural em escola urbana*. Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 429-40, out-dez, 2006

BIAZZO, Pedro Paulo. *Campo e Rural, Cidade e Urbano: Distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária*. In: 4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP, São Paulo, pp. 132-150, 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/biazzo_p_p.pdf. Acesso em: 18/09/2015

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BARRETO, E. S. Novas políticas educacionais para a velhas escolas rurais: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 23-49, ago. 1983.

BAUER, M. *A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das representações sociais*. In: GUARESCHI, P. A.;

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 23/09/2015.

BRASIL. Resolução 1/2002 - CNE/CEB. Brasília. 2002. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

CABECINHAS, Rosa. Representações Sociais, Relações Intergrupais E Cognição Social. In: Paidéia, 2004, 14 (28), 125 -137. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>. Acesso em: 09/01/2016

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: Papyrus, 1993. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175750Escolasruraiseclassesmultisseriadas.pdf>. Acesso em: 23/02/2016.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009, p. 35-64.

CAMPOLIN, Adalgiza Ines. *QUANDO ALUNOS E ALUNAS SÃO RURAIS E A ESCOLA É URBANA: O Significado do Ensino Médio Para Jovens Rurais*. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.cpap.embrapa.br/teses/online/DST27.pdf>. Acesso em 20/09/2015.

CARVALHO. Raquel Alves de. *A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação*. 153 p. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf. Acesso em: 24/08/2015.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes. 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CHAMON, Edna Querido. *A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais*. In: CHAMON, Edna Querido. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Faria. *Textos e Debates em Representações Sociais*. Porto Alegre : ABRAPSO. 2014. p. 107-134

CHAMON, Edna Querido de Oliveira. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Humberto Faria. *Apresentação*. In: Edna Querido. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Faria. *Textos e Debates em Representações Sociais*. Porto Alegre: ABRAPSO. 2014. p. 7-16.

DAMASCENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004

PASSAMAI, Hermínia Baião. *Projeto-pedagógico como articulador do trabalho na escola*, in.: DRAGO, Rogério Maria. PASSAMAI, Hermínia Baião. Gilda Cardoso de Araújo; *Projeto político pedagógico da educação do campo Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação*, 2010.

FAVARETO, Arilson. SEIFER, Paulo. *As diferentes formas de definir o rural brasileiro e algumas tendências recentes – Implicações para políticas de desenvolvimento e combate a pobreza*. In *A Nova Cara da Pobreza Rural: desafios para as políticas públicas*. Brasília. 2012. Disponível em: <http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/DRS-16.pdf>. Acesso em: 25/03/2015

FERREIRA, Sandra L. *Imagens de Escola e as representações sociais*. Curitiba -PR. CRV 2015

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da educação do campo in: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo

de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004". Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *Representações sociais: alguns comentários oportunos*. In: NASCIMENTOS CHULZE, C. M. (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9-35. (Coletâneas da ANPEPP, 10).

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Debate ao Texto de Edna Chamon. In: CHAMON, Edna Querido. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Faria. *Textos e Debates em Representação Social*. Porto alegre: ABRAPSO. 2014. p. 135-144

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. ROSO, Adriane. *Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador*. In: CHAMON, Edna Querido. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Faria. Porto Alegre: ABRAPSO. 2014. p. 17-40.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *"Transgressão do Paradigma da (Multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo."* Educação & Sociedade 35.129 (2014): 1165-1182.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo (Orgs.). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo. 2006.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulip. Ed. Eduerj. Rio de Janeiro 2001.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

KOZEL, Salette. *Comunicando e representando: Mapas como construções socioculturais*. In.: SEEMANN, J. (Org.). *A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

KOZEL, Salette. *Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a "capital ecológica"*. 2001. (Tese de doutorado). São Paulo. USP.

KOZEL, Salette. *Mapas Mentais - Uma Forma De Linguagem: Perspectivas Metodológicas*. In: KOZEL, S; SILVA, J. C.; Filizola, R.; Gil Filho, S. F. (Orgs.). *Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas Da Geografia Cultural e Humanista*. São Paulo: Ed Terceira Margem, 2007.

LEVREVE, Fernando. LEVREVE, Ana Maria. *Pesquisa em Representação Social: Im enfoque Qualiquantitativo*. 2º Ed. Liber Livro, Brasília, 2012.

LIMA, R. C. P.; GONÇALVES, M. F. C. (Orgs.). *Sujeito, escola, representações*. Florianópolis: Insular, 2006.

MAIA, Eni Marisa. *Educação Rural No Brasil: O que mudou em 60 Anos?*. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2163/1431>.
Acesso em: 23/08/2015

MENDES, Marciane Maria. *A escola do Campo e seu significado: O Ponto de Vista de Professores e Professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná*. 171págs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_mariamendes.pdf. Acesso em: 20/09/2015.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar o "político" a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 1. Brasília, janeiro-junho, 2009. p.153-169. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327>. Acesso em: 27/04/2015.

MINAYO, Maria Cecília S. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações Sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. *Desigualdades e Direitos : Desafios para a Qualidade da Educação Básica do Campo*. Secretaria de Educação Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social-Sedes. Brasília-DF; 2009.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, para o estado do Paraná, 2006 disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf

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

POLON. S. A. M. O processo participativo na construção de projetos pedagógicos: o caso das escolas municipais de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba UTP, 2002.

PORTAL ODM – Acompanhamento Brasileiro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Relatórios Dinâmicos sobre município de Bocaiúva do Sul. 2014. Disponível em: <http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portalodm/>

RIBEIRO, Marinalva Lopes. ARAÚJO, Anna Virgínia. Representações Sociais de Estudantes de Licenciatura sobre o ensino Universitário. In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.18, nº.32, p. 27-33, jul/dez. 2009.

RUA, João. *A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica*. Disponível em: <http://www.anpege.org.br/downloads/revista2/resignificacao.pdf> . Acesso em: 15/09/2015

_____. *Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades* In: Revista CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11781/6895>. Acesso em: 23/09/2015

SÁ, Celso Pereira. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*. <http://www.pr.gov.br/seed/diretrizes.html>

SILVA, Maria Cristina Borges da. *As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana*. 290 p. Tese (Doutora em Geografia) – Setor de Ciências Agrárias, 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>. Acesso em: 12/04/2015

SILVA, Eliana Nunes da. *Na transição rural-urbana: a passagem da Escola Mista do bairro Felipão na história da educação pública campineira*. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000905823>. Acesso em: 23/08/2015.

SILVA, LUCIANA RIOS DA. *Érastes e Erômenos: representação social de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2009/luciana_rios_da_silva.pdf

SILVA, Maria Cristina Borges da. CORDEIRO, Valéria dos Santos. BORGES, Vanusa Emilia. *A educação nas escolas localizadas no campo nos municípios da região metropolitana norte de Curitiba – Paraná - Brasil: territórios de possibilidades*. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1670-0.pdf. Acesso em: 20/09/2015.

SILVA, M. C. B. *A Manutenção da Agricultura Familiar Se Sustenta Sem Educação Para Os Povos Do Campo? Algumas Reflexões*. In: Anais II Seminário Internacional E Fórum De Educação Do Campo Educação, memória e resistência popular na Formação social da América Latina- II SIFEDOC, Santa Maria, 2014.

SODRÉ, L.G.P.; REIS, I.T; GUTTIN, J.M.S. *Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil*. In: VI Congresso

Internacional de Educação, 2007, Concórdia - Santa Catarina. Educação, visão e crítica e perspectivas de mudança. Concórdia: Universidade do Contestado, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de. VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. 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. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5055
[!]

SOUZA, Maria Antônia de. *A Educação do campo no Brasil*. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls.

SOUZA, Maria Antônia de Educ. Soc. *Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TALASKA, Alcione. SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. ETGES, Virginia Elisabeta. *Cidade e Campo: Para além dos critérios e Atributos, as relações e contradições entre o urbano e o rural*. In: REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, Universidad de Barcelona, Vol. XIX, nº 1090, 15 de septiembre de 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1090.htm>. Acesso em: 09/09/2015

VEIGA, Jose Eli da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2002.

VEIGA, Jose Eli. *Destinos da Ruralidade no processo de Globalização*. IN A.C.T. RIBEIRO, H.M.TAVARES, J.NATAL e R. PIQUET (orgs.) *Globalização e território, Ajustes Periféricos*. 2004. Disponível em: http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/Destino_da_ruralidade_no_proces. RJ: Arquimedes.

VERDE, Valéria Villa. *Territórios, Ruralidades e Desenvolvimento*. IPARDES. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf>.

WANDERLEY, Maria de Nazarteh. *A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural*. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Solicitamos sua participação na pesquisa, para a dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Valéria dos Santos Cordeiro, do Curso Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que tem como objetivo, verificar a transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul. Sua identificação pode ou não ser preenchida. No entanto, não será divulgada nenhuma informação de cunho pessoal.
Questionário Alunos dos 6º anos.

Nome: _____ (opcional)

Idade: _____

Gênero: Fem () Masc ()

Escolaridade dos pais: _____

Qual a profissão do seu pai?

Qual a profissão da sua mãe?

Comunidade em que mora: _____

Utiliza transporte escolar? () SIM () NÃO

Quanto tempo para chegar de sua casa até a escola?

Comunidades que conhece:

Tempo de moradia na comunidade:

() Menos de 1 ano

() De 1 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() Mais de 10 anos

Escreva 05 palavras positivas e 5 negativas sobre a escola rural.

Positivas	Negativas

Escreva 05 palavras positivas e 5 negativas sobre a escola urbana.

Positivas	Negativas

Do que você mais gosta e menos gosta na escola atual?

Mais gosta	Menos gosta

Como é tratado o campo em suas aulas nas diferentes disciplinas?

Como é estudar nas escolas rurais?

O que você acha de diferente na escola atual em relação à escola do 5º ano? Quais são suas dificuldades em relação à escola?

Escreva uma frase sobre como é estudar nas escolas rurais. (se estudou, ou como imagina)

Desenhe sua casa e as atividades que mais gosta. No verso da página.

Data:...../...../.....

Questionários a professores da rede Estadual, 6º ano ^b	Colégio Estadual	Set-15	Aplicação de questionários orientados	4	O campo	Excel	Identificar os professores, as práticas e o conteúdo campo
					Práticas educativas		
					Transição		
Questionários a professores da rede Municipal	Secretaria de educação do município	Dez-15	Aplicação de questionários	4		Excel	Identificar os professores, as práticas e o conteúdo campo
					O campo e as práticas educativas		
					Transição		
Entrevistas	Cada uma foi realizada em diferentes lugares da Bocaiúva	Jan-16	Entrevista semiestruturada, ou seja, foi elaborado, um roteiro de entrevistadas se remete a elas, mas a perguntas são de caráter aberto. Constrói-se um conhecimento compreensivo das representações sociais.	Professora de Português	Transição	Excel	Conhecer experiências sobre transição
				Professora Municipal/rural aposentada	Transição		Conhecer experiências sobre transição
				Diretora de rede estadual	Transição		Conhecer experiências sobre transição

FONTE: CORDEIRO, V.S., (2015).

- Notas: a. No apêndice 01, pode ser visto o Questionário aplicado aos alunos de transição.
b. No apêndice 02, está o questionário aos professores da rede Estadual, 6º ano.
c. No apêndice 03, esta o questionário aos professores da rede Municipal.
d. No apêndice 04, o roteiro das entrevistas.

APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL

Solicitamos sua participação na pesquisa, para a Dissertação de Mestrado em Educação da mestrandia Valéria dos Santos Cordeiro, do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que tem como objetivo, verificar a transição da escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul. Sua identificação, pode ou não ser preenchido. No entanto, não será divulgada nenhuma informação de cunho pessoal.

1) Em sua atividade docente, tem desenvolvido práticas educativas voltadas para o Campo, agricultura familiar, agronegócio e ruralidade do município?.

Sim – (Mencione quais)

Não – (Mencione porque)

2) Tem tido capacitação profissional continuada, ofertada pelo município ou estado.

Sim Não – Caso sua resposta seja positiva, por favor mencione sobre o que versaram as capacitações, e com que frequência:

3) Em sua formação acadêmica e ou continuada, teve conteúdos relacionados à Educação do Campo?

Sim, de forma aprofundada;

Sim, de forma superficial

Não tive formação para tratar de Educação no Campo

Não me lembro

Outro _____

4) Na sua visão, existem diferenças entre educação do campo e educação rural.

Sim – São concepções diferentes, mas não sei explicar porque

Não – São concepção iguais, mas não sei explicar porque.

Não sei

Não – são concepções iguais: (explique porque nas linhas abaixo:)

Sim – São concepções diferentes: (explique porque nas linhas abaixo)

5) Conhece documento(s) referente à Educação no Campo que conheça

Sim – (Mencione quais) Não

6) Você considera importante a adaptação do currículo para os alunos das escolas rurais localizadas campo?

Sim Não (Por favor, justifique sua resposta).

7) Quais são os aspectos da realidade vivida dos seus alunos, que estão no PPP da sua escola? Você vê o seu aluno do campo sendo contemplado e respeitado em sua totalidade com uma educação pensada a partir da convivência escolar, da sua cultura, dos seus saberes e de suas necessidades humanas e sociais

8) Quais são os aspectos da realidade do (s) aluno(s) que trabalha em suas atividades docentes?

9) Escreva CINCO palavras sobre aspectos positivos sobre lecionar em Bocaiúva do Sul.

10) Escreva CINCO palavras sobre aspectos negativos de lecionar em Bocaiúva do Sul.

Data:...../...../.....

APÊNDICE 04: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

Solicitamos sua participação na pesquisa, para a Dissertação de Mestrado em Educação da mestranda Valéria dos Santos Cordeiro, do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que tem como objetivo, verificar a transição da escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul. Sua identificação pode ou não ser preenchido. No entanto, não será divulgada nenhuma informação de cunho pessoal.

Nome: _____

Idade: _____

Formação (graduação e especialização): _____

Função: _____ Depar _____

- 1) Em sua atividade docente, tem desenvolvido práticas educativas voltadas para o Campo, agricultura familiar, agronegócio e ruralidade do município?.

Sim – (Mencione quais)

Não – (Justifique)

- 2) Conhece documento(s) referente à Educação no Campo que conheça

Sim – (Mencione quais) Não

- 3) Você considera importante a adaptação do currículo para os alunos das escolas rurais localizadas campo?

Sim Não (Por favor, justifique sua resposta).

- 4) Quais são os aspectos da realidade vivida dos seus alunos, que estão no PPP da sua escola? Você vê o seu aluno do campo sendo contemplado e respeitado em sua totalidade com uma educação pensada a partir da convivência escolar, da sua cultura, dos seus saberes e de suas necessidades humanas e sociais?

- 5) Quais são os aspectos da realidade do (s) aluno(s) que trabalha em suas atividades docentes?
- 6) Escreva CINCO palavras sobre aspectos positivos sobre lecionar em Bocaiúva do Sul.
- 7) Escreva CINCO palavras sobre aspectos negativos de lecionar em Bocaiúva do Sul.
- 8) Como você vê o campo ou área rural de Bocaiúva do Sul?
- 9) Quais são as perspectivas para os jovens e crianças que moram no campo?
- 10) Qual o acompanhamento realizado com os alunos do 5º ano na transição da escola municipal rural para estadual?

Data:...../...../.....

APÊNDICE 05: ENTREVISTAS

Solicitamos sua participação na pesquisa, para a Dissertação de Mestrado em Educação da mestrandia Valéria dos Santos Cordeiro, do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que tem como objetivo, verificar a transição da escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul. Sua identificação pode ou não ser preenchido. No entanto, não será divulgada nenhuma informação de cunho pessoal

- Entrevista com a professora de português.

O que ela fala sobre o campo, na disciplina de Português?

Qual é a motivação que você tem para falar do campo?

Qual é sua opinião sobre a transição da escola rural para urbana?

- Entrevista com a diretora da escola estadual?

Durante sua experiência de trabalho a senhora observou preocupação do município com a transição da escola rural para a urbana

A secretaria de educação municipal tem alguma programa especial, em que pode melhor para acompanhar estes alunos? A educação com o campo programa que relacionasse o campo

Quais dificuldades foram encontradas?

- Entrevista com a professora aposentada

Durante sua experiência de trabalho a senhora observou preocupação do município com a transição da escola rural para a urbana

A secretaria de educação municipal tem alguma programa especial, em que pode melhor para acompanhar estes alunos? A educação com o campo programa que relacionasse o campo

Quais dificuldades foram encontradas?

APÊNDICE 06: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

A INTERFACE ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO E ESCOLA
ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL-PR

Pesquisador Responsável: Valéria dos Santos Cordeiro

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná, sob orientação da professora Doutora Maria Cristina Borges da Silva.

Telefones para contato: 8403 5213/9911 6788

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: A INTERFACE ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO E ESCOLA ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL-PR de responsabilidade da pesquisadora **Valéria dos Santos Cordeiro**.

O objetivo geral da pesquisa é verificar como acontece a transição das escolas rurais municipais para a escola urbana no município de Bocaiúva do Sul. A pesquisa busca reconhecer por meio da Teoria das Representações Sociais, o que os professores e alunos que entendem por educação do campo, e qual é o olhar de professores das áreas urbanas e rurais para com os conhecimentos trazidos pelos alunos oriundos do campo.

Embora os respondentes sejam identificados, (com nome, idade, grau de instrução, endereço completo, etc.) nesta fase da pesquisa, asseguramos aos voluntários respondentes, que **não haverá em nenhum momento divulgação dos dados de identidade informados na pesquisa**. Serão utilizadas somente as respostas sem identificação dos informantes.

Eu, _____, RG
nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima

Bocaiúva do Sul, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do respondente

APÊNDICE 07: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A INTERFACE ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO E ESCOLA ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL-PR

Pesquisadora Responsável: Valéria dos Santos Cordeiro

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Tuiuti do Paraná, sob orientação da professora Doutora Maria Cristina Borges da Silva.

Telefones para contato: 8403 5213/9911 6788

Eu, _____ Rg _____ responsável pelo
aluno _____

do 6º ano.....autorizo meu filho e aluno a participar do projeto de pesquisa: A INTERFACE ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO E ESCOLA ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL-PR de responsabilidade da pesquisadora **Valéria dos Santos Cordeiro**.

O objetivo geral da pesquisa é verificar como acontece a transição das escolas rurais municipais para a escola urbana no município de Bocaiúva do Sul. A pesquisa busca reconhecer por meio da Teoria das Representações Sociais, o que professores que atuam em escolas rurais entendem por educação do campo, e qual é o olhar de professores das áreas urbanas e rurais para com os conhecimentos trazidos pelos alunos oriundos do campo.

Embora os respondentes sejam identificados, (com nome, idade, grau de instrução, endereço completo, etc.) nesta fase da pesquisa, asseguramos aos voluntários respondentes, que **não haverá em nenhum momento divulgação dos dados de identidade informados na pesquisa**. Serão utilizadas somente as respostas sem identificação dos informantes.

Eu, _____, RG
nº _____ declaro autorizada a participação do
aluno _____ como voluntário, do
projeto de pesquisa acima descrito.

Bocaiúva do Sul, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APENDICE 08 -TABELA 01 – COMPOSIÇÃO MUNICIPAL DO TERRITÓRIO VALE DO RIBEIRA – PR

Município	Área (Km2)	População	População Urbana	População Urbana %	População Rural	População Rural %	Estabelecimentos da Agricultura Familiar	Extrema Pobreza	Extrema Pobreza%	Bolsa Família	Quilombolas
Adrianópolis	1.333,00	6.376	2.060	32,31	4.316	67,69	826	740	11,61	1.302	11
Bocaiúva do Sul	813,8	10.987	5.128	46,67	5.859	53,33	344	542	4,93	1.983	1
Cerro Azul	1.346,40	16.938	4.808	28,39	12.130	71,61	1.949	2.526	14,91	5.005	
Doutor Ulysses	780,2	5.727	929	16,22	4.798	83,78	574	1.196	20,88	2.045	1
Itaperuçu	299,8	23.887	19.956	83,54	3.931	16,46	209	1.068	4,47	5.081	
Rio Branco do Sul	821,7	30.650	22.045	71,92	8.605	28,08	1.481	1.987	6,48	6.815	
Tunas do Paraná	684,4	6.256	2.792	44,63	3.464	55,37	213	497	7,94	1.349	
TOTAL	6.079,30	100.821	57.718	57,25	43.103	42,75	5.596	8.556	8,49	23.580	13

FONTE: Sistema de Informações Territoriais. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br> (dados organizados pela autora).

ANEXO 1 – MAPA DAS COMUNIDADES RURAIS DE BOCAIÚVA DO SUL