

A formação básica da população do campo: questões e impasses que atravessam o processo de escolarização desses sujeitos

 Valdirene de Jesus Ferreira¹,  Rita de Cássia de Souza²

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Departamento de Educação. Rodovia Washington Luís, s./n. Monjolinho. São Carlos – SP. Brasil. ² Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Autor para correspondência/Author for correspondence: valdireneferreira2013@gmail.com

RESUMO. Esse artigo aborda sobre a escolarização básica da população do campo e apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado, que tinha como principal objetivo conhecer o processo de evasão escolar de moradores do campo do município de Viçosa-MG. Assim sendo, neste trabalho, os objetivos foram: demonstrar o quanto o ensino básico ofertado a esses moradores foi mudando ao longo do tempo; discorrer sobre o processo de transição da proposta de educação rural para a da educação do campo; discutir sobre a política de nucleação das escolas, que tem aumentado os índices de evasão escolar dos estudantes do campo e apresentar alguns impasses que atravessam o processo de escolarização básica desses sujeitos. Realizamos uma revisão de literatura e entrevistas com quatorze moradores da zona rural que haviam deixado a escola básica. E a partir das análises desses materiais, concluímos que apesar do aumento da escolarização da população brasileira nos últimos anos, os sujeitos do campo permanecem com dificuldades de avançar no processo escolar, de participar de processos educativos que considerem as especificidades de seus cotidianos, o que poderia contribuir para a sua aprendizagem e fortalecer seus vínculos com o ambiente escolar, diminuindo a evasão. Enfim, há desafios para garantir o acesso e a permanência a uma educação básica à população do campo que perduram nos dias atuais e demandam maior investimento público.

Palavras-chave: educação rural, educação do campo, educação básica, população do campo, evasão escolar.

The Basic Education of the Rural Population: issues and impasses that cross the schooling process of these subjects

ABSTRACT. This article deals with the basic schooling of the rural population and presents partial results of a research project carried out as part of a master's degree, the main objective of which was to learn about the process of school dropout among rural residents in the municipality of Viçosa-MG. Therefore, the objectives of this work were: to demonstrate how the basic education offered to these residents has changed over time; to discuss the transition process from the proposal of rural education to that of education in the countryside; to discuss the policy of school nucleation, which has increased the dropout rates of students in the countryside and to present some impasses that cross the basic schooling process of these subjects. We carried out a literature review and interviews with fourteen rural residents who had dropped out of elementary school. Based on the analysis of these materials, we concluded that despite the increase in the schooling of the Brazilian population in recent years, rural dwellers continue to have difficulties making progress in the school process, participating in educational processes that take into account the specificities of their daily lives, which could contribute to their learning and strengthen their links with the school environment, reducing dropout rates. In short, there are challenges to guaranteeing access and permanence to basic education for the rural population that persist today and demand greater public investment.

Keywords: rural education, rural education, basic education, rural population, school dropout.

La educación básica de la población rural: problemas e impasses que atraviesan el proceso de escolarización de estos individuos

RESUMEN. Este artículo trata de la escolarización básica de la población rural y presenta resultados parciales de un proyecto de investigación realizado en el ámbito de una maestría, cuyo principal objetivo fue conocer el proceso de abandono escolar de los residentes rurales del municipio de Viçosa-MG. Los objetivos de este estudio fueron: demostrar cómo la educación básica ofrecida a estos residentes ha cambiado a lo largo del tiempo; discutir la transición de la educación rural a la educación rural; discutir la política de nucleamiento escolar, que ha aumentado las tasas de deserción de los estudiantes rurales; y presentar algunos de los impasses que atraviesan el proceso de escolarización básica de estos individuos. Realizamos una revisión bibliográfica y entrevistas con catorce residentes rurales que habían abandonado la escuela primaria. A partir del análisis de estos materiales, concluimos que, a pesar del aumento de la escolarización de la población brasileña en los últimos años, los habitantes rurales siguen teniendo dificultades para avanzar en el proceso escolar, participando en procesos educativos que tengan en cuenta las especificidades de su vida cotidiana, lo que podría contribuir a su aprendizaje y fortalecer sus vínculos con el entorno escolar, reduciendo las tasas de abandono. En síntesis, existen desafíos para garantizar el acceso y permanencia a la educación básica de la población rural que persisten en la actualidad y demandan mayor inversión pública.

Palabras clave: educación rural, educación básica, población rural, abandono escolar.

Introdução

Esse artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa sobre a evasão escolar dos moradores do campo da cidade de Viçosa-MG. Por meio de uma revisão de literatura, apresentamos o quanto o ensino ofertado aos moradores do campo foi mudando ao longo do tempo, o processo de transição da educação rural para a educação do campo e discutimos a política de nucleação das escolas, que tem contribuído para os altos índices de evasão escolar da população do campo. A pesquisa aconteceu entre os anos de 2020 e 2022 e, além da uma revisão de literatura, estudamos os índices de evasão escolar na educação básica, através dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Foram realizadas quatorze entrevistas semiestruturadas com moradores do campo, que haviam deixado a escola durante o Ensino Fundamental ou Médio. Além do critério de não ter concluído a educação básica, foram escolhidos participantes que possuíam mais de 18 anos de idade. Para localizá-los, utilizamos a metodologia bola de neve, na qual o pesquisador pede aos primeiros participantes que indiquem outras pessoas para o estudo (Costa, 2018). Os primeiros participantes eram familiares da primeira autora, que se dispuseram a participar após o envio do convite no grupo da família, através do aplicativo de mensagem: *WhatsApp*. E, a partir daí, bem como, das indicações de amigos das comunidades rurais vizinhas, chegamos aos quatorze participantes. Desses, dez são da mesma comunidade rural, da Piúna, e os outros quatro são de outras comunidades rurais, conhecidas como Siriquite e Juquinha de Paula, todas do município de Viçosa-MG.

Realizamos as conversas de forma remota, em virtude da pandemia da Covid-19, conforme orientado pelo Ofício Circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)ⁱ (Brasil, 2021). Como se tratava de uma pesquisa com moradores da zona rural, optamos por utilizar, exclusivamente, o aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), por se tratar de um aplicativo gratuito, de fácil utilização, não sendo necessária muita velocidade de Internet para utilizá-lo e, além disso, há a questão da facilidade do registro, considerando que as respostas ficam armazenadas no histórico do aplicativo, sem necessidade de gravação. As conversas ocorreram de forma síncrona, com os participantes respondendo em tempo real, mas também de forma assíncrona, porque alguns participantes não podiam responder imediatamente (as respostas eram postadas horas depois, ou até mesmo no dia seguinte). Em relação aos dados dessas entrevistas, nesse artigo apresentamos apenas os que condiziam com

a proposta desse trabalho. No entanto, o roteiro completo da entrevista, bem como, outros resultados da pesquisa podem ser consultados em (Ferreira, 2022).

Portanto, esse artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresentamos um breve histórico da educação rural no Brasil, seguido da discussão sobre o processo de constituição da proposta de educação do campo em contraposição à educação rural; posteriormente, discorreremos sobre o processo de nucleação: suas implicações e o acesso e permanência dos estudantes do campo na educação urbana e, por fim, nossas considerações finais.

Breve histórico da educação rural no Brasil

Para falar em educação rural, consideramos importante analisar o que se compreende como rural e não rural e as implicações disso para a educação escolar. De acordo com Marques (2002), existem divergências quanto ao modo de definir os conceitos de rural, urbano, campo e cidade, porque há fatores diversos a serem considerados, tais como: o espaço, o tempo, a diversidade cultural e social, e o caráter político-ideológico, que podem variar em cada uma dessas localidades. Para Talaska, Silveira e Etges (2014), o urbano e o rural podem ser interpretados como porções territoriais, unidades espaciais ou a partir de características culturais.

Os termos “zona rural” e “campo” geralmente são utilizados como sinônimos, sendo o primeiro usado como antítese de “zona urbana” e o segundo como antítese de “cidade”. Mas as expressões: rural, campo, urbano, cidade, bem como as formas como são descritas, foram construídas a partir de condições sócio históricas e compreensão de cada uma está relacionada à realidade na qual estamos situados. A exemplo disso, há contextos em que os termos campo e rural assumem contornos diferentes, deixando de serem sinônimos, quando, por exemplo, nos referimos à educação rural e à educação do campo. Ambas dizem respeito à educação ofertada aos residentes na área rural, no entanto, a primeira, em linhas gerais, caracteriza-se por apenas levar o ensino a essa população sem uma preocupação com uma aproximação pedagógica com o contexto local, transferindo para a zona rural a mesma metodologia, materiais, conteúdos e modelos utilizados no meio urbano. Já a educação do campo é uma proposta de diversos movimentos sociais ligados ao espaço rural que, dentre outras características, prevê um plano pedagógico que seja condizente com a vida no campo (Machado, 2017). É justamente sobre essas duas concepções de educação, que versaremos a

seguir, com o intuito de demonstrar a forma como os sujeitos do campo são considerados em cada uma delas.

No Brasil, de acordo com Calazans (1993), as escolas rurais surgiram no final do Segundo Império, porém só se firmaram na primeira metade do século XX, tendo sido criadas em virtude da economia, porque passou a ser necessária a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado nacional e internacional (Rodrigues, 2009).

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

Como já dissemos, a educação rural constitui-se pela abertura de escolas – com a mesma proposta pedagógica da cidade – em ambientes rurais e só muito mais tarde se considerou que era necessário haver uma proposta pedagógica específica para a população do campo, dando início à construção de modelos educativos mais próximos dessa realidade, o que passou então, a ser chamada de uma educação do campo, que seria pensada e adequada às necessidades das populações camponesas. De acordo com Rodrigues (2009), a educação rural visava civilizar e tirar os moradores do campo do atraso em que viviam, pois era assim que eles eram vistos, como pessoas selvagens e sem conhecimento. Ou seja, era um modelo que desvalorizava todos os saberes dessa população, considerando-a desqualificada diante dos saberes urbanos. Além disso, em consonância com a perspectiva desse último autor, segundo Coutinho (2009, p. 10), “o rural era o berço do atraso e o urbano o lugar privilegiado do moderno, que naturalmente seria desejado por todos”.

A preocupação com a oferta da educação para os moradores do campo, segundo Rangel e Carmo (2011), ocorreu no início do processo de industrialização, quando houve um intenso deslocamento da população do campo para a cidade. Se, por um lado, essa migração contribuiu para a economia brasileira, porque impulsionou as indústrias, através da grande oferta da mão de obra; por outro, diminuiu a produtividade do campo com a evasão dos trabalhadores (Coutinho, 2009). Como resultado desse processo, houve também aumento do desemprego e inchaço das cidades, havendo, desse modo, um interesse inverso, especialmente das elites brasileiras, de controlar tal migração, mantendo a população no campo. Nesse sentido, uma das medidas foi o aumento da oferta da educação para esse público, havendo, pela primeira vez, iniciativas voltadas para preparar esses trabalhadores

para tornarem-se mão de obra especializada para a agricultura, dando origem ao que alguns autores denominaram como ruralismo pedagógico (Rodrigues, 2009; Rangel & Carmo, 2011; Ribeiro, 2015; Bezerra Neto, 2016).

A necessidade de investimento na política de imigração, a diversificação da produção agrícola, a modernização das práticas de cultura do solo são consideradas fundamentais como estratégias de fortalecimento e engrandecimento do estado de Minas Gerais. Assim, os debates em torno dessas questões originaram, mais tarde, as propostas do “ruralismo”, que marcariam parte da produção intelectual da primeira metade do século XX, no Brasil (Musial, 2011, p. 65).

O ruralismo pedagógico tinha, então, como proposta básica fixar os sujeitos no campo através da educação. Segundo Azevedo (2017), o movimento do ruralismo norteou a institucionalização do ensino agrícola no Brasil, na primeira metade do século XX, principalmente no que diz respeito à formação do profissional em agricultura. E, essa intenção de manter a população no campo se estendeu pelas décadas seguintes, uma vez que o êxodo rural continuava ocorrendo. Na década de 1940, os governantes tomaram algumas iniciativas em prol da educação rural, mas essas iniciativas “encontraram emperramentos na implantação de programas e políticas, pois à difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se a ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente” (Rangel & Carmo, 2011, p. 210).

Entre 1950 e 1960, o processo migratório se intensificou. Os programas educacionais não eram suficientes para manter a população no campo, sendo necessários projetos políticos que assegurassem direitos, como acesso a condições de saneamento, saúde e trabalho (Rangel & Carmo, 2011). No entanto, muitos progressos sociais e educacionais que ocorriam no país, incluindo propostas de educação popular para o campo, foram interrompidos pela Ditadura Militar. Um exemplo disso foi o método de alfabetização elaborado por Paulo Freire que começou na cidade de Angicos (RN), em 1963, com a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Considerando tais resultados, o então presidente João Goulart o convidou para criar uma nova proposta para a alfabetização de adultos em âmbito nacional (Gadotti, 2014). No entanto, além de alfabetizar, Paulo Freire também buscava conscientizar seus educandos e isso resultou na sua perseguição e exílio em setembro de 1964. Todavia, suas ideias superaram as pressões ideológicas e são reconhecidas na educação contemporânea (Rangel & Carmo, 2011). Uma de suas principais obras, “Educação como prática da liberdade”, publicada três anos após o início da ditadura militar,

em 1967, apresentava o descontentamento do educador com a forma como a sociedade se encontrava naquele momento, bem como, a crença de que através da educação mudanças poderiam e deveriam ocorrer. A respeito disso, ele diz:

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada (Freire, 1967, p. 94).

Nesse mesmo texto, Freire destacava a dualidade entre a educação urbana e rural, em que a primeira era satisfatória e promovia maior conscientização em contraposição à educação rural, que não despertava a conscientização dos educandos (Freire, 1967). Nesse sentido, as experiências e produções de Paulo Freire, bem como as intervenções de movimentos educacionais e sociais fizeram com que a educação rural nacional começasse a ganhar mais importância, até figurar explicitamente na legislação educacional.

As determinações legais e outras conquistas para o público do campo aconteceram em virtude das lutas dos movimentos de educação popular, que começaram a surgir no final da década de cinquenta e início da década de sessenta. Para exemplificar, criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB)ⁱⁱ que desenvolveu um programa de educação para os camponeses, “trabalhando com uma rede de escolas radiofônicas e com participação na sindicalização rural, utilizando as escolas rurais e as paróquias para formação de lideranças” (Coutinho, 2009, p. 15). Assim sendo, esse e outros movimentos contribuíram sobremaneira para a mudança na forma como a educação rural era vista e para o processo de constituição da Educação do Campo.

Como já foi salientado, infelizmente, o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) constituiu-se como um retrocesso nessas discussões sobre o direito da população do campo de ter uma educação que considerasse suas características, saberes e necessidades. Com a redemocratização, na década de noventa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, significou um marco, visto que ela não só tratou da educação rural, como no Art. 28 dispôs sobre a adaptação do ensino às particularidades da população rural, determinando que os conteúdos, as metodologias e o calendário escolar fossem adequados à dinâmica do campo.

Nesse histórico, podemos perceber que não basta abrir escolas no meio rural se não há uma preocupação em adaptar o seu modelo para a realidade local, tampouco uma escola que

visar formar mão de obra qualificada para o trabalho agrícola, se interessa por respeitar e valorizar os saberes e realidade da população do campo. Consiste na transposição do modelo de formação do trabalhador da indústria para o trabalhador agrícola. Uma educação que se faça não apenas no meio rural, mas construída e fundamentada em pilares do ambiente camponês e de seus sujeitos, sem ser a transposição de um modelo capitalista, explorador do meio urbano para o rural, constitui-se como uma luta política e de conquista de direitos que é fomentada por movimentos sociais que buscam a proposição de uma educação coerente com os valores e saberes e características da população camponesa.

O processo de constituição da proposta de educação do campo em contraposição à educação rural

As concepções de educação escolar, bem como, as instituições escolares sofrem alterações a depender dos interesses socioeconômicos e políticos. Ou seja, o modo como as conhecemos e/ou interpretamos na atualidade, são social e historicamente construídas. Assim como, também o são: o sistema educacional, o tempo de escolarização, os objetivos educacionais, os conteúdos curriculares, as metodologias, as avaliações, dentre outros. Nesse sentido, o processo de constituição da educação do campo também é fruto das transformações histórico-sociais, tal como se discute nesse tópico.

Alguns autores que estudam a educação do campo, tais como: Caldart (2003), Arroyo (2004), Bezerra Neto (2016), Ribeiro (2015) e Damasceno e Beserra (2004), alegam que apenas abrir escolas em áreas rurais, com a mesma perspectiva das escolas urbanas não atende às reais necessidades das pessoas do campo, sendo fundamental a oferta de um processo de escolarização voltado para as especificidades do campo, de um ensino que não seja centrado nos saberes urbanos.

Algumas ações ocorridas a partir da década de 30 contribuíram para o desenvolvimento da proposta da educação do campo que conhecemos hoje. Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que visava expandir o ensino e difundir a arte e o folclore nas zonas rurais (Ribeiro, 2015); em 1947, a Campanha de Educação de Adultos deu origem às Missões Rurais de Educação de Adultos, que “pretendia realizar ações educativas integrais com o intuito de melhorar as condições de vida, tanto do ponto de vista material, quanto social, das pequenas comunidades rurais” (Rodrigues, 2009, p.48). Em 1954, foi instituída a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), um movimento que reivindicava os direitos sociais do trabalhador rural (Coutinho, 2009). As Ligas Camponesas tiveram início em 1955, em Pernambuco, e se espalharam pelo país,

sendo consideradas “um dos mais radicais movimentos de luta pela reforma agrária” (Coutinho, 2009, p.15). O Movimento dos Agricultores Sem Terra (Mater), criado em 1960, teve suas ações encerradas durante o golpe militar, mas a disputa pela terra foi retomada com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984. Embora não tenhamos abordado as especificidades de cada um desses exemplos citados, eles foram importantes para valorizar o campo e defender um novo modelo de educação, realmente voltado aos interesses e necessidades da população rural e que não desqualificaria os saberes camponeses.

Nesse contexto, alguns eventos marcaram, de forma indelével, a criação de um movimento em prol da educação do campo. Foram eles: o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IENERA) que aconteceu em 1997, na cidade de Luziânia em Goiás e que, segundo Pavani e Andreis (2017), instituiu um novo paradigma para a educação do campo. Desse encontro saiu a proposta para a realização da primeira “Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, realizada no ano seguinte, em 1998, na cidade de Luziânia-GO, considerada como o marco inicial da articulação do “Movimento Por Uma Educação Básica do Campo” (Marinho, 2008).

Em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da escola do campo, pela Resolução CNE/CEB nº. 1 de 3 de abril, que apresentou, dentre outras coisas, o reconhecimento dos modos de vida do campo, como específico e diferente do urbano. Essas Diretrizes impulsionaram o processo de consolidação da educação do campo. Posteriormente, em 4 de dezembro de 2010, foi assinado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que afirma o seguinte em seu primeiro Artigo:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010, Art.1).

Portanto, pode se considerar como escola do campo aquela localizada em área rural, de acordo com o definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, mas que atenda predominantemente às populações do campo. Nesse sentido, a educação do campo se construiu e se mantém através das lutas por uma escola que valorize os conhecimentos e modos de vida da população do campo, assim como:

busca possibilitar a construção da autonomia e consolidação da emancipação, local e global, do povo do campo. A proposição é romper com os paradigmas de dominação e da exclusão no qual historicamente as políticas públicas de educação, pensadas no urbano e para o urbano, submetem a educação do rural. A Educação do Campo tem sido consolidada em contraposição à educação rural e à sua racionalidade dada pela monocultura do saber urbano numa perspectiva de conhecimento-regulação (Marinho, 2008, p. 9).

Como se trata de uma luta, há também movimentos antagônicos, de grupos contrários à proposta da educação do campo. O Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001, que estabelece uma política de fechamento das escolas situadas em áreas rurais, por exemplo, é resultado de interesses econômicos que consideram que o custo das escolas rurais precisa ser minimizado. Esses fechamentos, conhecidos como “processo de nucleação”, tiveram início nas décadas de setenta e oitenta, mas se expandiram na década de noventa, representando um atraso na luta por escolas do campo que oferecem uma educação voltada para as especificidades desse local (Pavani & Andreis, 2017). Por outro lado, visando dificultar este processo, foi instituída a Lei 12.960/2014 que alterou a LDB (1996), e determinou que o fechamento das escolas deveria ser precedido “de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, devendo considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Brasil, 2014). Além disso, no ano seguinte, foi apresentado o Projeto de Lei 2111/2015, determinando que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, quando definitivo ou por prazo superior a um mês, será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará: I - a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação; II - a análise do diagnóstico do impacto da ação; III - a manifestação da comunidade escolar; IV - a manifestação do representante do Ministério Público local (NR) (Brasil, 2015).

Um fator que fortaleceu o enfrentamento dos fechamentos das escolas foi o reconhecimento legal da educação do campo, tal como afirmado pelos autores a seguir:

Com o reconhecimento judicial da Educação do Campo, os movimentos sociais amparam-se pela lei e pelo desenvolvimento teórico que dá base ao debate sobre esse novo conceito, tendo início um forte enfrentamento com as políticas de fechamento de escolas do e no campo. Começa, ainda, a luta por abertura de mais escolas do e no campo, que atendam até os anos finais do Ensino Fundamental, visando também à criação de escolas de Ensino Médio básico em áreas de assentamento (Pavani & Andreis, 2017, s/p).

Enfim, o processo de nucleação, o fechamento das escolas do e no campo, dentre outras coisas, implica em deixar crianças e adolescentes do espaço rural sem escolas obrigando-as a irem para o espaço urbano, afastando-as da sua realidade cotidiana e submetendo-as a um processo educativo que não contempla as necessidades, interesses e saberes da sua

comunidade e cultura. No tópico a seguir, discorreremos mais sobre tal processo de nucleação e o impacto dele no acesso e permanência dos estudantes do campo.

O processo de nucleação: suas implicações e o acesso e permanência dos estudantes do campo na educação urbana

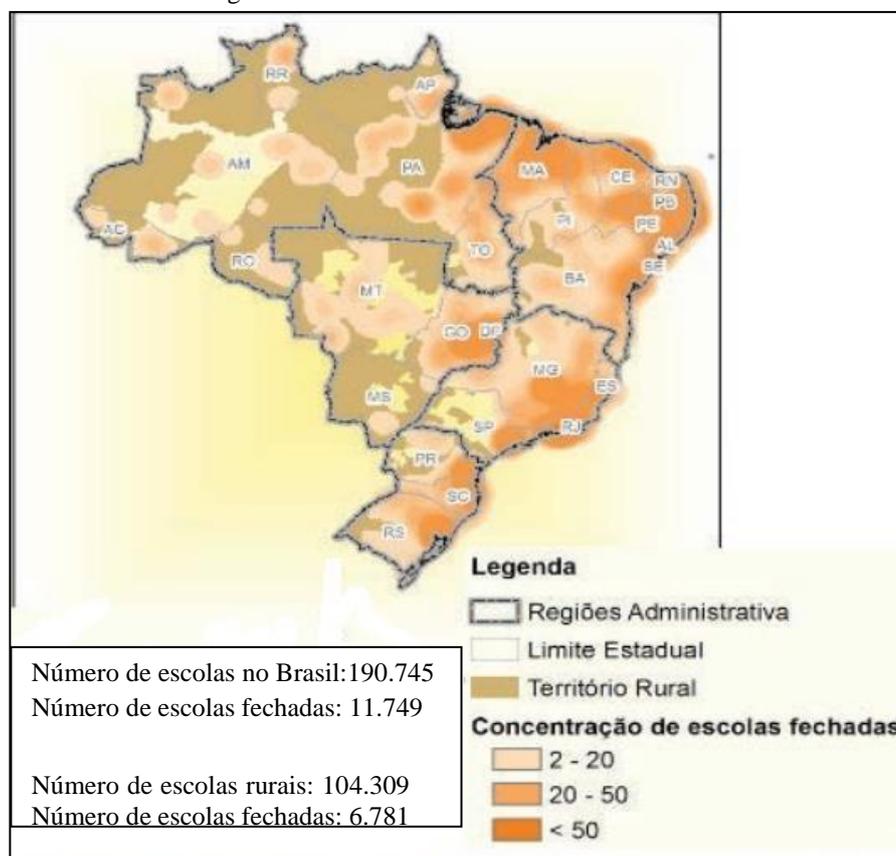
Um dos principais argumentos que sustentam a proposta da nucleação é de que o número de alunos nas escolas do campo é insuficiente para a manutenção das classes escolares. Ou seja, o fechamento das escolas diminuiria os custos para o poder público, seria mais barato para os municípios investir no transporte escolar, em detrimento da manutenção das escolas. Outra justificativa usada em defesa desse projeto de nucleação é que as crianças recebem uma educação de qualidade ao serem transferidas para escolas com melhor infraestrutura e melhores professores (Pavani & Andreis, 2017), dando a entender que as escolas localizadas no campo não poderiam proporcionar uma educação de qualidade e que não tinham bons professores. A nucleação,

na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (Rodrigues, Marques, A. Rodrigues & Dias, et al, 2017, p. 709).

É preciso considerar que a nucleação contraria algumas determinações legais como a LDB, que prevê que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural; o Decreto n.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, dentre outras coisas, prevê a valorização da identidade da escola do campo, reconhece as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, e discorre sobre a construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade. E também o Plano Nacional de Educação (2014), na estratégia 1.10 (meta 1), descreve que deve ser fomentado o atendimento às populações do campo, evitando a nucleação e o deslocamento das crianças de seu lugar de origem; e na estratégia 2.10 (meta 2), incentiva a oferta do ensino fundamental às populações do campo nas próprias comunidades.

No entanto, bem como assinala Silveira (2019), o fechamento dessas escolas é uma realidade brasileira, visto que, tem ocorrido em todos os estados do país, tal como mostra a figura a seguir:

Figura 1 - Escolas rurais fechadas no ano de 2017.



Fonte: Secretaria Nacional da Juventude (2018, p. 12).

Considerando os dados acima, o número de escolas fechadas em áreas rurais foi maior do que nas urbanas, mas o fato é que os fechamentos ocorreram em ambas as áreas e, de forma mais predominante, nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país. Estes fechamentos podem agravar ainda mais a evasão escolar, pois, além das escolas urbanas não oferecerem um ensino direcionado para o público do campo, há necessidade de se locomover por maiores distâncias e, mesmo havendo transporte escolar há a questão das condições das estradas do cansaço causado pelo deslocamento, além da impossibilidade de ir para a escola nos dias de chuva.

Segundo Silva e Feitosa (2013), os altos índices de analfabetismo, distorção idade/série e abandono escolar do público da zona rural também podem ser decorrentes da não valorização da cultura e dos saberes do campo nas escolas urbanas. Segundo essas autoras,

existe uma cultura de dissociação entre a vida no campo e a educação escolar e, isso impacta na relação que os estudantes estabelecem com a escola.

Como uma educação que discrimina, inferioriza quando não ignora esse contexto pode contribuir para o estabelecimento de um sentido útil para os estudos desses jovens? O que prevalece na verdade é a significação baseada nos moldes do que desde muito tempo a escola insiste em pregar, “a salvação cultural”, ou seja, a importância maior em estudar, está no fato de que este estudo irá tirar o sujeito da situação de pobreza intelectual e material que a vida no campo o impõe. O único sentido que os jovens do campo podem estabelecer entre sua vida e os estudos, é que este o irá tirar do campo (Silva & Feitosa, 2013, s/p).

Com isso, fica evidente que o acesso à educação e a qualidade do ensino não são uniformes no território brasileiro. Segundo a Secretaria Nacional de Juventude, para que o acesso e a permanência no sistema educacional sejam garantidos “é fundamental constituir uma agenda associada à expansão do sistema público do ensino em todo o território nacional, à conformação de políticas que garantam o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola – transporte, auxílio pecuniário, vagas noturnas” (Brasil, 2018, p. 26).

Pensando nessa questão do acesso e permanência dos alunos da zona rural, segundo Ferreira (2017), o modo como os pais e/ou responsáveis os acompanham na escola, a participação nas atividades da escola e nas extra-escolares são decisivas para que eles possam continuar estudando. Assim também, a realidade social de muitas famílias, como a necessidade de complementar a renda, leva várias crianças e adolescentes a abandonarem a escola para que possam, junto com os pais e/ou responsáveis, atender as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, segurança, etc. (Ferreira, 2017). Na pesquisa de mestrado, uma das questões direcionadas aos participantes foi sobre o(s) motivo(s) que os levaram a sair da escola. Na tabela a seguir é possível observar as respostas para tal questão. Mas antes, enfatizamos que as entrevistas ocorreram através do *WhatsApp* e que não reescrevemos as respostas, mantemos exatamente o que eles digitaram no aplicativo.

Tabela 1 - Motivos que levaram os entrevistados a saírem da escola.

Existe algum motivo para você ter saído da escola? Se sim, qual ou quais foram?	
Participantes	Respostas
Participante 1	Eu tinha muita preguiça de acordar todo dia cedo e eu faltava muito de aula tbm aí foi indo aí resolver a para de estudar... Eu faltava muito quando tinha as aula de português e quando era dia de provas de matemática.
Participante 2	Sim...Acabei me levando e cai na conversa de mas enfluencias q me tiraram da cabeça e comecei a deixa de ii pra escola ia mas sempre todos os dias matava aula perdia provas matérias importantes isso me levou a sai de vez da escola

Participante 3	Sim, engravidei e tinha mim casado aí não consegui aconselhar a vida de casada com a escola
Participante 4	Tive que parar para trabalhar e ajudar meu pai. Minha família era pobre e a escola ficava muito distante.
Participante 5	Sim. Tive problema de saúde, fiquei muito tempo fazendo tratamento e não voltei mais. Minha família também não era a favor que eu estudasse.
Participante 6	Tinha que começar a trabalhar/Minha namorada engravidou.
Participante 7	Sim, pq tava matando aula de mas é nn adiantava eu ir acorda cedo pra matar aula. Era uma diversão pra mim matar aula.
Participante 8	Não.
Participante 9	Já não queria mesmo. Mas aí, também, na época que eu tava estudando eu cair, quebrei o meu joelho e aproveitei tudo e... depois da recuperação não voltei mais para escola.
Participante 10	Infelizmente para eu casar...e no lugar q eu fui morar ã tinha como dá continuidade nós estudos.
Participante 11	Não queria mas estudar
Participante 12	Eu saí pq inha dá uma pravo eu não tinha estudado achei q dona Luiza inha briga comigo aí nunca mais voltei
Participante 13	Não quis estudar mais
Participante 14	Sim. Falta de ônibus

Fonte: dados das autoras, 2021.

Os participantes relataram motivações que já haviam sido sinalizadas pelos autores que discutem a temática, tais como a questão da necessidade de trabalhar e a distância da escola, fato esse que implica em ter que acordar mais cedo que as demais crianças e depender do transporte escolar. Mas a maioria apresentou motivações que, segundo nossa percepção, estão ligadas a falta de interesse pela escola e pelo ensino. A atitude de deixar de assistir às aulas, os relatos de que não queriam mais ir à escola ou de que simplesmente não houve um motivo, podem ser evidências de que a escola urbana (a maioria estava estudando na cidade) ou o ensino em si não têm sido atrativos para esses estudantes... não tem feito sentido para a vida deles.

Considerando essa questão do contraste ou falta de aproximação entre a escola e o cotidiano dos estudantes do campo, questionamos-os sobre terem percebido ou não alguma relação entre a escola e o lugar em que residem e, em caso de resposta positiva, foi pedido para exemplificar. Menos da metade dos participantes disseram que havia alguma relação, na tabela abaixo apresentamos as respostas deles.

Tabela 2 - Relação entre a escola e o lugar em que vivem.

Participante	Existia relação?	Exemplo
Participante 1	Não tinha tanta diferença não. Muitas coisa fala sobre coisas da zona rural	Q na zona rural os estudantes não tem conhecimentos com na escola né mais na escola na materia de história e geografia agente ver muita gravuras e imagens q tem tudo a ver com coisa da zona rural
Participante 2	Acho q não... Algumas coisas sim...sempre em algumas aulas os professores falavam sobre a zona rural	O professor não me lembro o nome mas. São muito tempo sem estudos. Mas o pouco q me lembro são q falavam q a zona rural sao desenvolvidas cultivos de vários alimemtos e a criação de animais. E sobre o desmatamento q pode acorde na zona urbana tbn mas na zona rural e mas comum acontecer isso...eu Não lembro de muitas coisas não
Participante 3	Sim	Na zona rural é muito sossegado agente relaxa mais mais tranquilo e é mesma coisa da escola na escola agente tem que consentrado nas atividades e precisamos de um lugar tranquilo tmb... Mais ou menos isso.
Participante 4	Sim	Aprendi comonica mais com as pessoas
Participante 5	Algumas coisas sim	Acho q não viu... Única coisa q eu sabia mais era sobre os mares de morro q teria em MG e na roça também acho q dar para ver isso

Fonte: dados das autoras, 2021.

Em relação às respostas dos outros nove participantes, houve quem disse que não percebeu a relação, quem disse que não tinha nenhuma relação, e quem não soube responder. Mas considerando essas respostas acima, percebemos que eles se referiram aos conteúdos de algumas disciplinas, das imagens que viam nos livros didáticos. E, provavelmente, talvez seja apenas dessa forma que eles veem seus cotidianos, o lugar que os constituíram, presente no ambiente escolar e em seus processos formativos. Nesse sentido, destacamos a importância de pesquisas que investiguem o tipo de contato que os estudantes do campo têm tido com as escolas da cidade, pois há muitas questões que perpassam essa relação, que ainda não foram devidamente evidenciadas. E que podem ser as responsáveis pelos altos índices de evasão escolar da educação básica desse público.

Considerações finais

A elaboração desse artigo confirmou questões que já conhecíamos, em relação às questões impostas à população do campo no que diz respeito ao acesso e permanência nas

escolas. Notamos que o distanciamento entre a escola e o cotidiano rural, não existe só em termos de quilometragem, mas também no que diz respeito aos conteúdos e aos comportamentos, uma vez que, para participar da dinâmica escolar, das relações, muitas vezes, torna-se necessário mudar ou desenvolver certos hábitos, que são adequados a cultura escolar. Ou seja, os estudantes do campo, principalmente quando a escola é situada na área urbana, precisam ser e se portar de acordo com os demais estudantes da instituição e, em muitos casos, precisam deixar de ser o que são em seus cotidianos.

As reivindicações dos movimentos sociais e/ou educacionais têm sido muito importantes na defesa de uma educação adequada às especificidades do campo. No entanto, ainda há muito que ser feito para que essa população não sofra tanto os efeitos das desigualdades sociais e territoriais. Uma dessas ações, reafirmamos, é o desenvolvimento de pesquisas que visem investigar o contato dos estudantes do campo com as escolas, principalmente as da cidade.

Além disso, é preciso dar mais visibilidade a essa população em todas as esferas de suas vidas, mas chamo atenção para o tipo e o contato que estão tendo com a educação escolar. Considerando que todos devem receber uma formação básica que der condições de compreender o seu papel social e de interpretar, em certa medida, o contexto no qual estão inseridos, também, para que se reconheçam como sujeitos de direitos e como atores políticos que podem fazer escolhas, por si próprios.

Verificou-se que o distanciamento, que ainda existe, entre as escolas e os estudantes do campo, não só em termo de quilometragem, mas cultural também, tem contribuído para que eles abandonem o ensino.

Por fim, penso que esse estudo tende a contribuir para que mais pesquisas e ações sejam realizadas, visando incorporar a defesa pelo direito à educação para todos os sujeitos do campo. Pois como vimos, eles lidam com condições diferenciadas, que precisam ser consideradas, a citar: menor escolarização dos familiares; a falta de sentido e significado em relação à escola, intensificada pela desconexão entre a realidade do campo e os conteúdos estudados; a distância percorrida para chegar à escola; a necessidade de auxiliar a família em trabalhos agrícolas. Além disso, a existência do direito à educação precisa ser devidamente assegurado, levando em conta a especificidade destes grupos. Ademais, vimos que não é suficiente mantê-los na escola, mas principalmente, oferecer ensino de qualidade. Portanto, há muito que ser explorado a respeito das questões ligadas a dificuldade desse público

permanecer nas instituições escolares e ao distanciamento entre o que eles são e vivenciam e o modo como às escolas operam.

Referências

Arroyo, M. G. (2004). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma educação do campo* (pp. s./p.). Petrópolis: Vozes.

Azevedo, D. S. (2017). As 'Reuniões Gerais' como dispositivo pedagógico de modelação no ensino de Agricultura em Minas Gerais (1928-1951). *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(1), 116-139. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17n1.847>

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Editora Navegando Publicações.

Brasil. (2010). Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *Diário Oficial*, Brasília, DF.

Brasil. (2021). Ministério da saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. *Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. 2021*. Recuperado de: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. *Diário Oficial*, Brasília, DF.

Brasil. (2018). Secretaria Nacional de Juventude. *Diagnóstico Situacional e Diretrizes para Políticas Públicas para as Juventudes Rurais Brasileira*. Secretaria de Governo. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/259>.

Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de um trajeto. In Therrien, J., & Damasceno, M. N. (Org.). *Educação e Escola no campo* (pp. s./p.). Campinas: Papyrus.

Caldart, R. S. (2003). Escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1). Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-escola-do-campo-em-movimento>.

Coutinho, J. (2009). *Experiências de formação da FETAG-RJ: educação do campo em questão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Recuperado de: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/4110>.

Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 30(1). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>.

Fávero, O. (2004). MEB – Movimento de Educação de Base, primeiros tempos: 1961-1966. *V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa-Badajoz, Recuperado de: http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf.

Ferreira, M. A. B. (2017). Evasão escolar na zona rural: estudo realizado em escola da rede municipal de ensino na comunidade do Juá - Caruaru/PE. *IV Congresso Nacional de Educação*. Minas Gerais.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, 23(79). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

Ferreira, V. J. (2022). *A evasão escolar na educação básica: um estudo com moradores do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.396>.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Gadotti, M. (2014). Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, 12(16). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544538003>.

Gergen, K. (2009). O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. *Revista Internacional Interdisciplinar*, 6(1). <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2009v6n1p299>.

Hoeller, S. C., & Miguel, M. E. B. (2018). O movimento de transição da Educação Rural para Educação do Campo: contradições e tensionamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 18(59). Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24311>.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Machado, L. C. T. (2017). Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. *Educere XIII Congresso Nacional de Educação*. Ribeirão Preto (SP). Recuperado de: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf.

Marinho, C. M. (2008). *Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa- MG: saberes e práticas docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Recuperado de: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4101>.

Marques, M. I. M. (2002). O conceito de espaço rural em questão. *Terra Livre*, 2(19). Recuperado de: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/160>.

Musial, G. B. da S. (2011). *A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-92RLHJ/1/tese_gilvanice_musial.pdf.

Pavani, G. A., & Andreis, A. M. (2017). O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo. *Simpósio Internacional de Geografia Agrária*. Curitiba - Paraná. Recuperado de:

https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf.

Projeto de Lei n. 2111 de 26 de junho de 2015. (2015, 26 de junho). Altera artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1531540>.

Rangel, M., & Carmo, R. B. (2011). Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 20(36). Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v20n36/v20n36a18.pdf>.

Ribeiro, M. (2015). Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 79–100. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>.

Rodrigues, A. C. S., Marques, D. F., Rodrigues, A. M., & Dias, G. L. (2017). Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, 42(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>.

Rodrigues, C. L. (2009). *Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MAHYM>.

Silva, P. T., & Feitosa, D. A. (2013). Juventude rural e os povos do campo no contexto da educação escolar. *Seminários do GEPEC*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d22-juventude-rural-e-os-povos-do-campo-no.pdf>.

Silveira, G. A. B. (2019). *A educação infantil como direito: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiás. Recuperado de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9776>.

Talaska, A., Silveira, R. L., & Etges, V. E. (2014). Cidade e campo: para além dos critérios e atributos, as relações e contradições entre o urbano e o rural. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*, 19(1090). Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1090.htm>.

ⁱA pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do *WhatsApp*, dando consentimento para sua participação.

ⁱⁱ O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas e era destinado, prioritariamente, às populações rurais (Fávero, [2004]).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/11/2022
Aprovado em: 13/09/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on November 30th, 2022
Accepted on September 13th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Ferreira, V. J., & Souza, R. C. (2023). A formação básica da população do campo: questões e impasses que atravessam o processo de escolarização desses sujeitos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15255. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15255>

ABNT

FERREIRA, V. J.; SOUZA, R. C. A formação básica da população do campo: questões e impasses que atravessam o processo de escolarização desses sujeitos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15255, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15255>