

EDUCAÇÃO NO CAMPO E (DES)CONTINUIDADE ESCOLAR: A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO*

RURAL EDUCATION AND SCHOOL (DIS)CONTINUITY: THE SCHOOLING OF STUDENTS FROM THE FIELD

Marina Natalina Benício de Andrade**
Cicero Nilton Moreira da Silva***
Simone Cabral Marinho dos Santos****

RESUMO: Este laboral é resultante de um trabalho monográfico, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sobre a educação do campo, especificamente na perspectiva de luta pelo ensino. Nosso objetivo é analisar os fatores que incidem acerca da (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo. Baseado nos postulados teóricos de Arroyo, Caldart e Molina (2004), Bourdieu (2008) e Hage (2011), sendo que o mesmo apresenta uma abordagem qualitativa e bibliográfica, de caráter descritivo. Ademais, por apresentar os resultados do censo escolar anos 2011 e 2021, a pesquisa é, também, do tipo documental, fornecendo validações para as discussões defendidas. A partir de nossa análise, argumentamos que as causas da (des)continuidade da escolarização dos alunos oriundos de escolas do campo estão relacionadas à dificuldade de adaptação às novas metodologias das escolas urbanas, ao tratamento recebido nesse ambiente e à carência de capital cultural repassado por suas famílias, já que a maioria são pais que detêm pouca escolarização e pouco capital cultural. Logo, a pouca participação da família na escolarização dos educandos também é apontada como uma dificuldade enfrentada pelas escolas.

Palavras-chave: Escola do campo; Escolarização; Continuidade; Descontinuidade; Escola urbana.

* Esse laboral é uma expansão do artigo publicado no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED/AINPGP) em 2018. Disponível em: <https://ainpgp.net/publicacoes/anais>.

** Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato: maryna.benicio@hotmail.com

*** Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato: ciceronilton@uern.br

**** Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato: simonecabral@uern.br

ABSTRACT: This paper is the result of a monograph, linked to the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), on rural education, specifically in the perspective of struggle for education. Our purpose is to analyze the factors that affect the (dis)continuity of schooling for students from the countryside. Based on the theoretical postulates of Arroyo, Caldart and Molina (2004), Bourdieu (2008) and Hage (2011), and it presents a qualitative and bibliographic approach, with a descriptive character. Furthermore, as it presents the results of the school census for the years 2011 and 2021, the research is also of the documentary type, providing validations for the discussions defended. Based on the information presented in our analysis, we argue that the causes of the (dis)continuity of schooling for students from rural schools are related to the difficulty of adapting to the new methodologies of urban schools, the treatment received in this environment and the lack of capital culture passed on by their families, since the majority are parents who have little schooling and little cultural capital. Therefore, the low participation of the family in the education of the students is also pointed out as a difficulty faced by schools.

Keywords: Rural school; Schooling; Continuity; Discontinuity; Urban school.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este laboral é resultante de um trabalho monográfico, pesquisa empírica que versa sobre a educação do campo e a escolarização dos alunos oriundos do meio rural. Para o presente estudo, apresentamos discussões teóricas relevantes acadêmica e cientificamente para o campo da educação. O debate, fundamentado tanto por fontes bibliográficas quanto documentais, pertinentes e atuais, são indispensáveis para o entendimento acerca da educação do campo e dos fatores que influenciam a (des)continuidade escolar dos alunos oriundos da zona rural.

Segundo dados do *site* Trajetórias de Sucesso Escolar (2022), o número de reprovação escolar no Brasil em 2020, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, equivale a 65.531 e para os Anos Finais 110.421 e mais: a quantidade de estudantes que abandonaram os estudos no referido ano, era um total de 62.960 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 122.200 para Anos Finais do Ensino Fundamental. Inferimos, com base nos dados apresentados, que o problema da reprovação e da evasão escolar é uma questão que não foi controlada, mas que vem apresentando uma queda

significativa com o decorrer dos anos, já que em 2015 tínhamos cerca de 842.821 reprovações nos Anos Iniciais e 1.259.53 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O número de abandono escolar também era maior em 2015, sendo 145.019 nos Anos Iniciais e 380.702 53 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Mesmo com essa diminuição de casos de abandono e reprovação, quantitativo este que podemos considerar como significativo, é preciso avaliar o que tem favorecido esses abandonos e reprovações que resultarão na descontinuidade escolar.

Para tanto, nosso principal objetivo consiste em analisar os fatores que incidem sobre a (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo. Diante da necessidade de conclusão dos estudos, muitos alunos enfrentam dificuldades para alcançar maior grau de escolarização, ainda que a educação seja direito de todos e dever do Estado. Esse princípio está posto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012a), o que implica no direito de acesso, permanência e sucesso aos cidadãos à educação escolar. Decerto, por ser um direito universal, é preciso que seja garantido e, para isto, cercado de todas as condições necessárias para sua efetivação.

A educação escolar está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, sendo formada pela Educação Básica, que é dividida em etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Ademais, a Educação Básica pode ser oferecida em diferentes modalidades, a conhecer: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola, possuindo suas instituições tanto em localidades rurais quanto urbanas.

As instituições localizadas em áreas urbanas, geralmente, disponibilizam o acesso à maior parte das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Estas duas últimas têm como público, além dos moradores das áreas urbanas, os alunos oriundos do campo, já que boa parte das escolas rurais não oferecem todas as etapas da Educação Básica, geralmente, apenas Educação

Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Com efeito, por não oferecerem níveis de ensino que garantam a continuidade na escolarização, as escolas do campo tendem a transferir seus alunos para as escolas da cidade, de modo que possam concluir os estudos referentes à Educação Básica.

Nesse sentido, como forma de enriquecer e validar a interpretação empírica apresentada, elegemos a pesquisa dos tipos documental e bibliográfica para o presente estudo. Isso porque fazemos uso dos Censos Escolares de 2011 e 2021, que apresentam conclusões sobre a quantidade de matrículas realizadas nas escolas urbanas e rurais, bem como a quantidade de estabelecimentos do campo fechados, no Brasil nos respectivos anos. Além disso, dispomos do que está posto sobre o direito e o dever da educação, conforme a LDB (1996), da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 e de alguns marcos normativos da educação do campo, tais como: a Resolução CNE/CEB Nº, de 03 de Abril de 2022, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A pesquisa, por ser de cunho bibliográfico e de caráter documental, apresenta, quanto aos objetivos, um caráter explicativo, mas também exploratório, à medida que investiga a temática em discussão. Assim, “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objetivo, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objetivo” (SEVERINO, 2007, p. 123). Já a pesquisa explicativa “[...] é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas [...]” (*Ibid*, p. 123).

Para tanto, no que tange ao embasamento teórico, apresentamos discussões voltadas à análise do perfil das escolas do campo, especificamente de como o ensino é ofertado nesses espaços e os fatores influenciadores da (des)continuidade escolar, dentre eles: o capital cultural, papel da escola como local de influências de condutas escolares e a importância da família no acompanhamento da criança e do adolescente.

Preliminarmente, entendemos que a (des)continuidade escolar de alunos

oriundos da zona rural não é o único problema encontrado na educação do campo. Na verdade, existem diversos outros dilemas relacionados à discussão dessa temática, a saber: a precariedade das escolas, sobrecarga de trabalho dos professores, no tocante ao multisseriado, instabilidade financeira dos profissionais, angústia relacionada à organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida no campo, defasagem idade-série, distanciamento das Secretarias de Educação, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico (BARROS *et al.*, 2010). No entanto, por razões metodológicas e atendendo à estrutura do gênero artigo científico, não daremos conta de abranger todos esses quesitos, de modo que focaremos na (des)continuidade escolar dos alunos oriundos da educação do campo, com vistas à transferência para as escolas da zona urbana.

O trabalho está organizado em dois momentos: no primeiro, apresentamos reflexões sobre a educação do campo; e, no segundo, discutimos os fatores que influenciam a (des)continuidade escolar de alunos oriundos do campo, a saber: o capital cultural e as condutas escolares, o espaço escolar e o seu papel na permanência do aluno e reflexos dos comportamentos da família na educação dos filhos.

REFLETINDO SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO

A compreensão a respeito do perfil das escolas do campo decorre, preferencialmente, da sua definição, bem como do seu espaço e dos sujeitos beneficiados, já que a educação do campo não pode ser analisada sem considerar sua história de lutas pelo acesso à educação de qualidade. De início, a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, *in verbis*, parágrafo único, postula que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2012b, p. 33).

Noutras palavras, a resolução estabelece como fator indispensável à caracterização das escolas do campo as questões referentes à realidade da escola, no sentido de não ser pensada de forma descontextualizada, mas que leve em conta o sujeito a ser atendido, suas vivências e seus anseios. Isso torna possível um ensino de qualidade, que é projetado para uma realidade única e singular. Nesse viés, não podemos esquecer da importância da militância dos movimentos sociais, que têm lutado incessantemente pelo direito à terra e à educação de qualidade para seu povo.

Com efeito, para entendermos quem são os sujeitos/alunos, é preciso saber quem faz parte, no sentido de pertencimento, da população do campo. Essa classificação é apresentada no primeiro § do art. 1º do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, *in verbis*, que dispõe sobre as políticas de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), à medida que mostra os sujeitos habitantes da população do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2012c, p. 81).

Dessa forma, podemos caracterizar a população do campo como sendo aquela que mantém uma forte ligação com o meio rural ou que depende dele para sua subsistência, sendo, portanto, a terra sua principal fonte de sustento. Assim, concluímos que os alunos do campo são aqueles que moram nas áreas rurais, que vivem diretamente ligados à terra e que dependem dela para sua subsistência. No entanto, é válido lembrar que o fato de alguns moradores das áreas rurais estudarem na cidade, em decorrência da falta de oferta nas escolas de suas comunidades, não anula a identidade e o sentimento de pertencimento ao campo, pois a ligação muito forte existente entre esses sujeitos e seu meio não pode ser desconsiderada em razão do distanciamento geográfico.

Mas, afinal, o que seria a educação rural? Seria a educação ofertada apenas nos espaços rurais ou a localização onde é ofertada não pode determinar

se é educação do campo ou da “cidade”? Nessa perspectiva de discussão, as autoras Soares, Razo e Fariñas (2006) classificam a educação rural como sendo

[...] a educação de alunos provenientes das áreas rurais, seja essa feita em escolas urbanas ou rurais. Esta mesma educação pode ser subdividida em três categorias: 1) alunos rurais estudando em turmas multisseriadas, geralmente em escolas com uma única sala de aula; 2) alunos rurais estudando em turmas com uma única série; e 3) alunos rurais levados para escolas urbanas em transporte oferecido pelo Estado ou município. (SOARES; RAZO; FARIÑAS, 2006, p. 53-54).

Decerto, tais postulados ajudam a compreender que a educação rural pode ser oferecida tanto na cidade quanto no campo, visto que esse aluno, para dar continuidade aos estudos na Educação Básica, necessite ser transferido da sua comunidade à cidade, o que não significa dizer que a sua educação deixará de ser do campo, pois o que determina a identidade de uma escola do campo não é “[...] exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2011, p. 9).

Com efeito, percebemos que o lugar não determina o que é educação do campo e aluno oriundo do campo. No entanto, é preciso que o ensino ofertado seja planejado exclusivamente levando em conta esse sujeito, de forma a possibilitá-lo ser um reconhecedor e construtor de identidades.

Todavia, o distanciamento do local de origem (meio rural) para estudar em escolas urbanas ainda é um problema – já que muitos precisam passar a semana na casa de familiares e amigos, na cidade – considerando que muitas localidades não oferecem o Ensino Fundamental completo e nem tampouco o Ensino Médio. Em outros casos, não existe transporte escolar diário para esse traslado ou moram em comunidades muito distantes da escola, o que força crianças e jovens a percorrer, por vezes, trajetos perigosos e exaustivos.

Essa rotina pode não ser, necessariamente, algo que modifique a identidade do sujeito do campo, mas que, pode causar um esquecimento nas pessoas (oriundas do campo) do quanto o seu lugar de origem é repleto de riquezas e histórias.

Salienta-se que todas essas nuances corroboram para entendermos que “[...] a educação é uma tarefa de libertação em relação à dependência da cultura dominante e de construção da própria concepção de mundo e de vida” (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011, p. 85). Logo, espera-se que a escola urbana saiba tratar os alunos transferidos do campo segundo a realidade vivenciada por eles, no sentido de que sua identidade não seja perdida, e sim fortalecida. Somente assim, a escola fará com que os alunos do campo consigam dar sentido à sua trajetória escolar e encontrar-se nessa nova realidade.

Ademais, destacamos, conforme Soares, Razo e Fariñas (2006), uma característica muito importante de ser discutida e que faz parte do perfil de quase todas as escolas do campo: as turmas multisseriadas ou multianuais, como são classificadas atualmente. Esse perfil de ensino consiste no agrupamento de alunos de diferentes faixas etárias e em níveis de aprendizagens diferentes, ou seja, alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental reunidos numa sala de aula. Tais turmas, multisseriadas ou multianuais, são também unidocentes, ou seja, contam com um único professor para ensinar as diferentes etapas da Educação Básica. Sobre isso, é importante lembrar que alguns, além de serem professores, desempenham outras funções na escola, tais como: merendeiro, vigia, diretor, zelador, etc.

Essa sobrecarga de funções sobre o docente do campo, segundo Barros et al. (2010, p.27), “é vista como negativa para sua atuação profissional, necessitando de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar”. Isso porque lecionar em uma turma que oferta uma única série/ano já é uma atividade que requer muito esforço do professor, visto que nem todos se encontram no mesmo nível de aprendizagem esperado para aquele ciclo.

Decerto, conduzir o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multiano, que além da diferença do nível de aprendizagem, conta com a diferença de idades entre os alunos, é uma situação ainda mais complexa, sobretudo, quando, na escola, só existe o professor para desempenhar todas as funções que uma escola exerce, como, por exemplo, diretor e suporte pedagógico - o que comumente acontece na educação do campo. Ademais, vale refletir sobre a falta de apoio das secretarias de educação e gestão municipal,

que pecam por não oferecer uma equipe pedagógica para auxiliar o trabalho docente nessas escolas. Logo, um olhar ativo e atencioso por parte de tais autoridades contribuiria para melhor gerir as múltiplas tarefas existentes que sobrecarregam e, muitas vezes, prejudicam ou até mesmo impossibilitam a realização do trabalho docente.

Sem dúvida, os professores tendem a se sentir “angustiados e ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo do apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar” (BARROS et al., 2010, p. 28).

Além das turmas serem multianuais, muitas dessas escolas do campo não disponibilizam todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), de modo a oferecer, geralmente, apenas a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a oferta de todas as modalidades de ensino nas escolas do campo contribuiria para permanência e continuidade escolar, uma vez que deveriam estar preparadas para ofertar uma proposta de ensino com base na realidade das comunidades, somada à necessidade de aprendizagem dos alunos e ao estabelecimento de sentido(s) para os povos do campo.

No que diz respeito à oferta do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio pela educação do campo, é necessário haver grande número de matrículas na escola, pois, do contrário, a gestão educacional do município percebe como alto custo que poderia ser evitado, já que a transferência desses alunos para as escolas da cidade seria uma despesa menor em relação à manutenção de uma escola funcionando com dois ou três alunos, estabelecendo a associação custo-benefício. Segundo levantamento do Ipea 2012, apresentado por Pereira e Castro (2021, p. 32),

[...] os municípios que tiveram escolas fechadas relataram o alto custo de manutenção destas como empecilho para sua sobrevivência. Os recursos para escolas municipais são provenientes, em grande medida, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o que significa que quanto menos alunos matriculados – e as áreas rurais possuem menos alunos matriculados –, menor é o repasse pelo Fundeb.

Essa baixa quantidade de matrículas nas escolas do campo, em comparação com as escolas urbanas, favorece o fechamento de muitas escolas rurais, prática que tem sido cada vez mais constante nos municípios. De acordo com Bezerra Neto e Santos (2016, p. 61), “[...] 04 mil escolas do campo fecharam suas portas somente em 2014, o que dá uma média de 08 escolas rurais fechadas por dia em todo país. Nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades encerraram as atividades”.

Um fato importante que fortalece a educação do campo é o decreto da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (Brasil, 2014, n.p).

Dessa maneira, o Art. 28 da LDB apresenta a seguinte modificação em seu texto, passando a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar – NR. (BRASIL, 2014, n.p).

A lei supracitada contribui para que as escolas do campo não sejam fechadas sem a apresentação de uma justificativa por órgão competente, isto é, a Secretaria de Educação dos municípios, comprovando a necessidade do fechamento da instituição. A alegação dessa justificativa deverá ser analisada, visando identificar se o fechamento dessas escolas pode causar prejuízos de alguma natureza. Dessa maneira, torna-se mais difícil a prática de fechamento desnecessária de escolas do campo.

No entanto, o fechamento das escolas do campo não é a única preocupação que temos, pois

As escolas que não têm fechado suas portas por canetadas dos prefeitos têm primado pela precariedade. A maioria das escolas rurais continua sem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências, isto quando a escola conta com energia

elétrica, coisas que muitas ainda estão desprovidas (BEZERRA NETO, SANTOS, p. 61).

Apesar desses desafios, para manterem-se funcionando, algumas escolas do campo refletem outras fragilidades, tais como: a estruturação de um currículo que não aborda a realidade local de cada comunidade; professores que não residem na comunidade que lecionam e; a ausência de um calendário específico que respeite os períodos de plantio e colheita, tarefas que os alunos, na maioria das vezes, participam com seus familiares. Além disso, muitos discentes não conseguem chegar até a escola durante o período das grandes chuvas, pois algumas localidades ficam sem acesso aos transportes escolares.

Já as escolas urbanas, que são localizadas na cidade e atendem tanto o aluno do campo quanto o da cidade, possuem um público muito vasto em cultura e costumes. Dessa forma, questionamo-nos: as propostas pedagógicas das escolas urbanas são elaboradas com base nessa heterogeneidade dos educandos? as escolas conseguem contemplar com equidade as especificidades desses sujeitos?

Nessa ótica, ratificamos que falar em alunos urbanos implica falar daqueles “matriculados em escolas urbanas não transportados da área rural” (SOARES; RAZO; FARIÑAS, 2006, p. 53-54), ou seja, aqueles que residem e, de certa forma, não possuem ligação cotidiana com o campo.

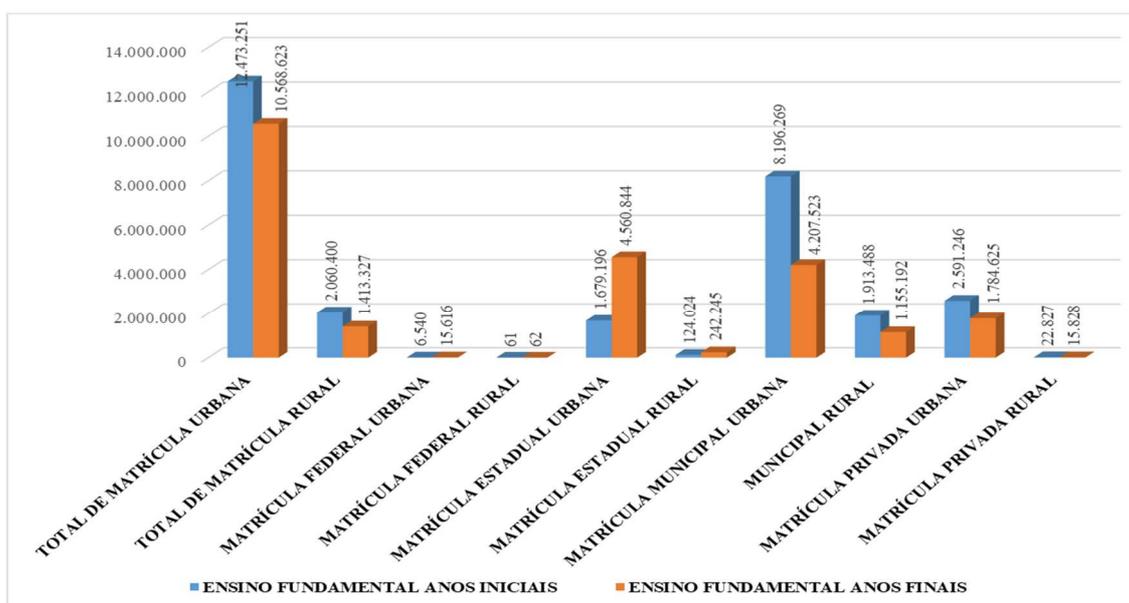
Com efeito, o currículo das escolas urbanas, mesmo sendo adaptado à realidade de cada escola, segue o “padrão” estabelecido para todas as escolas municipais ou estaduais, conforme Plano Municipal de Educação (PME) e Plano Estadual de Educação (PEE). Decerto, quanto maior o público, mais difícil é o conhecimento a respeito das necessidades de cada um e atendimento de forma igualitária a todos.

Nas escolas da cidade, há a formação de turmas anuais e com um docente por turma/ano. No caso dos primeiros anos do Ensino Fundamental, dois ou mais para turmas de Educação Infantil e vários professores para os últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando cada área do conhecimento escolar.

Além disso, nas escolas urbanas a distribuição de aulas ocorre em diferentes turnos: matutino, vespertino e noturno. Essa oferta variada chama atenção daqueles que precisam ajudar aos familiares ou até mesmo daqueles que são os únicos responsáveis por garantir o sustento da casa: passam o dia trabalhando fora de casa ou ajudam a cuidar de algum familiar enquanto os pais trabalham.

Por essas e outras questões, as escolas urbanas acabam recebendo mais matrículas do que as escolas rurais, sendo responsáveis pelo maior número de matrículas no Brasil, como pode ser observado no gráfico 01.

Gráfico 01 - Número de matrículas no Brasil no ano de 2021



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2021, INEP (2022b).

Segundo o Censo Escolar de 2021, no Brasil, tivemos 14.533.651 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), das quais 12.473.251 foram em escolas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas localizadas em áreas urbanas e 2.060.400 matrículas foram feitas em escolas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas localizadas em áreas rurais. Logo, os dados revelam que a maioria dos estudantes são atendidos em escolas urbanas.

Pereira e Castro (2021, p. 30) apontam dados preocupantes sobre o número de alunos matriculados na educação básica brasileira de 2019, na Região Nordeste:

Em valores absolutos, foram registradas cerca de 3 milhões de alunos na rede de ensino rural, frente a uma população em idade escolar de cerca de 4 milhões de pessoas. Isso significa que grande parcela das pessoas em idade escolar residente no meio rural não está frequentando escola ou está se deslocando para escolas nos centros urbanos.

No Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), os números de matrículas tendem a diminuir, sendo registradas apenas 11.981.950 matrículas no Brasil em escolas urbanas e rurais. Desse total, 10.568.623 são matrículas urbanas distribuídas em escolas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas, restando apenas 1.413.327 matrículas em escolas rurais, distribuídas também em tais entidades. Assim, fica evidente que a oferta de matrículas em escolas rurais, para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, é maior do que para os Anos Finais, com uma diferença de 647.073 matrículas.

Dessa forma, constatamos que a quantidade de matrículas é maior nas escolas urbanas: primeiro, pelo fato das áreas rurais serem, atualmente, menos habitadas; segundo, pela maioria das escolas do campo não oferecer todos os ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que resulta na transferência dos alunos para as escolas urbanas; terceiro, devido ao fechamento de muitas escolas rurais – nos últimos dez anos, no Brasil, foram fechadas 22.672 escolas rurais - o equivalente a uma média de mais de 2.267 escolas fechadas, por ano, no Brasil. Sobre isso, vejamos a tabela 01, a seguir:

Tabela 01 - Número de estabelecimentos rurais de Educação Básica

ANO	QUANTIDADE DE ESCOLAS RURAIS
2011	76.229
2021	53.557

DIFERENÇA	22.672
------------------	--------

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2011 e 2021, INEP (2022a e 2022b).

Segundo Hage (2011), as escolas da cidade estão ligadas à visão urbanocêntrica, que tenta mostrar mais benefícios dos espaços urbanos do que dos rurais. Em síntese,

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas; e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento (HAGE, 2011, p. 105).

Contudo, sabemos que isso não é verdade, pois cada espaço é permeado de valores e subjetividades e que nenhum é inferior ao outro, sobretudo, por não possuírem as mesmas possibilidades de acesso, o que os torna apenas diferente um do outro.

Durante muito tempo, essa visão urbanocêntrica contribuiu para que muitas famílias exilassem de suas terras em busca de, nas grandes cidades, proporcionar uma vida melhor para seus filhos. Essa migração do campo para cidade, chamado de êxodo rural, causou o crescimento desordenado das cidades e muitos outros danos. No entanto, os lugares que, inicialmente pareciam ser vantajosos, na realidade, eram locais periféricos e insalubres das cidades destinados às famílias mais pobres.

Nesse sentido, é necessário, pois, vencer a dicotomia entre rural e urbano, já que

[...] superamos a ideia de que é preciso destituir a cidade para o campo existir, e vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprio de produção cultural, ambos com seus valores (BRASIL, 2004, p. 36).

Noutras palavras, o que existe entre o campo e a cidade são oportunidades diferentes, de modo que a cidade apresenta mais diversidade de entretenimento para o público jovem e maior contato entre as pessoas, à medida que as áreas rurais contam, predominantemente, com o pudico entre as famílias,

espaços com pouca agitação e algumas limitações, a exemplo da falta de acesso à internet, energia elétrica e água encanada.

Com efeito, esses dois espaços, embora diferentes e com características marcantes, possuem uma forte dependência, o que implica dizer que devemos “[...] ajudar ao povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade*” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15, grifos do autor).

Não obstante, é inadmissível que, em um país como o Brasil, onde é defendido a gestão democrática do ensino público, possa existir dois pesos e duas medidas para a Educação Básica. Ou seja, reverenciar mais a educação urbana e centralizar as políticas públicas e projetos para estas instituições, ao passo que são ofertados apenas o indispensável ou até mesmo ações paliativas para as escolas do campo são medidas inconstitucionais. Logo, as políticas educacionais devem canalizar suas atenções tanto para a escola urbana quanto para a escola do campo. Contudo, não podemos esquecer que

[...] a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (CALDART, 2008, p. 75).

Em suma, o campo depende das relações estabelecidas na cidade, assim como a cidade depende da existência da vida no campo, de modo que ambas as formas de viver são dignas e merecem todo o respeito. Nesse sentido, portanto, há uma relação de complementaridade entre esses espaços, a saber: campo e cidade.

FATORES QUE INFLUENCIAM A (DES)CONTINUIDADE ESCOLAR DE ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO

Não precisar sair do lugar onde mora para ter o direito à educação é um sonho dos estudantes das áreas rurais, principalmente quem reside no campo e almeja criar e educar seus descendentes sob o viés da valorização da cultura dos povos do campo. No entanto, ter acesso à educação na comunidade em que

vive tem sido facilmente substituído pela alternativa de estudar em escolas localizadas em outros espaços, seja nas demais localidades rurais, seja na cidade, como comumente acontece.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que todo sujeito do campo tem “direito à vida, à manutenção de sua cultura e à garantia de produzir a existência no lugar em que estão, com respeito a sua diferença, a sua opção política e a sua opção ética” (LUCINI, 2007, p. 118). Para tanto, todos os seus direitos devem ser preservados, de modo que possamos mostrar para nossas crianças que não é preciso sair do seu lugar de origem para realizar sonhos e possuir uma vida digna.

No entanto, a luta pela continuidade escolar da educação do campo é ampla, abrange tanto a necessidade de abertura do maior número possível de escolas e que estas ofereçam todas as etapas da Educação Básica, sem restringir-se apenas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, fazendo cumprir o que é posto no Art. 6 da Resolução CNE/CEB Nº1, de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Logo,

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012b, p. 33).

Como sabido, ter acesso a uma escola do campo que ofereça todas as etapas da educação básica é um direito, independentemente da quantidade de alunos que venham a ser matriculados, porém, manter escolas municipais no campo tem sido uma dificuldade, principalmente para os municípios que justificam não ter receita suficiente para custear todas as etapas da Educação Básica em pequenas localidades rurais, como apontamos anteriormente, transferindo, pois, os alunos de uma área rural para outra ou para os centros urbanos.

Conseqüentemente, para Santos e Garcia (2020, p. 276), a falta de

escolas e a redução da oferta de emprego e/ou trabalho no campo têm feito, com maior frequência, com que famílias migrem para as cidades, visando melhores condições de sobrevivência, educação e oportunidade de emprego. Essa migração “[...] tem intensificado o fechamento de escolas do campo, assim como também a degradação das condições de vida dos sujeitos que vivem no/do campo, algo que resulta no fortalecimento de uma concepção neoliberal”.

Pensar a continuidade escolar de alunos oriundos do campo implica relacionar à prerrogativa dos alunos estudarem onde gostam e respeitar sua preferência. Entretanto, é importante que exista mais de uma opção, pois como podemos escolher entre estudar no campo ou na cidade havendo apenas a última alternativa disponível?

Nessa óptica, defendemos a ideia de que levar as populações do campo para estudar na cidade é um perigo que deve ser evitado, por colocar em risco o processo de escolarização dos alunos oriundos do campo. Logo, diversos fatores podem explicar o porquê da (des)continuidade estudantil, que também pode ser entendida como um caso de fracasso escolar.

Nas nossas discussões, entendemos a continuidade escolar como um processo no qual o(a) aluno(a) conseguiu concluir os estudos sem nenhuma reprovação ou evasão escolar; assim, como aqueles (as) alunos (as) que, após resultados insatisfatórios evasão ou reprovação, tentaram, por uma ou mais vezes, a conclusão dos estudos. Já os(as) alunos(as) que apresentaram como resultado escolar a reprovação ou evasão e durante os próximos anos letivos não retornaram à escola ou não conseguiram concluir os estudos, trataremos como casos de descontinuidade escolar.

Com base nas discussões teóricas dos autores Bourdieu (2008), Godoy (2009), Gohn (2006), João e Silva (2014), Raasch (2006) e Ribeiro (2012), pretendemos mostrar alguns fatores que podem incidir, influenciar e/ou motivar a (des)continuidade escolar dos alunos oriundos do campo, isto é, tratar das relações entre espaço escolar e permanência do aluno. De modo mais específico, discutiremos a respeito dos reflexos do capital cultural, nas condutas escolares, como um dos fatores que incidem tanto acerca da continuidade quanto da descontinuidade, uma vez que a cultura que os alunos recebem de

seus familiares e do entorno social refletem também em suas condutas escolares; do espaço escolar e do seu papel na permanência do aluno, pois, à medida que escola não consegue cumprir suas funções, acaba construindo, nos seus educandos, uma imagem distorcida da educação, resultando, futuramente, na evasão escolar, seja por não ter recebido uma formação adequada para acompanhar o nível de aprendizagem ou pela desmotivação aos estudos, sobretudo, devido aos desestímulos recebidos anteriormente; e, ainda, sobre a família como influenciadora e responsável pela continuidade escolar de suas crianças e o quanto suas condutas são importantes nesse processo.

O CAPITAL CULTURAL E AS CONDUTAS ESCOLARES

Para Bourdieu (2008), o capital cultural é “uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do capital cultural” (BOURDIEU, 2008, p. 73). Esse tipo de recurso seria repassado através da herança hereditária, ou seja, os filhos herdariam da sua família o capital cultural, hipótese que “justificaria” as condutas escolares das crianças.

Essa passagem de capital cultural acontece, comumente, “por vias indiretas que diretas, um capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2008, p. 41-42). Dessa forma, não é necessário que a família planeje ações para repassar o capital cultural aos seus descendentes, em razão de “resultar” das condutas observáveis na família e do que esta tem a oferecer. Nesse sentido, a família é considerada um espelho: repassa cotidianamente valores que serão “interiorizados” durante a vida.

Ainda conforme Bourdieu (2008), defendemos a existência de outros influenciadores que contribuem para a (des)continuidade escolar, tais como: “[...] resultados escolares anteriores, de práticas e de conhecimentos culturais [...] ou ainda da facilidade linguística [...]”; no entanto, “[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2008, p. 42-43). Decerto, o nível cultural global da família

torna-se o mais importante, em partes por ser o grupo que mais transmite valores, que proporciona ou não o contato com os conhecimentos culturais e pelo qual aprendemos o nosso vocabulário, imitamos comportamentos, entre outros. Sobre isso, Bourdieu (2008, p. 45) postula, ainda, que:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Eles herdam também saberes [...], gosto e um 'bom gosto' cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

Esse pensamento enfatiza as boas virtudes que são herdadas dos descendentes, não somente aquelas que se deseja transmitir, mas aquelas que são internalizadas de forma involuntária, podendo ser percebidas em suas condutas. Ainda segundo o sociólogo, a maior frequência de êxito escolar na família aumenta a possibilidade de êxito nas próximas gerações. Já no caso de ter uma divisão, por exemplo, o pai ter alto grau de escolaridade e a mãe um baixo grau, ou vice-versa, seus filhos tendem a apresentar um rendimento escolar estável, com probabilidade de ser pouco exitoso.

Já as famílias que não possuem escolaridade ou apenas concluíram os primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, segundo a hipótese do capital cultural, apresentaram um rendimento inferior na escola, pois

[...] quanto menor for a aquisição de capital cultural, social e econômico da família, menor será o tempo de prolongamento dos estudos, sendo marcado, desse modo, por um processo de rupturas e descontinuidades na vida estudantil (JOÃO; SILVA, 2014, p. 19).

Nota-se, portanto, que o pensamento de Bourdieu é reforçado nos postulados de João e Silva (2014), uma vez que o capital cultural, constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, é o elemento de herança familiar de maior influência no destino escolar.

A teoria do capital cultural pode ser aplicada aos casos dos(as) filhos(as) de moradores rurais, que não possuem contato frequente com ambientes artísticos, concertos musicais, palestra, shows, espaços de leitura, etc., o que

implica dizer que todas as crianças dessas famílias deveriam apresentar condutas escolares semelhantes aos comportamentos dos seus descendentes. No entanto, podemos identificar, com frequência, alguns casos, como, por exemplo, filhos de pessoas sem escolaridade e que conseguem dar continuidade aos estudos, independentemente de suas origens e/ou capital cultural.

Com efeito, a explicação para esses casos pode ser a motivação que o educando recebe, uma vez que uma família de classe social baixa, na maioria das vezes, não tem condições de oferecer aos seus filhos o conhecimento cultural diversificado, mas que pode fazer com que aprendam, na escola, muitos desses conhecimentos. No entanto, as crianças que não tiveram acesso aos diferentes conhecimentos culturais terão mais dificuldades de aprender do que aqueles que, no ambiente familiar, já adquiriram tais aprendizagens.

Por outro lado, existem alunos que sentem tanta dificuldade na aprendizagem escolar que findam por acreditar não serem capazes de aprender, considerando que outros, da mesma turma, conseguem. Essa ideia acaba sendo internalizada pelo aluno, fazendo com que ele perca o gosto pelo estudo. Nesse momento, o apoio da escola e da família são indispensáveis para que o aluno não abandone os estudos.

Dessa forma, percebemos o quanto é difícil o papel da escola e da família e, ainda, o quanto suas condutas/comportamentos podem influenciar no desempenho acadêmico. Para a escola, essa tarefa se torna ainda mais difícil, já que é um lugar repleto de sujeitos heterogêneos, com culturas e anseios diferentes, sendo necessário saber lidar com cada situação de forma diferente e sem acepção entre estudantes.

O ESPAÇO ESCOLAR E O SEU PAPEL NA PERMANÊNCIA DO ALUNO

A visão adotada da escola dependerá do olhar de quem a observa e do que dela é esperado. Além disso, dependerá do que acontece nesse espaço e da forma como somos recebidos e tratados nela. Daí o estabelecimento de relações entre o espaço escolar e a permanência do aluno.

Decerto, o que comumente observamos são escolas que “o sistema de ensino transmite e exige uma cultura aristocrática. E as avaliações escolares consagram o privilégio cultural. E até mesmo a linguagem é guiada por um etnocentrismo de classe [...]” (JOÃO; SILVA, 2014, p. 21). Assim, essas instituições, ainda que de forma implícita, transmitem a ideia de segregação entre alunos das classes populares e das classes favorecidas, comumente da cidade e do campo, respectivamente.

É certo, pois, que essa segregação decorre da diferença de capital cultural, como já discutido anteriormente, existente entre os alunos das diferentes classes sociais. Logo, para que essa segregação seja superada:

[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2008, p. 53).

Noutros termos, as escolas enfrentam dois grandes desafios: sanar as desigualdades iniciais e fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades possíveis de serem ofertadas. Isso porque, mesmo sabendo que cada um tem seu tempo e forma de aprender e, naturalmente, o que o seu meio de convivência não pode oferecer de valores, também identificado como capital cultural, o educando precisará se encontrar no mesmo nível de desenvolvimento que os demais. Um grande exemplo disso é a linguagem entre os alunos: a classe menos favorecida faz uso do dialeto popular, enquanto a classe média, que convive com uma linguagem culta, terá mais facilidade de se expressar e elaborar qualquer atividade que necessite o uso da língua padrão.

As escolas, em alguns casos, são responsabilizadas pela obrigação de suprir a carência dos alunos que chegam à escola sem a apreensão dos conhecimentos elementares que deveriam ser trabalhados pela família e pela própria comunidade de residência. Nesses casos,

[...] somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem 'culto', poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2008, p. 61).

Entretanto, infelizmente, nem todas as instituições, principalmente as públicas, estão preparadas para desenvolver todas essas tarefas e fazer com que todos os discentes cheguem ao término do ano letivo com o mesmo nível de aprendizagem. Destarte, com o objetivo de sanar essas dificuldades enfrentadas pela escola, é necessário que todos tenham

[...] uma 'escuta sensível' ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... (HAGE, 2011, p. 108).

À medida que os educandos que não atingem o mesmo nível de desempenho escolar ou o padrão esperado para a fase de aprendizagem em que estiver matriculado e a família não realizar o acompanhamento desse estudante; auxiliando à escola a desenvolver um trabalho mais eficaz, certamente, os resultados tendem a ser negativos. Indubitavelmente, quando os discentes não conseguem superar as dificuldades na aprendizagem, começam a surgir frequentes reprovações, o que poderá implicar futuro abandono escolar, isto é, a não permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, como o aluno permanece na escola sem estímulo/motivação? Segundo Ribeiro (2012, p. 296), "a permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos". Logo, se o aluno não acha interessante estudar e sente muitas dificuldades para acompanhar a rotina acadêmica, o esforço para aprender tende a diminuir ao ponto de ele não querer mais frequentar a escola, pois, em sua mente, ele se considera um fracassado diante daqueles que obtiveram êxito.

Em linhas gerais, quando a criança fracassa na escola durante muitos anos, posteriormente, “[...] precisa ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos” (BOURDIEU, 2008, p. 50), precisando, portanto, desenvolver internamente um desejo maior pelos estudos, de forma a poder superar os obstáculos que surgirem durante a trajetória escolar. Esse desafio pode ser equalizado com o fortalecimento das relações entre aluno, escola e família, ou seja, de forma coletiva.

REFLEXOS DOS COMPORTAMENTOS DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

É comum ouvirmos, nas escolas, a cobrança da participação das famílias na educação dos filhos, por parte da maioria dos funcionários dessas instituições. Essa cobrança, que na verdade não deveria existir, uma vez que cada responsável pelo discente deveria estar frequentemente presente na escola para acompanhar a rotina escolar dos filhos, tem sido cada vez mais corriqueira.

Para tanto, a própria Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, no Art. 205, *in verbis*, que trata da educação, institui que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2012a, p. 56). Logo, quando a constituição postula ser dever do Estado a educação, assim como da família, ela está expressando que o Estado deverá ser incumbido de construir e manter funcionando escolas que oferecerem um ensino de qualidade, ao passo que a família deverá matricular os filhos e realizar o acompanhamento necessário durante o processo de escolarização.

Esse dever da família, na promoção da educação, não é somente posto na Constituição Federal Brasileira, mas também na nossa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *in verbis*, que institui, no Art. 2, que “a educação, dever da família e do Estado [...]” (BRASIL, 1996, np). Essa lei apenas altera a ordem dos responsáveis pela educação, que passa a ser compromisso primário da família, uma vez que pouco adianta o Estado oferecer o ensino se a instância mais importante da sociedade, que é a família, não matricular, orientar e acompanhar seus filhos, oferecendo todo suporte necessário.

Sabemos que a escola não é o único espaço transmissor de conhecimentos, é apenas o ambiente responsável pelo desenvolvimento da educação formal, assim como os programas sociais, que ofertam o ensino informal. No entanto, a família, os amigos/colegas e a comunidade em geral transmitem, através da educação não formal, variados saberes, os quais, muitas vezes, interferem nas condutas escolares dos indivíduos, já que somos seres sociais dependentes dessas relações.

A esse respeito, Gohn (2006) explica a diferença entre educação formal, informal, não-formal e os espaços em que normalmente são desenvolvidas:

[...] a *educação formal* é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a *informal* como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a *educação não-formal* é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28, grifos nossos).

No decorrer da vida, os seres humanos se depararam com diferentes formas de aprendizado; quando crianças, aprendemos valores e experiências que forjam nossa identidade social, sobretudo, através dos nossos familiares e das pessoas que estão ao nosso redor, algo que é transmitido pela educação informal e não-formal. No entanto, nem a família e nem a comunidade conseguirão desenvolver o papel que é pré-determinado uma para a outra, tampouco ensinar o que somente pode ser feito nas escolas, ou seja, de maneira interligada, cada uma tem um papel a ser desenvolvido. Dessa forma, quando atingimos a idade certa, precisamos ir à escola, ambiente de educação formal, mediante trabalho de conteúdos organizados conforme cada fase do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Logo, a quebra ou ausência de algum tipo de educação é prejudicial ao desenvolvimento social, pessoal, emocional e cognitivo da criança ou do adolescente.

Para Bourdieu (2008, p. 54), “as crianças [...] não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos [...]. Elas herdaram também saberes [...], gosto e um bom [...]”. Espera-se, pois, que o educando receba da família tais valores, a saber: o gosto de estudar, os incentivos necessários e todo o apoio para que

essa consiga dar continuidade aos estudos de forma exitosa. Na ausência desses valores e do apoio familiar, o discente precisa desenvolver, de forma autônoma, essa vontade de aprender, rompendo com os paradigmas. Caso não consiga trilhar o caminho formativo sozinho, tenderá a fracassar, não por escolha, mas por falta de oportunidades que não foram zeladas pela família, pela comunidade ou pela escola.

Para Godoy (2009 p. 165), “os pais têm papel fundamental na formação do filho, [...] exercem o caráter educativo, ou seja, os pais devem ser firmes em suas permissões e/ou proibições, não devem voltar atrás no que foi estabelecido”. Noutras palavras, não é apenas a escola que possui caráter formativo, como algumas pessoas pensam e acabam atribuindo aos professores a responsabilidade de educar os valores básicos que são tarefa da família. Decerto, a família é o primeiro ambiente que deve preparar as crianças a viver em espaços coletivos de forma respeitosa.

Nessa óptica, é válido destacar que a escola fica, na maioria dos casos, com os desafios de educar e instruir o discente, desenvolvendo funções que deveriam ser executadas pela família. Dessa forma, na ausência de uma boa base familiar, muitas crianças e jovens não aceitam receber de terceiros ensinamentos e correções, considerando que seus responsáveis falharam em tal responsabilidade. Decerto, ainda existem casos em que a escola tenta construir valores nas crianças, os quais são desconstruídos pelas famílias, que não reforço a sua real importância.

Em síntese, essa falta de disciplina

[...] é consequência da má orientação da família que, hoje – representada por uma nova estrutura: pais, mães/filhos, pais/filhos, avós/netos e responsáveis/alunos –, é desorganizada, os pais são ausentes, trabalham em período integral e ainda há aqueles que não assumem suas responsabilidades, afastando-se dos compromissos firmados e instituídos na sociedade através dos séculos (GODOY, 2009, p. 162).

Dessa forma, não desenvolvendo suas principais funções – orientar e acompanhar – as famílias acabam deixando as escolas sem nenhuma

assistência. Daí o entendimento de que as escolas precisam estabelecer essa parceria com as famílias, de modo a juntos fortalecer a comunidade escolar.

Ademais, existem casos em que as famílias “[...] pedem ajuda à escola para ‘arrumar uma solução’, e acabam transferindo sua autoridade para a escola, esta, por sua vez, ainda não se vê como uma instituição capaz de auxiliar [...]” (GODOY, 2009, p. 168). Muitas vezes, a escola se depara com problemáticas de alunos que vão além das suas capacidades, precisando do auxílio de outros profissionais, como, por exemplo, conselheiros tutelares e psicólogos.

Nesse sentido, vê-se a importância de a família sempre acreditar nas potencialidades dos seus filhos, antes de tudo, evitando uma visão negativa de si, já que

[...] a partir de uma perspectiva negativa [...] taxando de inúteis e incapazes, ou usando de zombarias e ironias, irá se formando neles uma imagem “pequena” de seu valor. E se com os amigos, na rua e na escola, repetem-se as mesmas relações, teremos uma pessoa com autoestima baixa e baixo sentimento de autoavaliação (RAASCH, 2006, n.p).

Assim como Godoy (2009), Raasch (2006, n.p) mostra o quanto a tarefa de educar é difícil, pois deve ser bem regrada, evitando o excesso de proteção, que, por sua vez, impede o desenvolvimento autônomo da criança. Assim, se o sujeito apresenta dificuldade de aprendizagem e cresce em um ambiente em que a família mostra apenas seus pontos negativos, ele crescerá com o pensamento de fracasso, de modo que, para a escola, superar esse pensamento sem a ajuda da família e da comunidade é um trabalho quase que impossível.

Sobre isso, Raasch (2006, n.p) afirma que “o excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança ou do adolescente também pode gerar obstáculos ao bom rendimento escolar”. Esse alerta vai para os pais que cobram dos filhos apenas as notas e que não acompanham todo o processo que culmina na obtenção do resultado almejado. Essas notas, na verdade, não são para orgulho próprio do aluno, no sentido de ter aprendido determinado conteúdo, mas dos pais, que alimentam a ambição diante do rendimento escolar dos filhos e, em seguida, “retribuem” com presentes o bom resultado, deixando de lado a afetividade, que é tão importante.

Em linhas gerais, existem diferentes situações, quanto aos perfis de familiares, tais como: ausentes, presentes, que não sabem qual postura adotar, permissivos demais e que acabam influenciando o ensino ofertado nas escolas com comportamentos impróprios. Em termos de aprendizagem, a escola precisa da ajuda da família e vice-versa, logo, ambos devem trilhar um único caminho, objetivando o melhor para a criança e ao adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste laboral, analisamos os fatores que incidem sobre a (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo, por compreender a importância da escolarização para a formação humana enquanto processo contínuo, de forma que cada aprendiz deve ter a oportunidade de acesso à educação de qualidade, que prime por seu desenvolvimento. Para os alunos do campo, essa educação deve ser planejada levando em consideração as especificidades desses povos e ser oferecida em suas comunidades, evitando, assim, a transferência para escolas urbanas.

Os resultados obtidos através da pesquisa exploratória de caráter descritivo, cunho bibliográfico e tipo documental conseguem responder ao nosso objetivo de estudo – analisar os fatores que incidem sobre a (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo – apontando como fatores que incidem acerca da (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo, à falta de capital cultural, que é repassado pela família e pela comunidade em que vivem; falta de incentivos e acompanhamento dos familiares na aprendizagem de seus filhos e o despreparo de muitas escolas urbanas no momento de receber e tratar os novos alunos do campo, quando são transferidos, geralmente para cursar o Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Ensino Médio.

De acordo com os pressupostos apontados pelas teorias sobre os processos de escolarização, educação do campo, sucesso e fracasso escolar, percebemos as potencialidades que as escolas do campo oferecem aos seus estudantes e o quanto o fechamento dessas escolas contribui para que muitos

estudantes deixem de estudar, por não se descobrir nas escolas urbanas, quando são transferidos das suas comunidades para dar continuidade aos estudos.

Diante disso, consideramos fundamental que os gestores públicos, junto as escolas, analisem com mais precisão esses fatores causadores da (des)continuidade escolar, de modo que venham a ser sanados na educação. Além disso, é de fundamental relevância que os políticos possam repensar suas práticas de fechamento de escolas do campo, seguindo as orientações estabelecidas na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que exige manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, pois, a cada escola fechada, muitas são as oportunidades de sucesso escolar anuladas. Daí a urgência de que essas instituições sejam ampliadas para o sucesso da oferta da Educação Básica em sua totalidade ou do máximo de etapas possíveis, como é posto na Resolução CNE/CEB Nº1, de 03 de abril de 2022.

Mediante o exposto, percebemos que o presente estudo apresenta-se como uma pesquisa impulsionadora sobre a temática, assinalando relevantes debates sobre a necessidade de pensar sobre as relações estabelecidas entre a tríade – escola, família e alunos –, principalmente no que se diz respeito à permanência e ao sucesso escolar dos alunos do campo. Esta pesquisa faz-se relevante para as escolas urbanas que atendem aos alunos transferidos de escolas do campo, fazendo com que se atentem à sua proposta pedagógica, de forma a contemplar tanto alunos oriundos do campo, quanto da cidade – assegurando a noção de totalidade, bem como valorizando as especificidades de ambos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 68/2011 e pelas Emendas

Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/944. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012a. 103p.

BRASIL. **Educação do Campo**: Marcos Normativos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília: SECADI, 2012b. p. 33-37.

BRASIL. **Educação do Campo**: Marcos Normativos. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Brasília: SECADI, 2012c. p. 81-88.

BRASIL. Ministério da educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: Caderno de Subsídios. Coordenação: RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria e SANTOS, Clarice Aparecida dos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, fev. 2004. 48 p. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Refer%C3%A2ncias%20para%20uma%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Brasília, Casa Civil, 27 mar. 2014.

BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. *In*: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F. R. dos. Neoconservadorismo, movimentos sociais e educação no campo no Brasil. **Crítica Educativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 52-65, Jan./jun. 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008. p. 67-86.

O ENFRENTAMENTO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR É URGENTE PORQUE. **Trajetórias de Sucesso Escolar**, 2022. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

GODOY, A. C. de S. Disciplina ou indisciplina escolar? *In*: GODOY, A. C. de S. (org.). **Fundamentos do trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2009. p. 161-169.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2022.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2022.

JOÃO, A. S.; SILVA, J. H. da. Bourdieu: escola e dominação. **Filosofia ciência & vida**, São Paulo: Editora Escala, Ano VII, n. 95, p. 15-23, 20 jun. 2014.

LUCINI, M. Introdução. **Cadernos Cedes – Educação do Campo**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 17-20, maio/ago. 2007.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista de formação por alternância – Educação do Campo**, Brasília, : UNEFAB, v. 6, n.1, p. 6-12, 2011.

PEREIRA, C. N., CASTRO, C. N. de. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea**, Brasília, Texto para Discussão 2632, p. 1-70, mar. 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

RAASCH, Leida. A motivação do aluno para a aprendizagem. **Universo Acadêmico**. Vol. 6, p. 83, Espírito Santo: Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia, 2006. 16 p.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (org.). Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, O Instituto, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SANTOS, V. C. dos; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Espírito Santo, vol. 1, n. 4, p. 264-289, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790>. Acesso em: 23 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. *In*: BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 47-68.

Recebido em: 23/05/2022.

Aprovado em: 30/10/2022.



CADERNOS
C I M E A C