

UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DA EVASÃO E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR NA EJA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Carmem Eunice Costa dos Santos

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS).

<https://orcid.org/0009-0003-5907-6835>

E-mail: carmemeunicocosta@gmail.com

Mílvio da Silva Ribeiro

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGEO/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo.

<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>

E-mail: milvio.geo@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N4-92>

RESUMO: O artigo aborda a evasão escolar e o processo de nucleação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas ribeirinhas, por meio de uma revisão bibliográfica e sistemática. O objetivo é analisar os impactos dessas questões no contexto educacional ribeirinho, identificando fatores que dificultam a permanência dos alunos e o aprendizado. O estudo utiliza uma abordagem descritiva baseada em pesquisa bibliográfica, com análise de artigos das bases Google Acadêmico, Medline, Scopus, SciELO, Portal de Periódicos Capes e PubMed, empregando descritores como “EJA”, “evasão escolar no campo” e “nucleação escolar”. Os resultados revelam que a evasão escolar na EJA tem aumentado devido a fatores sociais e físicos, como a falta de transporte, o distanciamento das nucleações e as precárias condições das escolas. O processo de nucleação, em vez de facilitar, agrava os desafios, dificultando o ensino-aprendizagem e distanciando-o da realidade ribeirinha. A pesquisa destaca a necessidade de políticas públicas eficazes que considerem as especificidades desse contexto, aproximando o debate educacional das condições de vida dos alunos e promovendo melhorias na infraestrutura e no suporte escolar para a EJA em áreas ribeirinhas.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Evasão escolar. Nucleação escolar.

A BIBLIOGRAPHIC STUDY OF DROPOUT AND THE PROCESS OF SCHOOL NUCLEATION IN EJA IN RIVERSIDE SCHOOLS

ABSTRACT: The article addresses school dropouts and the nucleation process in Youth and Adult Education (EJA) in riverside schools, through a bibliographic and systematic review. The objective is to analyze the impacts of these issues in the riverside educational context, identifying factors that hinder the permanence of students and learning. The study uses a descriptive approach based on bibliographic research, with analysis of articles from the Google Scholar, Medline, Scopus, SciELO, Capes Journal Portal and PubMed databases, using descriptors such as “EJA”, “school dropout in the countryside” and “school nucleation”. The results reveal that the school dropout in EJA has increased due to social and physical factors, such as lack of transportation, distance from nuclei and precarious conditions in schools. The nucleation process, instead of facilitating, aggravates the challenges, hindering teaching-learning and distancing it from the

riverside reality. The research highlights the need for effective public policies that consider the specificities of this context, bringing the educational debate closer to the living conditions of students and promoting improvements in infrastructure and school support for EJA in riverside areas.

KEYWORDS: EJA. School dropout. School nucleation.

INTRODUÇÃO

O referido artigo visa ampliar no campo das discussões do meio educacional brasileiro um estudo bibliográfico da evasão e o processo de nucleação escolar na EJA em escolas ribeirinhas, esse processo pressupõe dizer que o vivenciar da prática de ensino na escola nos dias atuais tem a sua frente algumas barreiras enriquecidas pela falta de atenção das políticas públicas voltadas a educação do campo, tanto é que essas barreiras podem afetar o aprendizado a partir da sua dimensão social, cultural, tecnológica, política, educacional e científica, então tornar esse atendimento um instrumento viável quanto ao acesso às informações necessárias para a permanência do educando da EJA.

Por sua vez o fato de que ele fazer parte das metas educacionais brasileira, aponta também que na maioria dos casos terem um espaço e uma estrutura de atendimento adequada não é tarefa tão fácil. Nesse sentido Carmo (2016, p. 23) aponta que:

A política de Nucleação surgiu embasada na justificativa de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, neste sentido, “a nucleação consiste em reunir um determinado número de escolas de uma determinada região ou espaço geográfico em torno de apenas uma unidade de ensino maior, com mais infraestrutura, denominada escola núcleo.

Nesse sentido, entende-se que mesmo o governo federal brasileiro ter criado programas educativos para as escolas brasileiras, ainda assim, o acesso a esse atendimento na educação do campo necessita de meios que venham contribuir para produzir conhecimentos, formação e cidadania. Desse modo, buscando, portanto, alinhar as discussões sobre um estudo bibliográfico da evasão e o processo de nucleação escolar na EJA em escolas ribeirinhas, o presente trabalho faz uma revisão de literatura que traz algumas reflexões e análises sobre alguns motivos que levam a essa evasão, sendo que se optou por utilizar às bases de pesquisa Google Acadêmico, Medline, Scopus, Scielo, Portal De Periódicos Capes, Pubmed.

Dentro dessa perspectiva pode-se analisar um processo de financiamento da educação no campo mais eficaz e ao mesmo tempo em que cumpra sua função de

organização político-pedagógica do ensino, que é o de auxiliar e melhorar o processo e ensino aprendizagem do aluno diminuindo o processo de evasão escolar com a criação das escolas de nucleação e de melhoramento da estrutura desse atendimento, como é o caso do transporte escolar e da estrutura física das escolas se faz necessário entender de que forma se efetiva esse processo, segundo Kremer (2007); Valter (2009):

Depreende-se que a nucleação tem, pedagogicamente, a finalidade de organizar o ensino em regime seriado, ofertar todos os níveis e todas as etapas e modalidades de ensino nas escolas núcleos, estruturar as equipes de gestão da escola, contendo diretor, vice-diretor, coordenação pedagógica, equipe administrativa e de apoio. Além do mais, visa a instituir o corpo docente nas escolas e disponibilizar transporte escolar para garantir o acesso dos alunos (Kremer, 2007; Valter, 2009).

A partir desse pensamento, a função da política de financiamento da educação do campo é de viabilizar o desenvolvimento da estruturação de onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, verificando de que forma a compreensão de como vem ocorrendo esse financiamento e quais os impactos desse processo para a redução da evasão escolar podem contribuir ou não para o desenvolvimento desta política de financiamento, a pergunta norteadora é: Qual o papel do financiamento da educação do campo no contexto de dinamização do processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da EJA? De que forma esse financiamento pode contribuir para a redução do processo de evasão escolar? E quais os entraves para a efetivação dos instrumentos de atendimento dos alunos da EJA como mecanismo de melhoria do rendimento educacional, contribuindo assim, para o sucesso e permanência do educando atendidos pela modalidade da EJA nas escolas de nucleação.

A partir daí é que o processo de reflexão sobre as consequências do processo de evasão escolar na escola do campo colocou-se como peça-chave enquanto facilitador de uma reorganização escolar democrática que vise repensar essa modalidade de ensino de forma a reverter esse processo de evasão. Este processo deixa clara a necessidade de se dotar as escolas de instrumentos que viabilizem a prática democrática através da participação da comunidade escolar, melhor dizendo, dos agentes que atuam, ou deveriam atuar na escola.

Sabe-se de antemão que essas relações se processam dinâmica e conflituosamente, expressando a correlação de forças que emergem da própria sociedade na qual essa

modalidade de ensino está inserida. Diante disso, considera-se que estudando as relações sociais dentro do processo de nucleação escolar, poder-se-á, de alguma maneira, desvelar processos mais amplos que estão presentes e interferem dialeticamente na dinâmica social como um todo.

Buscando, então argumentar as bases teóricas e práticas que subsidiam as reflexões acerca da evasão escolar dos alunos da EJA, será abordado, de forma sintética, reflexões sobre a visão do da educação de jovens e adultos e sua formação desde o império até a república no Brasil, visando elucidar as mudanças no meio social e educacional, dado que a conjuntura das políticas de formação de cidadãos com formação educacional formal encontra-se inserida numa dinâmica que exige estudos e análises. Partindo dessa visão debateremos sobre o processo de evasão escolar, sendo que o foco de nosso estudo esteve relacionado a esse processo.

Trata-se de pontos relevantes que precisam compor o universo dos futuros professores e pesquisadores, posto que o processo de evasão escolar que vem ocorrendo hoje no Brasil na modalidade de ensino da EJA é um instrumento que vem prejudicando e preocupando a sociedade, já que ao não possibilitar o acesso ao conhecimento formal através da educação escolar o adulto atendido perde a oportunidade de aprender em outros contextos. Após esse levantamento refletiremos sobre o processo de nucleação e de que forma ele pode contribuir para o processo de evasão escolar dos alunos atendidos pela EJA, hoje, na educação do campo, em especial nas comunidades ribeirinhas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IMPÉRIO A REPÚBLICA

A educação do campo teve início desde o descobrimento do Brasil, porém este processo se deu aos poucos e foi marcado por vários acontecimentos históricos como a colonização do país, a sua dependência dentre outros episódios importantes rumo à educação do campo no Brasil. Essa educação desde o início esteve ligada à agricultura, primeira atividade produtiva do Brasil, onde as escolas estavam localizadas nas grandes fazendas para atender os filhos dos empregados.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa porque até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo

compreendido em aprender a ler e escrever. Desta forma é de suma importância resgata a história dos sujeitos que fizeram e fazem parte desse processo, entendendo que as lutas dos movimentos sociais e desses sujeitos são muito significativas para o atual desdobramento dessa modalidade de ensino, assim sendo entendendo que as lutas os aspectos de natureza social econômica, política, étnica e cultural, situa-se num cenário globalizado.

Percorrer a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil do Período Colonial aos nossos dias, nos leva a fazer análises das ações do poder público para com esta modalidade de ensino. Pois, segundo Gomes (2017, p.11):

A visão do analfabeto como um indivíduo alienado, incapaz, ignorante, à margem das decisões da sociedade e do poder construída ao longo da nossa história, continua influenciando a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da educação de jovens e adultos, sua inclusão na sociedade e inserção no mundo do trabalho.

Desde os primórdios da ocupação do que hoje chamamos de Brasil se voltar o olhar para a educação brasileira, desde o período colonial, pode-se perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas, indígenas e adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional de acordo com Aranha (2006):

A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar iniciação à fé e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e instrução de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega no séc. XVIII.

Nota-se que a história da educação brasileira teve início de uma forma desigual e foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes, essa contextualização nos dá a situação em que se iniciou a educação brasileira e que iria refletir para as gerações futuras. De acordo com Stephanou (2005, p.104):

[...] em 1759 com a saída dos jesuítas do Brasil a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação, a identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas as aulas régias que seria na época latim, grego, filosofia e retórica, ênfase da política pombalina, eram designadas

especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses brancos e do sexo masculinos.

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século XX. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país. (CALAZANS, 1993, p. 15).

De acordo com Gomes (2017), “durante todo o período imperial houve diversas discussões nas assembleias provinciais, acerca do modo como se dariam os processos de inserção das denominadas classes inferiores homens e mulheres pobres livres, negros, negras e escravos livres e libertos da sociedade nos processos formais de instrução”. Outro autor que segue essa afirmativa é Aranha (2006). Onde afirma que:

O Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites nessa estrutura, a exceção ficou com o Colégio Pedro II; este, sob a responsabilidade do poder central, deveria servir de modelo às escolas provinciais.

A implantação das escolas na zona rural por parte do estado teve início devido aos altos índices de analfabetos no Brasil, e para conter o fluxo migratório dos moradores do campo em direção à cidade.

Portanto, devido à falta de escola, hospitais e sua baixa renda, muitos camponeses se mudaram para as cidades em busca de uma vida melhor para suas famílias, mas, a realidade na cidade era diferente do que eles imaginavam, pois devido ao “inchaço populacional” não havia emprego disponível e nem terra para eles, então começaram a ocupar as periferias da cidade e forma as favelas.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

As leis educacionais brasileiras vêm aos logo dos anos dando base legal, para que as políticas públicas pudessem ser implantadas e atendessem as demandas do povo do campo, em consonância a essa afirmativa, a LDBEN, e as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e

etnia presente no campo. Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais. (Art. 2º, Parágrafo único).

No Art. 10, em consonância com o artigo 14 da LDB, estabelecem que o projeto institucional das escolas do campo, deverá possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, em 04/12/2001, proporcionou maiores discussões, fortalecendo os movimentos. Com efeito, esse fato legitimou as proposições da I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998), com a proposta de construção de uma Política Pública de Educação Básica do Campo.

Durante muito tempo, a escola foi marcada por uma organização uniforme com critérios seletivos, quando o conteúdo curricular era o foco do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mantoan (2009, p. 17):

[...] por esses e outros sérios entraves é que, à custa de muito esforço e perseverança, estamos vencendo as resistências de muitos para flexibilizar a organização escolar, já que sem a flexibilização as mudanças continuarão sendo unicamente de fachadas. A prática pedagógica baseada em princípios inclusivos deve atender a diversidade humana, utilizando-se de projetos pedagógicos amplos e diversificados e que se adaptem às distintas necessidades de todos os alunos. Isto implica uma maior flexibilidade nas situações de aprendizagens, ritmos, materiais e estratégias de ensino.

De acordo com Duk (2005, p.10), “a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem” fazer uso de estratégias diversificadas, dinâmicas de aprendizagem cooperativa, oportunizar momentos em que os alunos pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido, considerar a interdisciplinaridade são algumas dentre as várias estratégias de resposta à diversidade.

Sendo assim, segundo Machado (2017) entendermos que a escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que está possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para àqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência. Seguindo esse pensamento Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 14). Afirmam que:

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

Portanto visar uma educação do campo que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem é de suma importância para que se entenda o verdadeiro objetivo dessa modalidade de ensino. Por isso, os professores na dinâmica da educação do campo são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos.

O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO

Objetivamos fazermos uma investigação sobre o processo de nucleação escolar no campo e seus objetivos no processo de ensino e de aprendizagem como fonte de conhecimento. Configurar o processo de reorganização do sistema educacional brasileiro nos leva apontar alguns horizontes, sendo que eles se apresentam por múltiplos olhares, os quais remetem a fenômenos históricos, a ocorrência de fatos ligados à formação social, econômica e política do Brasil.

Segundo Cardoso (2019) “processo de nucleação de escolas rurais iniciou-se nas décadas de 70 e 80, acentuando-se com a municipalização no ensino fundamental.” Na prática correspondeu ao fechamento ou desativação das escolas unidocentes (multisseriadas), seguido do transporte dos alunos para escolas maiores, mais bem estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleos administrativo e pedagógico.

Foram apontados pontos positivos e negativos desse modelo, tendo a favor, a facilitação da coordenação pedagógica e a racionalização da gestão e dos serviços

escolares. Contra a falta de diálogo quanto ao ensino do campo e problemas com o transporte escolar, como o seu alto custo, que levou a diminuição de horas aulas e de dias letivos (Brasil, 2007).

Esse processo de reformulação do Ensino Fundamental, impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB, que se desenvolveu na última década do século XX, visando à universalização do ensino básico, proporcionou o fechamento de diversas escolas situadas no campo nas diferentes regiões do Brasil. Esse processo constitui-se no fechamento de determinadas instituições de ensino localizadas no campo, e os alunos são direcionados a escolas com um maior número de estudantes ou até mesmo à área urbana, processo esse conhecido como nucleação.

Nesse sentido, entende-se que nucleação “trata-se de um procedimento político administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (Silva et. al 2006, p. 116).

No entanto, a ausência de políticas públicas capazes de fomentar o acesso à educação por parte da população do campo, demonstra a ineficiência do Estado diante dos povos que vivem no campo, mas tal problemática encontra-se atrelada à falta de preocupação do Governo em propiciar mecanismos que garantam o ingresso do sujeito do campo em um sistema educativo de qualidade, sem a necessidade de sair de seu ambiente para obter isso.

Complementando essa ideia, Souza e Marcoccia (2011, p. 193) salientam que o processo de nucleação das escolas do campo consiste na “[...] organização de uma unidade escolar numa comunidade rural que fosse central/nuclear em relação às demais”. Assim, o processo de nucleação se desenvolveu no campo a partir da justificativa de reorganização desse espaço em relação aos centros urbanos.

Segundo Sales (2007), é necessário que: Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo – 1989. Pode-se inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi

uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas camponesas (Sales, 2007, p. 75).

Por meio disso, nota-se que a nucleação foi um modelo estrangeiro de reorganização do campo, o qual foi implantado no Brasil na década de 1970. Por conseguinte, Farias (2013, p. 74) destaca que nesse mesmo período constatou-se uma queda da população do campo, no entanto, nessa época o fechamento das escolas situadas no campo não ocorreu de maneira intensa. Isso aconteceu de forma mais acentuada apenas a partir de 1990, um êxodo rural que passou a acontecer “numa proporção assustadora”.

Seguindo esse pressuposto, Mariano e Sapelli (2014, p. 03) apontam que “[...] em nome da racionalidade técnica e da otimização dos padrões das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas,” e esse fator proporcionou a efetivação de uma política escolar, na qual os alunos passassem a depender do transporte escolar, condicionando os estudantes a serem levados do campo para as cidades, prática que acaba negando o acesso ao ensino dos sujeitos que se encontram no campo.

Em 1994, por intermédio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, criou-se o Programa Nacional de Transporte Escolar, o PNATE. Esse programa consiste na disponibilização de recursos financeiros para os municípios, a fim de subsidiar despesas oriundas dos veículos destinados ao transporte de alunos da educação básica residentes na área rural para os centros urbanos (Ferreira; Brandão, 2012).

A efetivação desse programa colaborou para a fortificação das políticas de nucleação das escolas do campo (Mariano; Sapelli, 2014, p. 09) e por intermédio de tal medida, Ferreira e Brandão (2012, p. 08) destacam que isso intensificou a concretização de políticas que visavam o fechamento das escolas públicas situadas no campo, e com isso houve, conseqüentemente, uma política de fechamento de escolas públicas, sobretudo as do campo, havendo.

Segundo os autores, uma política de “supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo.” No que tange ao transporte escolar, há inúmeras problemáticas relacionadas com o deslocamento das crianças e jovens do campo para a cidade, pois: Qual o pai ou a mãe não se sente mais tranquilo/a tendo seus filhos e as filhas por perto,

sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo sem a necessidade de dispensar muito tempo dentro de um ônibus? E por último como esses pais também poderiam estudar tendo que se deslocar para longe de casa? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das comunidades mais longínquas.

Em outros casos, quando chove, as crianças ficam impossibilitadas de comparecer as escolas (Vieira, 1999, p. 59- 60) É importante ressaltar que há várias controvérsias no que se refere ao fechamento das escolas do campo. Sobre isso, Rodrigues (2017, p. 04) afirma que a desvinculação tanto das crianças quanto dos jovens e adultos da comunidade e da instituição de ensino da qual fazem parte “pode provocar o desenraizamento da cultura local e que pertença ao grupo”.

A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades.” Assim, fica evidente que o desligamento do indivíduo da sua cultura local pode agregar problemáticas ao seu desenvolvimento, principalmente no que se refere a sua vivência cultural.

Sendo assim, a discussão acerca do processo de nucleação colabora para a não vinculação do sujeito com o espaço do qual faz parte, assim, determinados indivíduos são submetidos ao transporte escolar, desvinculando crianças, jovens e adultos da sua vivência local, fator que colabora para a atribuição de novos valores como também para a negação da própria identidade. Por interferência desse pressuposto, Caldart (2005) aponta a importância em considerar as comunidades do campo, pois:

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

Dessa forma, a nucleação das escolas do campo somada ao transporte dos alunos para os centros urbanos afasta os sujeitos de sua vivência local, desvinculando-os de sua própria comunidade, a qual se encontra presente no campo promovendo um aumento considerável no processo e evasão escolar. Nesse sentido, Arroyo (2006), defensor de uma educação no campo, aponta que:

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (Arroyo, 2006, p. 114).

A aproximação entre indivíduo e o contexto de sua vivência constituem-se como um dos princípios norteadores da educação do campo, pois a composição da comunidade camponesa é revestida por diferentes singularidades, as quais não podem ser desconsideradas no momento da prática de ensino. E isso diz respeito, principalmente, à infância, uma vez que “[a] infância do campo tem suas especificidades. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo.” (Arroyo, 2006, p. 107).

Considerar todas as especificidades da população do campo favorece a oferta de uma educação de qualidade, que não desconsidere a cultura presente nesse ambiente, sobretudo referente à heterogeneidade de sua população, pois, dessa forma, o acesso à educação deve ser pensado para se efetivar um atendimento de qualidade e que contribuía para agregar valores aos sujeitos inseridos em um determinado contexto e que faz parte da cultura dos povos do campo.

A nucleação das escolas do campo surgiu como uma possibilidade de reorganização do ensino ofertado no campo, agrupando diferentes escolas em uma única localidade. No entanto, esse fator não objetiva, necessariamente, a oferta de um ensino de qualidade, em muitos casos está relacionada com o fechamento de escolas isoladas ou de escolas multisseriadas, onde há a presença de professores unidocentes, causando assim a desestruturação das comunidades rurais. Sobre isso, Arroyo (2007) afirma que:

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo (Arroyo, 2007, p. 159).

Todas as justificativas para efetivar o processo de nucleação afastam as crianças, adolescentes e jovens e adultos de suas comunidades, inserindo-os, principalmente, na cultura urbana. Além disso, o fechamento dessas instituições de ensino inseridas no campo proporciona.

Segundo Barreiro (2007), “o deslocamento dos estudantes para estudar em escolas núcleos ou no centro urbano, e assim é necessário que sejam condicionadas a levantarem mais cedo, do que quando a escola era na própria comunidade, e permanecer longos períodos dentro do ônibus escolar até chegar à escola”. Tal embate agrega prejuízos para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito escolar, uma vez que os alunos percorrem longas distâncias e chegam cansados na escola, fator que acaba interferindo diretamente em sua aprendizagem (Barreiro, 2007).

Por outro lado, é importante compreender que: [...] a nucleação e o transporte escolar foram pensados com o intuito de diminuir os custos [...], no entanto isso foi produzindo uma sensação de inviabilidade da educação no campo, visto que a escola rural era uma referência para a comunidade. Se por um lado o fechamento das escolas foi resultado do êxodo rural, por outro, essa política acabou estimulando o abandono do campo (Barreiro, 2007, p.100).

Mesmo que a nucleação agregada ao transporte escolar visasse à diminuição dos gastos no que se refere ao desenvolvimento da educação no campo, o que acabou acontecendo foi o fechamento de escolas, as quais eram extremamente importantes para o funcionamento de comunidades camponesas. E esse fator acabou estimulando o abandono do campo por parte das comunidades rurais até então existentes.

Assim, o fechamento de determinadas escolas também colabora, de maneira negativa, para o desaparecimento de algumas turmas de educação de jovens e adultos em comunidades rurais, uma vez que as escolas situadas no campo se configuram como mecanismos importantes para a permanência dos sujeitos no campo.

A escola é extremamente importante para a comunidade, pois é por intermédio da instituição de ensino que as relações sociais se edificam e há, por conseguinte, a interação entre os sujeitos da própria comunidade e/ou com comunidades vizinhas por meio de atividades relacionadas à escola. Isso evidencia que o fechamento das escolas do campo

não atinge apenas os alunos que passam a se deslocar para outras escolas, mas atinge também a própria comunidade em si.

Sendo assim, Silva (2015, p. 40) ratifica que “fechar escolas ou deslocar o ensino para outra comunidade significa tirar-lhes o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos da comunidade.” Dessa forma, compreende-se que as instituições de ensino presentes nas comunidades camponesas desempenham uma função extremamente relevante no que tange ao processo de socialização e interação dos indivíduos que compõem esses núcleos rurais no que tange a educação em geral, e em especial a educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo, pois, realizado os caminhos da pesquisa teórica e bibliográfica coletou-se algumas informações pertinentes ao foco de investigação desse trabalho. Chegou-se ao entendimento que o processo de evasão escolar das escolas ribeirinhas se caracterizou por uma falta de planejamento pedagógico e investimentos na organização desse espaço. De um modo geral antes da nucleação escolar foram montadas salas para atender a EJA em quase todas as comunidades ribeirinhas se tornando um atrativo para essa clientela que se sentia segura dentro de sua própria comunidade, com o deslocamento dessas escolas para as nucleações ocorreu o avanço da evasão escolar, pois começou a ser visto com certa insegurança por esses alunos que até mesmo a repudiam, desmerecendo ou ignorando os ganhos que esse processo pode proporcionar.

No entanto, a organização escolar tradicional ainda é bem-vista por esses alunos, sem saber como a transformação do espaço escolar com a nucleação pode lhe trazer inúmeros benefícios, essa nova organização do espaço escolar como ferramenta de formação e avanço dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo necessário fazer com que esses alunos entendam essa importância desse novo ambiente educacional que chegou à escola ribeirinha.

De um modo geral, é quase impossível encontrar escolas que não apresentem evasão escolar, principalmente na modalidade da EJA. Esses problemas advêm

necessariamente de uma organização inadequada desse espaço escolar. A partir daí, se pode ter uma massa crítica de usuários que deixam de utilizar essa modalidade de ensino.

Após, então ter analisado todos os dados coletados na pesquisa bibliográfica, identificamos que é preciso incentivar os alunos da EJA e capacitar os docentes a incentivar com um mínimo de destreza, esses alunos a aproveitarem essa oportunidade de melhoria de ensino que as escolas de nucleação apresentam para esse alunado, para que eles possam aliar o seu conhecimento de mundo ao conhecimento pedagógico, e dessa união retirar meios de levar para melhorarem seu processo educacional, mas também sua qualidade de vida, pois mudanças no seu espaço de ensino, ao mesmo tempo em que atrai e seduz, também assusta e gera repulsa. O novo, o desconhecido, nos trazem essa ambiguidade de sentimentos.

Entende-se que a partir da bibliografia pesquisada que é necessário que seja discutido com mais ênfase nos meios acadêmicos e institucionais a mediação do poder público com relação a esse processo de evasão escolar provocado pelo processo de nucleação para que ocorram mudanças de gestão com o apoio do grupo escolar na realização da nova prática educacional. Para que todos os envolvidos façam um esforço para subsidiar o trabalho pedagógico, abordando a diversidade dos conteúdos, fazendo com que o aluno esteja sempre estimulado para construir seu próprio conhecimento, que se busque a aprendizagem, e não se afastem do processo educacional escolar, devendo caracterizar-se por um processo de formação contínua e integrada aos atores educacionais, através de grupos de aprofundamento dos estudos iniciados, realização de seminários sobre temas de interesse desses alunos.

Finalmente, ao referendar o título deste trabalho, acredita-se ser possível estabelecer uma metodologia de formação de recursos humanos e educativa que favoreça a mudança de postura dos alunos da EJA. Baseada nas leituras teóricas que referendam esse trabalho supõe-se que não há um modelo de atendimento educacional pronto e acabado que garanta a mudança de postura desses alunos para reduzir a evasão escolar.

Assim, considera-se que não é suficiente que as autoridades legais constituídas estabeleçam decretos e criem programas, mas é indispensável que, além de abrir espaços para atender esses alunos é de grande importância à preparação e a participação docente

na própria comunidade escolar, viabilizando oportunidades de forma a favorecer a participação efetiva dos alunos nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO Miguel Ganzalez, CALDART Roseli Salelet, MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do Campo**: 04 ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 novembro 2021.
- ARROYO, M. G. Imagens quebradas. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná (1930 – 2005)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.qprocura.com.br/dp/Políticas-educacionais-e-escolas-rurais.html>. Acesso em 15 novembro 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988.
- CARDOSO, Volmar da Silva; **Os impactos da nucleação das escolas do campo do Município de Ponte Alta do Bom Jesus-TO**; ARRAIAS – TO, 2019.
- CARMO, Eraldo Souza do. A nucleação das escolas do campo no Município de Curralinho: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito a educação. Tese de Doutorado, 2016.
- CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes. 2012.
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt_1/educacao_e_politica.pdf. Acesso em 15abril 2021.
- GOMES, Sandra Pereira Mota. **A repercussão da educação de jovens e adultos no Brasil**. 16 ago. 2017.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo.** Paraná: UNIOESTE, 2014.

Machado, Luane C. Tractz; **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITUAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO;** SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A escola flexível e a pedagogia das diferenças.** Revista Pátio, ano XII, jan. 2009.

KREMER, Adriana. **Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educacional)– Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2007.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: Limites e possibilidades do processo de nucleação em Pato de Minas, MG (1990-2002).** Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação, 2007.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.** Alunas e Alunos da EJA. Brasília- 2006.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá - Sudeste do Pará.** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA; Patrícia Correia de P. **Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE.** Revista da Faeeba. Salvador, v. 20, jul./dez. 2011.

VALTER, Jane Suzete. **As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC (1997-2004).** 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil.** 373 p. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1999.

Submissão: julho de 2023. Aceite: setembro de 2023. Publicação: novembro de 2023.