

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**AS DIFICULDADES DE ACESSO DOS ESTUDANTES À EDUCAÇÃO REGULAR
NA ZONA RURAL**

Liliane Maria Domingues da Silva

Mariana, MG
Março de 2025

Liliane Maria Domingues da Silva

**AS DIFICULDADES DE ACESSO DOS ESTUDANTES À EDUCAÇÃO REGULAR
NA ZONA RURAL**

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, pelo Departamento de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto.

Professor Orientador: Me. Rafael Santiago Mendes

Mariana, MG
Março de 2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586d Silva, Liliane Maria Domingues.
As dificuldades de acesso dos estudantes à educação regular na zona rural. [manuscrito] / Liliane Maria Domingues Silva. - 2025.
53 f.

Orientador: Prof. Me. Rafael Santiago Mendes.
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .

1. Educação rural. 2. Política pública. 3. Serviço social. 4. Vida rural. I.
Mendes, Rafael Santiago. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III.
Título.

CDU 373

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter De Sousa - Bibliotecário Coordenador
CBICSA/SISBIN/UFOP-CRB6a1407



FOLHA DE APROVAÇÃO

Liliane Maria Domingues da Silva

As dificuldades de acesso dos estudantes à educação regular na zona rural

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

Aprovada em 07 de abril de 2025

Membros da banca

Me Rafael Santiago Mendes - Orientador UFOP
Drª Isis Silva Roza - UFOP
Me Andreia Roseno da Silva - UFOP
Me Verônica Medeiros Alagoano - UFOP

Rafael Santiago Mendes, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 16/04/2025



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Santiago Mendes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/04/2025, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0898025** e o código CRC **09D92A8D**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir alcançar meus objetivos, durante todos os meus anos de estudos.

À minha família, pelo incentivo, apoio, motivação e por sempre estarem ao meu lado durante esse processo.

Aos meus pais, Antonio e Maria das Graças, por estar sempre comigo e por incentivarem constantemente a busca por meus objetivos e metas.

Agradeço também aos meus irmãos Lilia, Leidimar, Leomar e ao meu namorado Matheus Henrique, pelo acolhimento e apoio.

Ao meu orientador, professor Rafael Santiago Mendes, e a todos os professores que contribuíram para a minha formação ao longo do curso.

Por fim, sou grata a todos que participaram da minha formação acadêmica e colaboraram para o meu processo de aprendizado.

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso visa apresentar o contexto histórico das escolas no campo, destacando como foi a inserção dos estudantes rurais nas escolas localizadas em sua comunidade. A pesquisa utilizou referências bibliográficas para entender como ocorreu o processo de institucionalização das escolas no perímetro rural e como aconteceu o processo de nucleação. A partir desse contexto, apresenta-se a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que reivindica a garantia dos direitos dessa população e propõe a educação do campo assegurando os direitos dos discentes em serem alfabetizados em seu próprio território. Além disso, a pesquisa abordou o contexto histórico do Serviço Social, analisando como ocorreu a inserção da profissão no âmbito educacional e quais são as contribuições do exercício profissional no campo educacional.

Palavras-chave: Escolas no campo. Zonas rurais. Serviço Social. Políticas públicas. Educação.

ABSTRACT

The Final Course Work aims to present the historical context of rural schools, highlighting how rural students were inserted into schools located in their communities. The research used biographical references to understand how the process of institutionalization of schools in rural areas occurred and how the nucleation process took place. Based on this context, the importance of the Landless Rural Workers Movement is presented, which demands the guarantee of the rights of this population and proposes rural education, ensuring the rights of students to be literate in their own territory. In addition, the research addressed the historical context of Social Work, analyzing how the profession was inserted into the educational field and what are the contributions of professional practice in the educational field.

Keywords: Rural schools. Rural areas. Social Work. Public policies. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

CBRA - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

ETA - Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro Americano

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NOS ANOS 1930 A 2024	10
2.1 A precarização das escolas no campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	17
2.2 A política de nucleação das escolas no Brasil.....	20
2.3 Nucleação de algumas escolas e seus desdobramentos	22
2.4 O transporte escolar dos alunos da zona rural para ter acesso à educação na cidade.....	26
2.5 Escolas do Campo.....	28
 3 SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL E A SUA IMPORTÂNCIA	31
3.1 O trabalho dos assistentes sociais	36
3.2 A importância da Vigilância socioassistencial na área rural para efetivação dos direitos	39
3.3 Uma síntese do Serviço Social na construção da efetivação dos direitos nos espaços rurais no âmbito educacional.....	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

A escola no campo foi a norteadora da pesquisa ao longo deste trabalho, que possui a finalidade de avaliar quais foram as políticas públicas realizadas ao longo dos anos e como se desenvolveram essas escolas e o processo de formação desses alunos. Partiu-se de 1930 até 2024, e apresentou-se a realidade desses estudantes para acessar o ensino e as contribuições do Estado. Mais especificamente, este estudo tem como objeto de análise as dificuldades enfrentadas pelos jovens que residem na área rural para obter acesso à educação.

A escolha da pesquisa partiu das vivências da pesquisadora, que, na infância estudou em uma escola rural na comunidade São Francisco, em Jequeri-MG. Devido ao número reduzido de alunos, a escola foi fechada, e os estudantes passaram a estudar na área urbana, localizada a 12 km de distância. As dificuldades enfrentadas ao longo do ensino regular tornaram esse tema relevante para a pesquisa. Além disso, o ingresso no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto, possibilitou um olhar crítico sobre as negligências desse processo educacional e sobre as expressões da questão social, que constituem o objeto de estudo do Serviço Social, instigando a escolha da pesquisa.

Os objetivos primários da pesquisa se constituem no histórico das escolas no campo, na infraestrutura desse ensino rural, como ocorreu a institucionalização dessas escolas e como se perpetua o sucateamento desse ensino. Além disso, a influência dos movimentos sociais foi muito importante na efetivação de direitos “representando estratégias de luta e de resistência, sinalizando diferentes disputas de poder, seja por liberdade, pela terra, pelo poder político e econômico, dentre outros, caracterizando formas de desigualdade e resistência próprias” (Kraemer, 2013, p. 85).

Este tema parte de uma conjuntura em que o Estado investiu em mínimas políticas públicas para assegurar os direitos dos estudantes das escolas no campo, priorizando, assim, o ensino instrumental, tornando a educação no campo precária e tratada por políticas compensatórias. No entanto, somente em 1988, a educação se torna direito de todos, e é a partir dessa Constituição que são mencionadas as especificidades da população no campo (Caderno SECAD, 2007).

Portanto, foi necessário realizar estudos de referências bibliográficas, consultando livros, artigos, leis, teses e três produções que descrevem o processo

de fechamento de algumas escolas rurais. Além disso, a análise parte do contexto histórico das transformações desse ensino ao longo dos anos. O trabalho abordará a trajetória do Serviço Social na Educação e a importância da atuação dos assistentes sociais nos espaços rurais para efetivação de direitos .

No segundo capítulo deste trabalho, será abordado o contexto histórico da educação rural e como foram ocorrendo as transformações necessárias até chegar aos dias atuais. Também analisar-se-á a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na educação rural, para que os direitos da população no campo pudessem ser assegurados. Além disso, será apresentado o processo de nucleação de algumas escolas rurais, quais foram os desdobramentos desse processo e as expressões da questão social nesses locais.

E, por fim, no capítulo 3, falar-se-á sobre a importância dos assistentes sociais no campo educacional e nas comunidades rurais, para a efetivação dos direitos e o fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social.

Conclui-se a necessidade e relevância desta pesquisa, tendo em vista que é fundamental para o Serviço Social entender sobre essas minorias que moram em zona rural, e estão em constante luta e como podem ser feitas políticas sociais para essa população que, ao longo dos anos, foram tratadas com políticas compensatórias (Lima; Neto, 2013).

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NOS ANOS 1930 A 2024

As escolas no campo no Brasil surgem tardiamente e não são institucionalizadas pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada (Caderno de subsídios, 2004, p. 7). Isso demonstra que a população no campo foi afetada drasticamente, já que o Estado não se responsabilizava pela educação pública. Esse panorama condicionou a evolução da educação escolar brasileira e nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento escolar do campo (Caderno de subsídios, 2004, p. 7).

Segundo Calazans (1993), a economia brasileira era predominantemente realizada pela monocultura da produção cafeeira e pela plantação da cana-de-açúcar, que eram as principais atividades que impulsionam a economia e a mão de obra. Tendo em vista essa atividade de monocultura, foram instituídas as escolas agrícolas no reinado de D. João IV.

De acordo com Molina (2012), essas escolas especializaram os grandes detentores de terras para obter o controle de suas propriedades. Entretanto, essas escolas agrícolas não obtiveram sucesso e muitas delas fecharam as portas. Um dos motivos foi a baixa quantidade de alunos matriculados nas escolas agrícolas, pois eram os grandes fazendeiros que possuíam direito de frequentar essas escolas, e as terras eram centradas nas mãos de poucos.

Além disso, essas escolas agrícolas eram inviáveis devido à economia brasileira ter predominância na monocultura de exportação¹ e na exploração da classe trabalhadora. Ademais, os grandes detentores de terra nesse período, devido à imigração e a pós-escravidão, exploravam a força de trabalho.

A educação no campo ganha maior projeção em 1930, quando os movimentos de escolarização surgem para promover um modelo econômico, visando ao desenvolvimento da mão de obra dos trabalhadores. Esses movimentos buscavam alfabetizar os trabalhadores para aprimorar sua mão de obra, tanto no campo quanto nas cidades, considerando que a industrialização brasileira se inicia nessa época. Além disso, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde (Lima; Neto, 2013).

¹ A monocultura de exportação consiste na produção em larga escala de uma única espécie de vegetal de larga escala, tendo como principal objetivo a exportação para o mercado internacional.

Nessa época, esse movimento de educação no campo começou a ganhar visibilidade, entre os anos de 1930 e 1950 (Chaloba; Moraes, 2022).

De acordo com Mendonça (2009), os Estados Unidos e o governo brasileiro constituíram um acordo entre 1953 e 1964. Estes criaram um programa de Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro Americano (ETA), que possuía o objetivo de compartilhar conhecimentos agrícolas com os países subdesenvolvidos que atualmente estão vinculados ao agronegócio, fazendo, assim, um avanço do capitalismo e a subordinação dos países dependentes. Esse programa, criado pelo ETA, especializava a mão de obra trabalhadora nos moldes estadunidenses, um ensino mais tecnicista sem qualquer viés educador. Os estadunidenses estimularam o Brasil por meio da Associação Brasileira de Crédito de Assistência Rural (ABCAR), com o objetivo de fornecerem maquinários para o Brasil, fazendo, assim, um avanço no agronegócio e atendendo aos interesses dos grandes detentores de terras.

Além disso, Mendonça (2009) destaca que o Projeto de Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) foi desenvolvido para a especialização desses trabalhadores da zona rural, que era destinado à infância e à juventude, e possuía uma proposta de capacitar técnicas agrárias para adultos e jovens. Essa comissão tinha parceria com o Ministério da Agricultura Brasileiro e com empresas privadas dos EUA.

Nesse período, era recorrente o discurso do Movimento pela Ruralização do Ensino para atender às necessidades do ruralismo pedagógico², que era a propagação de ideias que se articulavam aos interesses dos capitalistas rurais. Esse programa tinha o objetivo de fixar o homem no campo devido ao êxodo rural³.

Como a economia do Brasil estava sendo movida pela monocultura de exportação, estava expulsando a população da zona rural, devido à substituição da mão de obra por maquinários pelo agronegócio, causando desemprego na população que estava indo para as cidades.

Esses pontos abordados pelo ruralismo pedagógico, veio se perpetuando a partir dos movimentos que ocorreram na década de 1930, com o desejo de “renovar” a educação, chamado de “escola nova”, esse por sua vez veio

² O ruralismo pedagógico foi uma proposta para a fixação do homem no campo. Surgiram intelectuais que defendiam que, por meio da pedagogia, fosse possível manter o homem no campo para o desenvolvimento rural (Neto, 2016).

³ O êxodo rural é a emigração dos moradores da zona rural para a área urbana. Esse processo teve início após a Revolução Industrial, quando a população passou a ser atraída por oportunidades de serviço e melhores condições de vida

com um ideário de que aliando a “prática” e “experiência”, o educando viria há ser conduzido a revelar o seu potencial (Bezerra, 2016, p. 2)

O objetivo principal da educação rural era auxiliar a população rural nas atividades rurais, com o objetivo econômico que se caracterizava no aprimoramento da mão de obra trabalhadora para atender aos interesses do capital (Chaloba; Moraes, 2022).

Somente com a Constituição de 1934, a primeira do país a estabelecer uma política de atendimento à educação rural, foram fixados recursos do orçamento anual da União para o seu desenvolvimento (Chaloba; Moraes, 2022, p. 70). Entretanto, esse pequeno avanço na constituição não foi fiscalizado. Além disso, a Constituição cita algumas Leis, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi mencionada na Constituição de 1934, debatida em 1948 e foi somente implementada em 1961. Sendo assim, essa Constituição de 1934 mencionou avanços na educação no campo, mas foi negligenciada pelo poder público (Lima; Neto, 2013)

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania (Caderno de subsídios, 2004, p. 7).

Como destacado acima, a educação no campo foi tratada de maneira que não caracterizava as especificidades da população do campo, mas sim os interesses do capital. Nesse sentido, os grandes donos de latifundiários construíam escolas em suas propriedades agrícolas, proporcionando o ensino desses estudantes e, conseqüentemente, a exploração da força de trabalho. Assim, essa educação contribuía para a formação de trabalho exploratório. Apesar de a Constituição de 1946 instituir a educação para o acesso de todos, essa lei atendia aos interesses dos grandes fazendeiros (Lima; Neto, 2013, p. 9)

Excluídos, portanto, o ensino distrital e urbano, nota-se que, no final da década de 1930, quando ainda vivia no meio rural a maior parte da população brasileira (68,76%), correspondendo a 28.356.163 habitantes, segundo o recenseamento de 1940, a escolarização atingia um pequeno número de crianças residentes no campo (Chaloba; Moraes, 2022, p. 72).

Esse fato demonstra que existiram muitos residentes na zona rural, mas poucas pessoas tiveram acesso à escolarização, tendo em vista que, nos anos

seguintes, a educação rural vai apresentar índices educacionais baixos, agravando, assim, a educação rural que se perpetua por anos seguintes (Chaloba; Moraes, 2022).

Na década de 1940 a 1950, foram implementadas algumas medidas por parte do Estado, como em 1941, no primeiro Congresso Nacional de Educação, foi discutida a educação do meio rural. Além disso, os autores destacam ainda que houve uma destinação de verba de 70% de recursos para a construção de escolas em alguns estados do Brasil. Essa construção de escolas possuía parceria privada que tinha interesse em alfabetizar essas pessoas com o objetivo de qualificar a mão de obra trabalhista (Chaloba; Moraes, 2022).

Essas medidas destacadas acima foram essenciais para a educação rural, mas “ainda permaneciam graves as deficiências quantitativas que caracterizam pelo número de estudantes que estavam matriculados no ensino elementar, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, porém, mais acentuadas na última” (Chaloba; Moraes, 2022, p. 73).

Além disso, no governo de Juscelino Kubitschek, em seu plano de metas, inseriu a educação tardiamente em seu plano governamental. De acordo com Calazans (1993), somente 6 % dos investimentos foram destinados à educação superior e aos ensinos técnicos. Sendo assim, a educação rural não foi prioridade nesse governo.

Em 1964, no sistema educacional ocorreu um retrocesso, devido à ditadura militar que coibia a liberdade de expressão, resultando uma repressão no ensino educacional do país, tendo em vista que muitos profissionais da educação foram reprimidos por expor seu senso crítico e por se articular. Porém, devido ao grande número de analfabetos, o governo instituiu o Mobral para a alfabetização de pessoas, mas sem o compromisso com escolarização e o ensino (Caderno SECAD, 2007, p. 11).

Em 1970, intensificam algumas reivindicações da população por melhorias na condição da educação do país, garantindo, assim, algumas conquistas nos anos 90. Alguns programas foram adotados na educação rural, como a Escola Ativa em que ocorreu a alfabetização de alunos na zona rural em salas multisseriadas e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que contribuiu para a qualificação desses professores que ministravam aulas nesses espaços rurais.

Com a promulgação da Constituição de 1988, esse cenário educacional começa a ter outro rumo, tendo em vista que o artigo 205 da Constituição aborda o Estado como responsável pela educação, tornando direito de todos. Isso faz com que o Estado seja garantidor da educação. De acordo com o Caderno do SECAD, antes da Constituição de 1988, a educação foi tratada de maneira compensatória, encobrindo lacunas, sem atender às especificidades da população e não abrangendo os interesses da maioria.

Além disso, foram criados Programas Nacionais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Valorização do Magistério em 1996, Programa Nacional de Alimentação Escolar em 1955, Programa Nacional do Livro didático em 1929, Programa Nacional de Transporte escolar e o Programa Nacional de Dinheiro direto na Escola (INEP, 2006, p. 75).

Esses programas foram implementados na década de 90, mas não foram realizadas políticas específicas para cada especialidade que tornassem esses programas hegemônicos e que beneficiassem a todos. Assim, pode-se dizer, que foram políticas compensatórias (INEP, 2006).

Esses programas foram implementados devido aos incentivos e reivindicações realizados pela população e por alguns movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que contribuíram para a reivindicação dos direitos na educação do campo.

Já em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que faz referência a melhores condições de educação para a população da zona rural. “Na oferta de educação para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades de uso, dentre outras da pedagogia de alternância” (Brasil, 1996, art. 28). Essa conquista foi muito importante para a educação rural, pois o artigo 28, de modo geral, fala sobre as necessidades do ensino rural e que devem aplicar metodologia para adequar as atividades rurais. Todavia, não foi o suficiente para suprir as lacunas da desigualdade, tendo em vista que a Legislação de 1996 assegurava algumas peculiaridades dos espaços rurais de maneira geral, mas não de maneira particular, pois, no território brasileiro, cada região possui suas especificidades.

Em 1998, o Governo Federal implantou o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), devido a várias cobranças da sociedade, principalmente pela população no campo e devido ao massacre em Corumbiara, no

Estado de Rondônia, e em Eldorado dos Carajás, no Pará. Esse fato ocorreu devido à ocupação de terra. Houve, nesse contexto, uma pressão por parte da sociedade e por parte de órgãos internacionais de direitos humanos para que o governo brasileiro fizesse algo para atenuar o crescente número de assassinatos no campo. Então ocorreu a implantação do Pronera para minimizar as diversas desigualdades e descontentamento no campo.

Nesse contexto, surge o termo Escola do Campo: “A concepção de escola do campo nasce [...] a partir de experiências de formação humana desenvolvida no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses” (Molina; Sá, 2012, p. 326). Diante disso, essa educação possui suas premissas nas lutas da classe trabalhadora para o acesso de conhecimento e reivindicações de direitos. Um dos principais motivadores dessa luta é o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, que teve importante papel nesse contexto de surgimento da educação do campo.

No ano de 2004, o Pronera foi instituído no Plano Plurianual. Isso possibilitou um maior investimento de recursos para esse programa e alcançou novos números de pessoas. Assim passou a fazer parte do Orçamento Geral da União, o que proporcionou um avanço na educação do campo e para o sistema educacional do país (Santos, 2012, p. 633). Somente em 2010 que o programa foi instituído no decreto 77.352, tornando-se regulamentado com os princípios e objetivos estabelecidos, além de detalhar sua execução.

De acordo com o Relatório de Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, publicado em 2015, os cursos ofertados pelo Pronera abrangem o nível médio, fundamental, técnico e ensino superior. E, dentre esses cursos, o Pronera possui maior adesão junto aos anos iniciais. Além disso, a pesquisa enfatiza que o Pronera, nas diversas regiões do Brasil, obtém números variados de matrícula, de acordo com cada região

[...] Alagoas, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e Sergipe aparecem como os estados com menor número de educandos, totalizando 8.842 nos três níveis de ensino ou 5% dos educandos. Enquanto Mato Grosso teve somente 0,4% da população assentada participando do Pronera, Sergipe teve 3%. Minas Gerais, com 13%, está entre os estados que mais conseguiram participar dos cursos do Pronera. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015, p. 31)

Cabe destacar também que essa pesquisa fez um levantamento em que considera que 63 % dos alunos finalizaram o curso. Esse dado é de extrema relevância, tendo em vista que destaca a importância do Pronera

A partir dos dados válidos sobre ingressantes e concluintes, totalizaram-se 131.576 educandos que ingressaram e 82.799 que concluíram. Quando confrontados os valores a respeito da diferença verificada entre ingressantes e concluintes, identifica-se uma porcentagem de 37% de educandos que não finalizaram os cursos (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015, p. 42).

A necessidade do PRONERA se tornou pertinente devido ao grande número de analfabetismo nos assentamentos, sendo um índice de escolaridade muito baixo, decorrente do abandono por parte do poder público (Santos, 2012, p. 632). De acordo com Jesus (2015), com a chegada do governo de Luís Inácio Lula Silva, no início de 2003, a educação do campo teve alguns avanços mínimos, como a Licenciatura em Educação no Campo (LECAMPO), com a finalidade de formação de professores para atuarem em escolas do campo, para atender aos assentamentos e às regiões quilombolas. A primeira turma foi ofertada na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005. O objetivo desse programa é ministrar cursos de licenciaturas para pessoas da comunidade, tendo em vista que algumas pessoas que lecionam não possuem o ensino superior. De acordo com o Secadi (2012), 30,9% dos professores não chegaram a concluir o ensino superior.

Em 2007, o Governo de Dilma Rousseff integrou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo), que possui como objetivo geral a capacitação de professores nas escolas do campo em áreas específicas de conhecimentos para atuarem em anos finais dos ensinos fundamentais e médio nas escolas do campo. Mas a autora destaca que esses avanços foram mínimos e só foi possível devido à luta constante dos trabalhadores contra a exploração capitalista no campo, mas a educação do campo nesse período não conseguiu suprir todas as necessidades dos estudantes na educação.

Por fim, é válido ressaltar que “um dos principais problemas constatados” é a própria escassez de dados e análises sobre esse tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido[...]” (Silva *et al*, 2006, p. 78).

2.1 A precarização das escolas no campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) procura articular com a população sobre a reforma agrária. Esse movimento foi fundado em 1984, e desde o início, o movimento considerou a educação como um desafio e uma ferramenta de articulação para o trabalho e reivindicação de direitos, já que a educação foi institucionalizada tardiamente pelo Estado. Ao longo de sua trajetória, o MST, consolidou suas bases e lutas políticas, sendo a educação uma delas, com o objetivo de atender às especificidades da população do campo (Kolling, 2012).

O MST foi muito importante para a educação do campo, tendo em vista que um dos principais objetivos desse movimento é a reforma agrária. A educação impulsiona as reivindicações, na efetivação de direito; além disso, escolas do campo nos assentamentos contribuem para o engajamento nessa luta. "Esse movimento organizou, em 1987, no Espírito Santo, o Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, Formalizou o setor da educação do MST"(Kolling *et al*, 2012,p.503). Esse Movimento reivindica o acesso à escola nos assentamentos, proporcionando que as crianças tenham acesso às escolas.

A educação no campo foi ocorrendo de forma gradual e, com o decorrer dos anos, foi se tornando necessária a alfabetização não somente das crianças, mas dos jovens e adultos, e foram criados cursos para a formação de professores para atuarem nessas escolas.

No final dos anos de 1900 e no início dos anos 2000, começaram as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas da reforma agrária ou, mais amplamente, pela conquista de escolas de educação básica incluindo todas as etapas, hoje ainda é um desafio em muitos lugares (Kolling, *et al*, 2012, p. 503).

As escolas no campo concentram os alunos dentro de suas comunidades, atendendo às especificidades locais, proporcionando um ensino voltado para à realidade da comunidade. Dessa forma, os estudantes não precisam se deslocar para a zona urbana ou para outras localidades para ter acesso à educação. Entretanto, algumas escolas rurais enfrentaram dificuldades estruturais, devido a falta de manutenção, e apresentavam fragilidades no processo pedagógico. Esse cenário era agravado pela sobrecarga dos professores, que, além de ministrarem as aulas, assumiram funções que extrapolavam suas atribuições docentes, como a

atuação de zeladores, diretores, o que impactava negativamente a qualidade de ensino (Educação rural no Brasil, 2006).

Dessa forma, houve o sucateamento das escolas rurais, expressando que as escolas urbanas eram melhores que as rurais. “Os indicadores educacionais demonstram significativas diferenças que se configuram sempre em prejuízo da educação oferecida às populações residentes nas áreas rurais” (Panorama da educação do campo, 2007, p. 14).

De acordo com a pesquisa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2011), escolas no campo em um número estimado de 11.214 escolas não possuíam rede de esgoto, representando 14,71%. Segundo essa mesma pesquisa, os recursos e infraestrutura das escolas no campo são bastante precários; escolas sem internet correspondiam a 90,06%. Além disso, a pesquisa apresenta um índice maior de matrícula na educação básica nas escolas urbanas com 87,8% a ser comparado com escolas no campo com um índice de 12,2%. Ademais, professores sem ter concluído a educação superior que ministravam aulas eram de 30,9% no período de 2007 a 2011.

Isso demonstra que a educação no campo possui lacunas que precisam ser revistas pelo poder público, pois as condições de infraestrutura não garantem que esses alunos tenham as mínimas condições de aprendizado, o que acarreta uma maior procura de escolas na zona urbana e fortalece o sucateamento nessas escolas do campo.

É válido destacar que os professores que ministram aulas nas escolas no campo possuem baixa qualificação em relação aos professores que ministram aulas em escolas urbanas e possuem dificuldades para chegar às escolas rurais. Quando estes se especializam, eles ficam em escolas urbanas. O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural (MEC, 2004).

Devido à precarização das escolas rurais e à falta de profissionais, foi criado o Programa de ensino de Escola Ativa, para auxiliar no trabalho educativo das escolas multisseriadas. Essa metodologia foi implementada no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se ao governo petista de Lula e Dilma Rousseff.

As salas multisseriadas tinham o objetivo de atuar em escolas rurais de difícil acesso, e nas regiões onde existem poucos professores atuando. Os discentes de diferentes idades e séries iriam ter um único professor e ficavam na mesma sala de aula.

“Elas representavam em 2011 mais de 50% das escolas no campo. Somam no Brasil 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo” (Agostini;Taffarel;Júnior,2012, p. 315). As escolas multisseriadas, embora tenham grandes números, possuem diversas críticas. Por um lado, essas crianças possuem alfabetização em sua comunidade, mas o ensino é precário, tendo em vista que possui uma sobrecarga para o professor, pois ele leciona para diversos alunos em faixa etária e séries distintas. Em contrapartida, esses alunos estão estudando em sua comunidade, o que facilita a locomoção até a escola, embora, em alguns casos muitos ainda precisem usar o transporte escolar devido aos grandes percursos que têm que percorrer

De 1994 até 2004, ou seja, dez anos após a sua implementação, o Programa Escola Ativa, foi avaliado e sofreu severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, das referências teóricas construtivistas e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo (Agostini, Taffarel,Júnior,2012, p. 316).

A Escola Ativa não possuía professores capacitados para esse projeto, precarizando ainda mais esse ensino. Houve diversas falhas na distribuição de materiais didáticos para esses alunos, má gestão dos recursos financeiros desse programa, falta de profissionais capacitados para atuar nesses projetos, dentre outros empecilhos (Agostini; Taffarel; Júnior, 2012).

Conforme Jesus (2015), com o impulso do agronegócio no Brasil, ocorre a emigração da população rural para a cidade. Como consequência as escolas no campo ficaram cada vez mais com menor número de alunos, o que propicia uma maior exploração do campo, tendo em vista que as grandes empresas de agronegócios se instalaram nos espaços rurais. Portanto, as populações que vivem de pequenos meios de subsistência e seus pequenos comércios não possuem condições de competir com esses grandes capitalistas. Isso acarreta um maior fluxo de emigração e faz com que o número de moradores dessas localidades seja reduzido, ocasionando o fechamento das escolas no campo.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (2023) – realizou uma pesquisa e constatou que 33% das escolas rurais possuíam acesso à internet e computadores para uso desses alunos. Além disso, 71% das escolas urbanas possuíam acesso à internet e computadores para uso desses alunos.

Sendo assim, isso demonstra a disparidade como as escolas rurais possuem uma infraestrutura pior em relação às escolas urbanas, prejudicando, assim, o ensino dos discentes.

2.2 A política de nucleação das escolas no Brasil

No item anterior, foi descrita a precarização das escolas rurais e a importância dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A partir deste item, abordar-se-á o fechamento de algumas escolas rurais e quais foram as consequências e os impactos na vida dos estudantes.

A Política de nucleação está associada ao fechamento de algumas escolas rurais. Esse processo se iniciou na década de 1970, devido ao sucateamento das escolas rurais e do êxodo rural. Como abordado no contexto histórico, muitas pessoas se deslocaram para os centros urbanos, reduzindo significativamente o número de moradores da zona rural.

A primeira fase do processo de nucleação acontece nos primeiros anos do ensino fundamental. Devido à infraestrutura precária e ao número reduzido de alunos, esses estudantes precisam se deslocar para outra comunidade mais perto de sua casa. Além disso, na segunda fase do ensino fundamental, o processo de nucleação se perpetua, levando os alunos a se deslocarem para a área urbana para ter acesso ao ensino escolar (Rodrigues *et al*, 2014).

De acordo com a Resolução nº 2 (2008), às escolas rurais devem ser ofertadas preferencialmente nas áreas rurais. No entanto, a resolução prevê a possibilidade de ocorrer em centros urbanos, desde que seja dialogado entre comunidade, pais e alunos. Esse processo deverá acontecer no perímetro rural, promovendo maior adesão ao uso de transporte escolar e a criação de escolas centralizadas.

Nesse contexto, é necessário ressaltar a municipalização da educação, em que a responsabilidade educacional foi transferida para os municípios. Contudo,

devido a problemas econômicos, alguns municípios não conseguiram manter determinadas escolas rurais, levando ao processo de nucleação.

O processo educacional passou a ser realizado em escolas centralizadas em determinadas comunidades rurais que apresentam um maior número de alunos. A nucleação possibilitou a redução das salas multisseriadas e a oferta de espaços educacionais com melhores condições estruturais. Pastorio (2015) descreve esse processo de descentralização:

A ideologia neoliberal, disposta no discurso dos setores conservadores e tradicionais do país, estava afirmando a necessidade da desregulamentação financeira e na redução das responsabilidades do Estado (descentralização do Poder), sendo que apoia as intervenções estatais restritas apenas para promover reformas específicas (Pastorio, 2015, p. 53).

O processo de municipalização resultou na nucleação, reunindo, assim, as comunidades vizinhas e concentrando os alunos em escola núcleo com o maior número possível de alunos. De acordo com Pastorio (2015), as primeiras escolas núcleos foram implantadas nos estados do Paraná, Minas Gerais e São Paulo.

Apesar dos argumentos favoráveis à municipalização com a melhoria da infraestrutura, ensino-aprendizado e a redução dos custos. c

Além disso, de acordo com os autores Maia, Cordeiro e Carvalho (2020), dois fatores vão influenciar os fechamentos das escolas rurais. Dentre eles está a distribuição de recursos da União, que passou a ser responsável pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação. A partir de então, passou a haver algumas normas para a distribuição de verbas para as escolas, como ter o número mínimo de 21 discentes, e cada um deles possuir um valor de repasse, quanto maior o número de estudantes maior seriam os valores das verbas.

O processo de nucleação passou a ocorrer em algumas escolas, evidenciando problemas já existentes, como as péssimas condições das estradas rurais e o precário transporte oferecido aos alunos. Muitos estudantes passaram a depender dos transportes escolares, e, de acordo com Pastorio (2015), alguns municípios tiveram altos custos com os transportes escolares. Além disso, a precariedade na manutenção dos veículos e das estradas resultou no descumprimento da carga horária do ano letivo, prejudicando, assim, a formação educacional desses estudantes.

Além disso, outras dificuldades foram surgindo como “resultantes da ausência de cooperação entre os sistemas, sendo que muitos municípios e/ou estados se negam a transportar alunos que não correspondem às suas respectivas redes” (Pastorio, 2015, p. 61). Isso ocasionará dificuldades para a formação e o acesso dos estudantes na formação escolar.

A partir da centralização de algumas escolas rurais, verificou-se um número considerável de escolas fechadas nas áreas rurais. Esse é um dos motivos pelos quais vemos a mobilização do MST, em sua luta para a garantia de permanência das escolas rurais.

No próximo item abordará como aconteceu o processo de fechamento de algumas escolas em alguns municípios e quais foram os impactos na vida dos estudantes e comunidade.

2.3 Nucleação de algumas escolas e seus desdobramentos

Para compreender melhor o processo de nucleação, serão analisadas algumas comunidades que passaram pelo processo de nucleação, sendo elas: Pau de Cedro em Viçosa, São João del-Rei e Patos de Minas, todas localizadas em Minas Gerais. É importante analisar quais foram os desdobramentos desse processo nessas diferentes regiões, a fim de entender as diferentes implicações.

A cidade de Viçosa está situada na Zona da Mata de Minas Gerais, com aproximadamente 76.430 habitantes de acordo com o censo do IBGE, de 2022. O processo de nucleação aconteceu na comunidade Pau de Cedro, localizada a 18km do centro urbano de Viçosa.

A comunidade Pau de Cedro é composta majoritariamente por pessoas Negras e pessoas com vulnerabilidade socioeconômica, dados importantes para entendermos o contexto social “população da comunidade é de maioria negra, 73%, seguidos pelos que se dizem pardos, 14%, brancos, 10% e indígenas, 3%, ou seja, 87% se autodeclararam negros” (Gomes, 2017, p. 32).

Tendo em vista isso, a autora Gomes (2017) destaca ainda que os moradores da comunidade são pessoas de baixo poder aquisitivo, e 42% da população são analfabetas. Portanto, isso possibilita a crescente discriminação desses usuários no centro urbano da cidade, considerando a condição social e raça dos moradores da

área rural, tornando-os, assim, susceptíveis as várias violações de direitos, como destaca a autora.

Dentre as carências levantadas em campo, as que mais incomodam a população são a falta de uma escola e uma unidade de saúde no setor, a falta de incentivo à agricultura familiar e a precariedade do transporte escolar (Gomes, 2017, p. 36). A retirada dos direitos básicos e sociais impacta significativamente a vida dos moradores e ocasiona diversas vulnerabilidades. Caso esses moradores optem por permanecerem nos espaços rurais, é necessário que sejam oferecidas condições adequadas para a permanência nesses locais.

Contudo, observa-se um cenário diferente nos centros urbanos, onde há maior oferta de serviços voltados à manutenção e melhora na qualidade de vida das pessoas. Entre eles, destaca-se a saúde, educação, lazer e serviços de recolhimento de lixo. Esses são direitos básicos e todos deveriam ter acesso, não somente uma determinada região, mas, sim, quem necessitar. Entretanto, nos espaços rurais, alguns desses serviços não existem, o que impacta negativamente a qualidade de vida dos moradores.

Nesse contexto, Gomes (2017) destaca as precárias condições enfrentadas pelos moradores especificamente na comunidade rural de Pau de Cedro. O acesso ao saneamento básico é precário, devido à prefeitura não recolher o lixo na comunidade, e é a população que faz o descarte. Além disso, o acesso à saúde acontece em outra comunidade, restringindo os moradores do acesso aos direitos básicos. Para compreender a política de nucleação e seus desdobramentos, é importante esse debate do acesso restrito às políticas públicas, considerando que estas devem ser complementares e garantir os direitos de todos.

Tendo em vista isso, a educação é um direito básico, e cabe ao Estado oferecer condições de acesso ao ensino escolar a todos. Nesse contexto de algumas restrições do acesso às políticas públicas, é importante destacar algumas justificativas para o fechamento de algumas escolas rurais. Entre outros fatores, estão o número reduzidos de alunos, as precárias condições dos espaços educacionais, a sobrecarga dos professores e os altos custos de manter essas escolas isoladas para atender a um pequeno número de alunos.

Com a nucleação de algumas escolas, muitos alunos passaram a se deslocar para outras comunidades, com melhor infraestrutura. Contudo, alguns enfrentam dificuldade para chegar até esses espaços educacionais devido às condições das

vias precárias. Cabe destacar que esse processo evidenciou diversas vulnerabilidades relacionadas à permanência e ao acesso a algumas escolas, considerando que cada processo de nucleação possui características distintas, dependendo da localidade dessas escolas.

Tendo em vista isso, a autora Campos (2017) realizou uma pesquisa de campo na cidade de São João del-Rei, em algumas comunidades rurais, e identificou alguns pontos negativos relacionados ao distanciamento na relação de família e escola. Esse distanciamento ocorreu devido à distância de algumas comunidades em relação a algumas escolas, tornando isso perceptível em eventos festivos, escolares e reuniões.

Entretanto, mesmo com algumas desvantagens no processo de nucleação, alguns autores destacam as dificuldades enfrentadas pelo modelo de ensino nas escolas rurais que não estão necessariamente relacionadas à metodologia de ensino dos professores, mas sim às precárias condições ofertadas para melhorar a qualidade de ensino.

As salas multisseriadas enfrentam desafios significativos, dentre os quais se destacam a dificuldade de continuidade de formação dos professores, muitos dos quais não possuem graduação concluída. Além disso, as escolas rurais, por estarem em áreas isoladas, sofrem com a negligência das demandas institucionais e com o acesso aos direitos básicos (Rodrigues *et al*, 2017).

Tendo em vista isso, alguns autores defendem o processo de nucleação. Dentre eles, Rocha (2018) descreve algumas melhorias após a implementação desse processo:

Vale destacar que a nucleação apresenta várias vantagens de caráter didático, pedagógico e administrativo como: acompanhamento pedagógico dentro da unidade escolar; melhor estrutura física; administração dos recursos financeiros pela própria unidade escolar; criação do Conselho Escolar; implantação do laboratório de informática com acesso à internet e biblioteca escolar com acervos variados; ambiente próprio para prática de esportes; desenvolvimento de projetos de acordo com a realidade do campo; possibilidade de planejamento transdisciplinar; proximidade da equipe gestora do corpo docente e discente. (Rocha, 2018, p. 213)

Nesse contexto, é importante destacar que os impactos da nucleação acontecem de acordo com cada região e suas especificidades.

Nesse sentido, embora esse processo de nucleação tenha acontecido em algumas escolas, houve resistência negativa por parte de algumas comunidades. A

Secretaria Municipal de Viçosa não realizou diálogo para consultar a população sobre o fechamento de algumas escolas rurais e sobre o processo de centralização em outras comunidades rurais. Esse caso aconteceu na comunidade Pau de Cedro, onde a Escola Municipal Santo Antônio atendia aos estudantes em sua comunidade. No entanto, a Secretaria de educação argumentou que seria melhor o fechamento, e passou a ser centralizada na comunidade Colônia, devido às melhores condições de infraestrutura. Nesse contexto, é importante destacar que o sindicato dos trabalhadores e os professores não foram convidados a participarem desse processo de fechamento da escola (Amaral, 2021).

Esse fato de desarticulação com as famílias, comunidade e secretária de educação, também aconteceu em Patos de Minas-MG, de acordo com Sales:

Trata-se, neste momento, de uma estratégia implementada pelo poder municipal de desarticulação da população e dos professores rurais, que foram alienados de todo aquele processo. Apenas figuraram como coadjuvantes de uma empreitada que mudou a História da educação rural em todo o município (Sales, 2013, p. 10).

No decorrer dos anos, os alunos e a comunidade vivenciaram algumas consequências do fechamento das escolas, sendo eles: distância de deslocamento onde os estudantes estavam se deslocando para chegar à escola, e devido aos pais não terem acessibilidade em ir acompanhar o ensino dos alunos, considerando que estes dependiam do transporte escolar.

Devido às diversas especificidades das regiões, cada comunidade teve seus impactos. Assim, como afirma Amaral:

Uma moradora fez o seguinte relato: “As estradas estão muito ruins, é feita a manutenção, mas pouco tempo depois precisamos de novos reparos. Quando chove, fica impossível passar por lá, queremos mais atenção com nossa comunidade (Amaral, 2021, p. 111).

Nesse contexto, evidencia-se a falta de garantia de direitos básicos para a população rural, que tem sido negligenciada pelo poder público. Essa situação reforça a necessidade de reflexão para a garantia de direitos da população que vivem em zonas rurais, bem como as condições que estas enfrentam diariamente.

Ao longo do contexto histórico, foi apresentada a negação dos direitos básicos da população rural. Uma das justificativas apresentadas para o fechamento das escolas rurais é a falta de infraestrutura de algumas escolas rurais. No entanto, o

poder público não fazia as manutenções nessas escolas, tampouco fizeram as possíveis construções e adequações para as necessidades das comunidades.

O rural tem sido historicamente negado como lugar de oportunidade, autossuficiência e até mesmo de emancipação. Os espaços escolares precários, como era o caso da Escola Municipal Santo Antônio, servem de argumento para o fechamento das escolas. (Amaral, 2021, p. 156)

Tendo em vista esse contexto apresentado, é evidente que muitos direitos ao longo dos anos foram violados, resultando em diversas vulnerabilidades enfrentadas pela população rural. Diante disso, no próximo item, será apresentado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que visa garantir o deslocamento dos estudantes para as escolas.

2.4 O transporte escolar dos alunos da zona rural para ter acesso à educação na cidade

Devido à realidade educacional no país, por contextos socioeconômicos, foi instituído, em 2004, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), com a finalidade de fornecer o transporte escolar aos alunos, para que esses discentes cheguem até as escolas.

Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (Brasil, 2004)

Além disso, a Lei 10.880 de 2004 prevê o custeio dessa política que vai ser levado em consideração o número de alunos que dependem do transporte escolar que serão analisados pelo censo escolar anterior. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável por repassar, normatizar e fiscalizar esses recursos para os Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar já teve início com a participação de mais de 90% dos municípios brasileiros (Avaliação Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, volume III, 2020, p. 23). Cabe destacar também que a pesquisa aborda que houve uma grande adesão ao programa e que o número de

evasão diminuiu consideravelmente para 1,95 em 2016 (Avaliação Nacional do Programa Nacional ao Transporte Escolar, volume III, 2020, p. 122).

Além disso, a pesquisa ressalta que “26% dos gestores alegaram que, em seus municípios, existem normativas, leis, portarias e até regimentos para a adequada condução do Transporte Escolar. Essas regras são fundamentais para a oferta adequada e contínua desse programa” (Avaliação Nacional do Programa Nacional ao Transporte Escolar III, 2020, p. 199).

Além disso, esta pesquisa contribui para a compreensão desse programa, que tem ajudado a reduzir a evasão escolar. Além disso, aliado a esses transportes escolares, surgiram alguns problemas como manutenção desses transportes, fiscalização e estradas desses trajetos. Houve, no entanto, uma perda da eficiência do programa, pois é uma forma de sucateamento, embora seja benéfico para muitos alunos.

Em 2007, foi implantado o programa Caminho da Escola para ampliar as frotas de transportes desses alunos da zona rural.

Art. 1º - Aprovar as diretrizes e orientações para que os municípios e estados se habilitem ao Programa Caminho da Escola e possam buscar financiamento junto ao BNDES, para custear projetos educacionais nos exercícios de 2007 a 2009, visando à aquisição de ônibus e micro-ônibus, de transporte coletivo, zero quilômetro, assim, como embarcações, destinados ao transporte diário dos alunos matriculados na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, no âmbito do Programa. (Brasil, 2007)

De acordo com Evangelista (2017), que realizou uma pesquisa em alguns municípios do Estado da Bahia, verificou-se que o programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar não beneficia a todos. As condições do transporte escolar são precárias, e as estradas são de difícil acesso. Isso ocasiona uma estagnação no aprendizado desses alunos e reforça o abandono da área rural.

“O estudante que é transferido da Escola do campo para uma instituição urbana reforça o esvaziamento do meio rural e, conseqüentemente, o fechamento da escola do campo” (Evangelista, 2017, p. 51). Com isso, a educação do campo fica cada vez mais sucateada, impulsionando o êxodo rural.

2.5 Escolas do Campo

De acordo com Silva e Ortiz (2013), a educação do campo teve suas primeiras articulações em 1997, no primeiro Congresso Nacional da Reforma Agrária. A educação do campo teve apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de outras organizações.

Um dos principais objetivos da educação do campo é adaptar o ensino dos jovens que moram na zona rural com à cultura daquele espaço, e promover a construção de escolas em comunidades que preservam as vivências dessa população, com uma perspectiva para além de uma educação formal. Como vimos no contexto histórico, a educação rural foi, ao longo dos anos, sucateada e tratada de maneira tecnicista. Surge, então, a necessidade de romper esse paradigma e reivindicar os direitos dos estudantes da zona rural.

O que se vê demonstrado pelo Movimento de Educação do Campo é muito mais que a busca pela escolarização, mas a construção de um espaço de luta e emancipação dos sujeitos do campo. O anseio por uma educação “no campo”, pois todo povo tem direito a ser educado de preferência onde vive, e “do campo”, como uma educação pensada a partir dos sujeitos, vinculada ao seu meio cultural e a suas necessidades humanas e sociais (Silva; Ortiz, 2019, p. 4).

De acordo com a resolução da Secretaria do Estado de Minas Gerais “A escola do Campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, as populações do campo”(Brasil,2010,p.23).

A educação do campo possui um viés crítico sobre as condições educacionais da população que reside no campo. É importante garantir que esses estudantes tenham seus direitos assegurados e tenham um ensino voltado para a realidade do campo, respeitando a cultura local, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos para ter acesso à educação.

A educação do campo possui alguns conflitos, por um lado, relacionados à educação do campo e ao agronegócio capitalista. Sendo que, com o avanço do agronegócio no Brasil, os grandes capitalistas defendem a exclusão da classe trabalhadora no campo por um agronegócio de maquinários e nesse processo haverá exclusão da população rural.

O capitalismo defende o avanço do agronegócio para a produção de commodities de exportação. Entretanto, esses capitalistas são contra a reforma agrária e os pequenos agricultores familiares, gerando, assim, conflitos de interesses com os movimentos sociais.

A primeira Conferência das Escolas do Campo aconteceu em 1998, denunciou as violações de direitos que estavam ocorrendo nos espaços rurais e reivindicou melhores condições de ensino e aprendizagem nesses espaços educacionais. Nesse contexto, de sucateamento da educação rural e a acumulação de terras por grandes capitalistas, os movimentos dos trabalhadores rurais iniciam um processo de luta para garantia de direitos da educação, políticas sociais e a reforma agrária (Caldart, 2004).

A educação do campo valoriza o trabalho dos professores, que são responsáveis por ministrar conteúdos pedagógicos às diversas faixas etárias e por articular esses conteúdos aos interesses da população rural. Cada região possui sua especificidade e suas demandas, então é essencial que esses professores estejam cada vez mais preparados para o exercício pedagógico nessas comunidades (Caldart, 2004)

O projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos, e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas (Caldart, 2008, p. 10).

A educação do campo é um modelo educacional que vai além do ensino tradicional, valorizando os interesses culturais e sociais da comunidade. Destaca-se, portanto, a importância desse viés educacional, tendo em vista que, ao longo dos anos, a educação rural foi sucateada.

Desse modo, a educação do campo apresenta aspectos positivos, pois, além de atender às especificidades dos alunos que vivem em espaços rurais, fundamenta-se em princípios pedagógicos essenciais, como a emancipação humana e a valorização das diferenças dos saberes educativos. Tanto os professores quanto os alunos e comunidade possuem formas próprias de conhecimento que devem ser reconhecidas, valorizadas e preservadas, respeitando as especificidades de cada região e promovendo uma educação contextualizada e inclusiva.

Ademais, a autonomia entre os estudantes e a comunidade constitui um dos princípios fundamentais da educação do campo, tornando essencial a interligação entre escola e família para o acompanhamento do processo educacional. Além disso, a preservação das escolas nesses espaços rurais impacta positivamente a região, incentivando a permanência dos estudantes, que representam as futuras gerações responsáveis pela conservação desses territórios. Esse é um dos motivos pelos quais o MST luta pela educação do campo, conscientizando as comunidades da reforma agrária e a reivindicação pelos seus direitos.

Nesse contexto de atendimento às especificidades dos estudantes que vivem em áreas rurais, conforme a realidade vivenciada pela população, é importante destacar a Pedagogia da Alternância, desenvolvida no século XX com uma proposta educacional voltada para os estudantes do campo, visando a integração entre prática e teoria.

O método proposto da Pedagogia da Alternância consegue fazer com que os sujeitos desenvolvam um vínculo com o campo, ou seja, a escola tem um papel potencializador formando jovens camponeses comprometidos com o campo (Silva; Frois, 2022, p.8). Esse modelo de ensino contribui para a permanência dos moradores nas áreas rurais, uma vez que alterna entre aulas e atividades práticas nas comunidades, promovendo, assim, a valorização desses territórios.

A Pedagogia da Alternância está diretamente ligada aos pensamentos de Paulo Freire, que propõe um ensino popular fundamentado na realidade dos estudantes. Nesse sentido, tanto a Pedagogia da Alternância quanto a educação do campo têm como princípio valorização das especificidades dos estudantes que vivem nas áreas rurais, promovendo o reconhecimento da cultura e do conhecimento local.

No decorrer do capítulo 2, foi abordado o contexto histórico da população da área rural, destacando o processo de expulsão promovida pela expropriação dos capitalistas em favor do agronegócio, e o processo de nucleação das escolas rurais. Nesse cenário, a população da zona rural, ao longo dos anos, vem enfrentando constantes violações de direitos, agravada pela falta de políticas públicas que assegurem os direitos básicos, fazendo, assim, a migração da população rural para a cidade, devido às dificuldades de permanência na área rural.

No próximo capítulo, abordará sobre o Serviço Social na educação e as contribuições da profissão nesse espaço sócio-ocupacional.

3 SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL E A SUA IMPORTÂNCIA

A expressão da questão social é a dominação da classe dominante sobre o proletariado, ocasionando, assim, o pauperismo sobre a classe trabalhadora e diversas desigualdades sociais (Iamamoto; Ecurra, 2020).

De fato, é na questão social, mais especificamente em suas múltiplas manifestações, que o Serviço social tem a sua base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. Tais manifestações são engendradas na sociedade capitalista caracterizada por: o próprio modo de produção que lhe é específico; a centralidade que o trabalho assume na vida social; a produção social cada vez mais social e, em contrapartida, a manutenção da apropriação privada de seus frutos, monopolizada por uma sociedade, os donos dos meios de produção (Ecurra; Iamamoto, 2020. p. 2)

Essa questão social vai influenciar no surgimento da profissão em 1930, no Brasil. Além disso, devido à industrialização, houve uma alta demanda da população para os grandes centros urbanos, atraída pelas oportunidades de trabalho. Com isso, surgiram diversas expressões da questão social, pois muitas famílias tiveram que se dedicar às precárias condições de trabalho. Assim, como os assistentes sociais no início da profissão tratavam os usuários das políticas públicas como clientes e com atitudes conservadoras, a escola tinha o objetivo de civilizar com atitudes moralistas, ensinando a se comportar na sociedade, como destacam os autores Pereira e Queiroz (2022):

A escola deveria “civilizar”, adaptando os indivíduos a ordem e o progresso da sociedade e suprir as lacunas deixadas pelas famílias que passaram a dedicar grande parte do tempo ao trabalho industrial. Nesta mesma lógica, o Serviço Social à época tinha a compreensão da Questão Social como um desajuste moral e religioso do indivíduo e a educação escolar deveria ajustar as crianças ao meio social, por meio da disciplina, das regras de moral e conduta. (Pereira; Queiroz, 2022, p. 3).

Os inquéritos escolares investigavam as famílias e os alunos que estavam inseridos nas escolas. Alguns dos motivos que levaram a esse ato era o desempenho e a frequência dos alunos. Os inquéritos tinham o objetivo de moralizar esses estudantes. Os assistentes sociais analisavam a condição social e econômica

e julgavam esses indivíduos quando eles estavam indo de encontro dos valores da sociedade (Pinheiro,1995 *apud* Queiroz; Pereira, 2022).

Em 1942, com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o Serviço Social esteve presente nesse ensino educacional. Devido à industrialização brasileira, tendo a necessidade de qualificar os jovens para o mercado de trabalho. Os assistentes sociais trabalhavam de forma conservadora, acompanhando a alimentação, orientação familiar e ensino educacional (Iamamoto; Carvalho, 2008).

Já em 1946, com a criação do Sesi (Serviço Social da Indústria), o Serviço Social começa a se relacionar de uma forma mais direta com as relações de trabalho entre capital e trabalho, realizando atividades para o exterior deste espaço de trabalho, não apenas concedendo benefícios, mas reivindicando direitos operários e o trabalho de conscientização de classe (Iamamoto; Carvalho, 2008).

De acordo com Ammann (2003), em 1951, no Brasil, iniciaram-se as Missões rurais no Brasil, das quais faziam parte vários profissionais, incluindo os Assistentes Sociais. Essas missões tinham um caráter educativo e promovia acesso à cultura para a população rural. Essa iniciativa visava inserir a população rural em um programa educativo e cultural, favorecendo essa população a novos modos de vida, tendo em vista que esses moravam em uma região remota e eram esquecidos pelos centros urbanos.

Com a Constituição de 1988, a educação passa a ser assegurada pelo direito social. O artigo 205 define “educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). A partir de então, o Estado tem a responsabilidade de promover a educação para o acesso de todos, sem restrição de qualquer grupo.

Na década de 1990, os assistentes sociais nos espaços educacionais cresceram de maneira exponencial diante Constituição de 1988, que assegura a educação como um direito de todos, e pelo avanço do neoliberalismo no Brasil, que impactou os direitos sociais e as políticas públicas. O primeiro Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais a tratar da inserção dos assistentes sociais na educação foi o 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, realizado em Belo Horizonte, em 2001 (Almeida, 2011). Esse evento possibilitou a formação de um grupo dedicado à elaboração de matérias de estudo sobre o Serviço Social na educação (Mészáros, 2012).

Após o 30º Encontro Nacional do CFESS-CRESS, em 2001, foi publicado o primeiro material sobre Serviço Social na Educação, com o objetivo de contribuir para a inserção dos assistentes sociais nesse campo. O documento reuniu registros de profissionais que atuavam na área educacional e cuja experiência foram debatidas durante o encontro. Esse material foi fundamental para o aprofundamento das discussões sobre o Serviço Social na Educação, abordando as contribuições da profissão e sua atuação na política pública educacional (CFESS,2001).

Diversos Encontros Nacionais foram realizados em diferentes estados do Brasil com o objetivo de discutir e mapear a inserção dos assistentes sociais nos espaços educacionais. Um marco importante nesse processo foi o Grupo de Trabalho, que sistematizou dados dos estados e municípios, analisando como se dava a atuação desses profissionais na educação. Esse encontro foi fundamental para evidenciar a necessidade de ampliação desse serviço em âmbito nacional, fortalecendo a tramitação de leis e a reivindicação dos assistentes sociais nos espaços escolares como parte essencial da política de educação (Almeida ,2011).

Em 2010, o grupo de trabalho aprovado pelo Conselho Federal de Serviço Social, sob a assessoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, desenvolveu metodologias para pesquisar a atuação dos assistentes sociais nas escolas e mapear o trabalho desses profissionais no âmbito educacional. Esse projeto teve um papel fundamental na inserção dos assistentes sociais na educação, gerando diversas reflexões sobre a profissão e sua contribuição para o campo educacional (Almeida,2011).

Algumas discussões devem estar presente no trabalho dos assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais, especialmente no que diz respeito às atribuições e competências desses profissionais no campo educacional, que devem ser asseguradas, considerando sua atuação em equipes multidisciplinares. Além disso, é essencial que esses profissionais estejam norteados pelo Código de Ética Profissional, garantindo a eliminação de todas as formas de preconceito e o conservadorismo. Ademais, é fundamental a implementação de projetos de intervenção profissional que valorizem as dimensões críticas do Serviço Social, possibilitando o desenvolvimento de atividades voltadas para diferentes sujeitos sociais (Almeida,2011).

O Código de Ética do Serviço Social está alinhando com a Constituição, garantindo direitos e afirmando a importância no campo educacional. O código de

ética afirma em seu inciso o “V- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática” (BRASIL,1993).

Tendo em vista o trabalho dos assistentes sociais para a garantia de direitos, foi aprovada, em 2019, a Lei 13.935, que insere os assistentes sociais e psicólogos nas escolas. Essa Lei é muito importante para a inserção legal desses profissionais para a composição do quadro de equipes multidisciplinares nas escolas públicas, efetivando, assim, os direitos dos alunos.

Nesse contexto, os assistentes sociais, no âmbito educacional, possuem uma construção histórica. Inicialmente, os assistentes sociais buscavam enquadrar as pessoas de acordo com os valores éticos previstos na sociedade, agindo, desse modo, pelo conservadorismo. No entanto, após o período de ruptura com o conservadorismo, iniciou-se, assim, um novo viés da profissão pelas bases marxistas. Com o código de ética, instituído em 1993, passou-se a buscar valores éticos e emancipatórios.

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil (Conselho Federal de Serviço Social, 2011, p. 38).

Ao longo dos anos, os assistentes sociais estão ocupando espaço tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. Os instrumentos profissionais usados nesses espaços educacionais são visitas domiciliares, encaminhamentos de rede e avaliação socioeconômica para o ingresso dos estudantes cotistas no ensino superior.

As escolas representam um dos principais meios da disputa hegemônica, onde os capitalistas dominam seus interesses sobre a classe trabalhadora, com um ensino instrumentista para manutenção da ordem do capital (Nascimento; Cruz, 2018).

A ideologia conservadora ganha força na escola, e isso implica a centralidade dos mecanismos de silenciamento e invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis no interior da escola, (Nascimento; Cruz, 2018, p. 71). Tendo em vista isso, destaca-se a importância do Serviço Social. A

profissão possui um olhar crítico sobre as relações capitalistas e as expressões da questão social, possibilitando, assim, garantir o ensino para os estudantes é maior garantia de direitos no âmbito escolar e social, onde os estudantes estão inseridos. Desse modo, com seus instrumentos técnicos, pode mediar a permanência dos discentes nas escolas.

De acordo com o CFESS (2001, p. 14), “O Serviço Social poderá trazer para o espaço interno da escola elementos da comunidade em que esteja inserida”. Com a instrumentalidade do Serviço Social, os assistentes sociais são capazes de realizar diagnósticos sociais, favorecendo, assim, a inserção desses estudantes em políticas públicas para o aprimoramento do ensino-aprendizagem. Além disso, a profissão consegue, por meios dos instrumentos técnicos, realizar visitas domiciliares, estudos de caso, parecer, identificar as possíveis demandas sociais, identificação das expressões das questões sociais e os possíveis encaminhamentos de rede, para garantir os direitos desses estudantes.

Ademais, uma das contribuições do Serviço Social na educação é promover o acesso à inclusão e assegurar a permanência dos discentes no âmbito educacional, garantindo o acompanhamento e desenvolvimento educacional desses alunos. Nesse sentido, o Serviço Social, com seus instrumentos técnicos e o trabalho multidisciplinar, contribui para debates sobre a inclusão de grupos discriminados pela sociedade. Afinal, é no âmbito educacional que esses discentes poderão ter um pensamento crítico, além de atuar na eliminação da discriminação e toda forma de violência, tanto na educação quanto na sociedade. De acordo com a resolução do CFESS 489/2006:

Art. 3º - O assistente social deverá contribuir para eliminar, no seu espaço de trabalho, práticas discriminatórias e preconceituosas, toda vez que presenciar um ato de tal natureza ou tiver conhecimento comprovado de violação do princípio inscrito na Constituição Federal, no seu Código de Ética, quanto a atos de discriminação por orientação sexual entre pessoas do mesmo sexo (Brasil, CFESS, 2006).

A ação do Serviço Social nas escolas está ancorada no Projeto Ético político da profissão é possui o Código de Ética, a Lei que regulamenta a profissão, Diretrizes e bases da ABEPSS, norteando, assim, o exercício profissional. Nesse sentido, para o aprimoramento das políticas sociais e a garantia dos direitos, é necessária a mobilização da sociedade, assim como destaca o CFESS: “O enfrentamento da questão social envolve a luta pela construção, materialização,

consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade” (CFESS, 2014, p. 27).

Tendo visto isso, o Serviço Social possui uma grande relevância para a efetivação dos direitos dos usuários da política pública. A seguir, será abordado o trabalho dos assistentes sociais, que realizam um trabalho essencial para a garantia do acesso aos direitos sociais.

3.1 O trabalho dos assistentes sociais

O Serviço Social, no decorrer de seus desdobramentos, uma das perspectivas era endogenista, ou seja, vinculado a ações de ajuda e caridade sem considerar os desdobramentos históricos da profissão (Santos, 2016). No entanto, as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), representaram um marco importante, rompendo com o conservadorismo e reformulando a formação profissional.

Com o avanço do capitalismo, as relações trabalhistas passaram por avanços significativos. Os trabalhadores começaram a vender sua força de trabalho para obter condições mínimas de sobrevivência. Segundo Ramos, “é, assim que perdendo o controle sobre seu processo de trabalho, perde também o/a trabalhador/a a noção sobre aquilo que produziu”(Ramos,*et al.* 2023, p. 18). Ou seja, o autor destaca que os trabalhadores produzem para sustentar o sistema capitalista, sem obter o lucro pelo que produziram.

Tendo em vista isso, os assistentes sociais estão inseridos no modo de produção capitalista e, no exercício profissional, atuam na mediação de conflitos entre a classe trabalhadora e o capital. Como destaca Iamamoto, “O projeto de profissão, dotado de caráter ético-político, dispõe de uma dimensão de universalidade que impregna o trabalho cotidiano voltado aos interesses da coletividade”(Iamamoto,2020,p.20).

No entanto, a autonomia desses profissionais é relativa. Embora a profissão atue como mediadora de conflitos da classe trabalhadora e do capital, atendendo às demandas dos usuários quanto à instituição empregadora, esses profissionais também estão inseridos no modelo capitalista e vendem sua força de trabalho.

Nesse sentido, como destaca a autora Taborda *et al* (2015), os assistentes sociais precisam sempre fazer uma análise crítica na qual estão inseridos para não agir no imediatismo. Além disso, é fundamental que suas ações sejam sempre direcionadas em seus conhecimentos técnicos e pelos princípios éticos políticos em suas ações profissionais garantindo o respaldo em sua prática profissional.

Com isso, a intervenção profissional dos assistentes sociais se constitui pelos fundamentos teórico-metodológico, ético-político e técnico operativo. Esses três pilares são importantes para os assistentes sociais no exercício profissional, norteando a ação e execução profissional (Franco, 2020). Esses fundamentos são indissociáveis, pois possibilita uma compreensão crítica das diversas expressões da questão social que está vigente na sociedade. Por meio dessa compreensão e de suas técnicas profissionais os assistentes sociais podem intervir na realidade e promovendo o acesso às políticas públicas.

A dimensão teórica metodológica é o por que os assistentes sociais precisam intervir naquela expressão da questão social, não somente isso, mas ver a essência que está nas expressões da questão social (Guerra, 2002, p. 18).

A dimensão ético-política se caracteriza pelas ações dos assistentes sociais a determinada expressão da questão social, tendo em vista que o profissional também está inserido na sociedade, então os fatores externos podem nortear o profissional “A dimensão ético-política é um dos elementos constitutivos do Serviço Social e incide sobre a ação profissional do/a assistente social, em meio ao cotidiano” (Ramos *et al*, 2023, p. 113).

A dimensão técnico-operativa é o fazer profissional dos assistentes sociais e quais são as técnicas e os instrumentos que estão sendo utilizados

a dimensão técnico-operativa só se realiza em articulação com as demais, acionando a dimensão teórico-metodológica, no momento da análise da situação real para o desvelamento das demandas/requisições e a sua compreensão, e a dimensão ético-política, no posicionamento da e do profissional diante de suas escolhas no processo da sua intervenção (Paula, 2023, p. 86)

Nesse sentido, os instrumentos no Serviço Social representam os métodos em que os profissionais vão intervir na realidade. Os fundamentos, que são indissociáveis na execução e na prática profissional, são aplicados no exercício profissional através dos instrumentos técnicos. Conforme o CRESS (2023, p. 87), “Os instrumentos utilizados pelas e pelos assistentes sociais cumprem um papel de

ferramenta de mediação para a concretização das ações profissionais”. Esses instrumentos incluem visitas domiciliares, relatórios sociais, parecer social, trabalhos de grupo e entrevistas.

Existem muitas técnicas utilizadas pelo Serviço Social “ou melhor explicitando’, ‘o que e quando fazer’, mas o ‘como fazer’ depende da qualificação que buscamos, do compromisso ético-ideo-político que temos, e consequentemente de nossa compreensão” (Pessoa, 2016, p. 25). Nesse sentido, os fundamentos do Serviço Social são essenciais para nortear as ações profissionais.

Além disso, cabe destacar a quantidade de profissionais que estão registrados no Brasil. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o censo de 2022, há 242 mil profissionais com registros em 27 Conselhos Regionais de Serviço Social, atuando no Brasil. Sendo que 92,92% são mulheres e cerca de 50,34% desses profissionais se consideram pretos ou pardos.

Devido a precarização do trabalho dos assistentes sociais, muitos estão inseridos em condições de subempregos com contratos de trabalhos precários “A hipótese é que o crescimento do contingente profissional, ainda que reflita a expansão do mercado de trabalho especializado, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva” (Iamamoto, 2009, p. 36).

Ademais, o número de faculdades de ensino a distância teve um aumento significativo, trazendo alguns desafios no âmbito do Serviço Social. Entre eles, destaca-se a qualidade do ensino ofertado remotamente e a formação de uma visão crítica dos estudantes na defesa dos direitos da classe trabalhadora (Iamamoto, 2009).

No próximo item abordará sobre a importância da vigilância socioassistencial na área rural para efetivação de direitos, inserida na Política de Assistência Social.

3.2 A importância da vigilância socioassistencial na área rural para efetivação dos direitos

Em 2004, a resolução nº 145/2004 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) instituiu a Política de Assistência Social, promovendo, de forma democrática, o acesso à garantia de direitos, ampliando o texto da Constituição de 1988, que consta em seu artigo 203. Essa política abrange as áreas de saúde, assistência e previdência, sendo que esta última exige contribuição.

Essa política é de grande importância para o Serviço Social, pois a resolução do CNAS contém normas e diretrizes da atuação dos assistentes sociais, além de abordar as complexidades do serviço de assistência. Isso legitima a atuação dos profissionais e abrange novos campos de trabalho.

Dessa forma, a Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social nº 33/2012 aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, o que representa um importante marco para os assistentes sociais, tendo em vista que ampliou os serviços socioassistenciais em todo o Brasil. Além disso, os Municípios, Estado, União e o Distrito Federal passam a ter responsabilidades na gestão da política. Além disso, o artigo 87 desta resolução descreve a vigilância socioassistencial com a finalidade de identificar as situações de vulnerabilidade, o que permite uma maior garantia de direitos e a extensão do Serviço Social e a rede de assistências em territórios distantes dos centros urbanos.

Tendo em vista isso, vale destacar a importância da vigilância socioassistencial na garantia de direitos dos moradores nas áreas rurais, já que essa política pública amplia e acompanha as demandas desses usuários que estão distantes do centro urbano, fazendo, assim, o trabalho de rede para a garantia de direitos.

Ademais, Kraemer (2013) realizou uma pesquisa de campo em algumas comunidades rurais no Rio Grande do Sul, e, dentre elas, apresentaram maior índice de pobreza de pessoas analfabetas e famílias inseridas no Programa Bolsa Família, em comparação com o centro urbano. É importante destacar esse contexto para entender as vulnerabilidades econômicas e sociais que esses moradores vivenciam, pois vão impactar diretamente com o ciclo de vida e, assim, refletir no ensino educacional.

Dessa forma, destaca-se a importância da vigilância socioassistencial nas comunidades rurais para a efetivação de direitos que, ao longo dos anos, foram violados. Assim, com a ampliação da política de vigilância socioassistencial, ocorrerá o diagnóstico social dos municípios rurais para entender quais são as expressões da questão social vigente naquela região, possibilitando, assim, a atuação e a intermediação dos assistentes sociais.

Segundo Kraemer (2013), com os avanços na política de Assistência Social, no meio rural, essas políticas públicas, em muitos territórios rurais, ainda são invisíveis e as informações dos programas não são bem claras para esses usuários.

identifica-se que a invisibilidade da população rural no campo da proteção social brasileira não contributiva, situação já discutida em capítulos anteriores, vem resultando em entraves tanto para a garantia quanto para o acesso da população rural aos serviços e benefícios socioassistenciais ofertados contemporaneamente no âmbito da política de Assistência Social e SUAS (Kraemer, 2013, p. 168).

A população rural, devido morar longe dos centros urbanos, fica impossibilitada de ter um acompanhamento pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), embora exista o programa de assistência social volante, facilita o acesso às políticas sociais, indo até as comunidades mais afastadas dos centros urbanos. Esse serviço não contempla todos os municípios e a articulação dos serviços de assistência social e seus benefícios ainda é pouco visível para algumas pessoas, enfraquecendo, assim, essa política.

Das 26 pessoas entrevistadas, embora 70% dizem conhecer o CRAS, ao passo que 30% afirmaram que não, muitas referem que apenas sabem “onde fica”, ou que “passaram em frente”, inferindo-se pela fala dos sujeitos, um vínculo frágil com o serviço (Kraemer, 2013, p. 173).

Além disso, Kraemer (2013) destaca que, em algumas situações analisadas em sua pesquisa de campo, algumas comunidades específicas não tinham o Cadastro Único. Isso impossibilita a inserção em outras políticas sociais, com a rede de Assistência social nessas comunidades rurais, e possibilita a maior articulação com os interesses da classe trabalhadora local para a inserção dessas pessoas em programas sociais. Também a importância do SUAS nas comunidades rurais, onde há diferenças do rural e o urbano, não é somente nos espaços geográficos, mas sim das diversas expressões das questões sociais que a população está vivenciando.

Com isso, destaca-se a importância da vigilância socioassistencial nas comunidades rurais para a efetivação dos direitos. Como já visto ao longo deste trabalho, analisou-se a apropriação dos capitalistas dos espaços rurais para a concentração do agronegócio no Brasil, o que resultou na expulsão de moradores para os centros urbanos. Esse fenômeno acarretou a perda de direitos para muitos, enquanto aqueles que permaneceram foram, ao longo dos anos, excluídos dos direitos sociais básicos. Além disso, observa-se o fechamento de algumas escolas rurais ou sua transferência para outras comunidades, o que impactou significativamente a população local.

Embora o Sistema Único de Assistência Social abranja todos os municípios, devido ao sucateamento das políticas públicas e a crescente influência do neoliberalismo, existe restrição do acesso de alguns usuários às políticas sociais. Conforme destaca o autor:

identifica-se que a população rural ainda enfrenta dificuldades no acesso aos seus direitos socioassistenciais, muitas vezes por não ser identificada, ou ainda pela inexistência ou frágil oferta de serviços próximos à sua comunidade, o que se constitui em entraves para vinculação destes sujeitos ao SUAS (Kraemer, 2013, p. 176).

Além disso, devido aos grandes detentores dos poderes de terra estarem nesses espaços rurais, destaca-se a importância da vigilância socioassistencial para a garantia dos direitos dos moradores das áreas rurais que, ao longo dos anos, foram sucateados, devido à expropriação dos grandes detentores de terra e ao sucateamento das políticas públicas com o avanço do neoliberalismo, mas de grande relevância para essas comunidades, para a garantia de direitos sociais, educação, assistência e inserção em programas e fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social nos espaços rurais.

3.3 Uma síntese do Serviço Social na construção da efetivação dos direitos nos espaços rurais e no âmbito educacional

Ao longo deste trabalho, foi analisado o processo de sucateamento da educação no campo e os desdobramentos do processo de nucleação de algumas escolas. Além disso, foi abordado o contexto histórico do Serviço Social, bem como a inserção da profissão na educação e nas políticas públicas voltadas para o meio rural.

O Serviço Social possui seu objeto de trabalho nas expressões da questão social, e foram identificadas algumas vulnerabilidades na população rural. Ao longo dos anos, observou-se que os direitos foram negligenciados, especialmente na área educacional e até mesmo nos direitos básicos. Nesse contexto, a reforma agrária é um dos pontos mais debatidos, representando uma forma de reivindicação de direitos e a construção de uma sociedade mais justa. Como analisado ao longo deste trabalho, a expropriação promovida pelos capitalistas resultou em algumas consequências, como a expulsão desses moradores para os centros das cidades e a acumulação de terras.

Nesse sentido, o trabalho dos assistentes sociais, embora seja ainda muito recente no âmbito rural, desempenha um significativo trabalho para a reivindicação dos direitos desses moradores na política de assistência social. Essa política, por sua vez, identifica, no território, as violações de direitos, possibilitando a implementação de políticas públicas. Além disso, é essencial destacar a relevância da efetivação e fortalecimento dos movimentos sociais para a construção de políticas públicas.

Afinal, o MST, na educação do campo, intensificou a luta no acesso à educação e às políticas públicas. Contudo, em muitas comunidades, como abordado, devido a negligência do poder público, houve o sucateamento, tanto o acesso à educação, quanto às condições de permanência nesses locais.

Os assistentes sociais atuam para contribuir com desenvolvimento crítico do homem, baseado no diálogo, incentivando uma maior participação, através da organização e mobilização, bem como atuação na disseminação de informações dos direitos sociais, colaborando efetivamente para a cidadania (Oliveira; Lima; Gonçalves, p. 7).

Como visto, a educação rural no Brasil, ao longo dos anos, foi tratada com políticas compensatórias, o que resultou na negligência dessa área, ocasionando os fechamentos de algumas escolas rurais e a nucleação desses espaços.

Nesse contexto de violação dos direitos, foi destacada, ao longo deste trabalho, a importância do Serviço Social nos espaços educacionais do Brasil, bem como a capacidade que a profissão possui em atuar na rede multidisciplinar para a efetivação dos direitos dos usuários das Políticas Sociais.

Ademais, a falta de políticas públicas educacionais e a centralização de algumas escolas em outras comunidades proporcionaram à população o sentimento de não pertencimento. Isso ocorreu devido ao fechamento de algumas escolas rurais

e à nucleação em outras comunidades rurais, devido às precárias condições de manutenção nessas escolas. Nesse sentido, destaca-se a importância da vigilância socioassistencial nas comunidades rurais. Seu objetivo não é fiscalizar as comunidades, mas sim a identificação das expressões das questões sociais, e possibilitar a intervenção crítica do assistente social na implementação de políticas sociais.

Nesse sentido, o Código de Ética do Serviço Social constitui direitos dos assistentes sociais “apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania”(CFESS,1993).

Outro fator importante a ser destacado são as dificuldades enfrentadas pelos alunos para acessar o ensino rural, devido à nucleação de algumas escolas em outras comunidades rurais. Isso evidenciou diversos problemas já existentes, como as precárias vias nas estradas rurais, que não recebiam manutenção, e o deslocamento dos transportes escolares em péssimas condições. Por isso, destaca-se a importância do Serviço Social nas escolas para realizar acompanhamentos desses alunos, efetivar os seus direitos e garantir a sua permanência no ambiente escolar.

Outro marco para a garantia dos direitos são as Escolas do Campo, já que essa política articula para a permanência dos jovens nas áreas rurais, com valorização do campo e das vivências das comunidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, foi feita a descrição do histórico da educação no campo e foi abordado que, ao longo dos anos, esta foi marcada por negligências por parte do poder público. Isso impactou na garantia das políticas públicas e resultou em um ensino instrumentista, destinado aos estudantes. A partir dessa análise, foi apresentada a política de nucleação, que resultou o fechamento de algumas escolas rurais, e outras foram centralizadas em comunidades rurais mais próximas.

Tendo em vista isso, o objetivo da pesquisa foi analisar as dificuldades de acesso à educação regular dos estudantes que moram em áreas rurais. A escolha desse tema pela pesquisadora decorre de suas próprias vivências, uma vez que, na infância, estudou em uma escola no campo, o que despertou seu interesse em compreender esse processo e os fatores que levaram ao fechamento das escolas rurais.

Ademais, vale constatar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, tendo em vista que este trabalho abordou o fechamento e a centralização de algumas escolas rurais, e, por meio de referências bibliográficas, identificou consequências. Entre elas, está a perda de identidade comunitária nas regiões onde as escolas foram fechadas, uma vez que o ambiente escolar desempenha papel central na mobilização da comunidade, seja em festas escolares ou no acompanhamento pedagógico. Além disso, foram identificadas as dificuldades no deslocamento até as escolas, tendo em vista que os transportes escolares, em algumas comunidades, são precários e as estradas não possuem manutenções. Com isso, no processo de ensino e aprendizado, esses estudantes ficam prejudicados e alguns direitos são violados.

Por outro lado, algumas melhorias também foram observadas, como a adequação do ensino às idades e séries dos alunos, proporcionando maior alinhamento pedagógico.

A pesquisa partiu da hipótese em que o Estado investiu em mínimas políticas públicas para assegurar os direitos dos estudantes nas escolas no campo. No decorrer do trabalho, verificou-se que a permanência dos estudantes nas escolas rurais foi prejudicada, devido a um número reduzido de moradores nessas áreas.

Além disso, a municipalização das escolas priorizou centralizar as escolas rurais, devido à falta de recursos. Com isso os estudantes passaram a depender dos transportes escolares.

Nesse contexto, no decorrer da pesquisa, foi analisada a importância do Serviço Social na educação e nos espaços rurais para a efetivação dos direitos e a implantação de políticas públicas. Ao longo do trabalho, foram constatadas as diversas expressões da questão social vivenciadas pelos discentes em algumas comunidades rurais, como as dificuldades dos alunos em ir para a escola, ocasionadas pelo fechamento de algumas escolas. Além disso, em algumas comunidades, foram identificadas algumas violações de direitos, ao longo dos anos, como acesso à saúde e ao saneamento básico.

Além disso, no segundo capítulo da pesquisa, foi abordado algumas precariedades na comunidade "Pau de Cedro", como a inexistência de saneamento básico e serviços de saúde, o que favorece as violações de direitos. Também foi identificado que, em algumas comunidades as políticas públicas são praticamente invisíveis e alguns moradores não possuem informações claras das políticas sociais.

Nesse contexto, constatou-se que uma das políticas públicas do Serviço Social é a vigilância socioassistencial, inserida no SUS. Essa política tem como objetivo a identificação das demandas, monitorar os territórios rurais, levantamento de dados e identificação das violações de direitos nos territórios para a inserção desses moradores nas políticas sociais.

Desse modo, destaca-se a importância da vigilância socioassistencial nas comunidades rurais para identificar as expressões da questão social e as dificuldades em que esses estudantes estão vivenciando no âmbito educacional, promovendo condições de permanência e ensino-aprendizado desses alunos.

No decorrer da pesquisa, surgiram várias inquietações enquanto pesquisadora. Entre elas destaca-se a negligência histórica em relação às políticas públicas voltadas à população da zona rural, muitas das quais foram sucateadas e sequer implementadas de maneira efetiva. O processo histórico das populações rurais foi marcado por sucessivas violações de direitos, evidenciadas, sobretudo, pelo processo do êxodo rural. A ausência de políticas públicas que garantisse condições adequadas para a permanência dessas comunidades no campo resultou no deslocamento para os centros urbanos, configurando a migração forçada pela precariedade e oportunidades no meio rural.

Diversos fatores contribuíram para esse desmonte, entre eles o capitalismo, que se estabeleceu nesses espaços rurais desde o período colonial, e permanece presente até os dias atuais, com o agronegócio dominando extensas áreas de terras. Diante desse cenário, com a dominação do capital nesses espaços rurais, tem contribuído para a negligência estatal na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para esses espaços rurais. Nesse contexto, o MST desempenha um papel fundamental na reivindicação dos direitos das comunidades rurais. Desde sua formação, o MST tem lutado pela defesa da educação do campo, além de atuar efetivamente em movimentos da reforma agrária e mobilizações voltadas à garantia de direitos básicos para as comunidades rurais.

Além disso, ao longo da pesquisa, analisa-se que, em algumas comunidades, há uma significativa falta de acesso à informação sobre políticas sociais destinadas a essa população. O desmonte das políticas públicas decorre da escassez de investimentos e recursos por parte do poder público, sendo ainda agravado pelo neoliberalismo, que contribuiu para a estagnação e a privatização de políticas sociais e de setores públicos.

As pessoas que vivem em áreas rurais, enfrentam dificuldades significativas no acesso às informações sobre políticas públicas e sociais, que, muitas vezes, sequer chegam a essas pessoas. O Estado, enquanto garantidor do acesso universal dos direitos, deveria viabilizar acesso dessas informações e criar políticas específicas para essas regiões, que, ao longo dos anos, vem manifestando diversas expressões da questão social.

Nesse contexto de luta pelas políticas públicas, torna-se fundamental a intensificação das ações do MST, que constantemente reivindica direitos sociais e a educação do campo. Dessa forma, a relevância do MST se articula diretamente com o Serviço Social e com a educação do campo, evidenciando o papel essencial desses movimentos na promoção de reivindicação de direitos.

Os movimentos sociais e os assistentes sociais, desempenham um importante trabalho. O MST, por meio de mobilizações sociais, reivindica os direitos das minorias, a reforma agrária e, nesse contexto, a valorização das escolas do campo. Essas escolas garantem à população o direito à educação, possibilitando sua permanência na comunidade com melhores condições de ensino. Já o Serviço Social, enquanto profissão regulamentada, atua na mediação de conflitos entre

trabalhadores e o capital, contribuindo para a reivindicações de direitos fundamentais.

A educação do campo e o Serviço Social estão intrinsecamente relacionados, uma vez que esta profissão garante os direitos civis e sociais da classe trabalhadora. Além disso, a educação do campo reivindica que os direitos dos estudantes sejam garantidos e que as escolas permaneçam dentro das comunidades rurais.

Ademais, ao longo deste trabalho, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas ao acesso dos estudantes à educação rural. Nesse contexto, destaca-se a importância das reivindicações do MST e o Serviço Social nas comunidades rurais, visando garantir os direitos dos estudantes e fortalecer a educação do campo, que busca assegurar os direitos das comunidades rurais. Assim, é fundamental que escolas estejam situadas nos espaços rurais e que os direitos desses estudantes sejam preservados.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, et al. Escola Ativa In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.315-322.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação .Brasília. CFESS, 2004.

AMARAL, A. **Escolas rurais do Município de Viçosa-Minas Gerais**: Memórias, políticas e práticas, 2020, 225 f, dissertação(doutorado), Programa de Pós Graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2021.

AMMANN, S.; AMMANN, B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**, 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.109.

BEZERRA, L, **Ruralismo pedagógico**: A construção do ensino rural debate sobre os primeiros anos de fundamentos da escola normal rural de Juazeiro Norte. disponível

em:https://www.uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos_completos/249-40015-30012017-102239.pdf acesso em 31 de março de 2025.

BRASIL, **Lei nº13935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm Acesso em: 26 de março de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. disponível em

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf acesso em 30 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

BRASIL. Decreto nº11162 de 4 de agosto de 2022. Dispõe sobre o Programa Caminho da Escola. Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF 5 de ago, 2022 Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm Acesso em: 20 de março de 2025.

BRASIL. Decreto nº7352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional Educação na Reforma Agrária.

disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=II%20%2D%20escola%20do%20campo%3A%20aquela,predominantemente%20a%20popula%C3%A7%C3%B5es%20do%20campo. acesso:29 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993, dispõe sobre a profissão de assistente social e de outras providências, Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm Acesso em: 26 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 10880 de 9 de junho de 2004. Instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar-PNATE e outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF 10 de jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm Acesso em: 20 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 28 de março de 2025.

BRASIL. Ministério de educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de Políticas de educação do Campo, Indígena e Relações Étnico-Raciais DPECIRER. Brasília: MEC/SECAD, 2011, disponível em [:https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf) acesso em 27 de março de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004. Brasília, DF, MDS, 2004.

BRASIL. Ministério da educação. Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas. Ricardo *et al*, Brasília: Secad/MEC, 2007.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso 31 de março de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e combate a fome -NOB/SUAS. Brasília. DF: MDS, 2005.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. **Educação e Escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/1-calazans-para-compreender-a-educacao-do-estado-no-meio-rural-pdf-free.html>. Acesso em: 26 de março de 2025.

CALDART, Roseli. **Elementos para construção do projeto Ético Político e Pedagógico da Educação do Campo Trabalho necessário**, 2004, n.2 disponível

em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>, acesso 27 de março de 2025.

CAMPOS, R.A. **Os efeitos da Política de Nucleação das Escolas rurais na relação família-escola**, 2017, disponível em https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT14_572.pdf acesso 26 de março de 2025.

CARVALHO, R; IAMAMOTO, M. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Ed. Cortez, 1982. 511p.

CFESS, Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação, Brasília, 2011 disponível em <https://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> acesso em 26 de março de 2025.

CFESS, Grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação. Serviço Social na Educação: Brasília, DF. 2001.

Centro regional de estudos para o desenvolvimento de informação (CETIC.BR). TIC Educação 2023: Coletiva de imprensa. São Paulo :Cetic.br, 2024. disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2023_principais_resultados.pdf acesso 27 de março de 2025.

CHALOPA, R; MORAES, A. **200 anos de Educação Rural no Brasil**: histórias de exclusão, abandono e discriminação. Belo horizonte, Ed. Educação em Foco, 2022. 25p.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Resolução nº 489, de 3 de junho de 2006. Estabelece normas vedando condutas discriminatórias ou preconceituosas por orientação e expressão sexual, por pessoas do mesmo sexo no exercício profissional do assistente social, regulamentando princípio inscrito no Código de Ética Profissional. Disponível em https://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_489_06.pdf acesso 29 de março de 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução nº 273, de 13 de março de 1993**. Aprova o código de ética profissional do Assistente Social.

ESCURRA, M; IAMAMOTO, M. Serviço Social e trabalho da(o) assistente social: Revisitando o debate Histórico-Crítico. In: MELO, A. I. S. C.; CARDOSO, I. C. C.; FORTI, V. L. (Orgs.). **Trabalho, Reprodução Social e Serviço Social**: desafios e utopias. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020.

EVANGELISTA, J. C. S., *et al.* A política do transporte escolar na educação do campo: Impactos e desafios na realidade escolar. In: ALMEIDA, F. A. (Org.). **Políticas públicas, Educação e diversidade**: uma compreensão científica do real, volume 2. São Paulo: Editora Científica, 2021.

FRANCO, A. A entrevista no trabalho dos assistentes sociais. **A dimensão técnico-operativa no trabalho dos assistentes sociais**. In: CRESSMG. 2023 P.179-195.

GOMES, T. A. **A comunidade negra rural “Pau- de Cedro”**: pluralidade espacial, desafios e possibilidades. 2017. 69 f. TCC (Graduação) – Curso de Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

GUERRA, Y; SANTOS, C. M.; SOUZA FILHO, R.; BACKX, S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (Orgs). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 49-76.

IAMAMOTO, M. O Serviço Social na Cena Contemporânea. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em:
<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf> Acesso em: 26 de março de 2025.

IAMAMOTO, M. Prefácio. **A dimensão técnico-operativa no trabalho dos assistentes sociais**. In: CRESS MG, 2020, p.15-23.

IBGE, BRASIL, Viçosa. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/vicosa.html> Acesso em: 27 de março de 2025.

IPEA. **Relatório da II pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**, Brasília, 2015. Disponível em:
<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/pnera2pesquisaeducareformagraria.pdf> Acesso em: 28 de março de 2024.

JESUS, S, M. **Educação do campo nos Governos de FHC e Lula da Silva**: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n 55.167-186, jan/mar. 2015. Editora UFPR.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C., CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-508.

KRAEMER, L. **Territorialidade e proteção social**: um estudo acerca dos avanços e desafios na implementação do SUAS no meio Rural, tese para obtenção em doutorado em serviço social, 2013, Faculdade de Serviço Social Pontifícia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LIMA, E. N., *et al.* Políticas Públicas e educação do campo: elementos para um debate **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC)** p.1-24, 2013. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a46-politicas-publicas-e-educacao-do-campo.pdf> acesso em 20 de março de 2025.

MENDONÇA, SONIA. Ensino Agrícola Influência Norte-Americana no Brasil, 2009, (1945-1961) Tempo, 29, 2009.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS. Ser Social, Brasília, v.14, n 30, p 244-258, jan/jun 2012.

Ministério da educação. Panorama da educação do Campo, Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007 .

MOLINA, M, C; SÁ, L, M. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012., p. 468-47

NASCIMENTO, ANA PAULA; CRUZ, MARIA : A escola como um campo social de disputa hegemônica : o movimento de (re)reprodução de silenciamentos e invisibilidade e (re)produção de visibilidades e resistências das juventudes no cotidiano escolar. *In* / Ana Paula Leite Nascimento, Heide de Jesus Damasceno, Ingredi Palmieri Oliveira, Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira (Organizadoras). **Serviço Social e educação** Aracaju: Criação, 2018. p.70-96.

NETO, Luiz. **A educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.

OLIVEIRA, Carolina, et al. A atuação profissional do assistente social meio rural na perspectiva do método Paulo Freire, 2019, Brasília, CFESS, 2019: Congresso Brasileiro de assistentes sociais disponível em <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/119> acesso 27 de março de 2025.

PAULA, L. A dimensão técnico operativa de assistentes sociais. *In*: A dimensão técnico operativa no trabalho dos assistentes sociais, CRESS, MG, 2022. p.79-94.

PASTORIO, E. Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS. Dissertação (Mestrado em Geografia). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

PEREIRA, S; QUEIROZ, L. A crise do capital e exploração do trabalho em momentos endêmicos; Repercussão no Serviço Social no Brasil e na América Latina. **In XVII Congresso Brasileiro de Assistentes sociais**, 11 a 13 de outubro de 2022, Brasília: CFESS, 2022

PESSOA, Fernando. A inter-Relação necessária dos instrumentais Técnicos no Serviço Social. *In* Cleide Lavoratti; Dorival Costa (Org.) **Instrumentos técnicos-operativos no Serviço Social**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016, p.23-26

RAMOS, Adriana. **O trabalho profissional do/a assistente social e suas possibilidades** : reflexões sobre as dimensões constitutivas do Serviço Social / Adriana Ramos, Fátima Grave Ortiz, Luciana Gonçalves Pereira de Paula. – Juiz de Fora, MG : Editora UFJF / Selo Serviço Social, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROCHA, C. **Movimento de Reordenamento das Escolas Rurais no Município de Bela Vista de Goiás**. 2018, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia 2018. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia, *et al*. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017 disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687> acesso 29 de março de 2025.

SALES, S. Análise de um processo consolidado: Histórico do Percorso da Nucleação de Escolas Rurais Brasileiras (1989-1999). In: SIMPÓSIO NACIONAL, 2013, Natal. ANPUH, 2013 disponível em https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364749197_ARQUIVO_Textocompleto-SuzedaSilvaSales.pdf acesso em 26 de março de 2025.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.631-639.

SANTOS, Rony, *et al*. O processo de nucleação das escolas multisseriadas no Brasil: Um Olhar para alguns estudos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9.n.03. mar. 2023. ISSN 2675-3375 disponível em <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8717/3423> acesso em 27 de março de 2025.

SILVA, Maria; ORTIZ, Neiva. **A educação do campo no Contexto Histórico**: Algumas Considerações disponível em IN. SIFEDOC, IF Farroupilha https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013.pdf acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, L. A Educação no meio Rural no Brasil: Revisão da Literatura In: Alvana Maria Bof (organização) ; Carlos Eduardo Moreno Sampaio [et al.]. **A educação no Brasil Rural**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.71-13.

SILVA, Renata. FROIS, Israel. **Pedagogia da Alternância: Reflexões sobre a Educação do Campo**. Caderno da pedagogia, v.16, n.35, p.185-197, maio/2022.

TARBORDA, E, *et al*. A autonomia relativa no exercício profissional do Assistente Social In: Seminário Nacional de Serviço Social, trabalho e Política Social, 2015, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015 disponível em https://seminarioservicosocial2017.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_2_61.pdf acesso 27 de março de 2025.