



A escola no contexto dos bairros rurais: função social e resistência

La escuela en el contexto de los barrios rurales: función social y resistencia

Wender da Silva Vitor ¹ 

Ana Rute do Vale ¹ 

Resumo

São diversas as formas de conceituar e classificar os bairros rurais no Brasil, tanto na Sociologia quanto na Geografia, sobretudo nos estudos agrários. Entretanto, há uma menor visibilidade sobre o papel das escolas nos bairros onde elas ainda se fazem presentes e procuram se manter em funcionamento. Por conta disso, esse trabalho se propôs a compreender a importância da escola no contexto do bairro rural em sua função social junto à sua comunidade e sua resistência, diante das influências urbanas e do êxodo rural. Para sua realização foram utilizados referenciais teóricos, a partir de obras de autores clássicos e contemporâneos sobre a temática, bem como as classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e estudo de caso. Foi possível constatar que, além de ofertar educação formal, essas escolas promovem interação social nessas comunidades, que lutam para resistir ao fechamento delas.

Palavras-chave: município; distrito; bairro rural; escola; resistência.

Resumen

En Brasil, existen diversas maneras de conceptualizar y clasificar los barrios rurales, tanto en Sociología como en Geografía, especialmente en los estudios agrarios. Sin embargo, se presta menos atención al papel de las escuelas en los barrios donde aún existen y se esfuerzan por mantenerse operativas. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo comprender la importancia de la escuela en el contexto del barrio rural, su función social dentro de la comunidad y su resistencia ante las influencias urbanas y el éxodo rural. Para ello, se utilizaron marcos teóricos basados en obras de autores clásicos y contemporáneos sobre el tema, así como clasificaciones del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y un estudio de caso. Se pudo constatar que, además de ofrecer educación formal, estas escuelas promueven la interacción social en estas comunidades, las cuales luchan por resistir su cierre.

Palabras clave: municipio; distrito; barrio rural; escuela; resistencia.

¹ Universidade Federal de Alfenas (Unifal). Alfenas, MG, Brasil.

E-mails: wender.vitor@sou.unifal-mg.edu.br, ana.vale@unifal-mg.edu.br

Introdução

Ao estudar o contexto rural, especialmente as localidades conhecidas como bairros rurais, diversos vieses e perspectivas são discutidas e analisadas. Isso mostra que é essencial compreender a definição e as particularidades desses espaços, para melhor valorizá-los, afinal, muitos ainda possuem uma vida social intensa, permeada pelo convívio entre os moradores, entre relações de vizinhança e encontros em festividades da igreja e da escola. Assim, torna-se importante entender a realidade das pessoas que vivem nos bairros rurais, a importância da escola ali sediada, bem como sua relação desses espaços com a cidade.

Essas escolas surgem como uma oportunidade de educação formal para as crianças que vivem nesses bairros, mas também acabam se tornando um elemento importante de interação social, juntamente com a igreja/capela católica. No entanto, a escola é ainda mais significativa porque sua valorização para a comunidade, permite que ela lute pela permanência da instituição e melhoria de suas condições, junto ao poder público municipal.

Nesse sentido, propôs a compreender a importância da escola no contexto do bairro rural em sua função social junto à sua comunidade e sua resistência, diante das influências urbanas e do êxodo rural. Trata-se de uma pesquisa teórica, baseada em autores clássicos da Geografia e da Sociologia, como Lecocq-Müller (1966), Candido (2010), Whitacker (2008), Wanderley (2005), Carneiro (2012), Paulilo (2004), e outros contemporâneos, além das definições e classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) e dos estudos de caso presentes na pesquisa realizada por Vitor e Vale (2025).

Além da introdução e considerações finais, o trabalho está estruturado em três partes: a primeira busca mostrar as definições e classificações espaciais, partindo do município, passando pelo distrito, para chegar ao bairro rural; no segundo, trata das conceituações e características do bairro rural e sua relação com a cidade e; o terceiro mostra a função social e a resistência da escola no contexto do bairro rural.

Do município ao distrito

Em termos de definição das localidades, como municípios, distritos e bairros no Brasil, o IBGE (2000) trouxe sua contribuição, elaborando uma classificação, por meio de normas e critérios próprios, a partir de diretrizes operacionais e metodológicas específicas, para cada tipo de pesquisa ou levantamento geográfico.

Dessa forma, o conceito de município se refere às unidades autônomas de menor hierarquia dentro da estrutura político-administrativa do Brasil. Essas unidades representam uma divisão da unidade federativa brasileira, caracterizando-se pela posse de autonomia política e administrativa. Tal autonomia se manifesta por meio da estrutura governamental própria de cada município, incumbida da gestão das políticas públicas em seu respectivo território. Este também define “A cidade, como localidade de mesmo nome do município ao qual pertence (sede municipal), é o local onde está situada a respectiva prefeitura” (IBGE, 2001, p. 15).

Ressalta-se que, para estabelecer normas importantes na organização administrativa e territorial do Brasil, para a criação, incorporação, fusão e desmembramento de municípios e distritos, além de regulamentar a nomenclatura e os limites das divisões administrativas no país, o IBGE utilizou como referência o Decreto-Lei n.º 311, de 2 de março de 1938. Em seu o Art. 3º estabelece que “toda a sede de município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”, enquanto o Art. 4º regulamenta o distrito, citando que “esse será designado pelo respectivo nome de sua sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila” (Brasil, 1938). Todavia, o próprio órgão reconhece que a configuração espacial dos municípios pode ser alterada a partir de as transformações econômicas e sociais “[...] sem que a legislação consiga acompanhar em tempo hábil as novas estruturas territoriais e o processo de distribuição espacial das populações e das atividades econômicas” (IBGE, 2017, p. 11).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconhece o município como a menor unidade federativa em termos de abrangência territorial, que é uma entidade autônoma, com governo próprio, que possui competência para legislar sobre assuntos de interesse local, como urbanismo, transporte público, saúde, educação, entre outros. Ele é representado pelo prefeito e pela câmara de vereadores, sendo responsável pela administração direta dos serviços públicos em sua área de atuação (Brasil, 1988).

Vale (2005) explica que é essencial destacar a composição de um município, especialmente em relação à sua estrutura entre zona urbana e zona rural, de modo a compreender não apenas a dinâmica interna de um município, mas também as interações e influências entre os diferentes espaços que o compõem. No entanto, alerta que a definição e delimitação desses espaços, apesar de ser um tema abordado por diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia, não é uma tarefa fácil, por conta das sutilezas que há entre eles.

Dentro da subdivisão administrativa do município, existe o distrito, integrando sua estrutura territorial e contribuindo para a organização do espaço municipal e, quando não correspondem ao distrito-sede, têm como sede uma vila (IBGE, 2000), podendo possuir também outros distritos, com características tanto urbanas quanto rurais (Pina; Lima; Silva, 2008).

De fato, existem muitos distritos incluídos em realidades propriamente urbanas, principalmente quando estão localizados bem próximos ao distrito sede. Porém, existem também os distritos que não estão conurbados com a sede do município, e muitos deles possuem os chamados “climas rurais” perceptíveis. Neles também ocorre a influência do meio urbano, sem dúvida, mas as condições advindas do campo prevalecem no contexto comportamental dos moradores (Pina; Lima; Silva, 2008, p. 138.).

É por conta disso, que a definição de distritos no Brasil apresenta uma complexidade intrínseca, podem ser considerados híbridos rurais-urbanos, onde há uma dialética entre esses espaços. Geralmente, os distritos situam-se na área rural, mas são considerados pelo poder público como pertencentes à zona urbana. Esse paradoxo se explica pelo critério da localização de domicílio, conforme estabelecido pela Lei municipal de 1º de agosto de 2000, que determina a classificação de uma área como urbana ou rural com base na localização dos domicílios.

Em situação urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou áreas rurais isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora desses limites, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos. Esse critério também é utilizado na classificação da população urbana ou rural (IBGE, 2001, p. 20).

Tanto o bairro urbano quanto o rural podem se transformar em distrito. No caso do bairro rural, isso tende a ocorrer quando as características urbanas se intensificam – leia-se urbanidades –, criando novas demandas que levam à reorganização administrativa (Araújo; Vale, 2021). Tal processo é regulado por normas específicas do IBGE e

legislações estaduais. São essas últimas que definem os critérios populacionais, econômicos e infraestruturas necessários para essa mudança. Geralmente, o bairro deve possuir um número mínimo de habitantes, infraestrutura básica, conforme descrito em sua lei orgânica municipal (IBGE, 2010).

Desse processo também deve participar a população local, manifestando sua vontade, por meio de um abaixo-assinado ou plebiscito, que é submetido à prefeitura municipal, que encaminha um projeto de lei à câmara de vereadores para aprovação, que levará à demarcação territorial do novo distrito, que passa a ter uma administração própria, subordinada à prefeitura (IBGE, 2010).

Bairro rural: conceituação, elementos e relação campo-cidade

Vários autores, ao longo do tempo, têm discutido o conceito de bairro rural. Um deles é Halley (2014), que o faz dentro dos campos da Sociologia e da Geografia, partindo da origem do termo bairro, independente de ser urbano ou rural.

Derivada do latim *barrium* ou do árabe *bárri*, a palavra bairro tem um uso comum em todo o Brasil e costuma figurar nos dicionários da língua portuguesa em dois verbetes: o primeiro, relativo a cada uma das partes principais em que se localiza a população de uma cidade ou vila, e o segundo, a aspectos interioranos do pequeno povoado, arrabalde ou arraial, este encontrado nos aglomerados rurais situados no interior do estado de Minas Gerais (Halley, 2014, p. 578).

O autor explica que no caso dos bairros rurais, inicialmente, o estudo foi realizado e se difundiu no estado de São Paulo, pelos sociólogos, que foram seguidos pelos geógrafos, a partir de agrupamentos rurais encontrados no estado. Suas análises se concentraram na forma de dispersão das habitações, nos aspectos concernentes ao uso do solo e na relação do lugar com o espaço circundante. Ele cita os estudos clássicos de autores como Alice Cannabrava (1941) e Nilo Bernardes (1958), cuja “descrição do bairro mais relacionada à distribuição espacial das moradias, sendo designado como um tipo de “habitat” disperso, ainda que por vezes revele tendências para uma aglutinação (Halley, 2014, p. 579).

Além desses autores, Halley também destaca Lecocq-Müller, que foi uma das primeiras a elaborar o conceito de bairro rural na Geografia, definindo-o como uma célula de comunidade social não morfológica, em 1946. Para ela, uma das características distintivas do ambiente rural, com relação ao urbano é a presença predominante de

habitações dispersas, embora isso não exclua a existência de pequenos núcleos conhecidos como bairros rurais, que são formas de aglomeração raras, porém notáveis e dignas de maior investigação. Mas adverte que, embora dispersas, as habitações encontram suficientemente próximas, estando atrelados à presença de elementos característicos, desse modo de vida do meio rural, como laços de parentesco ou de vizinhança, que são reforçados visando atender seus moradores (Lecocq-Müller, 1946, p. 42 *apud* Halley, 2014, p. 579).

Em outra publicação, a referida autora explica que esse agrupamento residencial facilita a interação social e a cooperação entre esses residentes no bairro. Além disso, existem nele elementos de coesão, sendo a escola, a igreja e a venda (pequenos estabelecimentos comerciais de produtos diversos) como os principais pontos de referência nas áreas de maior concentração, ou seja, nos núcleos. É ali que se desenvolvem iniciativas colaborativas, como o mutirão, principalmente, durante eventos festivos e para a realização de obras comunitárias, especialmente ligadas à igreja (Lecocq-Müller, 1966). A esse núcleo, Moreira (2007) - também na Geografia -, chama de “*core área*” e adverte que, embora esse não seja muito discutido, trata-se de um conceito que aborda aspectos da formação de espaços rurais, suas funções e a articulação com áreas centrais, ou seja, o núcleo do bairro tido aqui como seu coração, onde se expressam a maioria das atividades.

As citadas relações de vizinhança e o senso de pertencimento ao local destacam o vínculo emocional e cultural dos indivíduos com o bairro, segundo Moreira (2007, p. 76), fortalecendo “o apego e a identidade ao lugar”. O vínculo com a unidade rural é essencial na conexão entre os moradores e o bairro, visto que ela representa o principal meio de trabalho, sustento e herança familiar. Esse patrimônio não se limita ao aspecto econômico, mas também reflete valores simbólicos e culturais compartilhados pelos membros da comunidade. “Esse sentimento de localidade está reforçado pela presença de elementos que permitem reforçar a coesão social entre os moradores do bairro” (Fernandes, 1972 *apud* Moreira, 2007, p. 77).

Representando a Sociologia, Candido (2010) chama essas relações sociais de “sentimento de localidade”, como um aspecto importante e que também define o bairro rural, por meio da discussão da questão de classe presente entre as famílias que o

compõem, destacando-se a importância da solidariedade e da reciprocidade nas interações sociais que tendem a existir nesses espaços.

Desde os primeiros estudos, o bairro é definido como um espaço vivido e sentido pelos seus moradores em sintomáticas e variadas, relações interpessoais, normalmente exercitadas nos pontos de encontro mais significativos da população (igreja, praça, escola, etc.). E ainda, um grupo de vizinhança disperso, portador de características marcantes, e, por conseguinte, reveladoras de uma identidade particular aceita por aqueles que ali vivem (Halley, 2014, p. 580-581).

Em se tratando da origem dos bairros, para Lecocq-Müller (1966) ela está ligada a três fatores determinantes: o fracionamento de áreas de terra, a formação de núcleos coloniais e o desenvolvimento espontâneo através da colonização, impulsionado pela migração de indivíduos de outras regiões durante o avanço do povoamento rural. Esse processo envolvia a exploração do espaço e a aquisição de terras, contribuindo para a formação e consolidação dos bairros. Sua organização socioeconômica, geralmente, se alinha com as formas predominantes de ocupação do solo e produção na região na qual estão inseridos. Frequentemente, eles refletem o modelo de produção das fazendas, reproduzindo, em menor escala, as atividades desenvolvidas nessas propriedades. No entanto, apresentam elementos de originalidade ao manterem, junto à produção comercial, uma cultura de subsistência, representada por pequenos proprietários, além de parceiros, arrendatários, tarefeiros e diaristas. Além disso, há também aqueles que se dedicam a atividades não diretamente ligadas à terra, como a exploração de matérias-primas locais, o beneficiamento e a transformação de produtos regionais, assim como o transporte desses produtos. Dessa forma, o bairro rural abrange diversas categorias socioeconômicas, resultando numa maior diversificação da paisagem rural, permitindo identificar diferentes categorias de bairros, dependendo das características geográficas e geoeconômicas do município e sua região (Lecocq-Müller, 1966).

Com um enfoque na realidade paulista, Candido (2010) argumenta que os bairros rurais surgiram entre os denominados “caipiras” e que essa configuração era caracterizada por uma maior proximidade entre as residências e uma organização comunitária distinta, contrastando com a dispersão predominante no Brasil até o século XIX. O termo “caipira”, nesse caso, não se refere a uma visão que remete ao rude, rústico ou tosco, embora esses aspectos possam estar incluídos, mas sim representar um tipo social e cultural específico, representando o universo das culturas tradicionais, do homem do

campo, resultante do ajustamento do colonizador português ao “Novo Mundo”. Esse processo envolveu a modificação dos traços culturais originais e o contato com os povos indígenas. O termo “caipira” expressa um modo de ser, um tipo de vida, sem implicações raciais (Candido, 2010).

Por tratar-se de um lugar, o bairro rural, segundo Moreira e Hespanhol (2007), não se resume a uma mera agregação de objetos, mas implica reconhecê-lo como um sistema intrincado de relações que envolvem aspectos subjetivos e objetivos, a aparência e a essência, o mediato e o imediato, o real e o simbólico. Nesse contexto, nos bairros rurais, observa-se a manifestação desses pares dialéticos, como o contraste entre o novo e o antigo, o tradicional e o moderno, o externo e o interno, revelando assim tanto as transformações quanto as continuidades presentes nesse contexto. Dessa forma, nos bairros rurais, “mesmo diante das mudanças sociais, econômicas e espaciais, os indivíduos guardam na memória o passado e incorporam o sentimento de pertencimento ao lugar”. Neles reside uma das características fundamentais do conceito de lugar na perspectiva geográfica, sendo este a identidade, representada pela manifestação da adaptação e da interação social do conhecimento entre o grupo e seu ambiente (Moreira; Hespanhol, 2007, p. 52).

Os bairros rurais, por vezes, nem sempre apresentam semelhanças significativas entre si, nem exercem uma influência uniforme e relevante em suas áreas circundantes. Isso leva a que, aqueles que não oferecem todos os serviços necessários aos seus residentes, necessitem buscá-los em bairros vizinhos, que sejam mais bem equipados com relação a esse tipo de demanda. Essa situação resulta em uma dinâmica na qual alguns bairros rurais ficam em posição de dependência, enquanto outros assumem um papel de liderança dentro da região (Lecocq-Müller, 1966).

Considerando que o espaço rural é dinâmico e dialético, Moreira e Hespanhol (2006) defendem a necessidade do estudo e compreensão dos bairros rurais como palcos de mudanças e coexistências nas diversas dimensões econômica, social, cultural e espacial. Trata-se, portanto, de adotar uma abordagem holística e integrada, que poderá contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos bairros rurais, ressaltando sua importância no desenvolvimento rural e na articulação entre diferentes escalas geográficas e sociais.

Nesse contexto, discute-se a relação campo-cidade, na qual (Candido, 2010, p. 233) destaca que, a partir da influência de novas técnicas de produção e produtos, advindos do mundo urbano, os bairros rurais estão transformando e modificando seu modo de vida, as visões rudimentares de lidar com a terra, sua autonomia, uma produção cada vez mais destinada à venda, a economia de mercado. Assim, “a incorporação à economia capitalista altera as posições na estrutura tradicional e possibilita a definição de outras, fora dela”.

No contexto rural, segundo Wanderley (2005) observa-se uma interação complexa de elementos que ora levam ao esvaziamento, ora à ocupação dessas áreas. No entanto, os paradigmas tradicionais aos quais tentamos ainda relacionar esses indivíduos já não são mais tão aplicáveis. Eles são percebidos como agentes de (re)existência, pois permanecem ativos, ocupando e sobrevivendo no ambiente rural, o que contribui para sua manutenção, havendo uma interdependência entre campo e cidade. Essa população e seu estilo de vida estão, intrinsecamente, ligados ao centro urbano que a abriga, uma vez que a cidade desempenha diversas funções que atendem às necessidades econômicas e sociais dos habitantes rurais. Isso mostra que o meio rural é concebido como um espaço caracterizado pela precariedade social, portanto, dependente da cidade.

Essa abordagem destaca a singularidade do desenvolvimento rural brasileiro, evidenciando como a estrutura agrária e as relações socioeconômicas foram moldadas por fatores históricos e geográficos distintos. O papel das cidades, que assumiram funções diferenciadas, e a ligação histórica da agricultura com o mercado externo são elementos fundamentais para entender a dinâmica rural brasileira. Esses aspectos são essenciais para análises comparativas e para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas do meio rural no Brasil, o qual “foi, historicamente, percebido como sendo constituído por “espaços diferenciados”, que correspondem a formas sociais distintas: as grandes propriedades rurais – fazendas e engenhos – e os pequenos agrupamentos – povoados, bairros rurais, colônias etc.” (Wanderley, 2005, p. 84).

Entretanto, mesmo diante dos avanços mencionados, há uma parcela significativa da população que opta por residir no campo e adotar esse estilo de vida como sua principal forma de subsistência. Essas pessoas obtêm os recursos necessários para sua manutenção e consumo próprio, ou seja, sua fonte de renda, seja através de salários ou da produção agrícola em pequena escala. Nesse sentido, mesmo com a evolução das relações campo-cidade, ainda existem indivíduos que permanecem no meio rural, e é justamente sobre

esse grupo que desejamos focar nossa atenção. Nesses casos, o ambiente rural passa a ser influenciado de forma significativa pelo urbano, adquirindo características que podemos chamar de urbanidades (Carneiro, 2012).

Mas também existem bairros rurais ocupados também por indivíduos que buscam refúgio da agitação urbana. Nesse caso, a ocupação das terras – geralmente lotes – são destinados às atividades de lazer, sobretudo, as segundas residências. Entretanto, para Wanderley (2005), o crescimento e a diversificação das atividades em pequenas aglomerações rurais não fortalecem necessariamente o meio rural. Muitas vezes, esse processo resulta na transformação dessas áreas em centros urbanos, que eventualmente se tornam sede do poder municipal. Nesse cenário, a população rural enfrenta a opção de permanecer periférica ou migrar para ambientes urbanos, seja pela expansão do espaço rural ou pela migração para as cidades.

Nesse sentido, os bairros rurais incorporam valores e modos de vida urbanos. Contudo, isso não implica o desaparecimento completo dos valores e atividades tradicionais. Pelo contrário, o novo e o antigo coexistem, conferindo a esses espaços novas características e enriquecendo a relação entre ambos. A interação entre o campo e a cidade desempenha um papel crucial nessa dinâmica. Os bairros rurais absorvem influências urbanas, como acesso a serviços e tecnologias, ao mesmo tempo, em que preservam práticas e costumes rurais. Essa interação dialética promove uma contínua troca de valores e práticas, resultando em um espaço híbrido onde elementos urbanos e rurais se complementam (Moreira; Hespanhol, 2006).

A escola no contexto do bairro rural: função social e resistência

Ao se discutir a escola rural brasileira e seus caminhos percorridos, muitos são os desafios enfrentados, marcados por uma trajetória de dificuldades e transformações ao longo das décadas. Inicialmente, o acesso à educação nas áreas rurais era limitado e de baixa qualidade, com escolas isoladas e carentes de infraestrutura adequada.

Pinto *et al.* (2006) explicam que as escolas rurais de educação básica apresentam características próprias em função da dispersão da população residente no campo. A maioria dos estabelecimentos é de pequeno porte, com cerca de 70% das escolas que oferecem ensino fundamental I de 1^a a 4^a série (atuais do 1^o ao 5^o ano), atendendo até 50

alunos, representando 37% do alunado da área rural nesse nível de ensino. De acordo com o Censo Escolar, muitas também ofertam a educação infantil, com turmas frequentemente formadas por classes multisseriadas ou unidocentes, com um número de alunos bem menor, em comparação com áreas urbanas. Isso significa que, geralmente, possuem uma única professora que ministra o conteúdo para diferentes turmas, devido ao baixo número de alunos e ao reduzido contingente de profissionais.

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade (Pinto *et al.*, 2006, p. 28).

Para os autores, “do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural são importantes indicadores da secularização histórica das políticas educacionais voltadas para o campo” (Pinto *et al.*, 2006, p. 16). Essa problemática, analisam eles, impacta diretamente a qualidade do ensino, que, além de ser precarizado, ainda não abrange todos os níveis educacionais nem todas as comunidades rurais

Whitaker (2008) acredita que, é imprescindível desvincular as escolas rurais e a educação nelas ofertada do ruralismo pedagógico², entendido aqui como a mera reprodução do rural, que tende a representar esses espaços sob uma perspectiva dualista. A autora pontua que “o problema está em que a escola brasileira não estabeleceu condições para fazer a conexão entre esses conteúdos culturais e aqueles que parecem “menores”, mas existem em maior quantidade na sociedade nacional” e que esses conteúdos são “as práticas culturais – também diversificadas pelo país heterogêneo – e que caracterizam uma população que foi rural até poucas décadas” (Whitaker, 2008, p. 286). Além disso, a escola brasileira não apresenta metodologias apropriadas para estabelecer essa ponte necessária entre os diferentes tipos de cultura, que estão baseados em códigos diferentes, destacando que esse é um dado fundamental (Whitaker, 2008).

² Foi um movimento que surgiu no final da Primeira República (1889-1930), quando o Brasil vivenciou uma intensa transição entre os modelos agrário-exportador e urbano-industrial, com um embate entre aqueles que defendiam cada um deles. Esse movimento levou à criação de escolas normais rurais em diversos estados brasileiros, além da implementação de cursos de especialização agrícola, escolas agrícolas e clubes agrícolas (Basso, 2018).

A autora questiona: “Enquanto isso, o que faz a escola – rural ou urbana – desligada totalmente de tais complexas realidades?” e responde: “Continua urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Digo etnocêntrica para não dizer racista, já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país”. No entanto, a escola não pode ser culpada enquanto instituição, uma vez que “ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim” (Whitaker, 2008, p. 287). Os professores, na ambiguidade do seu papel, fazem esforços sinceros para promover mudanças, mas permanecem presos às malhas burocráticas da administração centralizada da educação no Brasil (Whitaker, 2008).

Apesar disso, a autora alerta que não se deve generalizar as escolas rurais, pois estas apresentam realidades e contextos distintos, embora sejam nomeadas como rurais. Essas instituições incorporam diferentes realidades, a depender do espaço em que se localizam. No entanto, considera que “tal escola, da forma em que é posta quando instalada na zona rural, simplesmente não funciona” [...], principalmente porque a maioria dos alunos aos 12, 13, 14 anos são absorvidos pelo mundo do trabalho (Whitaker, 2008, p. 287). Ressalta que é bem verdade que a escola instalada na zona urbana também enfrenta dificuldades, mas muitas crianças e adolescentes conseguem permanecer nela até a 8ª série, atual 9º ano, fim do ciclo fundamental, o que embora seja apenas o cumprimento de um preceito constitucional, já é considerado um sucesso no Brasil. Assim, ao analisar a Educação Rural, não apenas por apresentar um maior número de problemas, mas também para discutir alguns equívocos cometidos ao diferenciá-la da educação urbana, a autora nos convida a uma reflexão aprofundada sobre as especificidades e desafios desse contexto (Whitaker, 2008).

Whitaker (2008, p. 288) também considera que à escola não pode ser dada a responsabilidade “pelo desenraizamento do homem do campo. Ele é expulso pelo avanço econômico”. No entanto, também indica algo menos conhecido: “Os pais pressentem que seus filhos, estudando na cidade, terão acesso mais imediato àqueles conteúdos que são necessários a uma melhor integração ao mundo moderno (urbanocêntricos, portanto)”.

Mesmo quando apoiadas por melhores recursos das prefeituras, as escolas rurais tendem a estar sempre semivazias, seja porque as crianças são absorvidas pelo mundo do trabalho, seja porque preferem estudar na cidade. Portanto, o problema não reside na

escola como estrutura material ou instituição, mas é sistêmico e pode ser parcialmente localizado na política educacional que afeta o país (Whitaker, 2008).

Sendo assim, a autora entende que o processo de desvalorização e supostamente o fechamento das escolas rurais, resultam de um reflexo das políticas educacionais que não consideram as especificidades do campo, expulsando assim essa população.

Preocupados com a população desenraizada que se encaminha dos campos para as cidades, engrossando nelas circuitos de miséria e sofrimento, os técnicos encarregados da política educacional perdem de vista a totalidade. Enquanto os artífices da política agrícola em Brasília criam uma Lei Agrícola que privilegia os grandes proprietários, propõem modernidade, competitividade, produtividade e declaram que os incompetentes (leia-se “pequenos”) devem sair do mercado (palavra mágica do mundo atual), deixando o espaço para aqueles que sejam capazes de verticalizar, a política educacional se comporta de forma esquizofrênica em relação ao contexto, mantendo as diferenciações na educação rural (Whitaker, 2008, p. 288).

Taffarel e Munarim (2015, p. 45) destacam que o crescente aumento no fechamento de escolas no campo “representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas”. Conforme os referidos autores, esse problema persiste, sendo caracterizado como crime e defendido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, sob o lema “Fechar Escola é Crime”, contrariando os interesses de gestores locais de educação, tanto estaduais quanto municipais (Taffarel; Munarim, 2015).

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar" (NR) (Taffarel; Munarim, 2015, p. 47-48).

Os gestores das escolas, muitas vezes agindo como se desconhecessem a lei, continuam a praticar o fechamento das escolas, alegando incapacidade orçamentária, argumentando que o custo por aluno nas escolas do campo é mais alto do que a média. Também tentam convencer os interlocutores, representantes da comunidade escolar onde se localizam essas escolas, quando há o diálogo, de que a culpa pelo não cumprimento da lei é do sistema federativo, que impõe obrigações aos governos locais sem fornecer a devida cobertura orçamentária (Taffarel; Munarim, 2015).

Mais especificamente sobre a escola no contexto dos bairros rurais, é importante destacar que, embora tenha se originado em condições precárias, ela constitui uma

instituição essencial para essas comunidades. Para Lecocq-Müller (1966), a “Escola Rural” vai além da localização geográfica, pois exerce uma função social que ultrapassa a dos templos religiosos. Principalmente devido à natureza temporária das professoras, embora muitas professoras não residam na comunidade, quando isso ocorre elas costumam assumir importante papel de liderança entre os moradores.

A autora ressalta, todavia, que a escola não desempenha apenas sua função social de educar. Para um observador casual, a paisagem rural pode parecer predominantemente dispersa, com alguns adensamentos esporádicos, quando, na verdade, dispersão e adensamentos representam uma forma de organização e um tempo espacial específicos, nos quais a escola se insere como importante elemento de coesão social (Lecocq-Muller, 1966). Em consonância com a autora, Campos (2010) ressalta a importância da escola no cotidiano dos moradores rurais, pois as atividades diárias dos pais, especialmente das mães, são organizadas em função dos filhos que frequentam as aulas. Dessa forma, explica que a escola é vista como um órgão público que provoca impacto contínuo no dia a dia das famílias rurais, integrando-se profundamente à comunidade por meio de encontros e festividades. Em estudo realizado nas cidades do Alto Paraíba, mostra que as escolas rurais são ponto de encontro dos moradores, mesmo daqueles que não têm filhos matriculados ou que jamais estudaram nelas. Nas festividades, aproveitam comidas e bebidas típicas (“quentão” e chocolate) e “tornam-se participantes de jogos e de bailes com músicas tradicionais, conhecidos como “arrasta-pés”. Sentem-se em casa. E, o que é mais interessante, pagam, com gosto, por cada uma dessas atividades que participam” (Campos, 2010, p. 33).

O autor explica que a escola rural, institucionalmente, segue a lógica das políticas públicas educacionais estabelecidas pelos governantes. Suas estruturas organizacionais e curriculares são definidas a partir das ideologias predominantes nos centros urbanos. No entanto, se a escola fosse apenas uma instituição burocrática e transmissora de um pensamento hegemônico, ela não passaria de uma repartição pública operando na zona rural, fora de seu ambiente natural na ecologia social citadina (Campos, 2010). Portanto, em geral, existem poucas iniciativas para a adoção de uma Educação do Campo, a não ser dentro dos movimentos sociais, como o do Trabalhadores rurais Sem Terra (MST).

Para Campos (2010), a adesão voluntária dos moradores às escolas rurais destaca o caráter singular dessas instituições e sua função social junto à comunidade. Nesse sentido,

a escola integra tanto o aspecto cultural quanto o comunitário, exercendo um papel acolhedor que se manifesta, por exemplo, quando serve de abrigo em emergências. Além disso, é frequentemente solicitada para sediar eventos religiosos e festividades locais, com os moradores demonstrando respeito pelo espaço, que é devolvido em boas condições. Essa participação ativa da comunidade parece decorrer da capacidade da escola de transcender sua função burocrática, criando identidades próprias e refletindo os valores educacionais desejados pela comunidade (Forquin, 1993, p. 169 *apud* Campos, 2010, p. 33).

Sobre a relação escola, comunidade e trabalho, Campos (2010) aponta que, para os moradores do rural, o trabalho é uma constante desde a infância até a velhice. Assim, as atividades escolares são vistas não apenas como preparação para a vida adulta, mas também como equivalentes ao trabalho. O autor argumenta que essa perspectiva faz com que a escola seja valorizada pelos moradores rurais, sobretudo com a produção cada vez mais vinculada ao ambiente urbano. Para os pais que trabalham como “camaradas” (trabalhadores diaristas), a educação passou a simbolizar a esperança de que seus filhos pudessem escapar do destino de vender sua força de trabalho diariamente ou por empreitada.

No imaginário dos moradores, parte da responsabilidade pela preservação do sistema simbólico que estrutura esse grupo social é transferida para a escola. Atualmente, a população das comunidades rurais tradicionais deseja que a instituição escolar se torne parceira não apenas do progresso econômico, mas também da reflexão sobre os valores e da manutenção das tradições que conferem identidade a esse grupo social. Entretanto, a história e a legislação das escolas “expõe claramente a desigualdade perante a educação urbana e expressam o pensamento do sistema educacional em relação aos moradores da roça e o papel de inferioridade sob o qual a escola a eles destinada vem funcionando” (Campos, 2010, p. 35).

O autor argumenta, ainda, que a falta de conexão entre o ensino escolar e aspectos fundamentais da vida rural, como o trabalho, a ética, o imaginário e a cultura local, constitui um ponto central. Embora os alunos demonstrem apreço pela escola, eles não a consideram parte integrante de suas vidas cotidianas, ao contrário da capela, do campo de futebol e do salão comunitário, também presentes no bairro rural. Segundo ele, essa desconexão revela um descompasso entre a escolarização oferecida e as realidades e os

valores das comunidades rurais, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional mais alinhada à vivência e às necessidades dessas comunidades (Campos, 2010).

É nesse contexto que as diversas tendências educacionais e ideológicas elaboraram seus discursos sobre a escola da zona rural. De acordo com essas tendências, o compromisso da educação escolar é com a racionalidade urbano-industrial. Assim, só no momento em que a escola rural conseguir convencer seus alunos – e a comunidade onde ela se situa – da superioridade dessa racionalização é que a escolarização ali mostrará sua eficácia. A consequência disso para as escolas é que, como diz Carlos Rodrigues Brandão (1999, p. 113) “na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores” (Campos, 2010, p. 36)

Diante dessa perspectiva, a ausência de articulação entre a dimensão técnica, representada pelo conhecimento transmitido pela escola, e a dimensão política, presente na cultura caipira, é fundamental para compreender a atitude dos alunos e moradores do espaço rural. O problema central não reside na diferença, mas na desigualdade. Ao não valorizar os elementos da cultura caipira, a escola implicitamente sugere que essa cultura não é apenas diferente, mas inferior à cultura urbana (Campos, 2010, p. 37).

Mesmo diante dessa realidade, algumas escolas resistem nos bairros rurais de municípios brasileiros, inclusive no Sul/Sudoeste de Minas, onde o nível de urbanização é elevado e predomina o agronegócio do café. Esse é o caso do município de Alfenas, com população de 78.970 habitantes, sendo 74.923 (95%) urbana e 4.047 (5%) rural (IBGE, 2022), onde a prefeitura mantém 5 escolas rurais em funcionamento. Dentre elas, a Escola Municipal Arlindo da Silveira, localizada no bairro rural Mandassaia, e a Escola Municipal Nicolau Coutinho, no bairro rural Bárbaras. Vitor e Vale (2025) mostram que, apesar dos desafios cotidianos, como infraestrutura precária, rotatividade dos profissionais da educação, currículo urbano, evasão e transferência de alunos e más condições das estradas, essas instituições continuam a desempenhar papel fundamental na organização social dos bairros. Além de espaços de ensino, são locais de reuniões comunitárias, festividades, eventos e encontros culturais que fortalecem os laços entre os moradores. Assim, a resistência dessas escolas se mantém porque “[...] as histórias delas se entrelaçam à de seus bairros, cujos moradores acreditam na importância da escola rural, não apenas como espaço de educação para suas crianças, mas como patrimônio da comunidade a ser preservado e valorizado” (Vitor; Vale, 2025, p. 176).

Considerações finais

A partir dos autores que discutiram a temática proposta neste trabalho, foi possível compreender melhor as definições, classificações e legislações dos recortes espaciais município, distrito e bairro rural. Embora essas definições sejam semelhantes, apresentam especificidades que variam conforme as características econômicas, sociais e regionais de cada realidade. Assim, município, distrito e bairro rural podem assumir configurações próprias. Além disso, sabe-se que um distrito pode se transformar em município, ao passo que o bairro rural pode se tornar um bairro urbano ou um distrito, dependendo de seu desenvolvimento.

Dentre as características dos bairros rurais, destaca-se a presença de uma *core área*, na qual se concentram a escola, a igreja com seu salão de festas e a venda, espaço que reúne a população local, mesmo dispersa em sítios, fazendas e chácaras, devido ao sentimento de identidade e pertencimento ao lugar. Esse núcleo favorece a interação social e fortalece os vínculos comunitários.

Mais especificamente sobre a escola no contexto dos bairros rurais, ficou claro que, apesar do intenso processo de urbanização, do êxodo rural e do consequente fechamento de muitas unidades escolares, diversas escolas rurais ainda resistem porque, além de representarem uma oportunidade de estudos para as crianças, cumprem importante função social junto à comunidade, contribuindo para a preservação dos valores, das tradições e do sentimento de pertencimento ao lugar. Sua permanência ultrapassa a dimensão educacional, pois fortalece a organização comunitária, estimula a convivência entre os moradores e reforça a identidade dos bairros rurais.

Dessa forma, este trabalho evidencia que compreender a escola no contexto dos bairros rurais significa reconhecê-la como uma instituição que articula educação, sociabilidade e identidade territorial, desempenhando um papel que vai além do ensino formal. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de que as políticas públicas voltadas ao meio rural reconheçam essas especificidades e valorizem a escola como patrimônio social da comunidade. É por isso que seus moradores a abraçam e lutam para mantê-la em funcionamento, entendendo que sua permanência representa não apenas a garantia do direito à educação, mas também a continuidade da vida comunitária nos bairros rurais.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ARAÚJO, L. A.; VALE, A. R. A relação campo-cidade sob a ótica da transformação de um bairro rural em distrito municipal: o caso de Moçambo, no município de Muzambinho–MG, Brasil. **Confin**s [Online], n. 50, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.4000/confin.37539>.

BASSO, J. D. **O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940**: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/80ac842e-20e2-46b7-937e-57ba3be46e26> Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto-lei n. 311, de 2 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do País, e dá outras providências. Coleção de Leis [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 1, p.438, 1938. Col. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0311.htm Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília–DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 1 jun. 2026.

CAMPOS, J. T. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. **Revista Ciências Humanas**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em:

<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/228> Acesso em: 1 jun. 2026.

CANDIDO, A. **Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 10. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2010.

CARNEIRO, M. J. "Rural" como categoria de pensamento. **RURIS** (Campinas, Online), Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 9-38, 2012. DOI: <https://doi.org/10.53000/rr.v2i1.661> Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16818>

Acesso em: 1 jun. 2026.

HALLEY, B. M. Bairro rural/bairro urbano: uma revisão conceitual. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 577-593, set./dez. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.82793> Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/82793> Acesso: 1 jun. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características da população e dos domicílios**. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html> Acesso: 1 jun. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse preliminar do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. v. 7, 192p. Inclui CD-ROM. ISSN 0104-057X. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720> Acesso em: 1 jun. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual Técnico de Delimitação de Bairros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/geologia/15826-manual-tecnico-em-geociencias.html> Acesso em: 1 jun. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Geografia. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 84p. (Estudos e pesquisas. Informação geográfica, n. 11). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2100664> Acesso em: 31 maio 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas/panorama> Acesso em: 1 jun. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102019&view=detalhes> Acesso em: 6 jun. 2026.

LECOCQ-MÜLLER, N. Bairros rurais do município de Piracicaba. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 43, recuperado de, jul. 1966 p. 83–130, publicado em 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1187> Acesso em: 21 jul. 2026.

MOREIRA, E. V. **As múltiplas fontes de renda e a pluriatividade nos bairros Aeroporto, Cedro, Córrego da Onça, Ponte Alta e Gramado no município de Presidente Prudente-SP**. 2007. 265 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/030b2886-fa8f-48a1-91bf-d5180005d9a8> Acesso em: 26 fev. 2025.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. As mudanças e as coexistências nos bairros rurais do município de Presidente Prudente/SP. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 14., 2006, Rio Branco. **Anais eletrônicos...** Rio Branco/AC: AGB Nacional, 2006. v. 01. CD-ROM.

PAULILO, M. I. S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 12, n. 1, abr. 2004, p. 229-252.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100012>

PINA, J. H. A.; LIMA, O. A.; SILVA, V. P. Município e Distrito: um estudo teórico. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 3, n. 6, ago. 2008, p. 125-142.

DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT3611851>

PINTO, J. M. R.; SAMPAIO, C. E. M.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MELLO, M. C.; ANDRADE, F. C.; SOUSA, C. P.; PEREIRA, J. V.; SANTOS, J. R. S.; CAMPOS, R. M. R.; OLIVEIRA, V. N. O desafio da educação do campo. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 13-45. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/a_educacao_no_brasil_rural.pdf Acesso em: 1 jun. 2026.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 41–51, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3053>

VALE, A. R. **Expansão urbana e plurifuncionalidade no espaço periurbano do município de Araraquara (SP)**. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b39bb1a6-5184-4695-8e4b-f22a8f23f09b> Acesso em: 1 jun. 2026.

VITOR, W. S.; VALE, A. R. As escolas nos bairros rurais Mandassaia e Bárbaras do município de Alfenas-MG: entre as dificuldades e a resistência. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 23, n. 4, 2025: Dossiê - V Congresso Brasileiro de Organização do Espaço (CBOE), p. 160-177. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/19676/13590> Acesso em: 23 maio 2026.

WANDERLEY, M. N. B. Olhares sobre o “rural” brasileiro. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, [S. l.], v. 23, n. 1 e 2, 2005, p. 82–98.

DOI: <https://doi.org/10.37370/raizes.2004.v23.236>

WHITAKER, D. C. A. O Rural Urbano e a Escola Brasileira. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara-SP, v. 11, n. 1, 2008, p. 283-293. Disponível em:

<https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/25> Acesso em: 5 mar. 2025.

Recebido em 07/06/2026.

Aceito para publicação em 03/08/2026.