

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS CONCEITOS DE ESPAÇO URBANO E ESPAÇO RURAL: A INTERCULTURALIDADE COMO LÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DOS TERRITÓRIOS

### FIELD OF EDUCATION AND SPACE CONCEPTS OF URBAN AND RURAL AREA: THE INTERCULTURALITY AS DEVELOPMENT OF LOGIC OF TERRITORIES

Cátia Wanderley Lubambo<sup>1</sup>  
Wivianne Fôñseca da Silva Almeida<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo se baseia em Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e compõe pesquisa do MGP/UFPE. Reflete acerca dos elementos da monoculturalidade da cultura europeia que impacta nos conceitos de espaço urbano e rural, na modernidade. Analisa como tais elementos influenciam políticas públicas de Educação do Campo, no município brasileiro de Afogados da Ingazeira. Discute princípios integrados à perspectiva da interculturalidade que orienta o desenvolvimento equitativo a superar desigualdades de poder existentes entre culturas. Adotamos abordagem qualitativa, realizando busca documental e entrevistas semiestruturadas para análise de conteúdo. Resultados iniciais da pesquisa apontam que a formação de território urbanocêntrico, resultado ainda do ideal civilizatório, é presente na ação da Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Conceitos de Urbano e Rural. Educação do Campo. Interculturalidade.

#### ABSTRACT

This Paper is based on studies Postcolonial Latin American and compose research MGP / UFPE . Reflects about monoculturalidade elements of European culture that impacts the concepts of urban and rural areas , in modernity. It analyzes how these elements influence public policy Rural Education in the Brazilian city of Afogados da Ingazeira. Discusses principles integrated into the perspective of interculturalism that guides the equitable development to overcome existing power inequalities between cultures. We adopted a qualitative approach , performing document search and semi-structured interviews for content analysis. Initial research results indicate that the formation of urbanocêntrico territory still result of the civilizing ideal , it is present in the action of Rural Education.

**Keywords:** Concepts of Urban and Rural. Rural Education. Interculturalism.

---

<sup>1</sup>LUBAMBO. C. W. Cátia Wanderley Lubambo - catia.lubambo@gmail.com - Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ e Docente do Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste/MGP - UFPE.

<sup>2</sup>ALMEIDA. W. F. S. Wivianne Fôñseca da Silva - wivi7@hotmail.com - Mestranda em Gestão Público para o Densenvolvimento do Nordeste/MGP- UFPE.

## INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e faz parte de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco. O enfoque central deste trabalho é analisar a influência na constituição mental da ideia de “territórios do campo”, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica. Esta racionalidade mantém uma acomodação distintiva de “campo x cidade”, baseada numa classificação hierárquica ditada pela colonialidade (QUIJANO, 2005). Colonialidade, aqui se tem por um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado numa hierarquia social. A reflexão acerca dos elementos da colonialidade da cultura europeia revelam tensões que influenciam os conceitos de espaço urbano e espaço rural até na modernidade.

A definição de território acaba também refletindo este padrão de colonialidade, desde a constituição dos Estados nação. Quijano (2005) aponta dois movimentos: um endógeno e um exógeno que disputam reconhecimento e poder:

O processo (de territorialização) começa sempre com um poder político central sobre um território e sua população, porque qualquer processo de nacionalização possível só pode ocorrer num espaço dado, ao longo de um prolongado período de tempo. Esse espaço precisa ser mais ou menos estável por um longo período. Consequentemente, precisa-se de um poder político estável e centralizado. Este espaço é, nesse sentido, necessariamente um espaço de dominação disputado e conquistado a outros rivais” (Quijano, 2005. p.130).

“Por outro lado, o processo de centralização estatal que antecedeu na Europa Ocidental a formação dos Estados nação, foi paralelo à imposição da dominação colonial que começou com a América. Quer dizer, simultaneamente com a formação dos impérios coloniais desses primeiros Estados centrais europeus. O processo (de territorialização) tem, pois, um duplo movimento histórico. Começou como uma colonização interna de povos com identidades diferentes, mas que habitavam os mesmos territórios transformados em espaços de dominação interna, ou seja, nos próprios territórios dos futuros Estados-nação.” (Quijano, 2005. p.131).

A proposta de análise também toma os princípios que, integrados à perspectiva da interculturalidade, podem orientar o desenvolvimento equitativo que supera as desigualdades de poder existentes entre as culturas, possibilitando o enfrentamento dos processos de raiz colonial que marcam identidades nos territórios. Os conceitos de interculturalidade são emprestados de WALSH (2007):

El concepto de Interculturalidad tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple

de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende em Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y um paradigma otro que es pensado a través de la praxis política.” (Walsh, 2005. p.47)

“Este trabajo explora la significación de la interculturalidad como una perspectiva y práctica “otra”, que encuentra su sostén y razón de existencia en la colonialidad del poder. Su intención no es reificar el concepto de interculturalidad o de “pensamiento indígena” en relación con ella. Al contrario, el trabajo busca llamar la atención sobre la relación entre la interculturalidad y la colonialidad del poder con la diferencia colonial, tal como son pensadas y practicadas particularmente por el pensamiento alternativo que el movimiento indígena produce con la mirada hacia la clasificación étnico-racial, la dominación estructural y la descolonización, tanto como hacia la contestación y la distinción sobre las discusiones relativistas que efectúan sobre la diferencia cultural y la multiculturalidad.” (Walsh, 2005. p.48)

É com base nesses aportes que refletimos sobre os conceitos de espaço urbano e espaço rural e sua interferência na ideia de educação do campo, destacamos 1. Educação do Campo: Conceito e Características; 2. A construção da Educação do Campo: Trajetória Histórica e Marcos Normativos e 3. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no município brasileiro de Afogados da Ingazeira-PE. O primeiro item se constitui de uma revisão da literatura e os dois últimos, de análise documental e de depoimentos. Estes documentos e depoimentos foram selecionados através dos critérios apresentados por Bardin (2004): a regra da exaustividade (reúne todos os dados possíveis de análise), a regra da representatividade (corresponde à parte significativa de dados que permitam uma generalização dos resultados); a regra da homogeneidade (trata da singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a regra da pertinência (refere-se à função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e objetivo da pesquisa).

## 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Ter clareza do conceito que acreditamos sustentar a Educação do Campo é fundamental para o início de qualquer proposta de discussão nesse âmbito. Arroyo (2004) destaca que a visão do Campo e, por consequência, o entendimento sobre a Educação que deve ser ofertada a esse Campo, ainda presente na formulação de políticas públicas, é um dos fatores geradores da precarização observada nessa área: “sem corrigir essa visão, a formulação de políticas não mudará” (ARROYO, 2004, p. 92). Entendimento endossado por Bourdieu; Chartier (2011) que, discutindo acerca do nominalismo – uso de categorias supostamente universais e que nunca mudam - destacam que uma mesma palavra pode ser utilizada por vários grupos, em diversos contextos e apresentar significados diferentes, frutos de sua trajetória cronológica e social.

No verbete do Dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart (et.al, 2012), a Educação do Campo é definida como:

Um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de política pública, de educação, e de formação humana. (CALDART, 2012, p.257, grifo do autor)

É esse o conceito adotado neste trabalho. Um conceito de Educação do Campo forjado a partir da luta pela terra e por políticas públicas educacionais que considerem as especificidades do campo e as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais camponeses. Munarim (2011) enfatiza que a concepção de Educação do Campo não está elaborada de forma definitiva, completamente formada ou hegemônica. Sendo um conceito novo, está em disputa pelas contradições da realidade social que expressa e, estando em construção, representa uma categoria de análise da situação ou práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo: no passado, no presente e na realidade por vir (CALDART, 2012, p.257).

Educação do Campo é, portanto, um conceito em construção como muitos outros, contudo, mais ainda porque relaciona-se com um fenômeno social em fase de constituição histórica. Traz, à discussão conceitual, diversos aspectos intrínsecos aos movimentos da realidade que simboliza, trata-se, na expressão do professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial” (FERNANDES, 2009).

Nesse sentido, pontuamos questões importantes na discussão do conceito de Educação do Campo. Aspectos que são essenciais por sinalizarem contradições que estão na raiz da sua materialidade de origem.

## **Primeiro:** A Educação do Campo é diferente da Educação Rural

Para compreender o que significa Educação do Campo, urge a compreensão do que ela não é: uma educação que objetiva formar grupos semelhantes aos que vivem na área urbana, desconsiderando valores culturais próprios do campo. Esta seria, à grosso modo, a definição para Educação Rural.

A diferença de educação do campo e educação rural não se refere a apenas uma questão de nomenclatura, demarca, sobretudo, uma concepção de educação. A educação do campo surge como um novo paradigma de educação que objetiva o desenvolvimento sustentável do campo e a valorização dos povos camponeses, contrapondo-se à educação rural que sendo uma educação com valores urbanos, favorece a migração e valoriza o latifúndio e o agronegócio (ALENCAR, 2010).

Considerando os espaços e os protagonistas, fica evidente a diferença entre as concepções de educação do campo e educação rural:

(...) enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.” (MOLINA; FERNANDES, 2004).

Alencar (2010) enfatiza que o entendimento a respeito do conceito de rural tem influência direta na concepção de educação que vai referendar as políticas públicas destinadas aos povos do campo. Assim, sintetizando essas relações, apresenta um quadro com as características essenciais entre a educação do campo e a educação rural.

QUADRO 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

<b>Relação das Características entre Educação do Campo e Educação Rural</b>	
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade.	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo	Educação para o campo.
<b>Educação no e do campo</b>	<b>Educação para o campo</b>

Fonte: ALENCAR, 2010.



Muitos estudiosos ligados aos movimentos sociais do campo ainda utilizam a expressão Educação Rural, buscando enfatizar que a escola atual ainda é na área rural e ainda enfrenta enormes dificuldades, como a multisse-riação. No entanto, Ribeiro (2012) destaca que a Educação Rural permanece sendo relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito dos povos do campo, representa a escola destinada a oferecer conhecimentos iniciais de leitura e ensino de operações matemáticas básicas, não tendo nenhum compromisso com o letramento e a emancipação dos sujeitos. A expressão Educação do Campo, pelo contexto no qual foi evidenciada, é que vem carregar essa perspectiva de significado.

**Segundo:** O conceito refere-se à Educação no campo e do campo, assumindo-se, assim, como uma educação específica.

O conceito de educação do campo está centrado numa concepção de Educação como processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade (FERNANDES, et. al; 2009). Possui, nesse sentido, a compreensão de que no campo deve haver a oferta de Educação Básica, ou seja, todos os níveis e modalidades da escolarização brasileira, buscando superar a oferta de educação elementar e deficitária presente na área rural historicamente. É nesse contexto que a discussão é por uma educação do campo e no campo.

As proposições em destaque, aparentemente de pouca relevância, na verdade expressam, pela história da educação dos homens e mulheres do campo, a diferença entre “processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano” (FRIGOTTO, 2011, p.35).

Não se trata de ater-se ao sentido semântico, mas inferir o seu conteúdo histórico e o que ele representa em relação às reivindicações no plano educacional:

- Educação do Campo: considera as particularidades da realidade dos homens e mulheres que produzem sua vida no campo. Assume a existência de especificidades que devem ser consideradas pela Educação (CALDART, 2000).

É a escola pensada a partir dos conflitos existentes no dia-a-dia do camponês, tendo clareza que este pode ser agricultor familiar, sertanejo, boia-fria, indígena, quilombola, caçara, ribeirinho, assentado, pescador, etc; pois existe no meio rural uma diversidade de sujeitos que trabalham e vivem em “diferentes campos”, mas todos com contínuos conflitos.

- Educação no campo: expressa o questionamento feito à educação preliminar oferecida aos povos do campo, que, mesmo hoje, precisam ir aos centros urbanos para vivenciarem por completo seus níveis de escolarização.

É a Educação presente no Campo e com projeto político-pedagógico ligado às causas do Campo sem, contudo, postular o localismo e nem o particularismo, pois a discussão de questões globais é essencial para a construção do conhecimento e da visão de universalidade (CALDART, 2012).

É nesse ponto, em especial, que a Educação do Campo tem imbricação direta com o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014: que campo é esse onde as metas do PNE estão focadas? Um campo com escolas

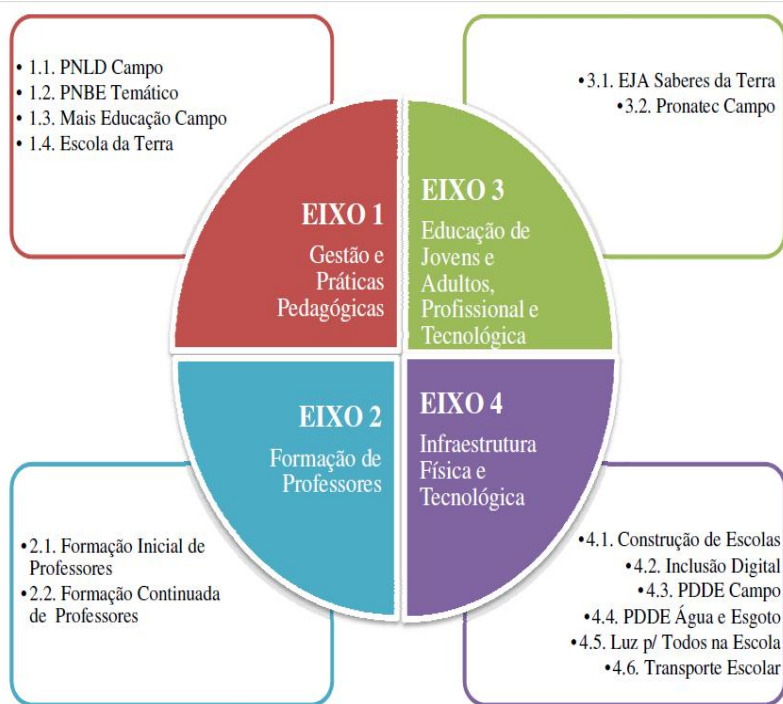
vivas, que atendem a população em sua própria comunidade? Um campo de escolas fechadas, com educandários nucleados que exigem significativos investimentos em transporte escolar? É fundamental ter clareza de qual desses dois cenários – cenários que estão em disputa - representa a possibilidade de alcance das metas estabelecidas no PNE.

## 2. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO) E O CASO DE AFOGADOS DA INGAZEIRA

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho formado por: Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Universidade de Brasília e Universidade Federal de Minas Gerais, buscando atender as demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

O Pronacampo é um programa formado por um conjunto de ações articuladas, em sua maioria ações de fortalecimento de políticas já existentes, organizadas em quatro eixos de atuação. A figura 01 apresenta os programas específicos de acordo com cada eixo:

FIGURA 01- EIXOS E PROGRAMAS DO PRONACAMPO



Fonte: FEROLLA, 2013

<sup>3</sup>Todas as informações referentes ao Pronacampo foram retiradas da página oficial do MEC: <http://pronacampo.mec.gov.br>. Também estão contidas em BRASIL/MEC/SECADI (2012; 2013).

O município de Afogados da Ingazeira está localizado no Estado de Pernambuco, limitando-se geograficamente, ao norte, com os municípios de Solidão e Tabira, ao sul, com Carnaíba e Igaraci, a leste com Tabira e Igaraci e, a oeste, com Carnaíba. Conforme dados do IBGE, sua área municipal ocupa 384,4km<sup>2</sup>. O clima é semiárido quente, com temperaturas variando entre 20°C e 36°C.

MAPA 1 – MICRORREGIÃO SERTÃO DO PAJEÚ



Fonte: CONDEPE

O município, conforme Censo 2010, possui 35.088 habitantes, sendo 78,1% população urbana e 21,9% população residente na área rural.

Ao observar os dados coletados no Censo Demográfico 2000 e 2010, em relação à população total na Região do Sertão do Pajeú, nota-se que, assim como Afogados da Ingazeira, a maior parte dos municípios aumentou sua



Analisando os indicadores socioeconômicos indicados no quadro 2, observamos que Afogados da Ingazeira possui a maior renda per capita da região e apresentando um IDEB de 4.50 está muito próximo à média dos municípios do Pajeú, que é de 4.65. Em relação ao percentual de extremamente pobres e vulneráveis à pobreza, Afogados da Ingazeira registra dados inferiores às médias regionais: 21.64 e 82.36, respectivamente.

QUADRO 1 – INDICADORES SÓCIOECONÔMICOS

Município	Renda per capita - 2010 (em R\$)	IDEB	% de extremamente pobres	% vulneráveis à pobreza
Afogados da Ingazeira	390.40	4.50	16.09	66.23
Brejinho	230.85	4.10	22.81	89.13
Calumbi	215.47	4.20	25.95	83.32
Carnaíba	215.71	5.50	30.19	85.57
Flores	311.83	4.40	28.03	83.31
Iguaraci	384.10	4.70	19.08	70.20
Ingazeira	182.73	4.80	20.90	87.68
Itapetim	271.00	3.90	23.82	85.81
Quixaba	215.92	5.90	27.64	86.57
Santa Cruz da Baixa Verde	267.58	4.80	22.31	77.45
Santa Terezinha	279.10	4.10	28.32	87.04
São José do Egito	275.14	4.60	16.55	85.18
Serra Talhada	257.47	4.20	14.68	83.79
Solidão	273.75	4.10	30.11	87.52
Tabira	372.11	4.10	18.50	73.23
Triunfo	338.39	5.40	15.96	78.31
Tuparetama	172.52	5.50	7.08	89.91

Fonte: INEP/MEC; IBGE, Censo Demográfico (2010).

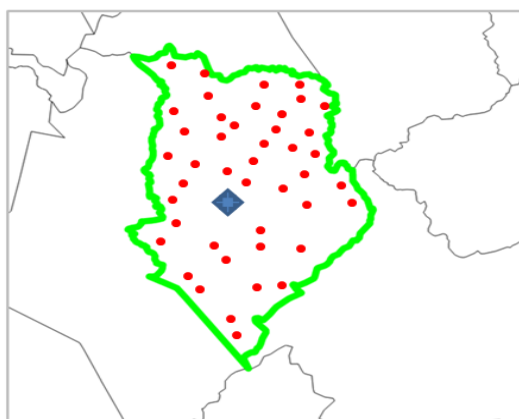
O movimento político-social que pensa o desenvolvimento rural a partir de uma visão territorial, ou seja, uma visão que considera o estabelecimento de novas relações de cooperação entre os habitantes de uma determinada região, acredita que o grande desafio para superação da vulnerabilidade à pobreza consiste na mudança do ambiente educacional. É fundamental dotar as populações vivendo nas áreas rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas os agentes centrais na definição/implementação de políticas que fortaleçam o capital social dos territórios rurais, tendo o campo como base de um conjunto diversificado de atividades e de mercados potenciais (ABRAMOVAY, 2000). Nesse sentido, pensar a Educação considerando a contribuição da escolarização nesse processo de emancipação passa, inevitavelmente, por pensar sobre a existência da Escola nos territórios. Afogados da Ingazeira possui 38 escolas, considerando a oferta de todos os níveis e modalidades da educação e somando-se os educandários municipais, estaduais e particulares. Das 32 escolas pertencentes a rede municipal, 20 são escolas do campo atualmente. A educação do e no campo vai além da educação formal e da escola, pois, engajada na dinâmica social, possibilita a vivência de um projeto educativo que dialoga com a realidade local e global onde está inserida, concretizando-se em ações emancipatórias, vinculadas a uma nova matriz produtiva camponesa (PIRES, 2008).

No entanto, a existência da Escola, como instituição social responsável pelas etapas de escolarização, processo primordial para o exercício da cidadania, configura elemento preponderante na corporificação da educação do campo, de fato, no campo. Neste sentido, as escolas do campo, multisseriadas ou não, precisam sair do anonimato e serem inseridas, sem prerrogativas, nas agendas de discussão das políticas públicas, sendo analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional da sociedade brasileira (BARROS, et al, 2010).

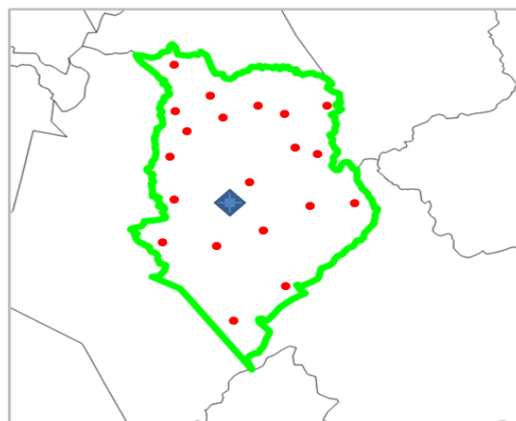
Segundo o IBGE (censo 2010), o município de Afogados da Ingazeira tem 26,8% da sua população rural com idade entre 0 e 14 anos, ou seja, em idade escolar, se considerarmos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Se ainda contabilizarmos o grupo de idade de 15 a 24 anos, ponderando acerca do direito ao Ensino Médio e à Educação Superior, esse percentual passaria para 45,7% da população residente na área rural do município.

Nesse sentido, buscaremos perceber a existência das escolas no campo no território afogadense considerado rural pelos critérios do IBGE. O recorte de tempo utilizado considera o ano 2000, pela possibilidade de referência ao censo demográfico realizado nesse mesmo ano, e o ano corrente (2016) que pode ter como referência o censo de 2010

Mapa 3- ESCOLAS DO CAMPO



Mapa 4- ESCOLAS DO CAMPO 2016



- Escola do Campo
- ◆ Sede do Município - Centro Urbano

**Fonte:** Elaborado pela autora.

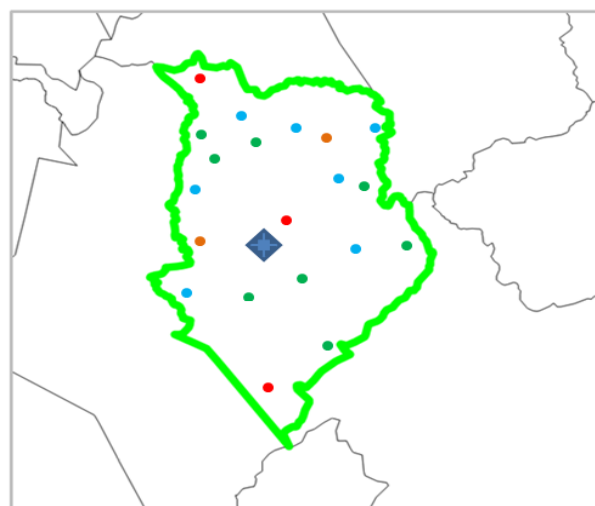
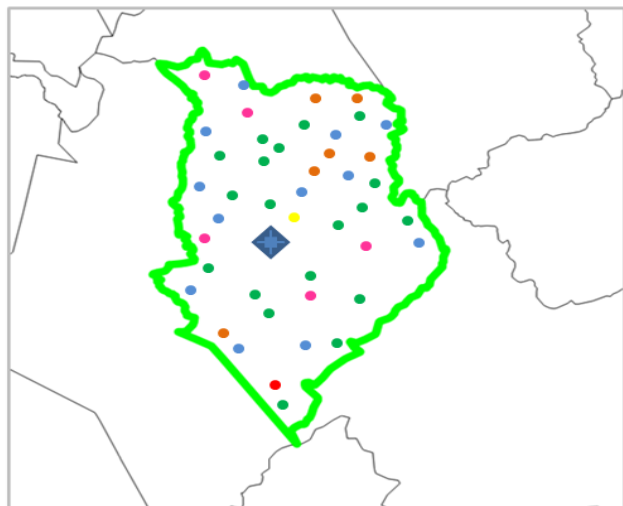
Podemos observar a significativa redução do número de escolas na área rural do município: de 44 escolas existentes em 2000, que chegavam a atender até programas de correção de fluxo<sup>1</sup>, há apenas 20 em 2016. Mais de 50% das escolas do campo foram fechadas.

<sup>4</sup>A Escola Municipal Levino Cândido, no povoado da Carapuça, ofereceu os Programas Acelera e Se Liga no início dos anos 2000.

Podemos observar a significativa redução do número de escolas na área rural do município: de 44 escolas existentes em 2000, que chegavam a atender até programas de correção de fluxo<sup>1</sup>, há apenas 20 em 2016. Mais de 50% das escolas do campo foram fechadas.

Mapa 5- ESCOLAS DO CAMPO POR Nº DE ALUNOS- 2000

Mapa 6 – ESCOLAS DO CAMPO POR Nº DE -2016



- Escola com até 20 alunos(as)
- Escola com até 40 alunos(as)
- Escola com até 60 alunos(as)
- Escola com até 80 alunos(as)
- Escola com até 100 alunos(as)
- Escola com mais de 100 alunos(as)
- ◆ Sede do Município - Centro Urbano

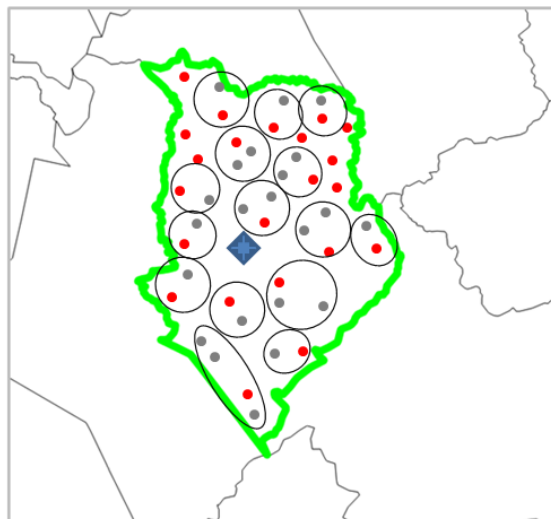
**Fonte:** Secretaria de Educação de Afogados da Ingazeira (2015).

O mapa 6 indica que em relação ao número de alunos por escola também houve uma alteração: as escolas existentes em 2016 passaram a concentrar um número maior de alunos. Esse dado indica que a demanda de alunos presente nas regiões que tiveram escolas fechadas foi levada a migrar para as localidades onde ainda existe escola. Esse processo, que consiste em definir uma escola que receberá os alunos das escolas desativadas nas regiões circunvizinhas, configura o que chamamos de “nucleação escolar”.

Essa leitura também nos é possível pelos dados pertinentes ao Mapa 7. É possível observar que há uma tendência de o fechamento das escolas do campo acontecer em áreas onde já existe uma escola com infraestrutura mínima para receber os alunos e alunas já matriculados na escola desativada e/ou as possíveis novas matrículas daquela região.

Chama atenção a organização das turmas da Escola Municipal José Lourenço de Sena, localizada na comunidade Queimada Grande. A referida escola atende apenas os alunos da creche ao 3º ano, embora tenha sala de aula disponível, os alunos do 4º e 5º ano percorrem 12 km no transporte escolar para estudar na Escola Municipal Levino Cândido, no povoado da carapuça sob a justificativa de que o prédio, recentemente construído através das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), possui estrutura melhor para o atendimento desses alunos e alunas.

Mapa 7 - NUCLEAÇÃO - ESCOLAS DO CAMPO



- Escola desativada
- Escola em funcionamento
- ◆ Sede do Município - Centro Urbano

**Fonte:** Elaboração da autora.

Diante do exposto, realizou-se entrevista com representantes da Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. As perguntas versaram sobre as questões que envolvem o processo de desativação de uma escola do campo.

Os entrevistados, questionados de forma individual e particular, apontaram consenso entre a forma como se realiza o processo de fechamento das escolas (todos indicaram haver diálogo com a comunidade envolvida) e as razões para a nucleação de escolas: a grande diminuição no número de alunos por escola e a otimização dos recursos, tendo em vista que o número de prédios para manutenção é reduzido:

É importante ressaltar como ponto positivo para o Sistema, a manutenção das escolas, diante dos poucos recursos. (Entrevistado A)

Os resultados (da nucleação)são: minimização das turmas multisseriadas, melhorias de infraestrutura física e pedagógica

e, conseqüentemente, melhores resultados de ensino e aprendizagem. (Entrevistado B – grifos nossos).

Embora pontuem a preocupação com o impacto do fechamento das escolas no processo de construção da identidade social dos alunos:

Para a comunidade que tem a sua escola fechada constitui uma perda, visto que a mesma é um referencial importante para a identidade das pessoas. Assim, todo processo de nucleação é bastante conflituoso, tanto para o Sistema de Ensino, como para as comunidades. (Entrevistado D)

Chamo de tristeza ver uma escola ser fechada por falta de aluno. (Entrevistado C)

Fica evidente o entendimento de que quanto mais a escola do campo atender as características do ensino seriado urbano, mas chances haverá de uma educação de qualidade acontecer:

O processo de nucleação de escolas traz, de fato, vantagens e desvantagens. Embora haja metodologias eficazes para o professor trabalhar com turmas multisseriadas, é indiscutível a eficácia de se trabalhar com alunos na mesma faixa de idade, com o nível de escolaridade mais próximo. Outro aspecto importante a ser destacado e que, indiscutivelmente, interfere no processo de aprendizagem dos alunos é a satisfação do professor em trabalhar com os alunos do mesmo nível. (Entrevistado F)

Os resultados (da nucleação) são: minimização das turmas multisseriadas, melhorias de infraestrutura física e pedagógica e, conseqüentemente, melhores resultados de ensino e aprendizagem. (Entrevistado B – grifos nossos).

Reforçando as intenções pontuadas no Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apontam para uma escolarização que deve acontecer “nas” comunidades rurais. Compreender essa direito implica reconhecer que os modos de vida no campo têm influenciado diretamente o processo de (re)elaboração das identidades socioculturais da população campesina, refletindo num processo de desenraizamento (KREMER, 2011). Significa, assim, (re)pensar a política pública desenvolvida no âmbito educacional com foco no atendimento à população rural. Implica pensar sobre a urgência de um movimento crítico e reflexivo a respeito das metas e estratégias postuladas Plano Nacional de Educação, visando garantir a prerrogativa do direito das populações campesinas a uma escola do campo e no campo.

---

<sup>5</sup>As escolas das comunidades Inveja e Santiago foram desativadas por apresentar matrícula inicial entre cinco e sete crianças.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou inquietar e a partir dos dados apresentados suscitar outras investigações sobre as condições que os estados e municípios têm estabelecido para a materialidade das escolas do campo, pois é com essas escolas que se busca implementar as estratégias definidas para o alcance das metas educacionais estabelecidas no PNE em vigência.

Evidentemente que a questão da Educação do Campo não se resume ao número de escolas do campo abertas ou às condições de funcionamento dessas escolas, mas a luta em torno de tais questões tem sido uma das principais preocupações do Movimento Por uma Educação do Campo, cujos princípios não podem prescindir do conhecimento da realidade. Conhecer a realidade inclui: 1. Interrogar o modelo urbano-cêntrico de desenvolvimento rural no país; 2. Analisar os indicadores sócio-demográficos de vulnerabilidade social, mas sobretudo, localizá-los e compreendê-los no território; 3. Fortalecer a ação de movimentos sociais do campo, enquanto sujeitos coletivos, que vêm protagonizando conquistas.

Nessa direção, os resultados iniciais da pesquisa apontam que, embora existam significativas ações no sentido de garantir a dignidade humana e em assegurar relações alteritárias entre os diversos povos, a formação de um território urbano-cêntrico configurado ainda como resultado do ideal civilizatório exclusivista, tem estado presente na atuação das políticas públicas de Educação do Campo. Entre os avanços conquistados, sem dúvida, evidencia-se a inserção do tema na agenda de discussão de políticas públicas e a constituição de marcos legais, implantando-se programas educacionais específicos para os povos de territórios rurais. No entanto, muitos desafios, como a formulação de um projeto de educação do campo integrado com um projeto político de transformação social, ainda são parte da realidade.

As estratégias do PNE que tratam especificamente da educação do campo, bem como outras que implicitamente tomam como base a existência de escolas no campo, exigem resistência ao fechamento desses educandários, espaços públicos e de direito, demandam atuação expressiva no enfrentamento aos projetos que percebem o campo apenas como lugar de produção e não de vida.

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores:** construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARRETCHE, Marta. **Tendências no estudo sobre avaliação.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.

ARROYO, M.G. **Por um tratamento público da educação do campo.** In: Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção por uma educação do campo (vol.5). Brasília, Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004, p.92-98.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Lei n. 4.024/1961. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692/1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172/2001. **Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CNE n. 36/2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Minas e Energia**. Secretaria de Geologia, Mineração e Transformação Mineral. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Afogados da Ingazeira, PE. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.494/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. IBGE/PNAD. Decreto n. 7.352/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (Pronera)**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. 2010. **Censo demográfico**. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. PRONACAMPO. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) – Documento Orientador. Brasília: SECADI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.960/2014. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências**. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento**. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF, 2000, nº 03.

\_\_\_\_\_. **Por Uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 147 – 160.

\_\_\_\_\_. PEREIRA, Isabel Brasil; ALETANJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b, p. 257-264.

COLLIER, David; COLLIER, Ruth. **Shaping the Political Arena: Critical Junctures – the labor movement and regime dynamics in Latin America**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1991.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. **Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos**. RAP. Rio de Janeiro, v.37, p.969-992, set/out. 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política da avaliação de políticas públicas**. RBCS. São Paulo, v. 20, n.59, p.97-169, out.2005.  
FERNANDES, Bernardo M.. Diretrizes de uma Caminhada. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 133-145.

\_\_\_\_\_.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “**Por uma Educação Básica do Campo**”: texto preparatório. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 19-62.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 133-146.

FEROLLA, Luna Marquez. **Processos colaborativos na gestão pública**: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo. Ribeirão Preto, 2013. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo**: desafios de conteúdo, método e forma. In: Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2ª ed., 2011, p. 19 -46.

GASKELL, George. **Entrevistas Individuais e Grupais**. IN: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola rural**: urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época; v. 70).

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. **As três versões do Neo-institucionalismo**. Lua Nova, n. 58, pp.193-223. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Residência Agrária**: concepções e estratégias. In: Educação do Campo e formação profissional – A experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009.

\_\_\_\_\_.; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto. Brasília, v.24, n.85, p.17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-593.

MUNARIM, Antônio. Prefácio – **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. In: Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2ª ed., 2011, p. 09 -18.

NAVARRO, Zader. **Desenvolvimento rural no Brasil**: os limites do passado e os caminhos do futuro. Estudos Avançados, n.15, 2001, p. 83-108.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo e democratização**: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Rural**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-298.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 4ª Edição, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2ª edição, 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.