



EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERNAMBUCO ESCRITA EM PALIMPSESTOS DE EDUCAÇÃO RURAL. A persistência da colonialidade

Allene Lage

Universidade Federal de Pernambuco. allenelage@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo reúne um dos resultados de uma pesquisa científica realizada no período de 12/2012 à 07/2016, financiada pelo CNPq. Tem por objetivo refletir sobre a educação do campo, enquanto concepção construída pelos movimentos sociais do campo, que pretendia superar as subordinações que a educação rural impunha aos seus sujeitos. Nessa direção utilizamos duas categorias – palimpsesto e colonialidade – como recurso para desnudar a ideia de que não existe mais educação rural, pelo fato da educação do campo se tornou uma realidade em todas as escolas do interior de Pernambuco. A nossa análise se apoia no Método do Caso Alargado definido nos termos de Boaventura de Sousa Santos. Assim, procuramos confrontar os (des)caminhos da transição “educação rural versus educação do campo”. As nossas conclusões apontam que as ideias de palimpsesto e colonialidade nos ajudam a pensar sobre a distância epistemológica e política entre educação rural e do campo no discurso por um lado, mas pelo outro lado, sobre a proximidade com que essas duas concepções coexistem dentro da intermitência de programas governamentais de educação, que hora convivem com a euforia da mudança e da inovação pedagógica num sentido mais amplo, hora dão um caráter do conservadorismo estrutural que continua a subordinar os povos do campo as condições da educação rural.

Palavras-Chave: Educação Rural; Educação do Campo; Palimpsesto; Colonialidade; Pernambuco.

1. Introdução

Este artigo se delinea no âmbito de uma pesquisa científica realizada no período de 12/2012 à 07/2016, financiada pelo CNPq, que tem por objetivo geral conhecer o percurso dos resultados da escolarização dos censos de 1970 à 2010, considerando as variáveis de gênero e raça, no interior de Pernambuco onde existiam latifúndios e hoje existem assentamentos de reforma agrária. No âmbito desse artigo, o nosso objetivo é analisar as proximidades e distanciamentos entre educação rural e educação do campo, com a hipótese de que a rural continua vigente de forma insuspeita como educação do campo, na realidade das escolas do campo.

A história da educação brasileira nos ajuda a entender os projetos e as ideologias dos períodos políticos da história do Brasil, bem como a construção e reprodução dos processos de desigualdades sociais entre classes sociais, gênero, raças/etnias e entre campo e cidade e, as articulações e submissões dos projetos das classes dominantes aos projetos de hegemonia internacional. Nessa direção, a história da educação rural e da educação do campo desde sempre tem sido recheada de exemplos de políticas e de gestões que a desafia como lugar de punição, de equipamentos escolares velhos ou ultrapassados, e de uma crença de alunos com poucas capacidades de aprendizagem, criando deste modo uma imagem subalternizada dos sujeitos educativos e desta modalidades de educação. Isto decorre devido ao fato de

que a educação para os povos do campo no Brasil sempre



esteve submetida às elites agrárias, que propositadamente utilizavam-se da educação como instrumento ideológico e de dominação, no qual a escola rural e não do campo, era o lugar da formação de trabalhadores domesticados. Nessa direção Fernandes (2006) ao discutir a ideia dos paradigmas da educação faz uma distinção entre Escola do Campo e Escola Rural, conforme afirma que,

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos ao interesse do capital (FERNANDES, 2006, p.37)

De fato há uma grande diferença entre estas duas concepções e várias implicações. A escola rural como o lugar da educação, traz em seu âmago o controle político do que deveria ser o projeto educativo da classe trabalhadora. Desenhada num formato que garantisse a reprodução do pensamento das elites conservadoras por um lado e, pelo outro lado uma educação de massa que acreditasse nos lugares naturais das desigualdades e na resignação dos destinos subalternos. Já a educação do campo reconhece a diversidade dos povos do campo e seus saberes como parte do processo formativo, colocando-os numa posição de protagonistas de uma educação que tem a ver com seus modos de vida e os ajuda a refletir sobre suas realidades. Se são tão diferentes estas duas concepções como é possível a educação rural sobreviver no cotidiano da educação do campo?

1.1. A Educação Rural no Brasil até a Década de 1980

O processo histórico da escola rural teve início a partir de 1910/1920, quando a sociedade brasileira experimentou seus primeiros movimentos migratórios, “quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28). Este movimento denominado de "Ruralismo Pedagógico" por Maia (1982, p. 27) pretendia gerar uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era conter essa evasão rural e fixar o homem no campo. Essa perspectiva durou até 1930 e fracassou em seus objetivos.

Este modelo de educação rural esteve ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro, e levou a escola rural a uma imitação do processo urbano, constituindo assim um processo de descaracterização da sociedade camponesa, e mostra um formato escolar no qual há total desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem e a mulher do campo. Whitaker



(1992) mostra que vinculado a este desinteresse do Estado existe uma ideologia predominante que alega que a falta de educação rural é causada pela não valorização da população rural que coloca seus filhos precocemente no mundo do trabalho ao invés de pô-los na escola. Tal ideologia é uma falsa consciência que confunde as consequências com as causas dos fenômenos sociais e projeta na vítima a culpa pelos seus infortúnios.

Lemme (1959, p. 36) ao discutir a relação latifúndio-educação, dizia que desde o final da década de 1950 que o problema da educação estava diretamente ligado às condições de vida do povo, ao padrão de vida das populações. Afirmava ainda que a principal função da escola era preparar um cidadão para ser elemento de maior produtividade econômica, dentro da comunidade em que vive, e que por isto “a frequência escolar, por tempo suficiente, para a obtenção deste resultado, estava na dependência de condições mínimas de ordem econômica, de que dispõe a família ou assegure o Estado, em caráter de assistência social às crianças vítimas do pauperismo”.

Outro argumento de Lemme (1959) era o fato de que naquela época 2/3 da população brasileira, aproximadamente 2.000.000 de jovens e crianças, menores de quinze anos, estavam impedidos de frequentar escola e condenados ao analfabetismo, porque eram obrigados a trabalhar, desde muito cedo, pra ajudar as respectivas famílias, flageladas pelas dramáticas condições a que estão reduzidas pelo latifúndio, pela economia semifeudal e pré-capitalista, vigorantes praticamente em todo o vasto interior do país. Por fim denunciava que a justificativa da situação desses jovens “compensam, em seu trabalho no campo, elevada cota com que cooperam para o índice de analfabetos”. O que segundo Lemme “compensar com o trabalho precoce e escravo o analfabetismo a que estão condenados é uma formulação monstruosa, [...] para com o drama verdadeiramente dantesco a que está condenada a grande massa do povo brasileiro, abandonado, espoliado, morrendo de miséria e doença” (LEMME, 1959, p.46).

Segundo Maia (1982, p. 29), o Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), propunha-se a "expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência". A ênfase dada às questões de educação rural pode ser melhor interpretada, considerando-se as constatações e recomendações que o documento apontava:

[...] embora se tenha a consciência de que a chuva e a colheita solicitam mão-de-obra das crianças, estabelecemos o mesmo calendário escolar tanto para a zona urbana quanto para a zona rural; os professores que amiúde têm apenas uma formação urbana — quando a têm — ou seguem padrões urbanos... os materiais de ensino-aprendizagem são escassos devido não apenas à falta de recursos financeiros como também à dificuldade de acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos. [...]



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para superar tais dificuldades, recomenda-se que: a escola não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social; o ensino ministrado na zona rural tem que ser apropriado a essa realidade; a escola da zona rural deve ser uma agência de mudança (MAIA, 1982, p. 29).

Nos anos 1960, derrotar o sistema latifundiário constituiu-se numa das maiores bandeiras de luta, o que naquela época, já era visto como a forma de acabar com pobreza no Brasil. O Estatuto da Terra, como é conhecida a Lei 4504/64, promulgada na ditadura militar - governo de Castelo Branco -, representou a expressão máxima da visão reformista defendida na época, no auge da "Aliança para o Progresso", política formulada pelos EUA que estimulava reformas nas estruturas agrárias dos países latino-americanos, a qual fortalecia a classe média rural no campo, por consequência, o desenvolvimento do capitalismo no campo. No entanto, estas medidas não trouxeram a democratização da terra, aprofundando ainda mais as desigualdades no campo.

O regime militar, através do crédito rural subsidiado e abundante promove a modernização do latifúndio, aparelhando-o com os recursos oferecidos pela tecnologia verde que chegava ao mundo rural no início da década de 1970. Com a farta oferta de recursos públicos para investimentos privados e para a modernização do Brasil, a economia brasileira cresce, surgem os grandes centros urbanos e a necessidade da reforma agrária para o desenvolvimento do Brasil sai do discurso político. Deste modo, o projeto de reforma agrária cai no esquecimento e a estrutura fundiária brasileira continua concentrada. Promoveu-se, assim, o crescimento económico do Brasil sem se mexer com os grandes latifúndios.

1.2. Educação do Campo

No início da década de 1960, a Igreja Católica criou as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e, em meados da década de 1970, já existiam em todo o país. Baseadas nos princípios da Teologia da Libertação, elas tornaram-se importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e pelos seus direitos. Nesta Teologia está presente a ideia de que não é preciso esperar a morte para ganhar uma vida de bonança e felicidade no céu. O céu, segundo a Teologia da Libertação, começa aqui na terra e, por isso, todos têm direito a uma vida digna com direito à terra, à saúde e à educação. Sob a influência dessa Teologia, em 1975, surgiu a CPT (Comissão Pastoral da Terra), também da Igreja Católica, que, juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses durante o regime militar, livrando-os do “mal do comunismo”¹ e trazendo a possibilidade de viver o paraíso no próprio pedaço de terra. No início, a CPT esteve voltada para as lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte. Mais tarde,

¹ Os teólogos da libertação utilizam este pretexto para desenvolverem um trabalho junto nas CEBs, em pleno regime militar, que era orientado por ideias as marxista.



com a eclosão de conflitos pela terra em todo o país, tornou-se uma instituição de alcance nacional. A sua atuação nas lutas do Sul do país, deram origem ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) de onde saíram muitos militantes.

O MST surge então, a partir da organização da primeira ocupação de terra, organizada em conjunto com a CPT, no dia 7 de Setembro de 1979, realizada por um grupo de agricultores sem terra no estado do Rio Grande do Sul. À medida que foram surgindo novas ocupações de trabalhadores rurais em vários estados do Brasil, o Movimento começou a ganhar alcance nacional para lutar pela Reforma Agrária. Em 1984, oitenta representantes de organizações camponesas de treze estados brasileiros reuniram-se na cidade paranaense de Cascavel, entre os dias 20 e 24 de Janeiro, onde decidiram a criação de um movimento nacional que reunisse os camponeses que, desde o fim dos anos 1970, se vinham organizando para reivindicar o acesso à terra.

O processo de redemocratização do Brasil e a luta pela reforma agrária aprofundam a partir da década de 1980, a luta pela educação dentro dos movimentos sociais do campo e aponta novos rumos para a educação do campo, que nasce dentro das inúmeras experiências de educação dentro dos movimentos sociais do campo, que longe das formas convencionais de escola, produzem uma educação nos espaços ditos secundários, marginais, subalternos inspirada nos princípios de autonomia, consciência política e organização popular. Nessa direção, a reorganização dos movimentos sociais camponeses no processo de redemocratização pós-ditadura militar, veio inscrever a necessidade uma educação diferenciada, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, voltada para a humanização do trabalhador, a valorização de seus saberes populares e a construção de identidades críticas, que vem afirmar as possibilidades de mudança na/da Educação do Campo.

Em meados da década de 1990 aconteceram grandes encontros que direcionaram para a compreensão de um movimento em prol da educação do campo. O primeiro deles foi o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, no qual foi proclamado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” que foi considerado um documento decisivo para a construção do que depois seria designada de educação do campo. Foi também nesse evento que nasceu a ideia de uma conferência nacional, que veio a ser a “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo²”, realizada em julho de 1998, em Luziânia-GO. O tema dessa conferência foi “Por uma Educação Básica do Campo. Semente que vamos cultivar”, onde foi reafirmado que o campo é espaço de vida e que legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.

² Promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB.



Em agosto de 2004 ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo³, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, onde foi definida duas linhas de ação, sendo a primeira referente ao fortalecimento da política pública de educação do campo e a segunda sobre a pesquisa, sistematização e avaliação das experiências de educação do campo. A partir dessas duas Conferências a educação do campo mudou radicalmente as concepções político-pedagógicas de se formar o sujeito que vive no campo. De uma percepção sobre o mundo resignada os sujeitos que passam pela educação dentro dos movimentos sociais, de fato enxergam e atuam de modo diferenciado. Um dos principais fatores dessa transformação tem sido a educação do campo que em diálogo com os movimentos sociais do campo definiram novas concepções político-pedagógica, de maneira que a educação possa construir novos sujeitos e que estes queiram e possam ir além da leitura de um bilhete simples. Dessa maneira, Conceber a educação a partir do contexto humano, social e cultural do Campo, levando-se em conta o lugar onde vive o sujeito, implica no desenvolvimento de ações formativas de docentes comprometidos com os sujeitos imersos em sua realidade social, com seus projetos e anseios, tal como orienta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002)

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, Art. 2º, § único).

Nesse sentido entendemos que a ação educativa é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora. Assim, a educação do campo passa então a se expressar – ou pelo menos deveria – numa proposta diferenciada, contextualizada e cidadã, o que se constitui em grande desafio no que se refere a implementação, quando se pensa as realidades das escolas do campo, que vai muito além do argumento de suprir a escolaridade não obtida durante a vida, na medida em que as experiências de vida se consolidam como um processo educativo que traz intrínseco a concepção do aprender político, que restitui a humanização perdida pela ausência de dignidade, de direitos e de cidadania.

2. Metodologia

³ Promovida pela CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC e apoiada pelo MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA’S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – CERIS – FETRAF.



Por conta da suposta falta do “rigor das mensurações” que apresenta na consecução de suas pesquisas, a tradição qualitativa tem sido vista frequentemente com desconfiança pelos acadêmicos que cultuam a chamada atitude natural (DENZIN E LINCOLN, 1994). Os estudos qualitativos têm sido sujeitos à crítica e avaliação na maneira como constroem o conhecimento (científico), por carecerem de critérios explícitos sobre o que constitui uma “boa prática”, e até mesmo sobre a qualidade do processo de pesquisa (LONG E JOHNSON, 2000).

Godoy (1995), por sua vez, vê o potencial da pesquisa qualitativa, tendo em conta o fato de esta não enumerar ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumentos estatísticos na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que se vão definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos, pelo contato direto do/a investigador/a com a situação estudada (GODOY, 1995, p. 58).

Desse modo, entende-se que as concepções manifestas da prática eficiente de pesquisa propiciam credibilidade externa e legitimação para o estudo qualitativo e quantitativo. Neste sentido foram escolhidos métodos, critérios e práticas para conferir validade e confiabilidade à investigação, que aponta para essas duas perspectivas.

Esta pesquisa foi fundamentada Método do Caso Alargado. Desse modo, o caso torna-se alargado nas suas implicações, não é na análise estrita do caso – o estudo de caso é uma janela através da qual se vê a sociedade e outras coisas de forma mais ampla. Neste sentido, o método do caso alargado propõe que,

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem (SANTOS, 1983, p. 11).

De fato, o método do caso alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade.

3. Resultados e Discussão: Palimpsesto e Colonialidade, duas categorias que nos ajudam a entender o cenário da educação do campo.



Palimpsesto⁴ é uma prática usual da Idade Média, de reaproveitamento de manuscritos em pergaminho. Raspava-se e polia velhos manuscritos de pergaminhos, e sobre eles escreviam novos textos contendo novas ideias, discursos, leis e outros tipos de informações. Quando esta técnica não era utilizada de forma adequada, a antiga escrita ressurgia, denunciando que o velho ainda estava latente, pronto para emergir em meio às novas narrativas. De todo modo quando não ressurgiam os antigos caracteres, sabia-se assim mesmo, que outros escritos estavam por trás e estes sustentavam as novas escritas.

A ideia do palimpsesto é utilizada neste artigo, como metáfora, e nos ajuda a pensar se muitas concepções do presente, reconhecidas como discursos avançados ou progressistas não são mais do que narrativas novas em cima de velhas de ideias e por isto, estão sempre na eminência do ressurgimento, da escrita adaptada, do descompasso com a realidade, da conquista das novas escritas em cima de superfícies fragilizadas por tantos tratamentos químicos para produzir ares de renovação. A ideia do palimpsesto nos permite olhar a educação do campo, enquanto discurso problematizador dos movimentos sociais do campo sobre a educação, que apontam para políticas públicas que consideram as especificidades do campo, as identidades que protagonizam cotidianos de luta política por direitos, as sócio-etno-diversidades⁵ e as emancipações que os povos do campo aspiram, no qual a educação possa ser um dos eixos que os coloquem em condições de igualdade de direitos e de acesso ao conhecimento técnico e político que os façam romper com as subalternidades históricas que os inferiorizam.

A discussão do Palimpsesto se centra na fragilidade da concretude da educação do campo no confronto com a realidade das escolas do campo e suas condições pedagógicas, de maneira a confrontar discurso com realidade. Assim, tal como o palimpsesto mal trabalhado, onde o discurso ocultado pela técnica de renovação do pergaminho está sempre latente e pronto a aparecer, a educação rural também se torna latente e pronta a emergir no cotidiano da precariedade a que muitas escolas do campo continuam submetidas.

A ideia de Colonialidade discutida por Quijano (2005, p. 225), refere-se a codificação das diferenças advindos da experiência colonial, baseada na ideia de raça, supostamente distinta da estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação à outros. Com o passar do tempo vincou-se um sentimento de subalternidade a tudo o que não fosse europeu, e na herança da

⁴ Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, Palimpsesto é um “Manuscrito em pergaminho que os copistas na Idade Média apagaram, para nele escrever de novo, e cujos caracteres primitivos a arte moderna não conseguiu fazer reaparecer” (<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=palimpsesto>).

⁵ Milton Santos, na obra “Por uma Geografia Nova” (2000, 2002) acredita que a socio-etno-diversidade no território local possibilita a produção de novos discursos, novas singularidades, onde a solidariedade é incessantemente criada pela contiguidade das relações interpessoais diretas, com a presença física e simbólica dos sujeitos no território.



Colonialidade, que persiste até os dias de hoje. Nessa direção, Mignolo (2007) vem nos dizer que a lógica da colonialidade opera em três diferentes níveis que se referem: a colonialidade do poder (colonialidade da economia e da política); a colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e a relação de línguas, conhecimento); e a colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e os papéis atribuídas aos gêneros) (MIGNOLO, 2007, p. 15).

Assim, a lógica Colonial contaminou as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas de tal maneira que nos impede a olhar as experiências fora do modelo eurocêntrico que tem como expressão a ideia da metrópole como referência cultural. O que torna inferior todas as experiências coloniais, que vão reproduzir essa hierarquia na dicotomia urbano/rural. Assim, se naturaliza a compreensão do urbano como superior ao rural, já que a ideia da colonialidade concretiza-se por meio de processos de ocultação e aniquilamento das outras estruturas de poder, ao serem enquadradas numa hierarquia cognitiva, a partir de uma difundida ideia de modernização do mundo. Romper com este cenário requer um esforço articulado, dentro e fora da ciência moderna. É nessa medida, em que Mignolo nos chama atenção sobre outro conceito que é o de Opção Descolonial, que significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Por sua vez, Santiago Castro-Gomez fala que a intenção de se criar perfis de subjetividade que ele denominou por «invenção do Outro», não se refere somente ao modo como um certo grupo de pessoas representa-se mentalmente as outras, mas sim especificamente aos dispositivos de saber/poder a partir dos quais essas representações são construídas, pois segundo este autor, tem a ver antes como o ocultamento da identidade cultural preexistente, e portanto o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado desde a perspectiva do processo de produção material e simbólica em que vieram a ser envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GOMEZ, 2011).

Assim, as ideias de colonialidade nos apontam como as concepções das políticas de educação voltadas para o campo e a materialidade dessas políticas que considera os povos do campo, na perspectiva da educação rural/colonial ou na perspectiva da educação do campo/descolonial.

Nessa direção, segundo o Censo de 2010, os índices de distribuição das populações urbano/rural apresentam acentuadas variações regionais (Tabela 1), conforme podemos observar.

Tabela1 – População residente segundo a localização do domicílio Brasil e nas Grandes Regiões – 2010

POPULAÇÃO RESIDENTE POR REGIÃO – URBANA E RURAL



BRASIL E REGIÕES	TOTAL	URBANA		RURAL	
		Urbana	%	Rural	%
BRASIL	190 755 799	160 925 804	84,36	29 829 995	15,64
Norte	15 864 454	11 664 509	63,99	4 199 945	36,01
Nordeste	53 081 950	38 821 258	63,27	14 260 692	36,73
Centro-Oeste	14 058 094	12 482 963	88,8	1 575 131	11,20
Sudeste	80 364 410	74 696 178	92,95	5 668 232	7,05
Sul	27 386 891	23 260 896	84,93	4 125 995	15,07

Fonte: IBGE – Tabela montada a partir do Censo Demográfico 2010.

De acordo com Censo 2010, 92,95% da população da Região Sudeste reside em áreas urbanas e apenas 7,05% na área rural. Em contrapartida, em média 36% da população das regiões norte e nordeste reside no campo. Por outro lado, a taxa de urbanização na Região Sul está um pouco acima da média nacional, com quase 85% da sua população vivendo nas áreas urbanas e cerca de 15% na zona rural. O Centro-Oeste é a segunda região mais urbanizada do País, com quase 89% da sua população concentrada nas cidades e aproximadamente 11% na zona rural. Contudo há de se considerar que as regiões Sul e Centro-Oeste têm suas economias rurais baseadas no agronegócio, o que nos leva a crer que boa parte da população rural foi expulsa do campo, por falta de trabalho, engrossando a população urbana de maneira precária.

A população do estado de Pernambuco, segundo dados segundo o Censo de 2010, é da ordem de 8.796.448 habitantes. Na área da Educação Pernambuco destaca-se entre outros estados do Nordeste com uma baixa taxa de alfabetização e de escolaridade. Se levarmos em conta as condições atuais do ensino nas escolas públicas do campo traduzidas na infraestrutura, formação dos professores, distâncias entre a residência e a escola, transporte escolar, entre outras, o cenário da Educação do Campo torna-se muito mais crítico, o que merece políticas específicas voltadas para esta realidade social.

Neste cenário a educação do campo torna-se um lugar de disputa política entre os movimentos sociais e o Estado, e nesta disputa estas organizações do campo têm protagonizado a conquista de programas e projetos públicos voltados para uma educação do campo que contenha a uma preocupação político-pedagógico de suas especificidades. Assim, estas conquistas poderão contribuir com a construção de novos comportamentos e novas éticas que assegurem um futuro mais justo as próximas gerações, sem perder o foco dos graves problemas sociais das gerações atuais.

4. Conclusões



Historicamente os povos do campo, que na sua imensa maioria lhes foram negados a educação, ainda sob a condição ideológica de educação rural, tem como característica comum a não alfabetização ou pouquíssimos anos de escolarização que muitas vezes não os colocam em condição de interpretar leituras mais simples. Os motivos são os mais variados possíveis, tanto ao nível das escolas, da concepção político-pedagógica e das condições de infraestrutura destas escolas, quanto dos meios de locomoção e do cotidiano do sujeito do campo, especialmente nos tempos e modos de produção do mundo rural.

Pensar as especificidades dos espaços educativos das escolas do campo, nos leva a confrontar que suas diferenças, particularmente político-pedagógicas, distanciam/aproximam suas maneiras de educar, essencialmente no modo de (re)produzir ideias, comportamentos e concepções de mundo. Nessa direção o confronto dos argumentos entre educação rural e educação do campo se expressam na realidade das duas concepções em reprovações continuadas, ausência às aulas, professores sem formação adequada e discrepâncias na relação idade-série, infraestrutura precária, carência de recursos didáticos, a baixa remuneração dos profissionais, descaso dos governos locais e descompasso entre o calendário escolar baseado no urbano e o calendário agrícola são exemplos do desastre que foi a educação rural no Brasil até a década de 1980, mas que continua presente em muitas escolas das atuais educação do campo.

Em face disso, que as ideias de palimpsesto e colonialidade nos ajudam a pensar sobre a distância epistemológica e política entre educação rural e a do campo no discurso por um lado, mas pelo outro lado, sobre a proximidade com que essas duas concepções coexistem dentro da intermitência de programas governamentais de educação, que hora convivem com a euforia da mudança e da inovação pedagógica num sentido mais amplo, hora dão um caráter do conservadorismo estrutural que continua a subordinar os povos do campo às condições da educação rural. É por isto que pensamos que a educação do campo em Pernambuco está escrita em palimpsestos de educação rural e dessa maneira a colonialidade persiste na educação dos povos do campo.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Terra - Lei 4504/64**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002,

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002



CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS e CLACSO, p. 163-179, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Handbook of qualitative research**. Sage Publications, Inc., 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, 1995, v. 35, nº2, mar-abr, p. 57-63.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMME, Paschoal. **Problemas brasileiros de educação**. Rio de Janeiro: Ed. Vitória Limitada, 1959.

LONG, T.; JOHNSON, M. Rigour, reliability and validity In: **Qualitative research. Clinical Effectiveness in Nursing**, v. 4, p. 30–37, 2000.

MAIA, Eni Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: SCHIWY, Freya e MALDONADO-TORRES, Nelson. **(Des) Colonialidad del ser y del saber (Videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda) em Bolívia**. p. 11-23, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93 – 126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab". In: **Revista Crítica**, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SANTOS, MILTON. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, 2002.

WHITAKER, D. C. Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. In: **Revista do Migrante**, Ano V, Nº 12, 1992.