

Problematizações sobre a delimitação entre rural e urbano e suas implicações na educação

 Linlya Sachs¹,  Thaís Maiara Bailão²,  Diego Fogaça Carvalho³

^{1, 2} Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR. Departamento Acadêmico de Matemática. Avenida Alberto Carazzai, 1640. Cornélio Procopio - PR. Brasil. ³ Universidade Pitágoras Unopar; Universidade Anhanguera - Uniderp.

Autor para correspondência/Author for correspondence: linlyasachs@yahoo.com.br

RESUMO. Há uma longa discussão na literatura, que envolve diversas áreas do conhecimento, a respeito das possibilidades de delimitação entre territórios rurais e urbanos – inclusive, diferentes países utilizam distintas regras para tal delimitação. O objetivo deste artigo está em problematizar algumas implicações dessa delimitação no âmbito educacional. Para isso, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, baseados na pesquisa especulativa; fazemos uma revisão da literatura, mostrando distintos modos de definição de territórios urbanos e rurais e, no que se refere à educação, revisamos a legislação específica vigente para a educação do campo; seguimos apresentando alguns casos específicos de escolas e municípios para, então, problematizarmos as implicações dessas decisões nas políticas públicas e ações pedagógicas. Concluimos indicando a necessidade de repensar estratégias dicotômicas e arbitrarias de delimitação de áreas urbanas e rurais e a importância de proposição de políticas públicas que levem em consideração o contexto de um modo mais amplo.

Palavras-chave: educação, rural, urbano, políticas públicas, ações pedagógicas.

Issues about the delimitation between rural and urban and its implications for education

ABSTRACT. There is a long discussion in the literature, which involves several areas of knowledge, regarding the possibilities of delimitation between rural and urban territories; in fact, different countries use different rules for such delimitation. The aim of this article is to discuss some implications of this delimitation in the educational sphere. For this, we present the methodological procedures adopted, based on speculative research; we review the literature, presenting different ways of defining urban and rural territories and, with regard to education, we revise the specific legislation in force for rural education; we continue to present some specific cases of schools and municipalities in order to discuss the implications of these decisions in public policies and pedagogical actions. We conclude by indicating the need to rethink dichotomous and arbitrary strategies for delimiting urban and rural areas and the importance of proposing public policies that take the context into account more broadly.

Keywords: education, rural, urban, public policy, pedagogical actions.

Cuestiones sobre la delimitación entre lo rural y lo urbano y sus implicaciones para la educación

RESUMEN. Existe una larga discusión en la literatura, que involucra varias áreas de conocimiento, en cuanto a las posibilidades de delimitación entre territorios rurales y urbanos; de hecho, diferentes países utilizan diferentes reglas para tal delimitación. El objetivo de este artículo es discutir algunas implicaciones de esta delimitación en el ámbito educativo. Para ello, presentamos los procedimientos metodológicos adoptados, basados en la investigación especulativa; revisamos la literatura, presentando diferentes formas de definir los territorios urbanos y rurales y, en materia de educación, revisamos la legislación específica vigente para la educación rural; seguimos presentando algunos casos específicos de escuelas y municipios con el fin de discutir las implicaciones de estas decisiones en las políticas públicas y acciones pedagógicas. Concluimos señalando la necesidad de repensar estrategias dicotómicas y arbitrarias para delimitar áreas urbanas y rurales y la importancia de proponer políticas públicas que tomen en cuenta el contexto de manera más amplia.

Palabras clave: educación, rural, urbano, políticas públicas, acciones pedagógicas.

Introdução

Há uma longa discussão na literatura, que envolve diversas áreas do conhecimento, a respeito das possibilidades de delimitação entre territórios rurais e urbanos. Inclusive, diferentes países utilizam distintas regras para tal delimitação. Há países, como é o caso do Brasil, que utilizam critérios legais ou político-administrativos para isso; outros, como a Argentina, consideram patamares demográficos; Israel e outros, por sua vez, têm a predominância da ocupação agrícola como principal aspecto para a definição. Também, alguns pesquisadores e organizações sugerem que diferentes critérios sejam combinados e, desse modo, seria possível superar divisões dicotômicas entre rural e urbano.

Dessas definições, decorrem consequências diversas, entre elas econômicas e políticas. No quesito econômico, podemos citar a cobrança de impostos (diferentes em áreas urbanas e rurais) e investimentos públicos e privados, em diversos setores (de produção, de serviços, de moradia, de lazer etc.). No que se refere às políticas, muitas ações podem ser realizadas ou não, dependendo do entendimento que se tem sobre os espaços rurais e urbanos e da delimitação feita, como políticas públicas específicas, sejam elas educacionais, do âmbito da saúde, de

condições de transporte ou de financiamentos, por exemplo.

Neste artigo, estamos interessados em problematizar algumas implicações dessa delimitação no âmbito educacional. Para isso, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, baseados na pesquisa especulativa. Fazemos, então, uma revisão da literatura, apresentando distintos modos de definição de territórios urbanos e rurais. Já no que se refere à educação, revisamos a legislação específica vigente para o que atualmente é chamado de “educação do campo”. Seguimos apresentando alguns casos específicos de escolas e municípios para, então, problematizarmos as implicações dessas decisões nas políticas públicas e ações pedagógicas.

Procedimentos metodológicos

Para esta investigação, optamos por utilizar alguns procedimentos inspirados na pesquisa especulativa. De acordo com Van Der Maren (1996), esse tipo de pesquisa tem por objetivo a produção de declarações teóricas a partir de outras declarações teóricas. Consequentemente, a natureza dos dados que são submetidos a seus procedimentos analíticos é de origem teórica. Nesse caso, o pesquisador é levado a realizar escolhas de modo que o texto por ele produzido se refere às interpretações

advindas dos textos que compõem o *corpus*. Todavia, nesse processo de produção textual, é importante que o pesquisador cuide para não se limitar a interpretar; o texto final assume a característica de ser um recontar.

De acordo com Martineau, Simard e Gauthier (2001), os procedimentos

metodológicos da pesquisa especulativa se resumem em três eixos: a interpretação, a argumentação e o recontar.

No Quadro 1, encontra-se uma síntese desses procedimentos:

Quadro 1 – Quadro com os três pontos da pesquisa especulativa.

Eixo	Significado
Interpretação	O pesquisador, para construir seu texto, precisa interpretar textos de outros pesquisadores, para ter uma visão do que está pesquisando. Ele precisa realizar uma leitura hermenêutica nos textos, fazer uma reflexão e interpretar os textos.
Argumentação	O pesquisador deve escrever um texto original, pois apenas interpretar e discutir os textos já produzidos a respeito de determinado assunto não satisfaz esse tipo de pesquisa.
Recontar	O pesquisador precisa dialogar com a literatura, e a narrativa é um fator de coerência discursiva. O foco desse tipo de pesquisa está na capacidade do pesquisador produzir um problema sem precedentes e propor uma nova análise.

Fonte: Rossetto (2021).

Desse modo, pode-se compreender que, anteriormente à realização dos procedimentos, o pesquisador precisa constituir um *corpus*, ou seja, obter um conjunto de textos que julga serem propícios para o desenvolvimento da pesquisa. No caso desta pesquisa, o *corpus* intertextual é formado pelos materiais citados nas duas próximas seções, referentes à revisão de literatura, sobre distintos modos de definição de territórios urbanos e rurais, e à educação do campo.

Na sequência, inicia-se o processo de interpretação. Nesse momento, o pesquisador reúne uma coleção de texto que são pertinentes para a sua pesquisa, de

modo a interpretá-los, mediante uma conduta hermenêutica.

Com isso, o pesquisador elabora um texto original, em que supera as interpretações realizadas sobre o *corpus* construído. Entendemos esse momento como oportuno para a elaboração de novos argumentos, que orbitam entre as intenções da pesquisa, que se ancoram nas interpretações a respeito dos textos originais.

Após o processo de argumentação, chega-se ao recontar, em que uma narrativa é elaborada com base nos argumentos originais do pesquisador e articulada com o referencial teórico adotado na pesquisa, configurando-se a sua elaboração a

respeito do fenômeno investigado. Neste caso, fizemos esse recontar no formato de problematização, discutindo implicações das decisões em políticas públicas e ações pedagógicas.

Revisão da literatura

A utilização do conceito de território, neste texto, aproxima-se de abordagens contemporâneas, que superam o conceito presente na geografia tradicional, mais próximo da ideia de espaço físico. Nesse novo sentido, “*território* passa a se articular à questão dos direitos e das disputas pelos bens econômicos, de um lado, e, de outro, pelo pertencimento ou pelas raízes culturais de um povo ou etnia” (Gohn, 2008, p. 445, grifo da autora).

Entendemos a utilização tradicional do conceito de espaço físico como problemática por prescindir de uma compreensão de que os espaços a serem denominados como rurais ou urbanos são, antes de tudo, sociais. Qualquer delimitação perpassa diferentes formas de atuação humana e social em um espaço físico; assim, não é possível desconsiderar essas muitas características. Como afirma Gohn (2008, p. 445), “classe social, raça, etnia, grupos religiosos, recursos e infraestrutura passam a ser indicadores para a análise de um território e seus conflitos”. Contudo, a incorporação de

fatores torna ainda mais difícil a distinção entre territórios urbanos e rurais. Ainda assim, compreendemos a importância de abordá-la para que possamos entender e reconhecer consequências dela decorrentes e problematizar políticas públicas e outras ações – aqui, especificamente no âmbito educacional.

O caso brasileiro é exemplar para iniciarmos a discussão. O Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938, ainda vigente, estabelece as definições oficiais das divisões territoriais dos municípios, podendo variarem os critérios de delimitação entre as áreas urbanas e rurais de um município para outro. Fica estabelecido, por esse Decreto-lei, que os municípios compreendem um ou mais distritos. As áreas urbanas dos distritos são chamadas de cidade, no caso do distrito-sede, e de vila, no caso dos demais distritos; o que resta da área do município, além da cidade e das vilas, são chamadas de áreas rurais. Conforme aponta o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (2013), está presente aí uma compreensão do rural como resíduo do urbano.

A partir dessa definição, em que as sedes de todos os distritos são consideradas urbanas, independentemente de suas características, Veiga (2004, p. 6) é enfático ao afirmar: “o Brasil é bem mais

rural do que oficialmente se calcula”. Trata-se, portanto, de um critério de delimitação político-administrativa. Os municípios, a partir de seus próprios interesses e entendimentos, fazem suas delimitações. Sem dúvida, um aspecto importante para as decisões pelos gestores e representantes parlamentares é a arrecadação de impostos.

O Código Tributário Nacional, instituído pela Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, determina que, por um lado, o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), de competência da União, incide sobre propriedades localizadas fora do perímetro urbano dos municípios; por outro lado, o Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), de competência dos municípios, incide sobre as propriedades na zona urbana. Fica claro, pois, o interesse imediato dos municípios de tornar urbano um território considerado rural. Essa Lei estabelece, então, critérios mínimos para tal: haver pelo menos dois dos seguintes “melhoramentos”, construídos ou mantidos pelo Poder Público:

- I – meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais;
- II – abastecimento de água;
- III – sistema de esgotos sanitários;
- IV – rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar;

V – escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado (Lei nº 5.172, 1966).

Com isso, percebemos que os fatores indicados por Gohn (2008) para a compreensão do território não são minimamente considerados no país para a delimitação entre rural e urbano.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), reconhecendo esse problema, realizou um estudo sistemático de critérios adotados por vários países e organizações e, então, apresentou uma proposta para modificar a delimitação na realização do Censo Demográfico 2020ⁱ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

O estudo identificou que os critérios mais comuns adotados pelas nações são os legais ou político-administrativos, como no Brasil, mas também na Colômbia e no Uruguai, e os que consideram patamares demográficos, como é o caso da Argentina, que adota o patamar mínimo de 2000 habitantes para que a área seja considerada urbana.

Abramovay (2000) indica alguns inconvenientes desse segundo critério: os limites são arbitrários e podem ser muito diferentes de um país a outro (o que dificultaria qualquer tipo de comparação) e ele “não permite uma abordagem regional da ruralidade. Ele nos diz que tal

localidade ou tal município é ou não rural — segundo os critérios estipulados —, mas não é capaz de indicar se existem regiões ou territórios mais ou menos rurais” (Abramovay, 2000, p. 5).

Há, também, países ou organizações que consideram a combinação de fatores. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando obter diagnósticos mais precisos para elaboração e avaliação de políticas para desenvolvimento econômico, social e político dos países-membros, propõe a densidade demográfica como um critério principal, mas juntamente com a acessibilidade a centros urbanos (levando em conta, para isso, o tempo de deslocamento entre as áreas) e a quantidade e a proporção da população de uma determinada localidade que vive em grandes centros urbanos. Com isso, obtém-se cinco classificações para as localidades: predominantemente rural remota, predominantemente rural próxima a uma cidade, intermediária remota, intermediária próxima a uma cidade e predominantemente urbana (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

Os Estados Unidos da América adotam o patamar demográfico, de modo que as áreas com mais de 2500 habitantes são consideradas urbanas. Porém, outros

fatores são considerados: a densidade populacional e o uso do solo. Este último analisa a cobertura do solo e a presença de superfícies impermeáveis (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

No caso brasileiro, o IBGE, em seu Manual da Base Territorial de 2014, considera, de modo adicional à delimitação legal dos municípios, a quantidade de domicílios e a distância entre eles. Com isso, nomeia oito tipos de setores censitários.

As áreas urbanas são divididas em área urbana, área não urbanizada de cidade ou vila e área urbana isolada. Os setores censitários externos ao perímetro urbano são classificados como aglomerado rural de extensão urbana, povoado, núcleo, lugarejo e área rural. A área não urbanizada de cidade ou vila é aquela que, embora legalmente urbana, apresenta ocupação eminentemente rural, enquanto a área rural de extensão urbana se constitui numa ocupação com características urbanas que está situada fora do perímetro urbano municipal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017, p. 39).

Com uma análise cuidadosa das características de várias regiões e municípios do Brasil, o IBGE propõe, então, uma nova classificação das áreas rurais e urbanas de cada município, com critérios comuns para todo o país. O principal critério considerado foi a densidade demográfica – assim como a

OCDE e a União Europeia – combinado com o critério de acessibilidade a centros urbanos. Assim, de acordo com essa tipologia, tem-se como base células quadradas de 1 km por 1 km. São consideradas células de ocupação densa as que apresentam mais de 300 habitantes por km² e cuja soma com as suas oito células contíguas (que são quadrículas vizinhas laterais, superiores, inferiores e diagonais) tem um valor mínimo de 3000 habitantes. Se as duas condições não forem cumpridas, a célula é classificada como ocupação dispersa.

Utilizando os resultados do Censo 2010 e essas condições, chegou-se aos seguintes resultados: cerca de 149 milhões de pessoas (de um total de cerca de 190 milhões) habitam áreas de ocupação densa; 1549 municípios (de um total de 5565) não apresentam áreas de ocupação densa; 1587 municípios têm alto grau de urbanização (com mais de 75% da população em áreas de ocupação densa), 1450 têm moderado grau de urbanização (entre 50 e 75% da população em áreas de ocupação densa) e 2528 têm baixo grau de urbanização (menos de 50% da população em áreas de ocupação densa).

O critério da acessibilidade a centros urbanos considera o tempo de deslocamento e leva a duas possibilidades: remoto, quando a distância relativa do

município a centros urbanos está acima da média nacional; e adjacente, quando está abaixo da média ou é, ele próprio, um centro urbano. No Brasil, 96,1% dos municípios são considerados adjacentes. É importante notar as diferenças regionais: 38,31% dos municípios da Região Norte são considerados remotos, enquanto apenas são remotos 0,67% dos municípios da Região Sul. Esses resultados dependem das logísticas de transporte, seja por rodovia ou hidrovía, e suas condições (se são rodovias pavimentadas ou não, por exemplo).

Combinando esses critérios, da densidade populacional e da acessibilidade a centros urbanos, o IBGE elaborou a seguinte proposta de tipologia:

- a) Município predominantemente urbano:
 - municípios em Unidades Populacionais com mais de 50000 habitantes em área de ocupação densa;
 - municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 25000 e 50000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização superior a 50%; e
 - municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 10000 e 25000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização superior a 75%.
- b) Município intermediário:
 - municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 25000 e 50000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização entre 25 e 50%;
 - municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 10000 e 25000 habitantes em área de

ocupação densa com grau de urbanização entre 50 e 75%; e

- municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 3000 e 10000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização superior a 75%.

c) Município predominantemente rural:

- municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 25000 e 50000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização inferior a 25%;

- municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 10000 e 25000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização inferior a 50%; e

- municípios em Unidades Populacionais que possuem entre 3000 e 10000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização inferior a 75% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017, p. 58-59).

Essa proposta, por um lado, supera a dicotomia total e a arbitrariedade da delimitação político-administrativa em vigência no Brasil, por outro, não considera diversos fatores sociais para análise de um território (como classe social, raça, etnia, grupos religiosos, recursos e infraestrutura), indicados por Gohn (2008) – o que acontece também com outras tipologias adotadas ao redor do mundo.

É importante sublinhar que as diferentes delimitações aqui apresentadas não compreendem o rural necessariamente como agrícola, ou seja, os critérios não são ocupacionais ou de fonte de renda. O Projeto Rurbano, desenvolvido na

Unicamp, “explora, fundamentalmente, os tipos de ocupações das pessoas; e as rendas das famílias residentes nas áreas rurais – agrícolas, pluriativas e não-agrícolas” (Silva, 2002, p. 411) e mostrou que há demandas (patrimoniais) para a expansão de ou migração para áreas rurais que não estão relacionadas à prática agrícola – de populações urbanas de baixa renda por terrenos para autoconstrução de suas moradias, populações de alta renda por áreas de lazer ou segunda residência, necessitando de serviços e de trabalhadores (caseiros, jardineiros, empregados domésticos), e indústrias e empresas não agrícolas por espaços para suas instalações (Silva, 2002).

Ney e Hoffmann (2008, p. 376) fazem uma ressalva importante: “se, por um lado, o meio rural é uma categoria espacial cuja delimitação claramente não deve depender da exclusividade ou até mesmo da predominância da atividade agrícola, por outro, ele é o local de residência de mais de 85,5% dos agricultores”. Os autores adotaram o conceito de meio rural abrangendo, além da zona rural dos municípios, também os municípios com população urbana inferior a 20 mil habitantes e com densidade populacional do município inferior a 60 habitantes por km².

Por fim, algumas abordagens, principalmente tendo como base a obra de Henri Lefebvre, propõem a adoção da dialética para compreensão da relação rural-urbano ou campo-cidade. Não pretendemos, aqui, esgotar a discussão sobre a temática, mas colocá-la em relação com o âmbito educacional, problematizando as consequências dos distintos modos de definição de territórios urbanos e rurais.

Legislação educacional

Esta seção não tem como objetivo realizar uma análise histórica da legislação brasileira que trate da educação em territórios rurais, mas apresentar a legislação vigente atualmente a esse respeito. Enfatizamos, já aqui, alguns pontos para a problematização posterior.

Iniciamos citando a Constituição Federal de 1988, que trata da educação no artigo 6º, quando a menciona entre os direitos sociais e, mais especificamente, nos artigos de 205 a 214. O artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família em promovê-la e o artigo 206 determina que o ensino deve ser promovido em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No âmbito da educação do campo, uma discussão recorrente é a respeito do

oferecimento do acesso à educação em local próximo à residência do estudante. Isso não é tratado explicitamente na Constituição Federal, mas, ao garantir igualdade nas condições de acesso e de permanência, evoca-se essa necessidade. Isso aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
...X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Lei nº 9.394, 1996).

Porém, “mais próxima” ainda deixa dúvidas sobre como isso se dá. O tema é abordado com mais detalhes nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008), que tratamos adiante.

A LDB, em seu artigo 28, trata especificamente da educação básica “para a população rural”. Há uma abertura sobre o que se entende por “população rural”, “vida rural” e “zona rural” – termos utilizados no referido artigo. A delimitação utilizada no Brasil, desde 1938, entre áreas urbanas e rurais, como apresentado

anteriormente, é de caráter político-administrativo. Parece haver fragilidades em condicionar o cumprimento do que está estabelecido no artigo 28 da LDB (muitas vezes, pelo próprio município) à delimitação realizada pelo município; por isso, é possível que se tenha uma compreensão mais ligada às características sociais, econômicas e culturais – como no sentido aqui adotado do termo território. Em legislação posterior (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002, Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008), esses termos são mais bem detalhados.

É importante dizer que, no fim da década de 1990, posteriormente à publicação da LDB, houve uma forte mobilização dos movimentos sociais do campo para que houvesse uma transformação significativa da educação no meio rural. A “educação rural”, enquanto expressão e concepção, por estar carregada de descaso e de subordinação ao capital, de acordo com Munarim (2008), é substituída por uma nova concepção de educação, a “educação do campo”, com diferentes preceitos políticos e pedagógicos.

Decorrente a isso, diversas políticas públicas foram realizadas em âmbito nacional para a efetivação da educação do campo, nesses novos termos e concepção. Duas resoluções têm destaque: uma de

2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002) e uma de 2008, com Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008).

A identidade das escolas do campo passa a ser definida, da seguinte forma:

... 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 (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002).

Há uma ruptura, desse modo, com interpretações simplistas da LDB no que se refere a “população rural”. Nas diretrizes complementares, essa nova concepção é reforçada:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às *populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida* - *agricultores familiares,*

extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008, grifos nossos).

O tema da proximidade da escola à residência e o deslocamento de estudantes é tratado com detalhamento nas diretrizes complementares (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008), em seus artigos 3º, 4º, 5º e 6º.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está estabelecido que a educação escolar sempre será oferecida “nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008) e, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderá ocorrer “deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008).

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”, sendo que “sempre que possível,

o deslocamento dos alunos...deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, “também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo” (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008).

Vê-se que há um movimento legal, no sentido de garantia de educação na própria comunidade rural, com pequenos deslocamentos, e, quando necessário ocorrerem maiores deslocamentos, que eles sejam intracampo, isto é, de um território camponês a outro também camponês. A delimitação de áreas rurais pelos municípios pode influenciar na interpretação desses dispositivos, no caso da ausência de escolas próximas; é possível que os poderes públicos afirmem que determinada comunidade não é camponesa, por estar em área considerada urbana.

Também, a legislação trata de aspectos curriculares e pedagógicos. Na Constituição, consta que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Na LDB, por sua vez, está assegurado que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Lei nº 9.394, 1996).

Ambos os textos destacam as características regionais a serem consideradas na educação – o que não pode ser determinado por delimitações político-administrativas dos municípios.

Assim, o artigo 28 da LDB indica várias adaptações que devem ser feitas na educação básica para a população rural, tanto no que se refere a currículo, quanto com relação à organização da escola e do calendário.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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 escolarⁱⁱ (Lei nº 9.394, 1996).

As diretrizes complementares reafirmam: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008). Também, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002) reforçam que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade..., contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Com isso, fica ainda mais claro que a identidade de “escola do campo” ou de “população rural”, seja qual for o termo utilizado (pela legislação e pelo poder público, em âmbitos federal, estadual ou municipal), que não se restringe a

resultados de divisões político-administrativas.

Por fim, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, amplia ainda mais o entendimento, ao definir:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Decreto nº 7.352, 2010).

Desse modo, não há mais dúvidas de que, de acordo com a legislação educacional, as populações do campo não se restringem àquelas residentes em áreas rurais e as escolas do campo não são somente as que estão situadas em áreas rurais dos municípios. Para essas definições, as fronteiras são menos fixas do que são as delimitações político-administrativas.

Casos específicos

Apresentamos, nesta seção, casos específicos que mostram a arbitrariedade da definição de rural e urbano e que colocam luz na problemática. São dois casos do município de Londrina, estado do Paraná, que apresentamos de forma conjunta, por se entrelaçarem em vários aspectos. A proposta é apenas exemplificar – e poderíamos fazer isso com muitas outras escolas, outros municípios, outras arbitrariedades; mas escolhemos estes.

O município de Londrina, na mesorregião Norte Central do estado do Paraná, foi fundado em 1934 e marcado pelo cultivo do café, até meados da década de 1970. Atualmente, além da sede do município, há oito distritos cercando a cidade: Warta, São Luiz, Espírito Santo, Irerê, Maravilha, Paiquerê, Guaravera e Lerroville. Em linhas gerais, grande parte desses distritos constituem a zona rural de Londrina. Destacaremos aqui o Distrito de Warta e o Distrito de Espírito Santo.

A ocupação do Distrito de Warta, como relata Melatti (1992), deu-se, inicialmente, pela Companhia de Terras Norte do Paraná, que realizou um empreendimento-colonizador, atraindo imigrantes poloneses residentes no estado de Santa Catarina, na década de 1930. A criação oficial do distrito aconteceu apenas em 14 de dezembro de 1953 e o nome

“Warta” foi escolhido pelos habitantes, por ser um rio da Polônia.

O Distrito de Espírito Santo, localizado a sudoeste do distrito-sede, é constituído por duas áreas, denominadas Patrimônio do Espírito Santo e Patrimônio Regina. O Patrimônio Regina, que nos interessa aqui, tem esse nome por uma homenagem feita a Regina Helena Carneiro, filha de um fazendeiro, dono de grande parte das terras que hoje formam o Patrimônio. Após a posse dessas terras, a família inaugurou a Fazenda Seara, por volta dos anos 1940, que reunia em torno de si cerca de 60 famílias. Antes disso, o local chamava-se Três Bocas, em referência ao rio Três Bocas, que passa ali por perto (Bailão, 2019).

O desenvolvimento dos dois distritos deu-se fortemente vinculado à cafeicultura. Em 1975, ocorreu uma geada que destruiu os cafezais de toda a região. Assim, muitas pessoas que viviam no Patrimônio Regina migraram para a cidade, fazendo com que essa população diminuísse drasticamente. O mesmo aconteceu com o Distrito de Warta, que teve a produção de café substituída por outras, com trabalho mecanizado, em especial, trigo e soja. De acordo com França *et al.* (2016), atualmente, 57,99% da área rural são ocupados pelas culturas de soja, trigo, aveia e milho.

Conforme apresenta Manaia (2009), em 1970, a população rural de Warta era de 4760 habitantes e urbana de 412; em 1980, a população rural passou para 956 e a urbana para 357; já em 2000, a população rural passou a 565 e urbana para 932. Houve uma migração inicial para a sede do município de Londrina, nas décadas de 1970 e 1980, e um posterior retorno de parte dos habitantes para o distrito, devido à diferença no custo de vida, às condições de segurança e à facilidade de deslocamento entre uma área e outra (Manaia, 2009).

A área total do Distrito de Warta é de 2.773 ha, sendo 20 ha ocupados por sua sede e o restante pela área rural. Na zona urbana, as residências ocupam 62% da área, o comércio e a prestação de serviço ocupam 1% e os lotes mistos (residência e comércio ou serviço) representam 5% – o que demonstra uma predominância de pequenos estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços (França *et al.*, 2016).

Comércios que existiam na década de 1970 no Patrimônio Regina, como açougue e farmácia, já não existem mais. Hoje, há basicamente apenas dois comércios, chamados de “boteco” pelos moradores. A geada fez com que aqueles que plantavam café retirassem o que havia sobrado, para poder plantar milho, soja e

trigo posteriormente. À época, a maioria das terras pertencia a poucas famílias, constituindo grandes fazendas, como a Fazenda Seara e a Fazenda Santa Helena. Atualmente, há diversas pequenas propriedades na região, mas os agricultores frequentemente arrendam suas terras para os grandes proprietários, que possuem maquinário, como tratores, plantadeiras, colheitadeiras, caminhões, pois não têm condições econômicas para investir na agricultura e sobreviver a partir dela. Assim, boa parte da agricultura na região próxima ao Patrimônio Regina é comandada por três famílias de grandes proprietários, que produzem em toda essa área (Bailão, 2019).

No ano de 1994, foi realizado um plebiscito para definir qual seria o nome do novo distrito formado pela união do Patrimônio do Espírito Santo e do Patrimônio Regina – que poderia ser “Espírito Santo” ou “Regina”, ficando a decisão a ser tomada pela população. Por uma diferença de apenas cinco votos, ganhou a primeira opção. Foi então que, em 20 de julho de 1994, por meio da Lei Municipal nº 5842, ficou oficialmente criado o Distrito de Espírito Santo (Bailão, 2019). Consequentemente, parte da área do Patrimônio do Espírito Santo ficou sendo chamada de sede do distrito e, então, considerada área urbana e o restante do

Distrito, incluindo todo o Patrimônio Regina, considerado rural – em cumprimento ao Decreto-lei nº 311, de 1938.

Ao olharmos para a educação oferecida em áreas rurais do município de Londrina ou em seus distritos (essencialmente rurais), temos a seguinte situação: de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Paranáⁱⁱⁱ, há apenas duas escolas estaduais localizadas na zona rural do município – enquanto, em contraposição, há 71 escolas estaduais em áreas urbanas. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina considera todas as 13 escolas municipais localizadas em distritos, independentemente de estarem em zona urbana ou rural, como “escolas rurais”^{iv}.

Dentre as únicas duas escolas da rede estadual em área rural, uma delas é o Colégio Estadual do Patrimônio Regina, no Distrito de Espírito Santo. Como apresentamos anteriormente, isso se deve ao plebiscito que determinou a sede do distrito, considerada urbana, e o restante, como sendo área rural. Notamos que todas as outras escolas localizadas nos distritos, por estarem em suas sedes, são consideradas escolas urbanas – por mais que isto esteja distante da realidade (rural) desses locais. Haveria a possibilidade de que essas escolas fossem reconhecidas,

pelo governo estadual, como “rurais” ou “do campo”, apesar de situadas em zona urbana. Em diversos municípios, isso acontece; porém, no município de Londrina, não.

Chegamos, inclusive, a ter uma situação extrema: uma escola municipal dividindo o mesmo prédio com uma escola estadual, sendo a primeira considerada rural; e a segunda, urbana. Isso acontecia no Distrito de Warta, com a Escola Municipal Edmundo Odebrecht e o Colégio Estadual da Warta, até fevereiro de 2020 – quando a escola municipal ganhou prédio próprio, a poucos metros de distância da anterior. Assim, em vários desses distritos, poucos metros separam o rural do urbano, representados pelas escolas municipais e estaduais, respectivamente.

Desse modo, na seção seguinte, discutiremos algumas implicações dessas decisões arbitrárias em políticas públicas e pedagógicas.

Problematização

A proposta desta pesquisa foi realizar uma problematização, com base na literatura revisada e na legislação em vigor. Iniciamos com uma problematização referente ao financiamento da Educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, tem papel central, para muitos municípios e estados brasileiros, na garantia do financiamento da Educação. A partir de um valor mínimo instituído por aluno, a depender da arrecadação municipal e estadual (de impostos previamente definidos), o governo federal pode complementar os recursos, para que, assim, haja, no país, uma distribuição mais igualitária da verba destinada à Educação. Não temos como objetivo, neste texto, aprofundar nessa temática, abordando as fragilidades e potencialidades do Fundeb, mas queremos colocar luz no problema decorrente da definição de rural e urbana das escolas municipais e estaduais.

A Lei nº 11.494 estabelece, em seu artigo 36, valores de referência anuais por aluno diferentes, dependendo do nível, da modalidade de ensino e de sua localização. O que nos interessa, aqui, é apenas apresentar as diferenças de valores para o ensino “no campo” e “urbano” – esses são os termos utilizados, que também abordaremos na sequência.

Enquanto os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano têm ponderação^v de 1, esse mesmo nível no campo tem ponderação de 1,05; os anos finais do Ensino Fundamental urbano de 1,10 e, no campo, de 1,15; e, por fim, o Ensino

Médio urbano tem ponderação de 1,20 e, no campo, de 1,25 (Lei nº 11.494, 2007).

Assim, o Fundeb garante financiamento maior para alunos matriculados em escolas “no campo”, com vistas a diminuir desigualdades históricas. Uma primeira questão que se coloca é: o que é uma escola “no campo”? A legislação que aborda a tipologia das divisões territoriais dos municípios (o Decreto-lei nº 311, de 1938) utiliza os termos urbano e rural e, adicionalmente, cidade e vila, para fazer referência às áreas urbanas do distrito-sede e demais distritos do município, respectivamente. Por outro lado, a legislação educacional mais recente utiliza a expressão “do campo”, desde 2002 (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002), justamente por tentar superar a divisão entre urbano e rural dos municípios e vincular-se outros aspectos territoriais (Gohn, 2008). Como interpretar, então, a expressão “no campo” utilizada pelo Fundeb? A contração “no” faria uma indicação de localização, equivalendo-se à ideia de zona rural, ou seria apenas uma outra forma de dizer “do campo”, respeitando as diretrizes da Educação do Campo (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, 2002, Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, 2008)? A quem cabe essa

definição: ao município ou à gestão escolar municipal ou estadual?

Supondo que caiba à gestão escolar municipal ou estadual essa definição, havendo a possibilidade de uma escola em área urbana ser considerada “no campo”, qual o interesse em fazê-lo assim, no que se refere ao financiamento garantido pelo Fundeb? À primeira vista, parece ser interessante, pois isso garantiria valores maiores para alunos dessa escola; porém, é importante lembrar que o financiamento se faz, inicialmente, pelo próprio município e/ou estado. Apenas nos casos em que a arrecadação não supre os valores estabelecidos, há a complementação pela União.

Assim, um município com baixa arrecadação de impostos, em um estado na mesma situação pode necessitar dessa complementação. Desse modo, parece interessante à gestão nomear a escola como sendo “no campo”. Por outro lado, em um município com alta arrecadação de impostos, essa definição acarretaria um compromisso de gasto com essa escola – o que pode não ser de interesse do governo municipal e/ou estadual. Vemos, portanto, que essa abertura de possibilidade de definição (entre “no campo” e urbano) implica em consequências financeiras, que podem esbarrar em interesses específicos dos governos municipais e estaduais.

Seguimos problematizando a delimitação entre rural e urbano a partir de algumas políticas públicas específicas para a educação do campo.

Instituído formalmente no ano de 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) reuniu várias ações, antes dispersas, referentes à educação do campo. É bem verdade que, nos últimos anos, após as graves mudanças na política nacional, essas ações têm minguado. Porém, antes disso, o Pronacampo, estruturado em quatro eixos (Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e Infraestrutura Física e Tecnológica), teve importante atuação nacional, em várias frentes.

Um exemplo é o Programa Nacional do Livro Didático direcionado para escolas do campo, conhecido como PNLD Campo. A primeira edição, em 2012, destinou-se à escolha de livros didáticos para os anos de 2013 a 2015 e a segunda, em 2015, para os anos de 2016 a 2018. Os livros eram referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também não cabe aqui uma discussão sobre a qualidade dos livros que compuseram o PNLD Campo, mas realizar uma problematização das possibilidades educacionais decorrentes de delimitações arbitrárias entre rural e urbano.

Para participar desses editais, as escolas deveriam “estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais” (Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 40, 2011). Desse modo, escolas que tenham características identitárias que poderiam torná-las “do campo”, não poderiam receber livros didáticos apropriados a essa realidade.

Imaginemos a seguinte situação: professores e gestores de uma escola, localizada em área determinada como urbana, compreendem a importância de adotar um material didático que valorize saberes próprios da comunidade em que estão. Nesse sentido, eles realizam ações pedagógicas com o intuito de conhecer quem são os estudantes, suas práticas, os saberes familiares, as referências laborais, as lutas, as dificuldades e os anseios que perfazem o coletivo que compõe o entorno escolar. Percebem, então, que os livros didáticos utilizados até aquele momento não contribuem com as propostas pedagógicas por eles desenhadas. Ao conhecerem o PNLD Campo, vislumbram uma possibilidade de maior adequação do material àquilo que planejaram para suas práticas. Mas, pelo simples fato de a escola estar situada em uma área dita urbana, não poderiam sequer solicitar esse material.

Ainda no âmbito do Pronacampo, foi instituído o Programa de Apoio à

Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que objetivou a formação profissional adequada e a formação continuada dos profissionais, que atuam ou possam vir a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas do campo.

Tomemos como exemplo o primeiro edital, lançado no ano de 2009, de convocação das instituições de ensino superior para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

Para fins deste edital, as propostas de projetos de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para atuarem nas escolas do campo, deverá se destinar àqueles que tenha concluído o ensino médio e não possuam formação superior:

- Professores em exercício nos sistemas públicos de ensino que atuam nas escolas rurais e não tem habilitação legal para a função (Licenciatura);
- Educadores que têm experiência e/ou atuam em educação do campo;
- Jovens e adultos das comunidades do campo (Edital de Convocação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade nº 09, 2009).

Podemos perceber que há termos distintos como “escolas rurais”, “educação do campo” e “comunidades do campo”; assim, parece não haver uma restrição para participação apenas de candidatos residentes na zona rural ou que atuam ou

atuaram em escolas localizadas em zona rural.

A partir desse edital, as instituições contempladas criaram seus próprios processos seletivos para preenchimento das vagas oferecidas. Pensemos, então, em uma situação fictícia, mas possível de acontecer. Uma determinada instituição, contemplada pelo edital, abriu o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com alguma habilitação específica – digamos, em Matemática, para exemplificar (mas poderia ser qualquer outra).

Na organização do seu processo seletivo, estabeleceu uma primeira fase de entrega de documentos e outra de realização de uma prova (algo como um vestibular). Nessa primeira fase, era necessário ao candidato entregar algo que comprovasse sua atuação ou experiência em escolas do campo ou sua residência em comunidades do campo.

Um professor, sem formação em licenciatura, há muitos anos responsável pela disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, que atua em uma escola localizada na área urbana de um distrito (poderia ser do Distrito de Warta exemplificado anteriormente, ou qualquer outro), entende a importância de realizar um curso de formação inicial e se interessa em candidatar-se para este curso de Licenciatura em Educação do Campo. A

ausência de profissionais com a formação necessária torna possível que pessoas como ele assumam essas aulas em diversas escolas, especialmente em pequenos municípios, distritos e no interior do país.

Ele, então, pede à secretaria da escola em que trabalha um comprovante de sua atuação, que emite uma declaração. Assim, ele faz sua inscrição e aguarda o resultado da primeira fase da seleção. Quando sai o resultado, percebe que sua inscrição foi indeferida por não cumprir os requisitos exigidos em edital – afinal, no documento enviado, não havia referência alguma de que a escola seja rural ou “do campo”. O que ele pode fazer? Recorrer? Com qual justificativa? O nome da escola, a sua localização e, também, seu projeto político-pedagógico não comprovam o que ele percebe ao conversar com os estudantes e seus familiares – que a comunidade tem diversas características que poderiam classificá-la como rural.

Assim, a esse professor fecha-se uma possibilidade de formação, que leve em conta seu contexto de atuação. Ele poderia ser um professor de Matemática, com a formação legal exigida, mas, mais que isso, com uma formação inicial que aborde temas políticos, econômicos, sociológicos, agrários e específicos do ensino de Matemática na educação do campo.

Esses são alguns exemplos de muitas possíveis implicações que as decisões arbitrárias e administrativas dos municípios podem ter em políticas públicas e ações pedagógicas.

Algumas considerações

Diante do exposto, com base na literatura referente a diferentes formas de definição de territórios urbanos e rurais, na legislação específica vigente para a educação do campo e em casos específicos, problematizamos as implicações que essas decisões têm em políticas públicas e ações pedagógicas. Listamos diversas situações possíveis de acontecerem e problemas delas decorrentes.

Cientes de que tal situação não possui solução simples, indicamos a necessidade de repensar estratégias de delimitação de áreas urbanas e rurais dicotômicas e arbitrárias (por parte de administradores dos municípios, como acontece atualmente no país). Experiências internacionais e propostas sugeridas por vários pesquisadores ou pelo próprio IBGE podem contribuir para a superação de um modelo ineficiente em termos territoriais (e, também, políticos, econômicos, sociais, culturais etc.) e que induz a erros e consequências não desejáveis, como apresentados – por exemplo, com relação a políticas públicas e ações pedagógicas.

Especificamente no que tange à educação do campo, sublinhamos a importância de políticas públicas que levem em consideração o contexto e que não sejam limitantes a espaços ou escolas que tenham a denominação rural ou “do campo”. Tais políticas devem abranger territórios que se constituem, por suas características sociais, históricas, culturais e econômicas, como rurais – no sentido mais amplo do termo –, valorizando-os e possibilitando desenvolvimentos distintos dos que são vistos em contextos urbanos.

Referências

Abramovay, R. (2000). *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Texto para discussão nº 702.

Bailão, T. M. (2019). *Narrativas sobre o Colégio Estadual do Patrimônio Regina: uma história ainda não contada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (2010, 5 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Edital de Convocação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade nº 09, de 29 de abril de 2009 (2009, 30 de abril). *Diário Oficial da União*, Brasília.

França, V., Buchmann, A. C., Alves, E. A., Alievi, A. A., & Pinese, J. P. P. (2016). Cadastro municipal, subsídios do geoprocessamento para a gestão pública – o exemplo do distrito de Warta, Londrina (PR). *Confins*, 29, 2016. <https://doi.org/10.4000/confins.11359>

Gohn, M. G. (2008). Abordagens teóricas no estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. *Caderno CRH*, 21(54), 439-455. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000300003>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). Coordenação de Geografia. *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. (2013). *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras*. Brasília: IICA. Recuperado de: <http://repiica.iica.int/DOCS/B3226P/B3226P.PDF>.

Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (1966, 27 de outubro). Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília.

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (2007, 21 de junho). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Manaia, M. S. R. (2009). *A geografia dos distritos rurais de Paiquerê e Warta Londrina-Paraná* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Martineau, S., Simard, D., & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, 22, 3-32.

Melatti, C. (1992). *O processo de industrialização no campo: um estudo a partir dos distritos de Londrina* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Munarim, A. (2008). Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In *Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação* (pp. 1-17). Caxambu.

Ney, M. G., & Hoffmann, R. (2008). A contribuição das atividades agrícolas e não-agrícolas para a desigualdade de renda no Brasil rural. *Economia Aplicada*, 12(3), 365-393. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502008000300002>

Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 3 de abril de 2002 (2002, 9 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008, 29 de abril). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de

atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 40, de 26 de julho de 2011 (2011, 27 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Rossetto, H. H. P. (2021). *O desenvolvimento de um framework de trajetórias de ensino e aprendizagem de matemática* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Silva, J. G. (2002). Velhos e novos mitos do rural brasileiro: implicações para as políticas públicas. In Castro, A. C. (Org.). *Desenvolvimento em debate* (pp. 411-435). Rio de Janeiro: Banco Mundial de Desenvolvimento Econômico e Social, MAUAD, v. 3.

Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck and Larcier.

Veiga, J. E. (2004). A relação urbano/rural no desenvolvimento regional. In *Anais do 2º Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional* (pp. 1-19). Santa Cruz do Sul.

ⁱ O Censo Demográfico de 2020 foi adiado para o ano de 2021, em razão da pandemia de Covid-19. Em 23 de abril de 2021, foi noticiado pelo Ministério da Economia que a pesquisa foi adiada para 2022, por não haver previsão orçamentária para sua realização.

ⁱⁱ Este parágrafo único, que utiliza a expressão “escola do campo”, foi adicionado à LDB pela Lei 12.960, de 27 de março de 2014.

ⁱⁱⁱ Consulta pelo site da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Recuperado de:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=538>.

^{iv} Consulta pelo site da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Recuperado de: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/unidades-escolares/224-escolas-rurais/file>.

^v De acordo com a Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, “a ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano”.

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Sachs, L., Bailão, T. M., & Carvalho, D. F. (2021). Problematizações sobre a delimitação entre rural e urbano e suas implicações na educação. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e9057. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10709>

ABNT

SACHS, L.; BAILÃO, T. M.; CARVALHO, D. F. Problematizações sobre a delimitação entre rural e urbano e suas implicações na educação. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e9057, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10709>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 10/10/2020

Aprovado em: 24/11/2020

Publicado em: 28/04/2021

Received on October 10th, 2020

Accepted on November 24th, 2020

Published on April, 28th, 2021

Contribuições no Artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding