

ESCOLA DO CAMPO/ESCOLA RURAL NA AMÉRICA LATINA: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES NO BRASIL E NA VENEZUELA

Cleonice Matos Amaral¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Tatyanne Gomes Marques²

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão acerca do conceito de Escola do Campo no Brasil e Escola Rural na Venezuela e tenciona as discussões sobre ruralidades e as definições operacionais utilizadas pelas instituições do Estado brasileiro e venezuelano para delimitar rural e urbano. A crescente complexidade das ruralidades na América Latina, bem como a caracterização desses países como urbanizados têm afetado o delineamento das políticas públicas direcionadas aos povos do campo. Diante disso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (Köche, 2011) com referência teórico-epistemológica no Materialismo Histórico Dialético (Netto, 2011), cujos resultados evidenciam que a Escola do Campo/Escola Rural reflete as contradições históricas, políticas e sociais do contexto latino-americano, além de se configurar como instrumento fundamental de luta pela emancipação das populações camponesas. Os dados analisados apontam ainda a necessidade de uma revisão das definições acerca do conceito de rural e urbano no Brasil, de modo a reconhecer como diferentes os territórios, os sujeitos e as escolas, bem como, uma evolução do conceito de ruralidades ao abarcar as novas funções sociais e educativas desempenhadas pelos sujeitos camponeses.

Palavras-chave: América Latina; escola do campo; escola rural; ruralidades; urbano/rural.

SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE/RURAL SCHOOL IN LATIN AMERICA: CONCEPTS AND DELIMITATIONS IN BRAZIL AND VENEZUELA

ABSTRACT

This study presents a reflection on the concept of Rural School in Brazil and Rural School in Venezuela and addresses discussions on ruralities and operational definitions used by Brazilian and Venezuelan state institutions to delimit rural and urban. Growing complexity of rural areas in Latin America, as well as characterization of those countries as urbanized, have affected the design of public policies aimed at rural people. In view of that, we developed a bibliographical research (Köche, 2011) with theoretical-epistemological reference in Dialectical Historical Materialism (Netto, 2011), whose results show school in the countryside/rural school reflects the historical, political and social contradictions of the Latin

¹ Mestre em Ensino pelo PPGEn/UESB. Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) Bahia, Brasil. Rua Vilazito Pires de Brito, nº 245, casa, Bairro Brindes, Guanambi, Bahia, Brasil. CEP: 46430-000. ORCID: [0000-0002-4392-0136](https://orcid.org/0000-0002-4392-0136). E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela FAE/UFMG. Professora da Universidade do Estado da Bahia onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF) em Guanambi, Bahia, Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Avenida Universitária Vanessa Cardoso, Bairro Ipanema, Guanambi, Bahia, Brasil. CEP: 46.430-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>. E-mail: tmarques@uneb.br.

American context, in addition to being configured as a fundamental instrument in struggle for emancipation of peasant populations. Data analyzed also point to the need for a review of definitions regarding the concept of rural and urban in Brazil, in order to recognize how territories, subjects and schools are different, as well as an evolution of the concept of ruralities to encompass the new social and educational functions performed by peasant subjects.

Keywords: Latin America; school in the countryside; rural school; ruralities; urban/rural.

ESCUELA DEL CAMPO/ESCUELA RURAL EN AMÉRICA LATINA: CONCEPTOS Y DELIMITACIONES EN BRASIL Y VENEZUELA

RESUMEN

Este estudio presenta una reflexión sobre el concepto de Escuela Rural en Brasil y en Venezuela y aborda discusiones sobre las ruralidades y las definiciones operacionales utilizadas por las instituciones estatales brasileñas y venezolanas para delimitar lo rural y lo urbano. La creciente complejidad de las zonas rurales en América Latina, así como la caracterización de estos países como urbanizados, han afectado el diseño de políticas públicas dirigidas a la población rural. En vista de ello, desarrollamos una investigación bibliográfica (Köche, 2011) con referencial teórico-epistemológico en el Materialismo Histórico Dialéctico (Netto, 2011), cuyos resultados muestran que la Escuela del Campo/Escuela Rural refleja las contradicciones históricas, políticas y sociales del contexto latinoamericano, además de configurarse como un instrumento fundamental en la lucha por la emancipación de las poblaciones campesinas. Los datos analizados apuntan también para la necesidad de una revisión de las definiciones acerca del concepto del campo y de ciudad en Brasil, a fin de reconocer cómo se diferencian territorios, sujetos y escuelas, así como una evolución del concepto de ruralidades para abarcar las nuevas funciones sociales y educativas desempeñadas por los sujetos campesinos.

Palabras clave: América Latina; escuela del campo; escuela rural; ruralidades; urbano/rural.

INTRODUÇÃO

O tratamento da educação escolar para as populações camponesas na América Latina requer uma consideração acerca da configuração histórica, política, social e cultural de um continente, cujo processo de colonização é atravessado pela negação das civilizações milenarmente aqui existentes, bem como pela negação do seu conhecimento filosófico, científico, linguístico, espiritual, político, econômico, militar, além de suas referências ontológicas e epistemológicas. Essa colonização se caracterizou pela violência brutal, dominação, exploração, subjugação, homogeneização, além de ter estruturado as bases para a gênese do capitalismo na América Latina (Barbosa, 2022).

No processo de formação do território latino-americano “A questão agrária e a questão indígena constituem o ponto de partida, a raiz mais profunda, para compreendermos o nosso processo de formação sócio-histórica e suas contradições [...]” (Mariátegui, 2012, Batalla, 1987 *apud* Barbosa, 2022, p. 02). Para os referidos

autores, a *desindianização* e a *descampenização* são faces desse processo histórico com impactos significativos na vida das comunidades camponesas e indígenas.

Outro aspecto desse processo de colonização que buscou aniquilar as sociedades não capitalistas por meio da homogeneização e instaurar uma cultura propícia ao espírito desse modo de produção hegemônico foi a consolidação da cidade como símbolo do progresso, da prosperidade e do conhecimento, enquanto o rural e suas populações era vista como expressão do atraso, do bárbaro e sem conhecimento (Barbosa, 2022). Portanto, faz-se primordial compreender esses processos para situar o lugar estrutural da escola pública do campo e rural em nosso continente, uma instituição que emerge de uma exclusão histórica das populações camponesas e é atravessada por contradições e resistências.

As Escolas do Campo ocupam centralidade nas lutas do movimento nacional Por uma Educação do Campo no Brasil e têm objetivos muito próximos das Escolas Rurais venezuelanas, cuja função é contribuir para a formação da identidade e do pertencimento dos cidadãos. Esses conceitos refletem diferentes contextos históricos e políticos que devem ser analisados em suas particularidades no conjunto da totalidade em que estão inseridos dentro do modo de produção capitalista.

Para discutir acerca dessas instituições de ensino, no contexto latino-americano na atualidade, é apropriado fazer uma reflexão sobre a delimitação de rural e de urbano uma vez que, segundo Socorro *et al.* (2019), o conceito de ruralidades se constitui por conotações sociais contraditórias e tensas, sendo formulado pela inter-relação com o urbano. E, ainda, o rural teve um tratamento marginal e ausente até recentemente, tanto no contexto das políticas educacionais quanto nos currículos escolares na maioria dos países latino-americanos (Werle; López; Triana, 2018).

A crescente complexidade das sociedades rurais exige uma revisão das definições tradicionalmente adotadas pelos órgãos oficiais do Estado brasileiro e venezuelano do que seja rural e do que seja urbano. Tais delimitações e a caracterização desses países como urbanizados têm afetado diretamente o delineamento das políticas públicas direcionadas às populações camponesas (Socorro *et al.*, 2019).

Este estudo compõe a pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB) que tem como objeto de estudo as Escolas do Campo de Ensino Médio localizadas na cidade e, de modo mais específico, é fruto das discussões realizadas no decorrer do componente curricular Educação Rural e Educação do Campo na América Latina. Essa disciplina, organizada de modo interinstitucional e internacional, foi uma iniciativa da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) que possibilitou, entre outros aspectos, o estudo aprofundado acerca do pensamento educacional crítico na América Latina e dos condicionantes históricos que envolvem a Educação Rural e a Educação do Campo. Favoreceu, ainda, o intercâmbio acadêmico entre pesquisadores/as e estudantes do Brasil e outros países da América Latina.

Nesta pesquisa, apresentamos uma reflexão acerca do conceito de Escola do Campo no Brasil e Escola Rural na Venezuela e tencionamos as discussões sobre ruralidades e as definições operacionais utilizadas pelas instituições do Estado brasileiro e venezuelano para delimitar urbano e rural e quantificar as populações camponesas.

Na primeira seção, discorreremos sobre as Escolas do Campo no Brasil, contextualizando com o debate sobre o campo no país e a necessidade de rever as normas oficiais do Estado brasileiro que definem o espaço rural e urbano, conforme defendem pesquisadores brasileiros que, amparados por uma classificação utilizada internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), questionam os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apresentamos ainda o conceito de Cidades Camponesas, uma categoria analítica necessária e fundamental no debate atual acerca das Escolas do Campo.

Na segunda seção, trazemos uma discussão acerca das Escolas Rurais na Venezuela, para tanto, tratamos dos aspectos legais que estruturam o sistema educativo no país e, de modo mais específico, a modalidade de ensino Educação Rural. Discorreremos sobre estudos que tratam da realidade socioeconômica das populações

camponesas e da educação escolar a elas oferecida. Trazemos, ainda, uma discussão sobre a delimitação de rural e urbano no país com referência no Instituto Nacional de Estatística da Venezuela (INE).

Na última seção, apresentamos uma reflexão acerca do conceito de ruralidades na América Latina com referência nos estudos de Romero (2012), Abramovay (2000), Verde (2004) e Socorro *et al.* (2019). Tal discussão evidencia que os antecedentes teóricos não dão conta de compreender esse fenômeno que abarca novas práticas sociais e a complexidade das sociedades rurais. Portanto, tem-se uma evolução desse conceito que está em (re)elaboração, pois considera as novas funções sociais e educativas desempenhadas pelos sujeitos camponeses e tenciona a maneira como está sendo a relação sociedade e natureza, assim como os impactos para vida no planeta.

METODOLOGIA

O referencial teórico-epistemológico adotado é o Materialismo Histórico Dialético, uma teoria atual e válida para uma análise crítica da realidade educacional concreta, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos no âmbito do modo de produção capitalista (Netto, 2011). Para produção de dados, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que se caracteriza pela busca de explicações para um determinado fenômeno em que os dados são baseados na literatura publicada em livros, artigos e outras fontes similares (Köche, 2011). A análise e a interpretação dos dados consideraram as categorias do método empregadas na pesquisa, a saber: totalidade, contradição e mediação.

ANÁLISES E RESULTADOS

Escola do Campo no Brasil e as delimitações de urbano e rural

O Brasil, um vasto país sul-americano, com uma área de 8.510.417,77 km² abriga uma população de 203.080.756 habitantes, sendo que 177.508.417 residem nas áreas urbanas, um percentual de 87,4%, enquanto 25.572.339 ocupam áreas rurais, um total

de 12,6%, cuja densidade demográfica é de 23.86 hab/km² (IBGE, 2022). Ao considerar esses dados oficiais do Censo Demográfico do ano de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil pode ser definido como um país urbanizado. No entanto, dos 5.565 municípios, 73% têm entre 10 e 20 mil habitantes, sendo territórios com baixa densidade populacional em que pequenos povoados são denominados de cidades sedes municipais (IBGE, 2023).

A Constituição Federal (CF) de 05 de outubro de 1988 passou a assegurar a educação como direito social fundamental, portanto, essa lei marca o início do processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura militar, dada a abertura política com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte que culminou no referido documento. Essa importante lei, entre outros pontos, firmou as bases democráticas da educação escolar no país, todavia, ela ainda precisa ser tratada como prioridade pelos governos e pela sociedade para garantia do desenvolvimento pleno de todas as pessoas, do campo e da cidade, independente do contexto em que estão inseridas.

Oito anos após a promulgação da CF de 1988, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 que menciona as adaptações necessárias na oferta da educação básica para as populações do campo. Em seu artigo 28, encontramos:

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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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 escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996, *on-line*).

Temos, nesse texto da LDBEN, uma inovação ao possibilitar a definição de diretrizes específicas em relação aos conteúdos curriculares e metodologias, organização escolar e atenção à natureza do trabalho no campo. Tais adaptações visam a adequar a escolarização às peculiaridades da vida rural. Nota-se, ainda, que o artigo 28 da referida lei contém dois acréscimos, um em 2014, que trata do fechamento de Escolas do Campo, indígenas e quilombolas que deverá ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Já o outro acréscimo ocorreu no ano de 2023, em que o objetivo foi possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas Escolas do Campo de modo a adotar metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes.

As discussões acerca das Escolas do Campo no Brasil se situam no contexto das lutas e conquistas do movimento nacional por uma Educação do Campo, reconhecido como o berço dessa proposta educativa. A Escola do Campo nasce como contraponto à escola rural e enraíza-se na luta dos trabalhadores camponeses pelo rompimento, tanto do silêncio do Estado, quanto do paradigma da educação rural (Molina; Sá, 2012). Ao discutir acerca do legado político-pedagógico da Educação do Campo, Caldart (2024, p. 03) argumenta que “[...] a finalidade primeira das lutas e da construção da Educação do Campo foi garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus territórios. E construídas efetivamente como parte deles”. É certo que a Escola do Campo ocupa centralidade nas lutas camponesas e não pode ficar alheias às contradições que movem a realidade do campo e, no cumprimento da sua função social, devem produzir uma *práxis* emancipatória.

Além do acesso a uma escolarização emancipatória nos territórios rurais, para Carvalho, Rodrigues e Almeida Melo (2023, p.91) a Educação do Campo “[...] tende a valorizar a terra, o homem e sua relação singular e coletiva com a natureza, como móvel de desenvolvimento sustentável e amoroso com o planeta”. Por tal razão, a luta pela educação escolar se dá articulada a outras lutas pelo acesso à terra, à água e ao

desenvolvimento sustentável de modo a promover conexões individuais e coletivas de corresponsabilidade social e ambiental.

Nessa perspectiva, compreendemos a Educação do Campo no Brasil como um movimento político e pedagógico que emerge das práticas sociais dos sujeitos coletivos do campo e produz uma teoria que tenciona a lógica mercadológica e busca transformar as realidades que oprimem e excluem o povo camponês por meio de uma *práxis* contra hegemônica. Nessa direção, Caldart (2019, p. 59) destaca que os fundamentos e as raízes originárias da Educação do Campo estão: “1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias”. Esses princípios se constituem como basilares na construção conceitual da Educação do Campo e devem ser orientadores dos projetos políticos pedagógicos das Escolas do Campo no Brasil.

No âmbito da legislação da Educação do Campo no Brasil, a Escola do Campo recebeu atenção no sentido de abordar aspectos relacionados à sua identidade, à proposta pedagógica, à organização, ao funcionamento e à formação dos seus profissionais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01, de 2002), em seu art. 2º, estabelecem que “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 [...]” (Brasil, 2002, *on-line*). Fica evidente que a identidade dessas instituições de ensino não se dá pela sua localização geográfica, mas, principalmente, pela sua *práxis* educativa transformadora, vinculada às lutas e aos anseios dos povos camponeses.

No Decreto Federal nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, §1º, temos: “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” (Brasil, 2010, *on-line*). Esse e outros dispositivos legais da Educação do Campo no Brasil abrem a possibilidade para existência de Escolas do Campo localizadas em área urbana, uma realidade que tem

crescido nos últimos anos dentro da Rede Estadual de Ensino da Bahia, e pode ser considerada como um movimento histórico, dialético, material e contraditório que está sendo forjado (Amaral, 2023, Amaral; Mateus, 2024). Ademais, discutir Escola do Campo na atualidade requer delimitar uma compreensão acerca do que é urbano e do que é rural, bem como as relações estabelecidas nesses espaços.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia, estado de Goiás - Brasil, de 27 a 31 de julho de 1998, teve como principal objetivo colaborar para que o campo e a educação dos sujeitos camponeses fossem inseridos na agenda política do Brasil (CNEC, 1998, on-line). Ao discutir sobre “O lugar do campo na sociedade brasileira”, os/as conferencistas apontaram como fundamental a delimitação entre o rural e o urbano, uma vez que já se anunciava o desaparecimento do campo, com isso, tencionaram a necessidade de se compreenderem o contexto, os interesses e as possibilidades para reverter essa “profecia”.

Na II CNEC realizada em Luziânia – Goiás, em agosto do ano de 2004, essa discussão foi retomada, quando se chegou a um posicionamento em favor da alteração da forma arbitrária “[...] de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela” (CNEC, 2004, on-line). Tal questionamento, apesar de extremamente pertinente, parece não ecoar nos órgãos oficiais que regulamentam essa classificação no Brasil.

Transcorridos quase 30 anos da I CNEC, essa discussão acerca da delimitação permanece extremamente relevante para Educação do Campo e o debate sobre as Escolas do Campo. Tal discussão é permeada por discordâncias e consensos entre pesquisadores/as, além disso, “[...] a noção de campo permanece gerando debates e controvérsias entre estudiosos (e militantes) da Educação do Campo” (Munarim; Schmidt, 2013, p. 22). Nesse cenário de discordâncias e controvérsias, os autores ora mencionados argumentam que os/as pesquisadores/as que buscam mostrar que o campo não está em extinção, bem como a sua relevância para a sociedade, mesmo

considerando as ponderações de diversos analistas, acabam utilizando os dados de situação ou localização de domicílios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em vista dessa realidade, defendem como fundamental discutir os conceitos operacionais para delimitar e quantificar o campo brasileiro, bem como rever os critérios utilizados pelo IBGE para delimitar as áreas rurais e urbanas no país.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial do Estado criado no ano de 1936, é responsável por produzir dados e informações estatísticas e geográficas sobre o país. Para isso, adota uma definição estabelecida no ano de 1938, no período do Estado Novo. Sobre isso, Veiga (2002, p. 63, grifos do autor) escreve:

A vigente definição de “cidade” é obra do Estado Novo. Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais.

Ao analisar a configuração territorial brasileira com base em estudos internacionais sobre o destino da ruralidade nas sociedades humanas mais avançadas, Veiga (2002, 2004) defende a tese de que “O Brasil é menos urbano do que se calcula”. Tal perspectiva se fundamenta em uma crítica severa à metodologia oficial de cálculo do “grau de urbanização” no país que, segundo o autor, é anacrônica e obsoleta. Ao seguir a linha estadonovista e adotar um critério administrativo para definir cidade, que considera como urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), o Brasil contabiliza como urbanas todas as pessoas que residem em sedes e ínfimos distritos. Reforça com isso a “profecia” do desaparecimento social, cultural e educacional dos espaços rurais. Por conseguinte, essas determinações trazem implicações sobre a forma como é percebida e registrada a localização das escolas.

De acordo com Abramovay (2000, p. 2), “Há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil, que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania”. Tal concepção não é neutra, mas fortemente entrelaçada por interesses e contribui para a “profecia” do esvaziamento social, cultural e educacional dos espaços rurais, uma vez

que a prosperidade, o desenvolvimento e a cidadania são acessíveis apenas à população urbana. Para Abramovay (2000), as delimitações adotadas pelo IBGE contribuem para o fortalecimento desse “vício de raciocínio”, visto que estabelece como áreas rurais aquelas que se encontram fora dos limites das cidades, classificando-as como áreas remanescentes dos espaços urbanos. Assim, a população urbana é dotada de cidadania e tem acesso a infraestruturas e serviços básicos e um mínimo de adensamento, já a rural aquela que vive à margem e está excluída das políticas públicas.

Ao refletir sobre territórios, ruralidades e o papel dessas categorias no desenvolvimento do país, Verde (2004, p. 2) ressalta que, a partir dos anos 1990, ocorre no Brasil uma “redescoberta” do rural enquanto categoria analítica e “o debate sobre o tema reacendeu velhas discussões e trouxe novos parâmetros para se pensar as antigas e as novas questões do rural”. A autora pontua que “o rural emerge não de um fato isolado, mas sim de uma conjuntura economicamente recessiva e do acirramento das lutas sociais” (Verde, 2004, p. 3). Nesse contexto de crise do modo de produção capitalista, destacam-se as lutas pela terra e a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ano de 1984 em Cascavel no estado do Paraná — Brasil.

Os posicionamentos de Abramovay (2000), Veiga (2002, 2004) e Verde (2004), diante de uma classificação utilizada internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam a necessidade de discutir e rever os critérios para delimitar o urbano e o rural no Brasil, com isso, evitar as imensas distorções que permeiam os dados oficiais do país. Sobre a variável tamanho da população, temos um consenso entre esses pesquisadores/pesquisadora que um corte mais adequado seria de até 20 mil habitantes para que um município pudesse ser considerado como área rural. Contudo, os autores e a autora apontam os limites dessa variável e propõem a densidade demográfica como critério decisivo. Como os parâmetros utilizados nos diversos países e organizações internacionais em relação a essa variável são muito diversos, os pesquisadores e a pesquisadora consideram mais apropriado, para a realidade do Brasil, o corte de 80 habitantes por km². Ao considerar esses critérios de corte, podem ser denominados como rurais os

municípios com até 20 mil habitantes e que apresentam uma densidade demográfica de até 80 hab/km².

Tendo em vista a necessidade de revisão dessa classificação dos espaços rurais e urbanos em virtude das mudanças que ocorrem nesses territórios e das discussões e estudos recentes, o IBGE retoma esse debate e lança, de modo experimental, A Proposta Metodológica para Classificação dos Espaços do Rural, do Urbano e da Natureza no Brasil, que é

[...] fruto do aprofundamento do conhecimento sobre o território brasileiro e da evolução dos instrumentos de análise de dados geográficos, [...] busca aproximar o referencial teórico do objetivo traçado pelo IBGE no sentido de aprimorar o conhecimento sobre o Território Nacional, com vistas ao fortalecimento do exercício da cidadania de sua população (Brasil, 2023, p. 07).

Essa publicação, de caráter experimental, reafirma a importância desse debate acerca do que é campo e do que é cidade no país e sinaliza que os órgãos oficiais do Estado brasileiro estão sensíveis ao tema ao reconhecer que “[...] as formas urbanas e rurais atuais não expressam integralmente as múltiplas configurações da realidade contemporânea” (Brasil, 2023, p. 51). Contudo, tal discussão é complexa e precisa considerar, além dos recentes estudos e pesquisas nacionais e internacionais, os anseios e as expectativas dos sujeitos coletivos do campo, protagonistas que habitam esses espaços.

Nesse cenário de controvérsias, consensos e contradições, apresentamos o conceito de Cidades Camponesas, uma categoria analítica que busca nomear as áreas urbanas que, segundo os critérios “alternativos” discutidos anteriormente, podem ser denominadas como áreas rurais. Nessa perspectiva, enquadram-se os municípios que apresentam, simultaneamente, até 20 mil habitantes e uma densidade demográfica de 80 habitantes por km². Assim, as cidades sedes desses respectivos municípios podem ser denominadas de Cidades Camponesas.

Além de nomear as sedes dos municípios rurais, esse novo conceito busca também compreender esses espaços em função de suas características culturais, econômicas, ambientais e sociais. Tais características têm na posse, no uso e na propriedade da terra um aspecto central, pois o/a camponês/a tem na terra a (re)

produção de sua vida, seu trabalho, sua família, sua comunidade e sua cultura (Olesko, 2023). Nota-se que grande parte das populações que habitam as Cidades Camponesas tem um vínculo com a terra e são proprietários de pequenas áreas rurais. Tal característica constitui-se como fundamental na (re)produção das identidades camponesas, seus saberes, suas experiências e seu modo de produção da existência.

Essa nova categoria analítica é gestada no contexto das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos por Amaral (2023) acerca das Escolas do Campo localizadas geograficamente nas sedes dos municípios. Tal análise tem como referência os estudos e posicionamentos apresentadas por Abramovay (2000), Veiga (2002, 2004) e Verde (2004) sobre os critérios de delimitação de urbano e rural e, ainda, as produções científicas de Munarim e Schmidt (2013) que defendem o fortalecimento da Educação do Campo com base em uma nova definição de campo. Essas referências sustentam a relevância científica, acadêmica, social, cultural e política do conceito Cidades Camponesas.

Tal conceito se aproxima da definição de Escola do Campo presente no Decreto Federal nº 7.352/2010, que considera como “do campo” as escolas urbanas que atendam predominantemente a sujeitos camponeses. Indiretamente, o referido documento legal aponta para noção de Cidades Camponesas que devem ser reconhecidas como tal para que os sujeitos que habitam nesses espaços sejam valorizados pelas suas características culturais, sociais e seu modo de produção da vida. Tal perspectiva contribuirá para as discussões sobre o urbano e o rural na contemporaneidade e tenciona a visão que historicamente predominou na estruturação das políticas públicas no Brasil. Também poderá colaborar para combater a visão depreciativa em relação à população camponesa que habita os diversos municípios brasileiros ao propor um novo conceito que reconhece positivamente os espaços do território municipal.

Escola Rural na Venezuela e as delimitações de urbano e rural

A Venezuela, com uma extensão territorial de 916.445 km², uma população aproximada de 27 milhões de habitantes e densidade demográfica de 30,1 hab. /km², é

considerado um dos países mais urbanizados da América Latina, com a maioria da população vivendo em áreas urbanas próximas à costa norte do país, e apenas 12%, aproximadamente, residindo em áreas rurais (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

No início do século XX, o país vivenciou intensas transformações pela mudança da exploração dos produtos do solo para a exploração do subsolo com impactos na política agrária e em toda cultura camponesa. Nesse modelo econômico de exploração e exportação petrolífera, o rural é subordinado às dinâmicas urbanas e industriais do país, portanto, a relação dos/as camponeses/as com a terra e com o ambiente em que estão inseridos/as é modificada. A educação escolar é subordinada ao modelo econômico hegemônico no país que se desenvolveu sob a estrutura do latifúndio, já a agricultura passou a ser uma atividade secundária para geração de renda e riqueza no país. As reformas educacionais propostas nesse período tinham o objetivo de preparar a mão de obra necessária para o desenvolvimento industrial e econômico do país (Socorro *et al.*, 2019).

Em relação ao sistema educativo da Venezuela, desde os anos 1940 do século passado, de acordo com Núñez (2010, p. 07), “[...] se ha configurado dentro del llamado Estado Docente que, en otras palabras, significa que los habitantes del país han delegado en el Estado la responsabilidad de educar a sus hijos”. Contudo, segundo o mesmo autor, essa centralização da educação pelo Estado Docente que atinge a todos os níveis e modalidades de ensino do país, inclusive a Educação Rural, tem sido discutida pela sociedade civil que busca se constituir como sociedade educativa para participar das decisões em relação ao delineamento das políticas educacionais de modo a atender as aspirações e as expectativas dos cidadãos venezuelanos no tocante ao tipo de educação que deve ser ofertada aos filhos.

No ano de 1999, é promulgada a Constitución de La República Bolivariana de Venezuela (CRBV) que, em seu Capítulo VI, que trata “De los derechos culturales y educativos”, “[...] se proclama la educación como un derecho humano y como un deber constitutivo de la raíz más esencial de la democracia, y se la declara gratuita y obligatoria, y la asume el Estado como función indeclinable y de servicio público” (Venezuela, 1999, p. 38). Nesse trecho da Constituição venezuelana de 1999, a

educação é reconhecida como direito humano e serviço público essencial para a democracia do país. Para tanto,

A tales fines, la educación debe ser integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades para acceder a ella; igualdad que incluye a quienes califiquen en condiciones especiales, o estén discapacitados, o que se encuentren privados de su libertad (Venezuela, 1999, p. 38).

Na Venezuela, a Constituição de 1999 determina a obrigatoriedade da educação escolar do maternal até o nível médio diversificado e, conforme trecho citado, toda pessoa tem direito a uma educação integral, de qualidade e permanente, em igualdade de condições e oportunidades. Essas determinações legais são extremamente importantes, pois servem de referência para as mobilizações e tencionamentos dos sujeitos coletivos em favor da educação escolar das populações camponesas.

Em relação à Educação Rural, terminologia utilizada para designar a modalidade de ensino específica para as populações camponesas da Venezuela, a Lei nº 5.929/2009, Ley Orgánica de Educación, em seu Art. 29, estabelece que “La educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas en sus contextos geográficos”. Importante observar que a referida lei propõe a “formação integral” do povo camponês no lugar em que ele habita, em sua comunidade, considerando não apenas sua localização geográfica rural, mas o conjunto de elementos e características que compõem “seus contextos geográficos”. Para tanto, a citada norma determina que a Educación Rural,

[...] está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación. Teniendo en cuenta la realidad geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela, el Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe.

Com referência nessa norma, podemos inferir que as Escolas Rurais, no referido país, são compreendidas como instituições fundamentais para a formação da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos venezuelanos, bem como

para a promoção do desenvolvimento de suas comunidades dentro do paradigma do desenvolvimento endógeno. Nesse sentido, o avanço socioeconômico deve ter por base as potencialidades locais ao mesmo tempo em que fortalece a capacidade de proteger e promover os interesses e a soberania nacionais. Esses pontos evidenciam que a educação na Venezuela “[...] é atravessada por processos históricos, sociais e econômicos que refletem o contexto político do país” (Santos; Oliveira; Batista, 2025, p. 29).

Importante registrar que o conceito de Educação Rural no referido país não tem o mesmo sentido que no Brasil, posto que aqui Educação Rural é compreendida por uma perspectiva não progressista, como mera extensão da educação escolar urbanocêntrica, além de servir de instrumento de manutenção do latifúndio e do sistema capitalista. Já o termo Educação Rural na Venezuela é usado para se referir à educação formal voltada aos setores rurais e, em contraposição ao modelo econômico hegemônico do país, baseado na exploração petrolífera. Assim, ela é desafiada a ressignificar suas práticas educativas no sentido de fortalecer as comunidades rurais e seu modo próprio de produção da vida (Socorro *et al.*, 2019).

O Estado venezuelano, conforme Ley Orgánica de Educación, garante a integração harmoniosa do campo e da cidade por meio do fortalecimento da relação entre a educação rural e a educação intercultural e intercultural bilíngüe. Valorizar a diversidade cultural e linguística presente nas comunidades rurais é uma ação extremamente positiva, contudo, a integração campo e cidade é um processo mais complexo, influenciado pelas relações de produção, de consumo, de interação social, entre outros aspectos que influenciam a dinâmica da sociedade contemporânea nos moldes do sistema capitalista.

Ao discutir a Lei Orgânica da Educação na Venezuela, promulgada pela Assembleia Nacional em 2009, Solórzano e Ramírez (2021, p. 67) reconhecem essa norma como instrumento de um novo ciclo na história educacional do país, pois apresenta uma concepção de Educação Rural inovadora na história do legislativo do país, para tanto,

Se enfatiza en una educación intercultural con interés bilingüe (dirigida sobre todo a las comunidades indígenas). Asimismo, se le atribuye un carácter

estratégico en materia de preservación de la identidad cultural, la participación y el protagonismo popular, el desarrollo endógeno y la preservación ambiental.

Apesar de reconhecer as inovações propostas pela referida norma, os autores acima mencionados defendem que é necessário desenvolver programas e políticas para que a Educação Rural intercultural atenda às necessidades e às características dos contextos rurais venezuelanos, tal como se efetive e contribua para o desenvolvimento rural do país. Nessa direção, Núñez (2011, p. 93) escreve: “Son muchas las interrogantes que se generan al analizar la pertinencia de la educación rural respecto al desarrollo de sus comunidades”. O questionamento do autor em relação à relevância da Educação Rural para o país se fundamenta na realidade que ele identificou na Venezuela, uma vez que a escola rural é a instituição oficial com maior difusão e presença nas comunidades rurais e, ao mesmo tempo, os/as camponeses/as continuam vivendo em condições de vida precárias. Nesse contexto, Núñez (2011) argumenta que o Ministério do Poder Popular para a Educação ainda tem a tarefa de operacionalizar a definição formulada na lei no tocante à Educação Rural para gerar as transformações almejadas.

Ao discutir as políticas públicas educacionais para o campo no contexto da Venezuela, Socorro *et al.* (2019, p. 08) reconhecem que “[...] as políticas educacionais, apesar dos avanços que representam em termos do direito à educação e do fortalecimento do Estado Docente, ignoram a discussão sobre a necessidade de transformação dos padrões fundiários”. Essa discussão é extremamente relevante uma vez que, para Educação Rural, é imprescindível pensar os contextos geográficos em sua totalidade, incluindo, assim, as condições materiais de produção da vida dos/as camponeses/as que estão diretamente relacionadas com a posse e uso da terra.

Os estudos desenvolvidos por Núñez (2011, p. 101) evidenciaram que “[...] La Educación Rural tiene fortalezas, siendo la más reconocida la existencia de escuelas rurales a lo largo y ancho de todo el país. La escuela rural se ha convertido en la institución pública com mayor presencia nacional”. Contudo, segundo o autor, temos uma não efetivação do que estabelecem as normas do país, dado que as Escolas Rurais venezuelanas têm servido para desenraizar as pessoas do campo e, ainda, não têm o

devido apoio dos governos, já que apresentam precariedades na estrutura física, recursos tecnológicos e didáticos, entre outros.

Ao refletir sobre a realidade socioeconômica precária que afeta um grande número de famílias e comunidades camponesas na Venezuela, Núñez (2011, p. 128) reconhece que essa situação interfere diretamente no funcionamento das Escolas Rurais e “[...] el imaginario educativo seduce a las nuevas generaciones a ‘estudiar para ser alguien en la vida’, reproduciendo un ciclo vicioso de estudiar en el campo, graduarse y trabajar en la ciudad”. Nesse contexto, a Escola Rural cumpre a função de seduzir os camponeses para a vida urbana, ao invés de ser um instrumento para transformar e melhorar as condições de vida rural, de contribuir na promoção do desenvolvimento endógeno de suas comunidades, assim como estabelecer as normas do país.

Em sintonia com esse posicionamento, Solórzano e Ramírez (2021, p. 64) afirmam que, na Venezuela, “La dificultad de acceso a la Educación Básica constituye no sólo una causa, sino también una consecuencia de la pobreza campesina”. É certo que a educação escolar poderá se constituir como instrumento de emancipação e de transformação social, entretanto, quando a pobreza é um problema estrutural, em que as desigualdades e a falta de oportunidades afetam, por exemplo, o acesso à escola e ao conhecimento escolar pelos/as camponeses/as, outras políticas públicas são necessárias para mitigar os problemas estruturais derivados da pobreza. Perspectiva que também é pensada pela Educação do Campo no Brasil. A educação não pode, portanto, ser vista de forma isolada.

No contexto venezuelano, conforme Sojo e Torres (2020), os movimentos, redes e coletivos pedagógicos têm atuação importante na defesa da educação como direito humano e serviço público essencial, conforme estabelece a Constituição venezuelana de 1999. Esses coletivos “[...] se plantean principios no negociables cuando se trata de la defensa de las políticas públicas educativas en favor de una educación pública, gratuita y para todos” (Sojo; Torres, 2020, p. 108). Para os referidos autores, os movimentos pedagógicos também promovem o debate público, o diálogo e a negociação com a gestão pública e contribuem para a formulação das normas

educacionais, a exemplo da Ley Orgánica de Educación de 2009. É evidente que esses sujeitos coletivos são agentes propulsores de transformações nas políticas públicas educacionais na Venezuela e constituem-se, como no Brasil, como sujeitos da resistência, pois tencionam a precária realidade dos camponeses e das camponesas, suas comunidades e a escola a eles/as oferecida.

Na República Bolivariana da Venezuela, o Instituto Nacional de Estatística na Venezuela (INE) é o órgão responsável pela produção e divulgação de informações estatísticas do país. Em relação à delimitação de rural e urbano, o INE, segundo Socorro *et al.* (2019), define áreas rurais com base na densidade populacional de cada território. Esse aspecto é extremamente relevante, pois apresenta uma compreensão ampliada e avançada do mundo rural e aponta novos caminhos e alternativas em relação à “profecia” do desaparecimento populacional, sociocultural e educacional dos espaços rurais. Ainda trazem novas implicações sobre a formulação das políticas públicas educacionais na Venezuela e outros países da América Latina.

Ruralidades em pauta

Ao analisar a trajetória conceitual das ruralidades, Romero (2012) alerta que as novas inter-relações entre o rural e o urbano tencionam os antecedentes teóricos que definiam as sociedades rurais como “[...] atrasada y condenada a las transformaciones materiales y culturales que tenían como centro la ciudad industrial, era interpretada como receptiva a los cambios originados en la ciudad y en la sociedad industrial (Romero, 2012, p. 10). Esse entendimento repercutiu nas políticas públicas direcionadas aos sujeitos camponeses, contudo, as novas abordagens apontam uma crescente complexidade das sociedades rurais que devem ser compreendidas para além da produção de alimentos.

A evolução do conceito de ruralidades na América Latina “[...] puede permitir descubrir elementos tímidamente emergentes en los territorios rurales y redescubrir fenómenos de magnitud importante, que quedaron encubiertos por la visión extremadamente agraria de las últimas décadas” (Romero, 2012, p. 10). Nesse sentido, segundo o mesmo autor, os camponeses e camponesas cumprem funções sociais que

vão muito além da produção e fornecimento de alimentos, uma vez que esses povos constroem sua identidade pautados no desenvolvimento da vida, em conjunto com a produtividade. Nessa direção, Socorro *et al.* (2019, p. 05) entendem que ruralidade

[...] significa a tradução de experiências e sensibilidades, sabedorias e conhecimentos forjados no calor do trabalho camponês, com suas lutas e conquistas; mas, ao mesmo tempo, como expressão da denúncia de suas condições de vida e das ameaças às formas ancestrais de organização social, ao trabalho e à sua própria existência; do mesmo modo, isso implica recuperar essa vitalidade orgânica, humana, com o meio natural, com seus esforços e imaginários, valores e atitudes diante da vida, numa experiência sistemática de ensino e aprendizagem.

Esse conceito acrescenta aspectos de profunda importância para a compreensão das sociedades rurais, visto que questiona os antecedentes teóricos ao reconhecer, de forma positiva, os saberes e as experiências das populações camponesas, bem como seu vínculo com a terra e com toda forma de vida que deve ser urgentemente preservada, uma vez que vivenciamos crescentes ameaças à vida no planeta. Nesse sentido, é preciso reconhecer as formas ancestrais de organização social como estratégia de garantia da própria existência humana.

Em sintonia com esse posicionamento, Abramovay (2000, p. 26) defende que “A ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas”. Para o autor, ao incorporar o meio natural como um valor a ser preservado com políticas e práticas produtivas voltadas para exploração sustentável da biodiversidade, a noção de ruralidade tenciona a maneira como está sendo a relação sociedade e natureza, assim como os impactos para vida no planeta.

Para Verde (2004, p. 19), a ruralidade compreende o modo de ser rural que se faz presente tanto no campo quanto na cidade. Por tal razão, a ruralidade “[...] representa a oportunidade de incluir, ampliar, absorver o que tem se mantido fora, alargando horizontes, não naturalmente, mas dependentemente da decisão política de assim ser”. Tal concepção rompe com os antecedentes teóricos de visão depreciativa do rural e evidencia que o conceito de ruralidade está em (re) elaboração, portanto, em disputa política e teórica.

As discussões acerca da definição do que é rural e do que é urbano em países da América Latina apontam a relevância de repensar as novas inter-relações entre o campo e a cidade para além da localização geográfica de suas populações, dessa forma, avançar no conceito de ruralidades no Brasil e na Venezuela. Tal perspectiva é fundamental para o delineamento das políticas públicas direcionadas às populações do campo que devem ser pensadas, não em função dos interesses do Estado, do modo de produção capitalista ou do modelo econômico de exploração e exportação petrolífera, mas em atenção às necessidades e anseios dos camponeses, das camponesas e suas comunidades.

REFLEXÕES FINAIS

A Escola do Campo no Brasil e a Escola Rural na Venezuela refletem as contradições históricas, políticas e sociais do contexto latino-americano e configuram-se como instrumentos fundamentais de luta pela emancipação das populações camponesas. Por tal razão, é fundamental que os movimentos sociais tencionem o Estado para que seja efetivado o que está definido nas normas dos referidos países em relação à Educação do Campo no Brasil e a Educação Rural na Venezuela, pois temos uma dissonância entre o estabelecido na legislação e o efetivado. Da mesma forma, é necessário o questionamento em relação ao delineamento das políticas públicas de modo que elas atendam aos anseios das populações camponesas e distanciem-se dos interesses econômicos e, ainda, rompam com o latifúndio e o agronegócio no Brasil e o latifúndio e a pobreza que assolam o campo e seus sujeitos na Venezuela.

Ao discutir o conceito de ruralidades no contexto latino-americano, identificamos uma evolução desse termo ao questionar os antecedentes teóricos que não reconhecem as sociedades rurais em sua complexidade, ou mesmo as novas funções sociais e educativas desempenhadas pelos sujeitos camponeses, que vão muito além do fornecimento de alimentos. Assim, faz-se necessário ampliar o debate acerca da concepção de ruralidades, na medida em que este é um termo que está em (re)elaboração e em disputa política e teórica.

Em relação às definições operacionais utilizadas pelas instituições dos dois países para delimitar rural e urbano e quantificar as populações camponesas, identificamos que na Venezuela tem-se uma delimitação de rural que abarca o critério densidade populacional de cada território. Já no Brasil, é preciso avançar, uma vez que o rural é compreendido como qualquer região geográfica não classificada como urbana. Por tal razão, entendemos que é de fundamental importância a revisão dessas definições para o fortalecimento da Educação do Campo no Brasil, pois, ao reconhecer como diferente os territórios, os sujeitos e as escolas, fomentará o agir diferente por meio de políticas públicas específicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

AMARAL, C. M. **Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã**. Orientadora Dr^a. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), Vitória da Conquista, 2023.

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. de O. Escola da cidade denominada como escola do campo no município de Botuporã, Bahia - Brasil: algumas reflexões. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 18, n. 52, p. 218–241, 2024. DOI: 10.14393/RCT185271360. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/71360>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BARBOSA, L. P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá** - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, n. 3, v. 5, p. 30–53, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>. Acesso em: 1 mai. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. Lei nº 9.394 de 1996. Brasília - DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2021

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 1, 3** de abril de 2002. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Concepções de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: MG Autêntica, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo; v. 9).

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CARVALHO, W. R. L.; BARROSO R. D.; ALMEIDA MELO, K. R. O trabalho educativo com projetos na Educação do Campo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 79–108, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.4127. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4127>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CNEC. Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1., 1998. Luziânia. **Declaração Final**. Luziânia, GO: CNCE, jul. 1998.

CNEC. Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2., 2004. Luziânia. **Declaração Final**. Luziânia, GO: CNCE, ago. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **IBGE atualiza dados geográficos de estados e municípios brasileiros**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36532-ibge-atualiza-dados-geograficos-de-estados-e-municipios-brasileiros>. Acesso em: 16 de jan. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 16 de jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil** / IBGE, Coordenação de Geografia. - Rio de Janeiro: IBGE, 2023. p. 174 (Investigações experimentais. Informações Geocientíficas Experimentais). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102019>. Acesso em: 18 de jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Resultados Total Nacional de la República Bolivariana de Venezuela**. Disponível em: <https://ine.gob.ve/wp-content/uploads/2024/08/RESULTADOS-NACIONAL-2011.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2025.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 324 – 330.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 1-?, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2334>. Acesso em: 2 set. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÚÑEZ, J. L. La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. **Revista de Investigación y Postgrado**, v. 26, n. 1, p. 91-128, 2011. Disponível em: <https://ve.scielo.org/pdf/ip/v26n1/art05.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

NÚÑEZ, J. L. Pertinencia de la educación rural venezolana y latino-americana. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 52/7, p. 1-14, 10 jun. 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1762/4459>. Acesso em: 24 jul. 2025.

OLESKO, G. F. **Geografia agrária**. 2. ed. Curitiba, PR: Editora InterSaberes, 2023.

ROMERO, J. Ruralidade e ruralidade na América Latina: categorias conceituais em debate. **Psicoperspectivas: Indivíduo e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 8-31, 2012. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 8 jul. 2025.

SANTOS, A. R.; OLIVEIRA, A. E. A.; BATISTA, G. A. Educação rural e educação do campo: práticas contra-hegemônicas na América Latina. In: SANTOS, A. R.; OLIVEIRA, A. E. A.; SAMPAIO, E. S.; SANTOS, V. P. (Org.). **Educação do campo e resistência contra-hegemônica na América Latina**. 1. ed. Senhor do Bonfim-BA: Nova Terra Editora, 2025. v. 1, p. 19-35.

SOCORRO, P. E. V.; CARVAJAL RUIZ, S. H.; SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. Políticas Públicas Educacionais no contexto da América Latina, uma perspectiva da Educação Rural/Educação do Campo na Venezuela. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698196116>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SOJO, M.; TORRES, M. Redes, coletivos y movimientos pedagógicos venezolanos: incidencia en las políticas educativas. In: SOCORRO, P. E. V.; SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. (Org.). **Educación popular, poder popular y democracia en Nuestramérica**. Colección Simón Rodríguez. Venezuela: Fondo Editorial UNERMB, 2020.

SOLÓRZANO, F. A.; RAMÍREZ, W. I. Los desafíos de la pobreza para la educación primaria en las zonas rurales de Venezuela. **Apuntes de Economía y Sociedad, UNAN** - León, v. 2, n. 2, p. 63-70, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5377/aes.v2i2.13091>. VEIGA, J. E. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 21-33, abr. 2004.

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

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial Extraordinaria n.º 5.453, 24 mar. 2000. Disponível em: https://webdelprofesor.ula.ve/economia/oscard/materias/E_E_Venezuela/Constitucion_RBV_1999.PDF. Acesso em: 25 ago. 2025.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial da República Bolivariana de Venezuela, n. 5.929 – Extraordinário, 15 ago. 2009. Disponível em: https://dap.ula.ve/inicio/wp-content/uploads/simple-file-list/Leyes-Normativas-Convenciones/Ley-Organica-de-Educacion---Publicada-en-Gaceta-Oficial-N-5_929-de-fecha-15-de-agosto-de-2009_.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

VERDE, V. V. **Território, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba, PR: Ipardes, maio 2004. (Primeira Versão, n. 1).

WERLE, F. O. C.; LÓPEZ, O.; TRIANA, A. N. (Org). **Educação rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

HISTÓRICO

Submetido: 09 de Set. de 2025.

Aprovado: 15 de Dez. de 2025.

Publicado: 20 de Mar de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

AMARAL, C. M.; MARQUES, T. G. Escola do campo/escola rural na América Latina: conceitos e delimitações no Brasil e na Venezuela. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.