



A Educação do Campo sob a luz da teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual

La Educación del Campo bajo la luz de la teoría del Desarrollo Geográfico Desigual

Brendon Bessa Lima ¹ 

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos ² 

Luiz Cruz Lima ¹ 

Resumo

A Teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual de David Harvey se entrelaça com o olhar que a Geografia possui sob a sociedade no espaço geográfico. A partir da Geografia Crítica no Brasil, a Geografia inicia uma maior aproximação com os movimentos sociais, tendo como premissa o fazer geográfico a partir desses sujeitos. No âmbito dessa preocupação, está a Educação do Campo, sendo fruto do contexto camponês brasileiro, em que a Geografia vem pesquisando-a. Desse modo, o objetivo deste artigo é compreender a Educação do Campo tendo como base a teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual de David Harvey. Nesse contexto, é necessário compreender a Educação do Campo no sentido histórico e político a partir da Geografia. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico em plataformas de busca de artigos acadêmicos, como *Google Scholar* e *Redalyc*. Enquanto resultados, foi possível compreender que o desenvolvimento geográfico desigual gerado pelo capitalismo também é gerador de desigualdade de acesso à bens de serviço como a Educação, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais no espaço geográfico. Por fim, nas considerações finais, dentre outros elementos, foi depreendido que os problemas relacionados à Educação do Campo e da Educação historicamente ofertada aos (as) camponeses (as) são provenientes de uma conjunção de elementos pensados e gerados pelo capitalismo que geram o desenvolvimento geográfico desigual que influi, portanto, na própria Educação.

Palavras-chave: Geografia Crítica; educação geográfica; desenvolvimento desigual e combinado.

¹ Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, CE, Brasil.
E-mails: brendon.bessa@aluno.uece.br l.cruzlima@uol.com

² Universidade Estadual do Ceará. Cursos de Geografia, Fortaleza, CE, Brasil.
E-mail: tereza.vasconcelos@uece.br

Resumen

La teoría del desarrollo geográfico desigual de David Harvey se entrelaza con la mirada que la geografía tiene bajo la sociedad en el espacio geográfico. A partir de la Geografía Crítica en Brasil, la Geografía inicia un mayor acercamiento con los movimientos sociales, teniendo como premisa el hacer geográfico a partir de estos sujetos. En el ámbito de esta preocupación, está la Educación del Campo, siendo fruto del contexto campesino brasileño, en el que la Geografía viene buscándola. De esta manera, el objetivo de este artículo es comprender la Educación del Campo teniendo como base la teoría del Desarrollo Geográfico Desigual de David Harvey. En este contexto, es necesario comprender la educación del campo en el sentido histórico y político desde la geografía. Para ello, se realizó una encuesta bibliográfica en plataformas de búsqueda de artículos académicos, como Google Scholar y Redalyc. Como resultados, se pudo comprender que el desarrollo geográfico desigual generado por el capitalismo también es generador de desigualdad de acceso a bienes de servicio como la educación, profundizando aún más las desigualdades sociales en el espacio geográfico. Por último, en las consideraciones finales, entre otros elementos, se dedujo que los problemas relacionados con la educación del campo y de la educación históricamente ofrecida a (as) campesinos (as) son provenientes de una conjunción de elementos pensados y generados por el capitalismo que generan el desarrollo geográfico desigual que influye, por tanto, en la propia Educación.

Palabras clave: Geografía Crítica; educación geográfica; desarrollo desigual y combinado.

Introdução

No contexto internacional, a partir da década de 1970, um grupo de geógrafos na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América iniciam as atividades da denominada “Geografia Radical” que possuía três elementos fundantes: a) a expedição geográfica fundada por William Bunge³; b) a criação da revista *Antipode* que publicava textos radicais de Geografia; c) e a fundação da União dos Geógrafos Socialistas (Matsson, 1978; Peet, 1985).

Nesse cenário da Geografia e da realidade socioespacial, emergem condições para o desenvolvimento de pesquisas com base marxista a partir de temas e temáticas. Nessa perspectiva, são desenvolvidas teorias como a do “Desenvolvimento Desigual” de Neil

³ William Wheeler Bunge Jr (1928-2013) foi um geógrafo norte-americano, autor de diversos livros que tratam da teoria geográfica e foi um dos geógrafos que se tornaram adeptos da Geografia Radical (Vargas, 2018).

Smith em 1984 e a do “Desenvolvimento Geográfico Desigual” pelo geógrafo David Harvey em sua obra *Espaços de Esperança* de 2004.

No Brasil começam a ser desenvolvidas pesquisas acerca do campo, a partir de temas que concernem à Geografia Agrária, englobando pensamentos críticos acerca da reforma agrária, da organização camponesa em movimentos socioterritoriais e da Educação do e para os camponeses.

Nesse bojo, a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos socioterritoriais camponeses e na atualidade pode ser considerada como área de pesquisa da Geografia e de diversas outras ciências, como a Pedagogia e a História, sendo desenvolvidas por pesquisadores (as) que veem a importância de se debater a existência e a potencialidade de uma Educação desenvolvida para e pelos povos do campo.

Assim, o objetivo do artigo é relacionar a construção da Educação do Campo à teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual desenvolvida por David Harvey (2004). É necessário articular formas de compreender a Educação do Campo no sentido dialético a partir da Geografia enquanto ciência que possui conceitos e temas importantes e que se entrelaçam ao desenvolvimento desta Educação.

Para tanto, foram empregados procedimentos metodológicos que colaboram para a construção do exposto e com o alcance do objetivo mencionado. Com esse fim, foi realizado levantamento bibliográfico em plataformas de busca de artigos acadêmicos como *Google Scholar* e *Redalyc*, a partir dos seguintes termos: Educação do Campo (Arroyo, 2004; Camacho, 2014; 2017; Fernandes; Tarlau, 2017), Desenvolvimento Geográfico Desigual (Harvey, 2004; Löwy, 1995; Trotsky, 2017; 2016. Smith, 1988), Geografia Crítica (Mattson, 1978; Peet, 1985; Santos, 2006) e Desigualdades Educacionais (Pereira; Castro, 2021; Santos, 2021; Vendramini, 2015; Meek *et al.*, 2023).

Nesse contexto, dados quantitativos (índices educacionais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA) e qualitativos (construções teóricas desenvolvidas por pesquisadores (as) das áreas) serão importantes para a compreensão da argumentação que envolve a relação da teoria geográfica com a Educação do Campo. A base de dados do IPEA, centrada na investigação sobre escolas rurais, incluindo as escolas do campo, define essas instituições com base em sua localização, distinguindo entre áreas urbanas e rurais. Dada a limitação estatística sobre as escolas do campo no Brasil, optou-se por utilizar a base do IPEA nesta análise, que busca ampliar a

compreensão das desigualdades educacionais entre os espaços urbano e rural, considerando que as métricas relacionadas às escolas do campo são inseridas na categoria "rural". Ressalta-se que todos os dados utilizados correspondem às informações mais recentes disponíveis até a finalização do artigo. Dado isso, consideramos que a metodologia possui limitações no sentido de obtenção dos dados qualitativos e da incapacidade em considerar a totalidade das pesquisas sobre os temas selecionados, sendo um recorte a partir de bases indicadoras e/ou repositores.

Nessa perspectiva, no presente texto apresentam-se as seguintes seções: Introdução; Diálogos sobre o desenvolvimento desigual e combinado de Leon Trotsky e os países do terceiro mundo; O Desenvolvimento Geográfico Desigual e suas implicações no projeto de Educação camponesa; e Considerações finais.

Precursos do Desenvolvimento Geográfico Desigual: construções teóricas influenciadoras

Leon Trotsky foi um revolucionário soviético que lutou em favor dos bolcheviques e soviets durante a Guerra Civil Russa (1917-1923), o que colaborou para a revolução da classe trabalhadora russa. Foi um importante intelectual marxista que pensou o contexto socioespacial russo e a ofensiva do capital sob os territórios. Anos depois, seus escritos ainda ecoam nos espaços de formação e de debates revolucionários.

Uma das suas principais contribuições para compreender a existência do capitalismo no mundo, a teoria do desenvolvimento desigual e combinado é resultante dos anos de construção intelectual de Trotsky e faz parte do contexto social e político do início do século XX. Ao considerar o imperialismo como fator central para a interpretação da realidade dos países atrasados⁴, Trotsky avança nos pressupostos de Marx (Löwy, 1995).

A teoria de Trotsky levou alguns anos até poder ser considerada como um conjunto de ideias acerca da realidade. Nos seus primeiros escritos, no livro *Balanço e perspectivas* de 1906, ainda que já pudesse discorrer sobre os processos do imperialismo nos países periféricos, não definia como uma teoria maior. Suas ideias do ponto de vista marxista objetivavam a análise do capitalismo partindo da atuação da economia russa no

⁴ Trotsky utilizava-se dessa denominação para descrever os países que historicamente sofreram processos de espoliação, o que contribuiu para que não se desenvolvessem da mesma forma que os países exploradores (Trotsky, 2016).

sistema e não o contrário, como fizera Lenin (1985) em seu livro *Imperialismo fase superior do capitalismo* que partia de fora da Rússia para dentro da economia interna.

Em seu livro denominado de *1905*, Trotsky (2016, p. 58) aprofunda seu debate em direção ao desenvolvimento desigual e combinado, compreendendo que as diferenças eram visíveis até mesmo dentro do território russo:

Sobre esses imensos espaços, toda as épocas da cultura humana: desde a barbárie primitiva dos bosques setentrionais, em que se come peixe cru e se ora de frente à um pedaço de madeira, até as novas condições sociais da vida capitalista, em que o trabalhador socialista se considera como participante ativo da política mundial e segue atentamente os acontecimentos dos Balcãs ou os debates do Reichstag. A indústria mais concentrada da Europa sobre a base da agricultura mais atrasada. A máquina estatal mais poderosa do mundo, que emprega toda as conquistas do progresso técnico para obstaculizar o progresso histórico em seu país (tradução própria)⁵.

Esse contexto sociopolítico interpretado por Trotsky demonstra que o desenvolvimento era desigual e combinado dentro de um território nacional, não chegando à escala mundo e do domínio dos países do centro capitalista sob a periferia. Uma dessas faces citadas era a situação da agricultura russa que fora explicada por Lenin (1985) e Kautsky (1980), num contexto de dominação pelos capitalistas possuidores da terra enquanto a Indústria passava por processos de avanços técnicos.

O amadurecimento da teoria de Trotsky se dá na publicação do livro *A história da Revolução Russa* em 1930, com a sistematização das ideias e a prospecção à nível mundial, extrapolando a escala nacional que foi seu foco em obras anteriores. Conforme Trotsky (2017, p. 33),

Um país atrasado assimila as conquistas materiais e ideológicas dos países adiantados. Não significa isto, porém, que siga servilmente estes países, reproduzindo todas as etapas de seu passado [...] Na contingência de ser rebocado pelos países adiantados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão: o privilégio de uma situação historicamente atrasada – e este privilégio existe – autoriza um povo ou, mais exatamente, o força a assimilar todo o realizado, antes do prazo previsto, passando por cima de uma série de etapas intermediárias [...] O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversas fases do *processus* histórico. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado (grifo do autor).

⁵ No original: “Sobre estos inmensos espacios, todas las épocas de la cultura humana: desde la barbarie primitiva de los bosques septentrionales, en que se come pescado crudo y se ora ante un trozo de madera, hasta las nuevas condiciones sociales de la vida capitalista, en que el obrero socialista se considera como participante activo de la política mundial y sigue atentamente los acontecimientos de los Balcanes o los debates del Reichstag. La industria más concentrada de Europa sobre la base de la agricultura más atrasada. La máquina estatal más poderosa del mundo, que emplea todas las conquistas del progreso técnico para obstaculizar el progreso histórico en su país”.

Ao dissertar acerca das chamadas “sociedades atrasadas”, Trotsky (2017) define que para atingir o pleno desenvolvimento econômico, essas sociedades são forçadas a serem cada vez mais semelhantes aos países desenvolvidos. Na realidade, as condições de desenvolvimento destes países não podiam ser comparadas por conta das condições históricas e estruturais de exploração das nações.

Assim, muitos países não vivenciam o que Trotsky chama de “etapas intermediárias”, alcançando a fase “avançada”. A problemática disso se dá pelo desenvolvimento acelerado e desordenado do que hoje conhecemos como os grandes centros urbanos e industriais, que gerou os problemas sociais e econômicos que os (as) trabalhadores (as) vivenciam cotidianamente.

No caso do Brasil, o colonialismo por parte dos países do centro capitalista foi danoso para o desenvolvimento social e econômico interno, o que contribuiu para uma estrutura agrária inflexível, não sendo isto por acaso (Prado Junior, 2011). Esse contexto culmina em uma estrutura que não permite o acesso à terra de forma igualitária entre as classes sociais. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 28), “primeiro foram as capitanias hereditárias e seus donatários, depois foram as sesmarias”. Portanto, essa estrutura de dificuldade no acesso à terra é uma das heranças da colonização e produção do espaço.

O contexto de dominação territorial continuou a se aprofundar com o passar dos anos e com a modificação da exploração dos países capitalistas sob o terceiro mundo, agora com a fase imperialista. Esta etapa da história do capitalismo acentuou ainda mais as diferenças entre os territórios, em que pese as formas de dominação e exploração, não somente do ser pelo ser, mas também do ser para com a natureza.

Saquet (2019, p. 28) acerca da condição da agricultura na etapa do imperialismo indica que “o processo de produção agrícola em larga escala e com base em *inputs* químicos e máquinas agrícolas contribui para manter a América Latina numa posição de dependência tecnológica e financeira no mercado internacional” (grifo do autor). Nessa passagem do autor, fica evidente a faceta da dominação sob a América Latina, em que preserva antigas características do colonialismo, mas na questão da agricultura ressalta-se a presença de novas funções e técnicas envolvidas inclusive de dominação da terra, com o avanço do agronegócio cada vez mais financeirizado e mundializado.

Portanto, é possível compreender que, diante desse contexto de controle e domínio, as nações se desenvolvem de maneira desigual e contraditória. Esse desenvolvimento influenciou e privilegiou territórios em detrimentos de outros e pautou quais territórios possuirão acesso aos bens de serviço e de consumo, através dos fixos públicos e privados (Santos, 2002).

Tais ideias coadunam com outra teoria importante, a do “Desenvolvimento desigual” pensada pelo geógrafo escocês Neil Smith (1988). Para o autor, sobretudo os países pobres possuem tais condições não por uma simples questão de desigualdades socioeconômica entre territórios, mas por uma intencionalidade do sistema capitalista. No cerne da questão está a produção do espaço (Lefebvre, 2006) que é entendido enquanto palco das relações sociais e de poder. Assim, o capitalismo adapta o espaço de acordo com suas necessidades e seus planos de desenvolvimento econômico baseado na maximização de lucros. Tal contexto pode ser entendido como um dos causadores das desigualdades espaciais existentes no espaço geográficos, sendo possível de existir entre países e, inclusive dentro dos próprios países.

Essas desigualdades fizeram com que os espaços camponeses, por exemplo, vivenciassem décadas sem acesso à Educação. À medida em que o acesso começou a ser conquistado nos territórios, movimentos socioterritoriais camponeses como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) identificaram a necessidade de se pensar uma proposta de Educação às reais necessidades e realidades do campo brasileiro. Nesse sentido, a Educação do Campo é desenvolvida pelos (as) camponeses (as), tendo como base as próprias experiências pedagógicas desenvolvidas nos territórios camponeses e que precisavam ganhar maior notoriedade por todo o Brasil.

O Desenvolvimento Geográfico Desigual e suas relações com o projeto de Educação camponesa

A teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual visa compreender os efeitos do capitalismo sob o desenvolvimento econômico dos países em sua diversidade (Harvey, 2004). Uma das principais diferenças dessa teoria era a vinculação da análise com o espaço geográfico em sua totalidade. Portanto, Harvey espacializa a análise marxista do desenvolvimento desigual e analisa dialeticamente o espaço (Lopes; Mendes, 2017).

A ideia de Harvey era de construir uma análise geográfica acerca do marxismo, entendendo que a Geografia possui bases que podem contribuir para a análise da realidade. À vista disso, seu livro *Espaços de Esperança* (Harvey, 2004) materializa essa intenção em espacializar a análise marxista, como apresenta o capítulo que abre as discussões com o título “A Geografia do Manifesto” em que identifica os elementos que a Geografia precisa se dedicar a analisar, tendo como exemplo o desenvolvimento desigual (Lopes; Mendes, 2017).

Harvey fundamenta sua análise a partir da globalização, sendo esta, produto das mudanças do capital e do advento do neoliberalismo. Para o autor, apesar de outros conceitos como imperialismo e neocolonialismo terem suas finalidades, a globalização abarca qualitativamente a realidade atual.

Ainda no mesmo livro *Espaços de Esperança*, Harvey (2004) aborda sobre o desenvolvimento geográfico desigual e os elementos que nos ajudam a compreendê-lo. Primeiramente, na seção “a produção das escalas espaciais”, o autor apoia-se na teoria de Swyngedouw (1997) para tecer reflexões acerca das intencionalidades políticas que envolvem as definições das escalas. Fortalecendo essa ideia, Harvey (2004, p. 108) exemplifica com o seguinte caso: “a territorialização é em última análise resultado de lutas políticas e de decisões políticas tomadas no contexto de condições tecnológicas e político-econômicas determinadas”. A partir disso, insere um componente essencial para a compreensão das escalas espaciais, sendo este a hierarquia das escalas, em que pese as atividades humanas organizadas em um contexto escalar diferente de décadas passadas.

Durante a seção posterior, Harvey explora um elemento substancial para a elaboração da teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual, a “produção da diferença geográfica”. Em crítica às teorias marxistas do desenvolvimento, Harvey (2004) disserta que as diferenças geográficas superam à pura base histórica, sendo reproduzidas na contemporaneidade por processos político-econômicos e “socioecológicos” da globalização. Assim, a análise dos desenvolvimentos desiguais deve ser permeada por uma relação dialética entre os processos históricos e a realidade material produzida, haja visto que a realidade possui elementos diferentes de tempos históricos passados, como nos explica Harvey (2004, p. 111. acréscimos do autor):

Os especuladores (com apoio financeiro internacional) que procuram maximizar ganhos a partir de aumentos dos preços de aluguel da terra, por exemplo, estão agora reformulando radicalmente os ambientes metropolitanos de Xangai e de Moscou, tanto quanto os de Londres e Nova York. A busca mais generalizada de aluguéis diferenciados cria diferenças geográficas proporcionalmente à intensidade dos investimentos de capital, com frequências garantindo que regiões com abundância de capital fiquem mais ricas enquanto as carentes ficam relativamente mais pobres. Mas os processos de diferenciação são tão ecológicos e sociais quanto puramente econômicos.

Portanto, a realidade da contemporaneidade possui comportamentos e protagonistas a partir das atuações dos especuladores no campo e no urbano, do mercado financeiro cada vez mais mundializado e de uma cultura cada vez mais volátil e fugaz, a partir do contexto em que os aspectos culturais passam por transformações cotidianas e se tornam homogêneas. Esses processos são próprios e produzidos pela Globalização e pelo neoliberalismo.

Tal conjunção de fatores que tornam a Globalização *sui generis* demonstram sua volatilidade e as mudanças ocorridas no espaço geográfico. Harvey (2004, p. 112) entende que

o mosaico geográfico sempre esteve em movimento em toda e qualquer escala. Sua volatilidade contemporânea deixa, no entanto, a impressão disseminada, mas superficial de anarquia global – em vez da operação de forças de produção sistêmicas de desenvolvimento geográfico desigual.

Então, ao invés de um mundo desorganizado, têm-se um sistema pensado em que os processos se concretizam com sua concordância. Na seção “A analítica e a política dos desenvolvimentos geográficos desiguais”, Harvey (2004) dedica-se à análise crítica dos efeitos que a desigualdade de desenvolvimento provoca no espaço a partir das escalas. Em geral, há dois elementos importantes para a compreensão da teoria do desenvolvimento geográfico desigual: a metamorfose das escalas e a produção de diferenças geográficas.

É preciso afirmar que ainda há, dentro desse processo, as contradições que marcam o capitalismo, uma vez que elas podem ser consideradas enquanto fragilidades e podem ser levadas em consideração na ação política. Porém, é preciso discutir também o poder de destruição que o capitalismo possui em diversas escalas, o que gera cada vez mais desigualdades de desenvolvimento:

A globalização envolve, por exemplo, um alto nível de autodestruição, de desvalorização e de falência em diferentes escalas e lugares. Ela torna populações inteiras seletivamente vulneráveis à violência da redução de níveis funcionais, ao desemprego, ao colapso dos serviços, à degradação dos padrões de vida e à perda de recursos e qualidade ambientais. Ela põe em risco instituições política e legais existentes, bem como inteiras configurações culturais e modos de vida, e o faz ao mesmo tempo que concentra riqueza e poder e promove oportunidades político-econômicas numas poucas localidades seletivamente escolhidas e no âmbito de uns poucos estratos restritos da população (Harvey, 2004, p. 115).

Assim como o desenvolvimento, a destruição também possui um fator de seletividade do capital. Com a Globalização e o Meio Técnico-Científico e Informacional, o desenvolvimento possui um caráter atrelado à modernização e seus efeitos no espaço geográfico, no entanto esse acesso à modernização não se dá de forma igualitária na realidade, sendo condicionada à seletividade do capital. Segundo Lima (1994, p. 166),

a seletividade espacial se conjuga à especulação imobiliária, comum neste tipo de meio técnico-científico, porquanto o valor do espaço se eleva com a implantação de valor no espaço representado pelo ambiente inovador, que sorve elevados investimentos públicos e privados.

A modernização é introduzida no espaço geográfico e nos territórios em específico através do desenvolvimento dos objetos técnicos que formam o sistema técnico. Milton Santos (2006, p. 115) credita à aliança entre a técnica e a ciência os resultados logrados pelos sistemas técnicos presentes no espaço, atentando para o fato de que os sistemas “envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução”.

Um importante elemento utilizado pelos sistemas técnicos é o trabalho, já que os objetos técnicos são introduzidos no espaço através do trabalho humano e de suas relações em sociedade. Para Santos (2006, p. 151), há no espaço geográfico, dois sistemismos:

o sistemismo dos objetos impele ao sistemismo das ações e o condiciona. Os objetos técnicos são susceptíveis de influenciar comportamentos e, desse modo, presidem a uma certa tipologia de relações, a começar pelas relações com o capital e o trabalho. Frequentemente, a superposição desses dois sistemismos é geradora de uma seletividade de uso e é criadora de escassez, que são interpretações locais da distância, dos custos e dos preços, das normas gerais, da acessibilidade, mediante os quais sempre se estão redefinindo as especializações e a totalização.

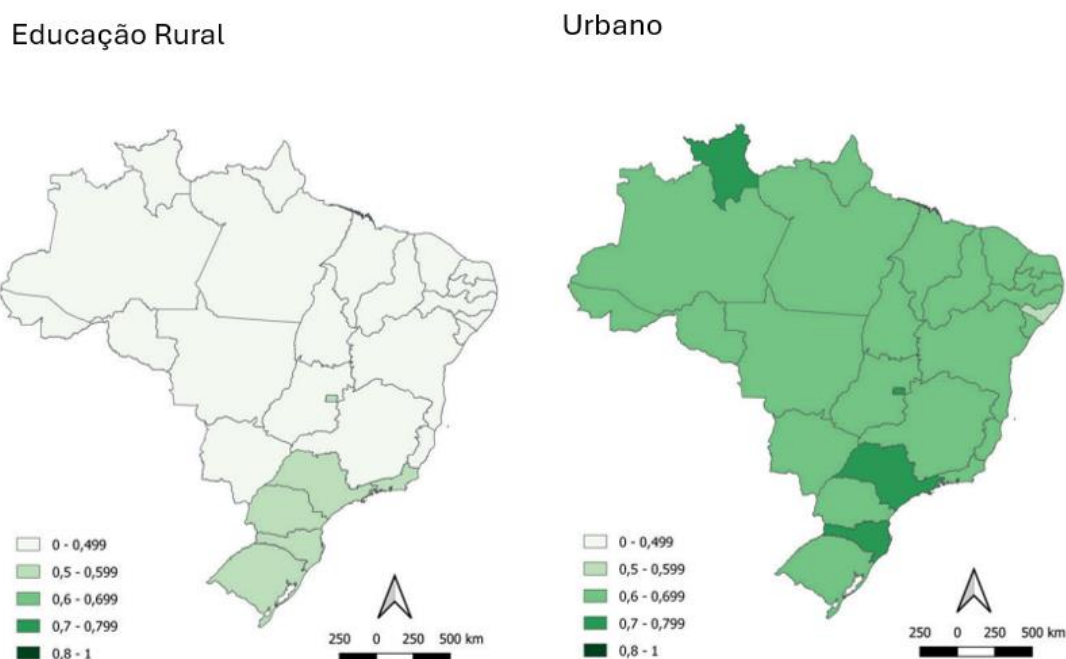
Os sistemismos, que são operados pelo capital, possuem força na configuração espacial e, sobretudo, na vida dos (as) trabalhadores (as). Portanto, os sistemas técnicos podem ser considerados como uma das repercussões do desenvolvimento geográfico

desigual, e potencializadores da produção da diferença geográfica analisada por Harvey (2004) e das dinâmicas espaciais.

As seletividades espaciais exercidas e produzidas pelo capital envolve condições que vão além das escolhas de territórios que irão receber os “benefícios” da modernização e os investimentos do capital, chegando aos bens de serviço/fixos públicos. A exemplo disso, muitos territórios viveram décadas com pouco acesso à Educação, em situações em que não eram ofertados todos os níveis de escolarização. No caso brasileiro, é possível dizer que há uma desigualdade aparente no acesso à Educação quando se compara o urbano com o rural, por exemplo.

Pereira e Castro (2021) analisam os indicadores educacionais do rural a partir do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Educação, que é obtido através de dois indicadores, sendo eles: a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem. Os autores, através dos dados disponíveis, identificaram as discrepâncias entre o IDHM – Educação rural (mapa à esquerda) e o IDHM – Educação urbano (mapa à direita), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Comparativo entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Educação Rural com Urbano



Fonte: Adaptado de Pereira e Castro (2021) com base em IPEA (2013).

O IDHM – Educação possui valores que vão de 0 (zero) a 1 (um), em que quanto mais próximo de 1, melhores são os índices educacionais. A partir da análise dos indicadores utilizados pelo Índice, é possível entender um pouco do histórico educacional que o rural possui, tendo como base o indicador de escolaridade da população adulta. Diante das décadas de atraso e de privação do acesso à escolarização geraram uma massa de adultos com baixa ou nenhuma escolarização.

Os últimos dados disponíveis acerca do analfabetismo no Brasil demonstram que cerca de 21,2% da população que vive no rural ainda não sabem ler nem escrever, em contraposição, no urbano a taxa é de somente 6,5% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2015). Complementando isso, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) mostram a seguinte conjuntura (Tabela 1).

Tabela 1 – Analfabetismo por grupos de idade – rural (2015)

Região	De 15 a 19 anos	De 20 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	1,7	4,8	13,1	21,0	27,6	44,7
Norte	1,3	4,0	10,8	17,1	26,2	44,9
Nordeste	2,5	7,2	20,4	33,1	44,3	61,1
Sudeste	0,4	2,1	5,6	12,4	14,6	32,9
Sul	0,6	1,2	2,5	5,4	8,0	20,5
Centro-Oeste	0,9	1,0	4,8	10,0	15,4	28,5

Fonte: IBGE, 2015.

Em análise aos dados, é possível compreender e confirmar que os (as) adultos (as) e idosos (as) que vivem no campo não possuíram a oportunidade de se escolarizarem na infância e na juventude por uma conjunção de fatores, dentre elas a seletividade de investimentos e de inserção de fixos públicos pelo Estado. Além disso, ainda há a desigualdade entre regiões, em que o Nordeste e o Norte possuem os maiores índices de analfabetismo, sobretudo da população com mais de 30 anos de idade, o que demonstra o histórico de desigualdade de acesso à Educação.

Esse contexto gera descontentamentos sociais dos diversos setores da sociedade, mas no caso brasileiro, as reivindicações políticas partem dos movimentos socioterritoriais e socioespaciais (Fernandes, 2005) que convivem diariamente com as injustiças espaciais e que lutam pela transformação da realidade.

O MST é um dos movimentos socioterritoriais brasileiros que mais lutou pela transformação da vida dos que vivem no e do campo, visando elevar os níveis de dignidade das pessoas e garantir um futuro camponês sustentável. Além da luta pela terra (Stédile; Fernandes, 2012), o Movimento atua na ampliação do acesso à Educação, de maneira quantitativa e qualitativa.

O MST, discordando da proposta da Educação Rural, propõe um novo tipo de Educação para assentados da reforma agrária (Camacho, 2014). É nesse contexto em que é desenvolvida a Educação do Campo, fruto de anos de diálogo, mobilização e reivindicação perante o Estado (Caldart, 2009; Camacho, 2017). Acerca da crítica ao modelo já existente de Educação, Arroyo (2004, p. 71) pontua que

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler.

Portanto, não se trata de uma simples crítica ao modelo, mas de proposição de ideias que visem desenvolver um modelo possível de Educação para os que vivem no campo, conforme assinala Caldart (2009). A proposição também visa reduzir as desigualdades históricas vivenciadas na escolarização da população brasileira e, para tanto, foi pensado um projeto que se tornou política pública que fortaleça a Educação dos povos que viveram anos de marginalização escolar.

À época, era necessário pensar na criação de políticas públicas que fornecessem condições para o desenvolvimento da Educação do Campo à nível nacional. Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é desenvolvido e criado no ano de 1998 através da Portaria Ministerial assinada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse período ainda não marca o PRONERA enquanto política pública, o que somente acontece em 2009, através da Lei 11.947/2009 assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Camacho, 2014).

O PRONERA possui importância para o estabelecimento de uma política educacional própria dos (as) camponeses (as), algo que não havia sido visto até seu estabelecimento. A conquista e a posterior manutenção dessa política pública se dá com base em constante disputa e luta política com os diversos setores do Estado e do agronegócio que, com base em suas ideias neoliberais, divergem das teorias e conteúdos da Educação do Campo (Fernandes; Tarlau, 2017). O último relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) de 2015 traz dados quantitativos que nos ajudam a compreender os efeitos do PRONERA na realidade camponesa:

O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (IPEA, 2015, p. 07).

Esses dados mostram o alcance que a política pública possui no campo brasileiro através da escolarização de uma parcela da população que historicamente não possuiu o direito de estudar. São muitos os avanços obtidos através das políticas educacionais desenvolvidas no campo brasileiro, mas os dados comparados aos mais diversos contextos socioespaciais, ainda demonstram desigualdades educacionais entre o campo e o urbano, por exemplo, conforme o relatado por Santos (2021, p. 11):

O acesso educacional pode ser ilustrado a partir dessas desigualdades na medida em que verificamos dados de 2012 e constatamos que na Educação Infantil o atendimento a crianças de 0 a 3 anos era de 21,2% na zona urbana e 9,4% no campo; na pré-escola, as porcentagens de crianças de 4 a 5 anos atendidas eram de 80,7% na área urbana e 66,7% no campo. O ensino fundamental era o que se encontrava em situação mais equânime em termos de acesso, com 98,4% na área urbana e 97,5% no campo. Enquanto na área urbana a distorção idade-série era de 19,9%, nas escolas do campo o percentual chegava a 33,7%.

Portanto, as desigualdades ainda estão latentes e ainda há um longo caminho de investimentos na Educação e nos territórios do campo para que a realidade educacional possa ser equiparada e trazer melhores condições de vida para essa população.

Outro problema agudo no sentido educacional brasileiro, é o processo de fechamento de escolas do campo que possui como base e justificativa a racionalidade econômica em que escolas que vêm perdendo número de estudantes correm risco de fecharem. É possível compreender que isso acarreta uma série de efeitos negativos para as crianças e jovens que vivem no campo, relegando-os (as) à necessidade de deslocar-se

diariamente para uma escola no urbano ou ter que se deslocar para uma escola no campo, porém mais distante de sua casa.

O estudo de Veiga *et al.* (2022) entende que dentre os efeitos causados pelo fechamento de escolas do campo está o aumento do êxodo rural e a interrupção dos processos de desenvolvimento da agricultura nos territórios. Em uma perspectiva à longo prazo é possível inferir que o fechamento das escolas do campo interfere no futuro da classe camponesa, ao levarmos em consideração que a escola possui importância no fortalecimento da cultura e da identidade camponesa.

Ademais, alguns (mas) autores (as), como Taffarel e Munarim (2015), Meek *et al.* (2023), Vendramini (2015) e Lima, Teles e Diniz (2024) dedicaram-se a investigar o processo de fechamento das escolas localizadas no campo brasileiro, os processos decorrentes e os efeitos na realidade (Tabela 2).

Tabela 2 – Escolas do campo fechadas por tipo e região (1994-2020)

Região	Escolas do campo federais fechadas	Escolas do campo estaduais fechadas	Escolas do campo municipais fechadas	Escolas do campo privadas fechadas	Total de escolas do campo fechadas	Total de escolas do campo no Brasil (1994 a 2020)	Escolas do campo fechadas em relação ao número total de escolas rurais (1994 a 2020)
Norte	15	2.515	20.195	116	22.841	39.354	58%
Nordeste	85	1.996	65.996	1.130	69.207	109.474	63%
Sudeste	1	5.618	12.242	131	17.992	30.531	59%
Sul	11	2.131	22.026	153	24.321	29.308	83%
Centro-Oeste	4	126	7.878	32	8.040	10.047	80%
Total	116	12.386	128.337	1.562	142.401	218.714	65%

Fonte: Adaptado de Meek *et al.*, 2023.

Por vezes, o Estado utiliza-se de elementos neoliberais para tomar decisões no que tange à Educação, tornando, assim, a existência da escola determinada pelo princípio da racionalidade econômica, em que os preceitos econômicos se sobrepõem às reais

necessidades humanas. Vendramini (2015, p. 84) disserta acerca dos problemas gerados pelos fechamentos:

No limite, as escolas são fechadas, e os alunos têm que se deslocar para escolas mais distantes, em condições de transporte inseguro, irregular, inadequado para crianças e com longo trajeto e tempo de espera. Observamos os limites das soluções propostas para a escola em meio rural nos três contextos estudados. No caso do Brasil, a pressão dos movimentos sociais por políticas públicas para o campo e para as escolas levou o governo a criar algumas ações, entretanto, limitadas por vários aspectos: limite orçamentário; natureza e qualidade falhas dos projetos; os programas que não têm garantia de continuidade, visto não se constituírem em políticas de Estado.

Portanto, compreendemos que com o fechamento dessas escolas, os (as) educandos (as) necessitam deslocar-se para escolas que estão cada vez mais distantes de suas casas, submetendo-se à transportes escolares de baixa qualidade e, não menos importante, poderão estar sujeitos a estudarem em escolas urbanas que não coadunam com a realidade do campo.

Há, no entanto, forte mobilização dos movimentos socioterritoriais, como MST na luta pela Educação, pela construção de escolas do campo, pela qualidade na manutenção das escolas já existentes e na melhoria qualitativa e quantitativa da formação dos (as) educadores (as) camponeses (as).

Portanto, o desenvolvimento geográfico desigual influi historicamente também na desigualdade de acesso aos bens de serviços basilares como a Educação e Saúde por parte das populações camponesas que são campo de disputa na sociedade diante dos ataques provindos dos setores do capital privado. Essa ideia nos leva a compreender a dominação que o capital possui sob a Educação do Campo.

Considerações Finais

A proposta deste artigo foi de relacionar a construção da Educação do Campo com a teoria do Desenvolvimento Geográfico Desigual de David Harvey. As ideias do autor auxiliam no entendimento da realidade macro (do sistema capitalista) em que a Educação se insere.

Os problemas relacionados à Educação do Campo e da Educação historicamente ofertada aos (as) camponeses (as) não advém originalmente de uma contradição interna

brasileira, mas de uma conjunção de elementos pensados que geram desenvolvimentos geográficos desiguais que influem, portanto, na Educação.

Diante do que foi discutido no artigo, é possível entender como os contextos externos à Educação do Campo a influenciam historicamente. As desigualdades de acesso à Educação, que são produzidas pelo sistema capitalista, são evidentes através dos dados e pesquisas científicas que realizam análises histórico-temporais dessa questão.

Também foi possível compreender o projeto de Educação do Campo desenvolvido pelo MST à nível de disputa pela implementação de políticas públicas, em que pese a importância do projeto para a transformação dos territórios que foram marginalizados do processo educacional.

Porém, ao mesmo passo, foi entendido que há um processo intenso de fechamento de escolas do campo que põe em risco a escolarização das juventudes que vivem no campo e, força-os a deslocarem-se a escolas longínquas e/ou do urbano.

Por fim, podemos compreender que o desenvolvimento geográfico desigual é um produto inerente da existência capitalista, em que subjuga a sociedade. Não se trata de uma desigualdade produzida em somente uma escala espacial local, mas que está veiculada à lógica capitalista globalizada, em que os países subdesenvolvidos e os em desenvolvimento são particularmente afetados.

Agradecimentos

O presente trabalho possui apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através da Chamada Universal CNPq/MCTI (Processo 421089/2023-7) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) através do Edital Pró-Humanidades (Processo PRH-0212-00115.01.00/23) e da concessão de bolsa de Doutorado.

Aos professores Cláudio Smalley Soares Pereira e Wagner Vinícius Amorin pelos direcionamentos dados na disciplina “Epistemologia da Ciência Geográfica” no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Referências

- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 67-86.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.
- CAMACHO, R. S. Educação do Campo: o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses no PRONERA. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas**, v. 14, n. 26, p. 216-229, nov. 2017.
- FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 8, n. 6, p. 24-34, 2005. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>
- FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul/set., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180679>
- HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O perfil da agroindústria rural no Brasil: uma análise com base nos dados do Censo Agropecuário 2006**. Brasília: IPEA, 2013.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: IPEA, 2015.
- KAUSTSKY, K. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- LENIN, V. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

- LIMA, L. C. **Novos espaços de produção**: os tecnopolos. 1994. 183 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22102019-174944/publico/1994_LuizCruzLima_.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.
- LIMA, P. H. de S.; TELES, G. A.; DINIZ, A. S. Educational Public Policies for The Rural Area: An Analysis of the Closure of Basic Education Schools in Brazil. **Journal of Education and Learning**, v. 13, n. 5, p. 225-234, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v13n5p225>
- LOPES, R. M. R.; MENDES, M. C. A contribuição da perspectiva marxista de David Harvey para a Geografia. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 02–16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/798>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Actuel Marx**, n. 18, 1995, p. 73-80.
- MATTSON, K. Una introducción a la Geografía Radical. **Geocrítica**, Barcelona, v. 3, n. 13, jan. 1978, p. 1-18.
- MEEK, D *et al.* Race and the political ecology of education in Brazil: A spatial analysis of rural school closures. **Journal of Political Ecology**, v. 31, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.2458/jpe.5135>
- OLIVEIRA, A. U de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- PEET, R. O desenvolvimento da Geografia Radical no EUA. In: CHRISTOFOLETTI, A (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985, p. 225-254.
- PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. de. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília: IPEA, 2021. DOI: <https://doi.org/10.38116/td2632>
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 6. ed. Barueri: Studio Nobel, 2002.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, M. Educação do Campo: alguns indicadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10791>
- SAQUET, M. A. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.
- SMITH, N. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção de espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SWYNGEDOUW, E. Power, nature and the city: The conquest of water and the political ecology of urbanization in Guayaquil, Ecuador: 1880–1980. **Environment and Planning**, v. 29, n. 2, p. 311–332, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1068/a290311>

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria Educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3053>

TROTSKY, L. **1905**. Buenos Aires: El Militante Argentina, 2016.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa**. Brasília: Senado Federal, 2017.

VARGAS, H. M. Reseña: Benach, N. (ed.) (2017). William Bunge. Las expediciones geográficas urbanas. (Colección Espacios Críticos, núm. 10). Icaria Editorial, Barcelona. 260 p., ISBN 978-84-9888-778-5. **Invest. Geog**, Cidade do México, n. 97, p. 1-3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14350/rig.59805>.

VEIGA, A. A.; LIMA, R. C. K.; MORGADO, T. A. B.; SANTOS, A. C. dos. O fechamento de escola do campo e os impactos sobre o território rural. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 5, n. 9, p. 136–147, 2022. DOI: <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n9.7>

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, jul/set., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>

Recebido em 27/02/2025.

Aceito para publicação em 11/06/2025.