

**POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DEL CAMPO EN EL TERRITORIO DE IDENTIDAD  
SERTÃO PRODUCTIVO EN BAHIA-BRASIL: APUNTES DE INVESTIGACIÓN**

***POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO  
PRODUTIVO NA BAHIA-BRASIL: APONTAMENTOS DE PESQUISA***

***POLICIES OF RURAL EDUCATION IN THE IDENTITY TERRITORY PRODUCTIVE  
HINTERLAND IN BAHIA-BRAZIL: RESEARCH NOTES***

Tatyanne Gomes MARQUES<sup>1</sup>  
Eugênia da Silva PEREIRA<sup>2</sup>  
Priscila Teixeira da SILVA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este texto tiene por objeto presentar y analizar las políticas de Educación del Campo en el microcontexto del Territorio de Identidad Sertão Productivo en Bahía – Brasil. El estudio se ubica en el campo de las políticas educacionales y se centra en las propuestas implementadas y/o reivindicadas por diferentes actores y actrices que protagonizan la vida y actúan en el microcontexto enfocado. Para ello, se utiliza una metodología de revisión bibliográfica de las producciones de 2009 a 2020 de la línea de investigación “Educación del Campo, Educación de Jóvenes y Adultos y Movimientos Sociales”, del Núcleo de Estudio, Investigación y Extensión Educacional Paulo Freire (NEPE), de la Universidad del Estado de Bahía (Uneb), que tiene el Sertão Productivo como locus principal de sus investigaciones. La recopilación de las producciones evidencia una producción diversa – tesis, disertaciones, Trabajo de Conclusión de Curso, artículos en revistas científicas y anales de eventos. El análisis de esas producciones confirma, en el escenario local, las contradicciones de la política pública para la Educación del Campo: una creciente visibilidad de esa modalidad educacional y sus protagonistas; la inserción de esa pauta en los hitos legales y en las políticas municipales, al mismo tiempo que ocurre el cierre y la nucleación extra-campo de las escuelas, políticas de formación y trabajo docente universalistas, así como prácticas pedagógicas que, como escuelas políticas, niegan la identidad y cultura de los pueblos del campo.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas públicas educacionales. Territorio de identidad sertão productivo. Educación del campo.

---

<sup>1</sup> Universidad del Estado de Bahía (UNEB), Guanambi – BA – Brasil. Profesora en el Departamento de Educación – DEDC XII. Investigadora vinculada al Núcleo de Estudio, Investigación y Extensión Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB) y al Programa de Posgrado en Educación (PPGED/UESB). Doctorado en Educación (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>. E-mail: [tmarques@uneb.br](mailto:tmarques@uneb.br)

<sup>2</sup> Universidad do Estado da Bahia (UNEB), Guanambi – BA – Brasil. Profesora en el Departamento de Educación – DEDC XII. Investigadora vinculada al Núcleo de Estudio, Investigación y Extensión Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). Máster Profesional en Educación del Campo (UFRB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8867-9481>. E-mail: [eniagbi@hotmail.com](mailto:eniagbi@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidad del Estado da Bahia (UNEB), Guanambi – BA – Brasil. Doctoranda en el programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad. Investigadora vinculada al Núcleo de Estudio, Investigación y Extensión Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5042-8767>. E-mail: [priscilats4@hotmail.com](mailto:priscilats4@hotmail.com)

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo apresentar e analisar as políticas de Educação do Campo no microcontexto do Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia – Brasil. O estudo se situa no campo das políticas públicas educacionais e centra-se nas propostas implementadas e/ou reivindicadas por diferentes atores e atrizes que protagonizam a vida e atuam no microcontexto focalizado. Para isso, faz uso de uma metodologia de revisão bibliográfica das produções de 2009 a 2020 da linha de pesquisa “Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais”, do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem o Sertão Produtivo como locus principais de suas investigações. O levantamento das produções evidencia uma produção diversa – teses, dissertações, Trabalho de Conclusão de Curso, artigos em periódicos e anais de eventos. A análise dessas produções confirma, no cenário local, as contradições da política pública para a Educação do Campo: uma crescente visibilização dessa modalidade educacional e seus/suas protagonistas; a inserção dessa pauta nos marcos legais e nas políticas municipais, ao mesmo tempo que ocorre o fechamento e a nucleação extracampo das escolas, políticas de formação e trabalho docente universalistas, bem como práticas pedagógicas que, enquanto escolhas políticas, negam a identidade e cultura dos povos do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas educacionais. Território de identidade sertão produtivo. Educação do campo.

**ABSTRACT:** This text has for objective to present and to analyze the policies of Rural Education in the microcontext of the Territory of Identity Productive Hinterland in Bahia - Brazil. The study is located in the field of educational public policies and focuses on the proposals implemented and/or claimed by different actors and actresses who are protagonists of life and act in the focused micro context. For this, it uses a methodology of bibliographic review of the productions from 2009 to 2020 of the research line “Rural Education, Education of Youths and Adults and Social Movements”, of the Center for Study, Research and Educational Extension Paulo Freire (NEPE), from the State University of Bahia (UNEB), which has the Productive Hinterland as the main locus of its investigations. The survey of the productions shows a diverse production - theses, dissertations, Course Conclusion Work, articles in periodicals and annals of events. The analysis of these productions confirms, in the local scenario, the contradictions of the public policy for Rural Education: an increasing visibility of this educational modality and its protagonists; the insertion of this agenda in the legal frameworks and in the municipal policies, at the same time as the closure and the out-of-field nucleation of schools, universalist formation policies and teaching work, as well as pedagogical practices that, as political choices, deny the identity and culture of the people from the rural.

**KEYWORDS:** Educational public policies. Identity territory productive hinterland. Rural education.

## Introducción

Las investigaciones en el campo de la política educacional estudian las relaciones de fuerza y disputa por la concretización de la educación. Por así constituirse, Oliveira (2010) señala que, aunque las políticas públicas del Estado se presenten como direccionadas por el interés universal, se las deben comprender como resultantes de correlación de fuerzas entre distintos

proyectos. Es desde esta comprensión que analizamos en este contexto las políticas de Educación del Campo en un Contexto más amplio y también en el Territorio de Identidad Sertão Productivo<sup>4</sup>.

La Educación Rural tiene en su génesis un proyecto de sociedad, campo y educación que está en disputa con el proyecto de sociedad, campo y educación del capital. Mientras el capitalismo se configura en el campo a través del agronegocio y la minería, generando una apariencia de progreso, el proyecto popular de educación rural se basa en una matriz más allá del capital (FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2011; RIBEIRO, 2010). Por lo tanto, como afirman Santos, Barbosa y Rosset (2017, p. 17), "la Educación de Campo se convierte en un proyecto histórico para consolidar otro paradigma del campo" que se basa en "la identidad campesina, la memoria histórica de la resistencia y el conjunto de conocimientos que conforman las formas de ser, estar y vivir en el campo".

La Educación de Campo y, en consecuencia, las políticas públicas de educación de campo vinculan la lucha por la educación al conjunto de luchas por la transformación social de las condiciones de vida en el campo (CALDART, 2002). Desde esta perspectiva, al centrarnos aquí en las políticas públicas para la Educación de Campo en el Territorio de Identidad del Sertão Productivo, Bahía, analizamos un conjunto de acciones emprendidas en los microcontextos de los municipios para asegurar e implementar las directrices de los marcos legales, programas y políticas para la Educación de Campo alcanzadas en el escenario nacional.

Para a análise aqui proposta, tomamos como referência os dados de estudos desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores/as que compõe o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) do Departamento de Educação – DEDC XII – da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Os mencionados estudos foram desenvolvidos pela linha de pesquisa “Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais” ao longo de mais de 10 anos – 2009 a 2020. Tomamos como referência as pesquisas dessa linha porque compreendemos que são elas que têm focalizado as políticas de Educação do Campo no Território Sertão Productivo, lócus da nossa análise.

Para acceder a las investigaciones y a las producciones resultantes, encuestamos a los investigadores de esta línea y analizamos, a partir de sus currículos, las publicaciones que dan centralidad a las políticas de Educación de Campo en el Territorio Identitario Sertão Productivo - Bahía, Brasil. Para ello, utilizamos los descriptores "Educación del campo", "Educación rural", "Políticas públicas educativas", "Políticas públicas y educación del/en el campo". A partir de esta

---

<sup>4</sup> Nos referimos a un microcontexto formado por veinte municipios de la región suroeste de Bahía, como se presenta en el punto 2.

encuesta, identificamos doscientas setenta y cinco producciones que tratan de políticas para la Educación de Campo, incluyendo tesis y disertaciones de investigadores; artículos completos publicados en actas de eventos; artículos publicados en revistas; capítulos de libros; TCC de pregrado y TCC de especialización *Lato Sensu*; e incluso investigaciones de Iniciación Científica.

De estas publicaciones, cien se centran en el contexto del territorio analizado en una perspectiva de análisis de la política educativa para la educación básica. Estas producciones, al ser analizadas, fueron agrupadas y categorizadas en cuatro ejes temáticos: políticas públicas de educación y gestión rural; política de cierre y nucleamiento de escuelas en la ciudad; política de formación y trabajo de los docentes y, finalmente, el eje que trata de las opciones políticas y pedagógicas articuladas a las prácticas e identidades de las escuelas rurales del Sertão Produtivo.

Para comprender mejor este texto, presentamos inicialmente los modelos de desarrollo en disputa en los territorios rurales y sus implicaciones para las políticas de educación rural. Esta presentación es necesaria para entender el Territorio de la Identidad del Sertão Produtivo como microcontexto de la investigación y también como parte de las disputas de los proyectos educativos.

### **Modelos de desarrollo – en disputa – en los territorios rurales: implicaciones para las políticas de Educación del Campo**

Brasil tiene históricamente una organización agraria que demarca la división de dos perspectivas de desarrollo para el medio rural. Aunque con proporciones continentales, es uno de los países con mayor concentración de tierras, un índice Gini<sup>5</sup> de 0,73, según el estudio “Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil – O Mapa da Desigualdade”, publicado en 2020. Acorde con los datos del censo agropecuario de 2017, 41% del área nacional está direccionada hacia la agropecuaria. Las grandes propiedades detienen 47,5% de este área (IBGE, 2017).

Esta configuración pone de manifiesto el conflicto de clases y los modelos de desarrollo presentes en el medio rural. Una de ellas se basa en el latifundio, el agronegocio y el campo como espacio sólo de producción económica; la otra se basa en la pequeña propiedad, el campesinado y el campo como espacio de totalidad, de vida, donde las relaciones socioculturales marcan una forma de vivir y persistir.

Según Fernandes (2013), el análisis de esta realidad se ha basado en disputas paradigmáticas: el paradigma de la cuestión agraria y el paradigma del capitalismo agrario.

---

<sup>5</sup> El coeficiente de Gini, creado para analizar la concentración de la renta y utilizado después para calcular la concentración de la tierra, consiste en un número entre 0 y 1, donde 0 es la igualdad total y 1 la desigualdad total.

Mientras el capitalismo agrario corrobora el fin del campesinado por el avance del capital en las zonas rurales, representado por el agronegocio, el paradigma de la cuestión agraria "toma como punto de partida las luchas de clase para explicar las disputas territoriales y sus conflictos en defensa de modelos de desarrollo que permitan la autonomía de los campesinos" (FERNANDES, 2013, p. 69).

En esta relación dinámica de disputas territoriales, Fernandes (2015) afirma que los campesinos se han organizado para defender otro modelo de desarrollo basado en el campo como espacio de totalidad. Y cita como ejemplos de documentos que lo han demostrado "El Programa Agrario del Movimiento de Trabajadores de la Tierra (MST)" y el "Plan Campesino" del Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA). Ambos definen los puntos principales o las directrices de un modelo de desarrollo.

El Programa Agrario del MST se rige por la garantía de una vida digna para la población rural a través del acceso a la tierra, la soberanía alimentaria, la educación contra la explotación laboral y sobre la base de la sostenibilidad. El Plan Campesino del MPA busca definir una identidad conceptual como forma de demarcar el espacio de las políticas públicas, las condiciones técnicas, financieras y organizativas para la producción desde una perspectiva agroecológica, y los aspectos relacionados con el acceso a bienes y servicios que garanticen la calidad de vida. La educación es uno de los elementos comunes en ambas propuestas y ausente en el Paradigma del Capitalismo Agrario, ya que el campo está condenado al vacío poblacional.

Destacamos estas perspectivas en este análisis porque son las que han guiado la definición de las políticas públicas para la educación rural y rural/de campo en el país y en el microcontexto al que nos referimos. Según Fernandes (2015, p. 382), "el desarrollo de las políticas públicas es el resultado de la correlación de fuerzas entre instituciones que son o representan intereses de clase. Son los actores que en sus propuestas políticas defienden sus respectivos modelos de desarrollo". La complejidad de este hecho es visible cuando observamos la concomitancia de políticas divergentes en un mismo gobierno y/o momento histórico, como en las últimas décadas, cuando nació el Movimiento por una Educación en el Campo y se conquistaron marcos legales, programas y políticas, concomitantemente con las altas inversiones estatales en el agronegocio, con el cierre de escuelas en el campo y el desmantelamiento de estos logros recientes.

Dicha disputa de proyectos se ha inclinado recientemente hacia la capital, tras el golpe político ocurrido en 2016 y la llegada al poder del gobierno posterior. Esto ha reforzado aún más el apoyo del Estado burgués al capitalismo agrario.

Hechas estas consideraciones, destacamos que analizar las políticas públicas educativas es demarcar las disputas de intereses de proyectos de desarrollo antagónicos que, según Fernandes

(2015), dependiendo de la correlación de fuerzas, pueden caracterizarse como políticas públicas de subordinación o políticas públicas emancipadoras. La forma de ver el campo acaba determinando el tipo de educación que se ofrece a quienes lo habitan. Cuando se cree en la despoblación del campo, la educación forma para la ciudad; si se defienden modelos de desarrollo vinculados al capitalismo agrario, se implementa la formación técnica vinculada al modo de producción capitalista. Ya cuando el campo es reconocido como un espacio de vida, tiende a promover una educación ligada a las luchas y anhelos de la población rural (SILVA, 2015). Las dos primeras perspectivas, vinculadas a la creación de políticas públicas de subordinación, obligan a la población rural a adaptarse a la lógica del desarrollo y de la producción capitalista. En cambio, las políticas públicas emancipadoras se basan en una lógica contrahegemonía.

Es, por tanto, el análisis de estas antítesis lo que nos proponemos presentar y comprender en el contexto del Territorio de la Identidad del Sertão Produtivo. Nuestra mirada se dirige a las políticas de Educación de Campo propuestas, implementadas y/o reivindicadas por diferentes actores y actrices que protagonizan la vida y la acción en este microcontexto.

### **El Territorio de Identidades Sertão Produtivo – Bahia/Brasil: microcontexto de las investigaciones**

El Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), con la creación de la Secretaría de Desarrollo Territorial (SDT), y la Coordinación Estatal de Territorios en el estado de Bahía/Brasil, al buscar el desarrollo en todas las regiones, instituyeron la territorialidad como instrumento de planificación y decisión compartida entre los agentes de la sociedad civil y el poder público. En Bahía existen actualmente veintisiete Territorios de Identidad, uno de los cuales se llama Sertão Produtivo.

El Territorio Sertão Produtivo está compuesto por 20 municipios y tiene una población de 460.794 habitantes (IBGE, 2010).



América Latina en los municipios de Caetité, Guanambi e Igaporã, a cargo de la empresa Renova Energia (SILVA, 2015).

La configuración de este territorio se caracteriza por la desigualdad en aspectos económicos, políticos, culturales y sociales, donde la supremacía de los grandes agricultores y, actualmente, de las grandes empresas, se contraponen a la mayoría de la población analfabeta, sin recursos y castigada por la sequía (PDTSP, 2010).

Así, en la configuración histórico-geográfica del Territorio Sertão Produtivo, garantizar políticas públicas para la población trabajadora rural se convierte en una tarea extremadamente difícil, lo que agrava el escenario de fortalecimiento de la migración de los sertanejos rurales hacia los centros urbanos de la región y, especialmente, hacia el centro-sur de Brasil. Al comparar el número de habitantes en el espacio rural de 2000 a 2010, se observa que la mayoría de los municipios disminuyeron la población rural. En el conjunto del territorio, de 2000 a 2010, según los datos del censo demográfico, se produjo un descenso del 7% de la población rural y un aumento del 5,6% de la población urbana.

Este es el microcontexto que ha sido el campo de estudio de la mayoría de las investigaciones de la línea, y sus características históricas, geoeconómicas y sociales son la base para el análisis de las trayectorias de las políticas públicas de Educación de Campo.

## **Temas emergentes en la política de Educación del Campo en el Territorio de Identidad Sertão Produtivo**

### **Políticas Públicas de Educación del Campo y Gestión**

De todas las producciones de esta línea, identificamos veintidós trabajos que discuten específicamente la educación rural como política pública y las instituciones de gestión escolar. De ellos, diecisiete abordan la política de educación rural y aportan el debate sobre esta modalidad educativa en general. Los otros textos articulan la lucha de los movimientos sociales por la educación de campo y llevan a cabo el análisis de ésta en los Planes Municipales de Educación y en el cuadro de oferta vacante.

Los trabajos que discuten la Educación de Campo, en general, traen el debate sobre la trayectoria histórica de la Educación de Campo, la materialidad del concepto y su legitimidad legal, los límites y las posibilidades. Conciben la Educación de Campo como una articulación necesaria en la lucha por la transformación del campo, como un camino hacia una formación humana y una visibilidad social de la población rural. En algunos de estos trabajos y en el

específico sobre movimientos sociales, se destaca la articulación y la lucha de los movimientos sociales, organizaciones y sindicatos por la Educación de Campo.

La Educación en el Campo, fruto de las luchas de los movimientos sociales organizados en colectivos a finales de la década de 1990 (MOLINA, 2010), hoy se constituye como una de las modalidades de educación básica en Brasil y tiene garantizada su legitimidad legal en los Marcos Reguladores de la Educación en el Campo, especialmente en las Directrices Educativas - Resolución nº 1 (BRASIL, 2002) y nº 2 (BRASIL, 2008a) y el Decreto 7.352 (BRASIL, 2010).

Sin embargo, a pesar de todo este proceso de institucionalización como forma de exigir al Estado el pago de una deuda histórica en cuanto al acceso a la educación escolar por parte de la población rural, la investigación muestra que, en realidad, los municipios del territorio aún no han podido hacer realidad los deseos de este movimiento que se produjo a nivel federal. Vilhena Júnior y Mourão (2012) señalan que, en general, las acciones para quienes viven en el campo nacen en el ámbito federal y, muchas veces, no se ejecutan en los niveles estatales y municipales, lo que se vuelve aún más preocupante frente al actual gobierno federal en Brasil, que defiende abiertamente el agronegocio y el latifundio despreciando los impactos ambientales y sociales del capital en el medio rural. Los gobiernos municipales y estatales, y sobre todo los movimientos sociales que no están de acuerdo con esta perspectiva política, tendrán que organizarse aún más para garantizar los derechos de los pueblos rurales.

En este escenario de antítesis, los trabajos que analizan la realidad de los municipios del Sertão Produtivo muestran una política de cierre de escuelas rurales y la no provisión de educación infantil en la propia comunidad de los niños, una exigencia de las Directrices (BRASIL, 2002, 2008a). Aunque en la mayoría de los Planes Municipales se discuten temas importantes relacionados con la Educación en el Campo, como la formación del profesorado, el currículo, el transporte escolar, no hay un debate más profundo sobre la Educación en el Campo como concepción de la educación, y hay una cierta invisibilidad sobre el cierre de las escuelas. Al mismo tiempo que la Educación de Campo ganaba espacio en los documentos legales, se cerraban decenas de escuelas de campo en el Territorio, como trataremos en el siguiente tema.

Otro aspecto a destacar es que los Planes Municipales de Educación que se construyeron con la participación efectiva de los grupos sociales organizados del campo son los que aportan un análisis más crítico de la realidad de los municipios y muestran el desacuerdo con la legislación nacional y con los deseos de los movimientos sociales.

Este tipo de retos para la institucionalización de la educación rural en las escuelas puede ser uno de los obstáculos para las condiciones de gestión de las escuelas rurales. En estas escuelas predominan los nombramientos políticos en el puesto de dirección; los directores no viven en el

campo y el puesto tiene una alta rotación de profesionales. A esto se suma el hecho de que los consejos escolares se reúnen sólo una vez al año y hay un número considerable de escuelas sin consejo; y que los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas se construyen, en la mayoría de los casos, con modelos ya hechos, sin la participación de la comunidad.

Según Nunes, Silva y Silva (2017), la perspectiva de la gestión democrática presente en las directrices de la Educación Rural amplía los sujetos participativos e invierte la lógica de la gestión, ya que pone en contacto a la escuela, la comunidad y los movimientos sociales a favor de un desarrollo económicamente justo y ecológicamente sostenible para el campo. Para ello, es primordial la elección directa de los directores, un consejo de administración activo y deliberativo, y un Proyecto Político Pedagógico construido colectivamente con un diagnóstico local eficaz.

Las producciones sobre este tema demuestran cómo la educación rural se ha fortalecido como movimiento en la lucha por el derecho a la educación en y desde el campo, ya sea en la dimensión de la lucha colectiva y teórica o en el ámbito de las políticas públicas. Sin embargo, garantizar su eficacia en la realidad de los municipios del Territorio del Sertão Produtivo sigue siendo un reto. Es necesario asegurar la existencia de escuelas en el campo, la ampliación del debate sobre el concepto de educación rural y una gestión democrática con la participación de la comunidad, los movimientos sociales y los sindicatos de la región.

### **La negación de la Educación del Campo como política: del cierre a la nucleación de las escuelas en la ciudad**

En la producción de los investigadores de esta línea, hay una treintena de trabajos que abordan la política de nucleamiento y el cierre de escuelas rurales en algunos municipios del Territorio.

De ellos, identificamos once trabajos sobre la nucleación: cuatro (4) que tratan de la política de nucleación; cinco (5) sobre los impactos del proceso de cierre de escuelas, ya sea en el aprendizaje o en la vida de los alumnos; uno (1) sobre la práctica de los profesores y uno (1) sobre el cambio del modelo multigrado al modelo serial. Diez trabajos tratan específicamente de la nucleación extracampesina, aportando la visión de los alumnos del campo sobre la escuela de la ciudad, las representaciones, lo vivido y lo deseado, las implicaciones en la vida cotidiana y el proceso de escolarización y la oferta de educación infantil para los niños del campo en la ciudad.

Cinco producciones tienen como objeto de análisis el cierre de escuelas rurales. Abordan la historia del cierre de escuelas rurales, incluidas las Escuelas Familiares Agrarias, las

incertidumbres de la continuidad del funcionamiento de algunas instituciones y los impactos en la vida de los estudiantes y sus familias.

Las tensiones de los alumnos respecto al desplazamiento, los riesgos a los que se exponen en el trayecto casa-escuela-hogar y por estar en la ciudad se describen mediante metodologías que toman las narrativas de estos sujetos como base empírica de los análisis. Asimismo, se problematizan las prácticas escolares que no dialogan con las realidades e identidades de los pueblos rurales del territorio semiárido. La naturalización del cierre de escuelas es tan llamativa que en los informes de los niños rurales que estudian en una escuela nucleada en la ciudad la existencia de una escuela en el campo es algo lejano a su imaginación, un reflejo de la falta de política educativa en sus comunidades.

La importante producción sobre dicho tema está ciertamente relacionada con la práctica actual de la nucleación intra y extra campo<sup>6</sup> en los municipios del territorio. Con la justificación de reducir costes, mejorar la calidad estructural de las escuelas rurales y acabar con el multigrado, muchos municipios han ido nucleando las escuelas en las comunidades rurales más pobladas y, sobre todo, en las ciudades, lo que conlleva el cierre de escuelas rurales.

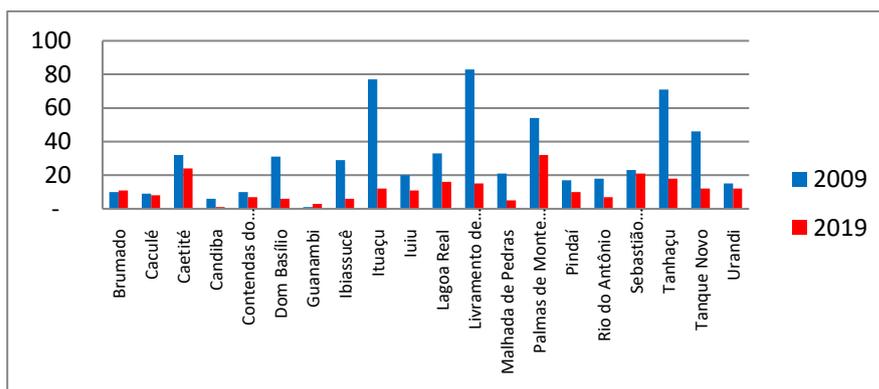
A pesar de la consecución de los marcos legales de la educación rural y de la institucionalización de la educación rural como política pública mediante el Decreto 7.352 (BRASIL, 2010), el derecho a la escolarización en el medio rural sigue siendo un reto latente en el país y en los municipios del microcontexto aquí enfocado.

El Sertão Produtivo, entre los territorios del estado de Bahía, fue considerado en 2014 como el quinto territorio en cerrar escuelas rurales. Al analizar los datos sobre el número de escuelas rurales en el territorio en los últimos diez años (2009-2019), se puede identificar que, de los veinte municipios, dieciocho disminuyeron el número de escuelas -en algunos casos, drásticamente.

### **Gráfico 1** – Número de escuelas en el campo en los municipios del Territorio Sertão Produtivo (2009-2019)

---

<sup>6</sup> La nucleación intracampo se produce cuando las escuelas se nuclean en el campo. En el caso de la nucleación extra-urbana, se desactivan las escuelas de las zonas rurales y se traslada a los alumnos a las escuelas de las zonas urbanas.



Fuente: Censo de la Educación Básica 2009 – 2019 – INEP

En el conjunto del territorio, se cerraron trescientos sesenta y nueve colegios, lo que equivale al 60,9%. Los municipios de Livramento de Nossa Senhora e Ituaçu, con la mayor reducción de escuelas, cerraron ciento treinta y tres escuelas rurales.

Cabe destacar que uno de los municipios que aumentó el número de escuelas, Guanambi, dos escuelas más, lo hizo simplemente cambiando el nombre de las escuelas ya existentes en los distritos por el de "escuelas rurales". La mayoría de las investigaciones que identificamos se centraron en este municipio, destacando los impactos y la condición de la población rural que estudia en el medio urbano. Crecen las investigaciones para un número cada vez menor de escuelas en el campo.

Otro aspecto evidenciado es que, a pesar de que la Resolución Complementaria de las Diretrizes para la Educación en el Campo (BRASIL, 2008a) ha regulado el proceso de nucleamiento, recomendando que sólo puede ocurrir en el campo a partir del estudio planificado de la localización, la exigencia de ofrecer educación infantil en las propias comunidades y las consideraciones sobre el transporte escolar, los municipios vienen realizando el nucleamiento de forma desordenada, lo que viene a ser denunciado como urbanización de la educación.

Por lo tanto, aunque la Ley 12.960 (BRASIL, 2014), que modificó el artículo 28 de la LDB 9.394/96 y añadió una regulación sobre el cierre de las escuelas rurales, establece que este proceso sólo puede ocurrir previa aprobación de un cuerpo normativo, considerando la justificación, el análisis del diagnóstico del impacto de la acción y la manifestación de la comunidad escolar, los datos de la investigación muestran que la lucha por la realización del derecho a la educación escolar en el campo sigue siendo un desafío planteado en las políticas públicas educativas. La conciencia del derecho ha avanzado, como afirma Caldart (2002, p. 18): "[...] la gente del campo tiene derecho a la educación en el lugar donde vive; Do: el pueblo tiene derecho a una educación pensada desde su lugar y con su participación", ahora es necesario crear un movimiento de lucha y resistencia.

## **La política de formación y trabajo de profesores/as del campo en el territorio Sertão Productivo**

Los proyectos de investigación y extensión desarrollados a lo largo de diez años en el territorio identitario del Sertão Productivo, sistematizados en más de veintiuna publicaciones (disertación, TCC, capítulos de libros, artículos en revistas y anales de eventos), muestran que la formación y el trabajo de los profesores para una escuela rural se caracterizan por ser un no-lugar. Es decir, un lugar negado, no ocupado, como pensaba Certau (1994).

Desde la formación, antes de la exigencia de la LDBEN 9394/1996, de profesores licenciados para trabajar en la Educación Básica, hasta las orientaciones de hitos legales más recientes, como las Directrices Operativas para la Educación Básica en las escuelas rurales (BRASIL 2002; 2008a), los cursos que forman a los profesores, en su mayoría, tenían poco que ver con las especificidades de la enseñanza en contextos rurales.

Marques (2016) muestra que, en los cursos de pregrado, hay una invisibilidad de la educación de campo, ya sea como contenido, disciplina o prácticas. En el caso específico de los cursos de pregrado de la Uneb, presente a través de tres campus en el Territorio de la Identidad del Sertão Productivo y una de las instituciones responsables de la formación de profesores en este contexto, Marques et al. (2016) encontraron que solo el curso de pregrado en Pedagogía (ofrecido en los campus de Guanambi y Brumado) incluye en su plan de estudios una asignatura denominada "Educación de Campo" (60 horas). En los demás cursos de pregrado que forman a los profesores para trabajar en los últimos años de la educación primaria y secundaria, ofrecidos en el Campus de la Uneb en Caetité, en el Instituto Federal de Bahía (IFBaiano - Campus de Guanambi) o en instituciones privadas de educación a distancia en todos los municipios del territorio, no hay ninguna asignatura o práctica en las escuelas rurales.

Lo que observamos en este contexto, común al escenario nacional, es que el debate sobre las especificidades para la enseñanza en las escuelas del campo no existe o es incipiente. Sólo los profesores que trabajan en el Jardín de Infancia, en la Educación Infantil y en la Educación de Jóvenes y Adultos (ciclos que corresponden a los años iniciales de la educación primaria), cuando se gradúan en Pedagogía por la Universidad del Estado de Bahía, se acercan al debate sobre las singularidades de la enseñanza con alumnos rurales y/o en escuelas rurales. Aun así, cuando Marques et al. (2016) realizaron una investigación con estudiantes de este curso, los discursos de la mayoría de ellos demuestran que la disciplina de 60 horas por sí sola no es suficiente para preparar a los futuros profesores.

Las únicas experiencias de formación que se oponen a la realidad presentada se refieren a políticas articuladas a las luchas de los movimientos sociales por la educación rural (Licenciatura em Pedagogia da Terra) y a grupos de investigación que se posicionan como protagonistas de proyectos de educación continua (curso de especialización en educación rural Lato Sensu). Sin embargo, hay que señalar que el curso de Pedagogía de la Tierra, aunque investigado por Marques (2010), se desarrolló en el Campus XVII de la Uneb y tiene poca incidencia en las escuelas del Territorio Productivo del Sertão. El curso de especialización *Lato Sensu* en Educación Rural, aunque se caracteriza por ser una formación continua, atendió sólo a 21 profesores que trabajan en escuelas del territorio, de un total, en 2019, de mil seiscientos noventa y seis profesores rurales (INEP, 2020).

Las producciones que analizamos no indican la existencia de políticas y planes de formación para profesores de escuelas rurales, como la Escola Ativa (BRASIL, 2008b); la Escola da Terra (BRASIL, 2013) y el Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) en el Sertão Produtivo. Estas políticas, si se aplican en la región, tienen poca incidencia o no han sido aún objeto de estudio en la línea de investigación sobre Educación en el Campo, Educación de Jóvenes y Adultos y Movimientos Sociales de NEPE/Uneb.

Lo que demuestran los estudios realizados sobre el tema de la formación y el trabajo de los profesores en las escuelas que atienden a los alumnos del medio rural es que la realidad rural está ausente en los currículos de formación de la mayoría de los profesores que trabajan en el territorio cuyos municipios tienen mayoría de población rural. En consecuencia, los conocimientos señalados por Silva y Pereira (2018) como necesarios para el educador de campo no están presentes en el desempeño.

En este contexto, se configuran las políticas universalistas de formación y trabajo docente, como analiza Arroyo (2007). Para este autor, "nuestro pensamiento y nuestra práctica suponen que las políticas deben ser universalistas o generalistas, válidas para todos, sin distinción" (ARROYO, 2007, p. 160). Así, la investigación muestra que, incluso en el Sertão Produtivo, donde hay muchos niños, jóvenes y adultos en el campo o que viven allí, la formación de los profesores y sus prácticas se basan en el discurso de que "todos son iguales en la escuela". Las diferencias y los diferentes, por lo tanto, se dejan de lado y las personas se vuelven uniformes.

### **Elecciones políticas y pedagógicas: Implicaciones en las prácticas e identidades de las escuelas del campo en el Sertão Productivo**

El análisis de veintisiete de las producciones de la línea de investigación muestra las prácticas pedagógicas como opciones políticas. Esto se debe a que los textos evaluados tratan sobre el currículo y las prácticas pedagógicas, tanto en la Educación Infantil como en los cursos iniciales y finales de la Educación Primaria, y están marcados por las opciones de un proyecto escuela-educación-sociedad. Estas opciones se presentan en la negación de un plan de estudios que considera las especificidades de la población rural, desde (y especialmente) la Educación Infantil. El estudio de Ferreira, Silva y Marques (2018) señala que, a pesar de los esfuerzos de algunas instituciones escolares, los principios de la Educación de Campo aún no son efectivos en las prácticas pedagógicas, especialmente en la Educación Infantil.

En este sentido, observamos que, en varios estudios, existe un vacío en relación con la legislación y la eficacia de las acciones. Baleeiro y Silva (2018) señalan una distancia entre lo legal y lo real en las políticas educativas que trabajan con la población rural. Pereira, Ribeiro y Trindade (2017, p. 38) afirman que "Cada vez más notamos la implementación de una política de expropiación campesina y el fortalecimiento de una educación basada en una visión urbana, que no tiene en cuenta las particularidades del campo.

De esta manera, podemos ver que las opciones políticas se basan en la negación de una educación de calidad que permita a los estudiantes rurales tomar su realidad como base para la expansión de sus conocimientos. Estas elecciones reflejan y, muchas veces, definen la identidad de la escuela rural. Al analizar las investigaciones sobre la identidad de las escuelas en el territorio, nos damos cuenta de que el proceso de nucleamiento extracampesino ha provocado el desarraigo de los sujetos campesinos (OLIVEIRA; REIS; COTRIM, 2011). Por otro lado, hay escuelas que resisten, mostrándose integradas en la comunidad, como señala el estudio de Marques, Pereira y Pereira (2019). Estas escuelas buscan en esta articulación con la comunidad orientar un currículo que dialogue con las especificidades de los alumnos.

Duarte, Morais y Silva (2017) señalan que, aun estando en el campo, la escuela puede no provocar un sentido de pertenencia en la comunidad. Esto reafirma la importancia de un currículo y un Proyecto Político Pedagógico que escuche las demandas locales, como recomiendan las Directrices Operativas y el Decreto 7.352 (BRASIL, 2010). Los autores señalan la necesidad de comprender este sentido de pertenencia de los alumnos a la escuela en el campo para promover una educación de calidad.

Las reflexiones y los resultados de los estudios contribuyen a entender que las políticas educativas, materializadas en las prácticas pedagógicas, necesitan tener en cuenta la identidad de las escuelas, el contexto de la comunidad y la identidad de los sujetos - principios básicos de la educación rural.

## Consideraciones finales

El Territorio de Identidad del Sertão Produtivo está marcado por la disputa de modelos de desarrollo antagónicos, una fuerte presencia histórica del latifundio y de las grandes empresas de la minería y de la energía, en contraste con la realidad de municipios eminentemente rurales que sufren la negación de derechos, incluyendo la educación.

La comprensión de los modelos paradigmáticos en disputa a nivel local y nacional hace más preciso el análisis de los verdaderos desafíos planteados a la eficacia de la Educación Rural como política y concepción de la educación.

El análisis de las producciones de los investigadores de la línea "Educación de Campo, Educación de Jóvenes y Adultos y Movimientos Sociales", del Centro de Estudios, Investigación y Extensión Educativa Paulo Freire (NEPE) del Departamento de Educación - DEDC XII - de la Universidad Estatal de Bahía (Uneb), mostró que las investigaciones que dialogan con la política de educación básica en el campo son sobre los temas: Las políticas públicas y la gestión; la política como negación de derechos, ya que hay un número considerable de producciones sobre cierre y nucleamiento de escuelas rurales; la formación y el desempeño de los docentes y las prácticas pedagógicas. También identificamos otros temas emergentes en la investigación, como los que se centran en el protagonismo de las mujeres, los jóvenes y los movimientos sociales como demandantes de políticas públicas, pero en los que, por el alcance de este texto, decidimos no detenernos.

En relación con el objetivo propuesto -presentar y analizar las políticas de educación rural en el microcontexto del Territorio Identitario Sertão Produtivo en Bahía/Brasil- los resultados muestran las contradicciones de la política pública de educación rural: una creciente visibilidad de esta modalidad educativa y de sus protagonistas; la inserción de esta agenda en los marcos legales y en las políticas municipales, al mismo tiempo que se produce el cierre y el nucleamiento de las escuelas extraescolares; políticas de formación y trabajo docente universalistas, así como prácticas pedagógicas que, como opciones políticas, niegan la identidad y la cultura de los pueblos rurales.

Este escenario refuerza la relevancia de las investigaciones desarrolladas por la línea como forma de denuncia, registro histórico y como indicadores de caminos propositivos de acción en el campo de las políticas públicas educativas locales. Son datos científicos que muestran la necesidad de políticas públicas emancipadoras en oposición a las políticas públicas que han mantenido a la población rural subordinada a la lógica capitalista.

## REFERENCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BALEEIRO, I. M.; SILVA, P. T. Panorama da Educação Infantil no Campo: entre o real e o legal. 2018. Monografia (Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008a.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, 04/11/2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 03 out. 2013.
- BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas). Acesso: 10 jun. 2020.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica no campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. v. 4
- DUARTE, E. C. S.; MORAIS, E. S.; SILVA, P. T. Olhares dos alunos sobre a escola no campo do município de Urandi. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS, 4., 2017, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2017.
- FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento demográfico. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- FERNANDES, B. M. Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial rural no Brasil. *In*: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. 624 p.

FERREIRA, A. T.; SILVA, P. T.; MARQUES, T. G. Educação Infantil no/do campo no município de Guanambi-BA: olhares sobre a oferta e o trabalho pedagógico. *In*: TRINDADE, D. R. *et al.* **Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas**. Curitiba: CRV, 2018.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000 e 2010**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: maio. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica 2009-2019**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: out. 2020.

MARQUES, T. G. **Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, T. G.; PEREIRA, E. S.; PEREIRA, R. Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma: história e significados para a comunidade. **Revista ComCiência**, v. 5, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://www.revistacomciencia.com/arquivos/30.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.

MARQUES, T. G. Os cursos de licenciatura e a formação para a docência em escolas no/do campo. **Revista Cocar (Online)**, v. único, p. 76-97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1700>. Acesso em: 10 dez 2020.

MARQUES, T. G. *et al.* O curso de Pedagogia e a formação de professores para a educação do/no campo: uma análise a partir das falas dos estudantes. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 6., 2016, Cidade do México. **Anais [...]**. Cidade do México, México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

NUNES, E. J. F. SILVA, P. T. SILVA, N.C. A educação do campo: perspectivas para um novo modelo de gestão escolar. *In*: SALES, M.V. S. (Org.). **Educação e contemporaneidade: perspectivas, interfaces e práticas formativas**. Curitiba: CRV, 2017. v. 3.

OLIVEIRA, A.; REIS, C. M. D.; COTRIM, V. **Da comunidade rural à escola da cidade: olhares dos sujeitos desses espaços**. 2011. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Departamento de Educação Campus XII, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, L. S.; RIBEIRO, M. S.; TRINDADE, D. R. Educação do/no campo: um olhar sobre a prática do professor de educação física no município de Pindaí-BA. *In*: TRINDADE, D. R. *et al.* **Práticas educativas, currículo e formação: múltiplos olhares**. Fortaleza, CE: RDS, 2017.

PTDSP. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo. 1. ed.** Bahia, dez. 2010.

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

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Apresentação do Dossiê Temático. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2818>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, P. T. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs - Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2015. 121 p. [Relatório Técnico]

SILVA, P. T.; LIMA, P. A.; BEBÉ, F. V. Desafios da agricultura familiar no Brasil e no Território Sertão Produtivo-BA. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano v, n. 10, p. 37-51, 2016.

SILVA, P. T.; PEREIRA, E. S. Autonomia e Emancipação: saberes necessários ao educador e a educadora do campo. *In*: **(Auto)nomia: atuação do educador em diferentes espaços**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 119-127.

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e prática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

### Cómo referenciar este artículo

MARQUES, T. G.; PEREIRA, E. S.; SILVA, P. T. Políticas de educación del campo en el territorio de identidad Sertão productivo en Bahia-Brasil: apuntes de investigación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1270-1288, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15125>

**Enviado el:** 15/12/2020

**Revisiones necesarias el:** 28/01/2021

**Aceptado el:** 03/03/2021

**Publicado el:** 01/05/2021