

A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS EM RURAIS OU URBANAS: UMA BREVE REFLEXÃO

João Victor Gaspar Martins ¹

RESUMO

Essa inquietação que se expressa por meio desta proposta de reflexão foi forjada na minha prática como professor da Educação Básica há quase 10 anos, sendo cinco deles dedicados a uma escola de assentamento rural, em Cachoeiras de Macacu/RJ. Durante esse tempo, desenvolvi várias pesquisas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais a respeito das percepções deles sobre escolas urbanas e rurais, visto que precisam escolher outras escolas em áreas urbanas por não haver oferta de Ensino Médio em escolas rurais próximas. Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre os critérios usados nessa classificação em escolas rurais ou urbanas e as imaginações geográficas que a influenciam. O objetivo foi investigar esses critérios, reconhecendo a complexidade de um espaço que está em constante transformação, com ruralidades e urbanidades cada vez mais fluidas. Para isso, foi feita uma análise multiescalar que articulou as escalas institucionais e de análise, utilizando dados macroescalares do Censo Escolar de 2023, do INEP, e dados do IBGE. Os resultados preliminares mostraram que 19.658 das 40.014 escolas rurais georreferenciadas estão em áreas consideradas urbanizadas pelo IBGE. Essa realidade revela contradições e incertezas que contribuem para a desvalorização dos saberes do campo e para um cenário de reclassificação ou fechamento em massa de escolas rurais. A Geografia da Educação tem um papel fundamental nesse debate, ao valorizar a multiplicidade e a complexidade do nosso espaço geográfico e ao reforçar a importância da análise da dimensão espacial dos processos educacionais.

Palavras-chave: Escolas; Espaço; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This reflection, which expresses an a personal unrest, was forged in my almost 10 years of experience as a teacher in Basic Education, five of which were dedicated to a rural settlement school in Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro. During this time, I conducted several research projects with 9th-grade students in the final years of Elementary School regarding their perceptions of urban and rural schools. This was particularly relevant as they need to choose other schools in urban areas due to the lack of High School options in nearby rural schools. This article presents a brief reflection on the criteria used in classifying schools as rural or urban and the geographical imaginations that influence it. The objective was to investigate these criteria, recognizing the complexity of a space in constant transformation, with increasingly fluid ruralities and urbanities. To do this, a multiscale analysis was conducted, articulating institutional and analytical scales, using macroscale data from the 2023 School Census (INEP) and data from the IBGE. The preliminary results showed that 19,658 out of the 40,014 georeferenced rural schools are in areas considered urbanized by the IBGE. This reality reveals contradictions and uncertainties that contribute to the devaluation of rural knowledge and to a scenario of reclassification or mass closure of rural schools. The Geography of Education plays a fundamental role in this debate by valuing the multiplicity and complexity of our geographical space and by reinforcing the importance of analyzing the spatial dimension of educational processes.

¹ Doutorando do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense- RJ, joagaspar1409@gmail.com;



Keywords: Schools; Space; Public Policies;

INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência como professor de Geografia da Educação Básica, trabalhando toda semana em uma escola classificada como urbana e em uma outra classificada como rural, passei a me incomodar com as diferenças e distanciamentos entre os debates desenvolvidos no campo teórico conceitual sobre o campo e a cidade, o rural e o urbano, as ruralidades e urbanidades, e as políticas públicas que influenciam a classificação das escolas em rurais ou urbanas.

A sua escola é rural ou urbana? É uma das perguntas que compõem o formulário do Censo Escolar, realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mas, afinal, quais são os critérios utilizados para definir o que caracteriza uma escola como rural ou urbana? Quais são os atores políticos responsáveis por essa definição e quais imaginações geográficas² envolvem essa classificação? Diante de um espaço em constante transformação — aberto e enquanto condição para multiplicidade — que se materializa por meio de campos e cidades cada vez mais diversos, com conteúdos, urbanidades e ruralidades cada vez mais interdependentes e fluídas, é necessário reconhecer que as escolas são formas-conteúdos que se relacionam com os espaços onde estão localizadas. Essa dicotomia entre rural e urbano colabora para o discurso da inevitabilidade da urbanização e para os processos de desruralização escolar — com a desvalorização dos saberes dos sujeitos e o fechamento das escolas rurais —, produzindo um cenário de possível fechamento ou reclassificação em massa de escolas rurais atualmente localizadas em áreas urbanizadas (IBGE, 2019). Desse modo, nos propomos a investigar os critérios das políticas públicas para a classificação dos espaços como rurais ou urbanos, com foco nas escolas, e as imaginações geográficas que influenciam essa distinção.

METODOLOGIA

² Segundo Massey (2017, p.37), “provavelmente, é mais aceito agora, embora ainda seja importante argumentar, que muito da nossa “geografia” está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado.” Concordamos com a autora e acrescentamos que carregamos imagens mentais do que são campo/cidade, o rural/urbano, escolas rural/urbana, escolas do/no campo e esses pressupostos espaciais influenciam a nós, os sujeitos das escolas públicas e aos atores políticos.



Para dar conta da complexidade das dinâmicas de produção e reprodução do espaço do campo, da cidade e da escola, bem como da rede de sujeitos e interesses que envolvem as políticas públicas em suas etapas de elaboração e implementação, consideramos a escala uma ferramenta metodológica e de análise estratégica.

Assim como Castro (2014), defendemos que, ao escolher trabalhar com a escala, precisamos considerar o fenômeno e sua extensão espacial, independente dos atores envolvidos, reconhecendo que as escalas de análise são fortemente influenciadas pelas matrizes teóricas e contextos sociais dos pesquisadores. Souza (2018, p.188) na mesma direção argumenta que “as escalas de análise não são ‘dadas’: elas são antes ‘arrancadas’ da realidade no processo de construção do objeto de conhecimento por parte do pesquisador”.

Contudo, concordamos com Castro (2014, p.91), que subestimar as escalas institucionais por onde as políticas são formuladas é “no mínimo, ingênuo” visto que “queira ou não a realidade está lá” e “mesmo os espíritos revolucionários mais aguerridos estão, na sua vida cotidiana, submetidos a ela”.

Desta maneira, reconhecemos que são necessárias análises multiescalares que articulem as escalas institucionais e de análise, de mergulho e sobrevoo, para compreender a complexidade dos processos aqui analisados. No entanto, admitimos os limites desta pesquisa e, neste primeiro momento, buscaremos compreender as escalas institucionais nas quais as políticas são formuladas. Para tanto, realizaremos uma breve revisão dos critérios determinados em documentos oficiais, bem como uma análise espacial de sobrevoo, a partir da elaboração de cartografias com base em dados macroescalares disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar de 2023, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

REFERENCIAL TEÓRICO

A nossa questão central nesta breve reflexão, compreender os processos e os impactos da classificação das escolas em rurais e urbanas e como os processos que as envolvem influenciam a vida dos sujeitos das escolas rurais, nos traz alguns desafios teóricos e metodológicos. Quais conceitos e categorias dariam conta da complexidade e dos processos multiescalares que envolvem essa classificação?

A partir desse desafio, reconhecemos o espaço geográfico como um conceito central para nossas análises. Apesar de sabermos que Santos (2014), Massey (2008) e Soja (2010)



desenvolveram propostas diferentes de espaço, consideramos que a articulação de suas reflexões é potente para análise espacial das políticas educacionais em diferentes escalas.

Segundo Santos (2014, p.63), o espaço trata-se de “um conjunto indissociável de objetos e ações” que não devem ser analisados separadamente. O autor reconhece o espaço em constante transformação e chama-nos a atenção para a capacidade de ação do Estado, sendo “dos atores capazes de se fazer sentir em amplas extensões”. Ainda sobre o espaço enquanto processo apresenta a proposta de verticalidades e horizontalidades que nos ajudam a compreender que uma tendência é a de ações cada vez mais estranhas aos interesses locais, cada vez mais distantes e elaboradas de cima, as chamadas verticalidades. Esses processos verticais e distantes estão cada vez mais presentes na elaboração de políticas públicas na Educação. A classificação das áreas urbanizadas através da análise de imagem de satélite, como veremos mais à frente, dialoga com esse tipo de ação distante e vertical. Enquanto o acontecer solidário, cotidiano, que aqui podemos relacionar com as horizontalidades estão mais relacionados às ações dos sujeitos das escolas rurais.

Esses processos verticais e distantes são produto e produtores do que Massey (2008) chamou de “*formas fracassadas de como o espaço costuma ser imaginado*”, que permeiam as políticas públicas e educacionais e afetam a vida dos sujeitos das escolas rurais.

Em contraponto a confusão do espaço em tempo ou/e a consideração dele enquanto superfície contínua, como algo dado, assim como Massey, defendemos que é preciso pensar o espaço “*como produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o minimamente pequeno*” e, desta forma, o reconhecer como “*estando sempre em construção*” para assim nos aproximarmos dele enquanto “*esfera da possibilidade da existência da multiplicidade*” onde “*sem espaço, não há multiplicidade e sem multiplicidade, não há espaço*” (Massey, 2008, p.29).

Para haver multiplicidade é preciso considerar o espaço. Porém, são inúmeras as análises que consideram apenas a formação da historicidade e sociabilidade dos sujeitos. Assim como Soja (2010), consideramos que é preciso trabalhar a tríade historicidade, sociabilidade e espacialidade conjuntamente para nos aproximarmos de análises espaciais que deem conta desse espaço em constante transformação. O autor nos provoca ao trazer a noção subjetiva de espacialidade — o que pode ser compreendido como uma parte da formação do ser humano, desde a infância. Em diálogo com essa valorização da dimensão espacial, Massey (2017, p.37) defende “*que muito da nossa “geografia” está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas*



imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado.” Essa noção nos permite investigar e identificar quais são os elementos espaciais na formação dos atores políticos, cristalizados nos textos tanto quanto na vida dos estudantes que formam suas concepções espaciais.

Neste sentido, reforçamos a ideia de que o espaço da escola está em constante construção-transformação, é aberto e se apresenta como esfera da existência da multiplicidade. Uma escola, seja no campo ou na cidade, mantém uma relação dinâmica com seu entorno, especialmente por meio de seus sujeitos — estudantes e profissionais da educação —, além de sofrer influência das imaginações geográficas dos atores políticos que formulam e implementam políticas educacionais. Na maioria das vezes, essas concepções são ressignificadas no dia a dia da própria escola. Diante de um campo e uma cidade em constante transformação, abertos e dinâmicos, com novas urbanidades e ruralidades, é um desafio classificar um espaço em rural e urbano.

Inspirados por Santos (2014) às ideias de campo e de cidade aqui são compreendidas como uma percepção morfológica do espaço. De maneira breve, é possível afirmar que o conceito de campo e cidade se sustentam a partir das formas que se relacionam com diferentes funções, processos e estruturas ao longo da produção e reprodução do espaço. A ideia de campo, por exemplo, é frequentemente associada à dispersão espacial de construções e a moradias horizontais, enquanto a ideia de cidade à concentração de moradias, frequentemente, com a verticalização de seus espaços. Apesar dessas ideias de campo e cidade serem amplamente difundidas, não há um padrão universal das formas que os representam. Enquanto isso, o rural e urbano podem ser compreendidos como os conteúdos e funções que permeiam essas formas, e com bastante frequência fluem entre o campo e a cidade, tornando complexa a definição do que deve ser o conteúdo específico de cada forma.

Neste sentido, campo/cidade (formas) e rural/urbano (conteúdos) são indissociáveis e, como sistemas de objetos e ações, não devem ser analisados separadamente.

As relações entre o(s) campo(s) e a(s) cidade(s), o rural(is) e urbano(s), nos permite aprofundar nossas reflexões sobre o espaço enquanto possibilidade da existência da multiplicidade. Para isto, iremos dialogar com diversos autores ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em especial Sposito (2006), Brandão (2007), Rua (2019, 2020), Wanderley (2009), Ferreira (2002).

Para Sposito (2006) os limites entre o rural e o urbano estão cada vez mais confusos. Porém reconhecer esse *continuum* não significa defender o desaparecimento do rural ou do urbano, mas sim, identificar e compreender novas realidades. Desta maneira, é importante reconhecer as novas realidades que envolvem a relação rural e urbano e suas materialidades e



imaterialidades no campo e na cidade. Ferreira (2002) e Wanderley (2009) reforçam a ideia da necessidade de reconhecer as particularidades da interdependência do campo e da cidade, reconhecendo o campo como onde se vê, vive e trabalha e não apenas como espaço ultrapassado que deve ser superado pela urbanização.

Rua (2020) em busca da multiplicidade do real e da totalidade/totalizadora — inspirado em autores como Massey (2008) e Santos (2014) — apresenta a ideia das urbanidades no rural como elementos constitutivos das relações urbano-rurais e espaços em metropolização. Essas urbanidades podem apresentar características materiais que se revelam principalmente *“na transformação nos aspectos relacionados à comunicação, ao transporte, às técnicas de produção, às novas estruturas de origem urbana presentes nos espaços rurais”* ou a partir de características imateriais relacionadas a uma racionalidade ligada ao urbano. (RUA, 2020, p.210)

A Fim de identificar essas urbanidades no rural Rua (2020) argumenta que “é possível fragmentar, para fins analíticos, essa totalidade.” E propõe algumas dimensões analíticas traduzidas em elementos de ordem físico natural, simbólico-cultural, sócio econômica e técnica. Afirma que “esse conjunto de elementos procura orientar pesquisas que permitam um melhor reconhecimento das relações urbano-rurais” diante de um campo cada vez mais complexo. Apesar da política não ter sido destacada, o autor defende que ela atravessa todos os elementos e dimensões e pode ser uma outra dimensão acionada. (RUA, 2020, p.212).

As políticas públicas são compreendidas aqui, amparadas em (SOUZA, 2006; RODRIGUES, 2014), enquanto ações realizadas ou não por autoridades públicas/governos. Neste sentido, é importante indicar que as políticas públicas e, mais especificamente as políticas educacionais, não são textos fixos, estáticos, mas representações do que Ball e Mainardes (2011, p.13) chamam de “fluxos do discurso”, ou seja, “metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas”. E são desenvolvidas em diferentes escalas.

Essa perspectiva contribui para o necessário destaque da “multi/transescalaridade dos processos espaciais” vista como “necessária para a consideração da totalidade-espaco, integrando os moradores das localidades rurais, das cidades médias e das metrópoles” e favorecendo o desenvolvimento das “racionalidades hegemônicas da modernidade” produzindo “novas imagens e representações do urbano e do rural”. (RUA, 2019, p.294).

É importante apontarmos que a Educação envolve processos abrangentes que acontecem em diferentes espaços, institucionais ou não, e podem, e são desenvolvidos, por diferentes atores, e não se restringem ao Estado. Pelo contrário, são várias as experiências de Educação para além dos muros da escola através da atuação de diferentes sujeitos e



movimentos sociais. A escola como tratamos aqui é resultado de políticas públicas direcionadas à Educação e promovidas pelo Estado. Existem também outras experiências de escola, contudo, um dos nossos objetivos é identificar como o Estado tem realizado a definição do que é rural e urbano e como essa classificação impacta as escolas.

Segundo Caldart (2012) o termo Educação do Campo pode ser datado entre 1998 e 2002 e foi construído coletivamente em oposição a ideia de Educação Rural. A diferenciação, a princípio, tinha como principal objetivo incluir uma reflexão sobre o atual sentido do trabalho do camponês. A autora destaca a Educação do Campo como prática social em movimento e indica como suas principais expressões “constituir-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à Educação”, “dimensão política de pressão coletiva por políticas públicas”, “combinação” de “luta pela Educação por luta pela terra, pela Reforma Agrária” e outras características relacionadas à atuação dos trabalhadores organizados em movimentos sociais em busca de autonomia e protagonismo político.

Neste sentido, surge o debate sobre escolas **no** campo ou escolas **do** campo que buscam diferenciar localização (formas da escola e de seu entorno) com os conteúdos/funções do espaço da escola.

A escola **do** campo, na perspectiva da Educação **do** Campo, é uma escola onde forma e conteúdo se relacionam com seus sujeitos e é produto e produtor de ação coletiva, por meio dos movimentos sociais, em busca de autonomia e protagonismo político. O Movimento dos Sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) são referências em diversas experiências que podem ser classificadas como escolas **do** campo. Em contraponto, existem as escolas **no** Campo, que se localizam em áreas de produção e vivências dos camponeses, mas não são resultado direto da atuação coletiva e não buscam se relacionar com seu entorno. Em muitos casos, esse modelo de escola carrega uma série de padrões que expressam urbanidades — tanto em suas formas quanto em seus conteúdos — e colaboram para o distanciamento dos sujeitos das multiplicidades do rural e do campo.

Apesar desse debate político e acadêmico, as políticas educacionais classificam as escolas em rurais e urbanas. Em algumas experiências existem escolas agrícolas — com um currículo voltado à produção — e escolas do campo — promovidas pelo Estado. Contudo, independente destas classificações voltadas para o conteúdo, todas que recebem essa diferenciação são classificadas, anteriormente, enquanto rurais.

As escolas rurais para as políticas públicas no Brasil são aquelas localizadas em áreas classificadas como rurais pelo poder público. É interessante destacar a utilização do termo “rural” de formas diferentes entre as políticas públicas e os movimentos sociais. Para o poder



público o rural é utilizado apenas em referência a localização, em uma evidente prevalência da forma e configuração espacial sobre o conteúdo. Já os movimentos sociais, na origem do debate sobre Educação do Campo, associaram o termo rural a apenas um conteúdo específico de agropecuária, o modelo hegemônico de produção agropecuária, o agronegócio.

As ideias e objetivos da Educação do Campo e Escola do Campo dialogam com diversas dimensões do que entendemos ser o objetivo da Educação Pública. A construção coletiva, o incentivo à criticidade, o incentivo aos processos democráticos e a luta por acesso de qualidade à Educação e a terra são alguns dos muitos exemplos. Contudo, consideramos que é estratégico para os sujeitos das escolas em áreas rurais e urgente a valorização de outras dimensões do rural em suas complexidades. E que essa negação do termo “Escola rural” — presente nas políticas educacionais — acaba por aprofundar o processo de vulnerabilidade e existência das escolas rurais. Uma vez que não se encaixam no modelo criado e desejado para serem consideradas Escolas **do** Campo, ficam ainda mais suscetíveis aos fechamentos e mais próximas aos modelos urbanos de escola e Educação.

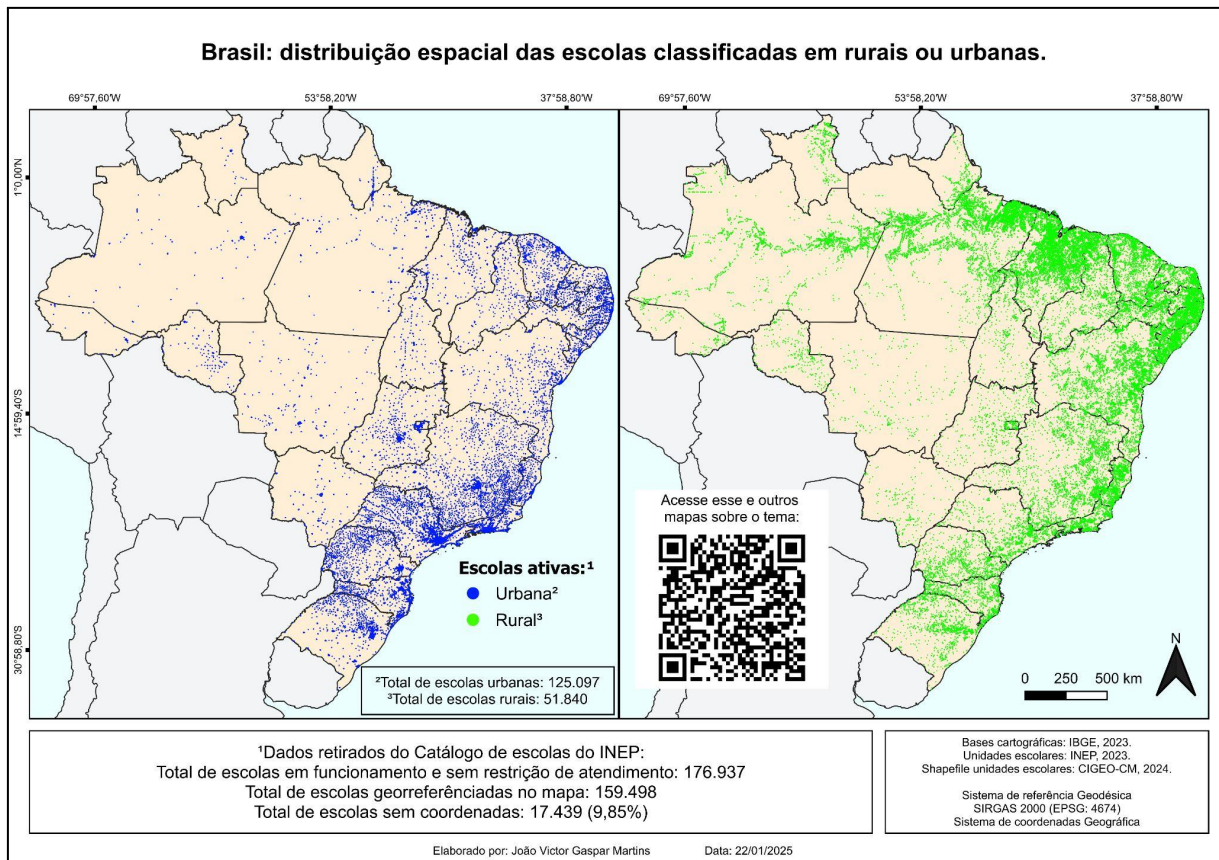
Afinal, é fundamental construir modelos estratégicos de atuação e resistência(s), uma vez que quanto menos escolas rurais existirem para as políticas públicas — maior for o processo de desruralização escolar — menores serão as possibilidades de construção dos ideários da Educação do Campo e, também, de Escolas **do** Campo.

Diante dessa confusão entre o rural e o urbano, com forma-conteúdos cada vez mais interdependentes, plurais e fluidas, surge a questão central desse artigo: quais são os critérios utilizados na definição do que são escolas rurais ou urbanas no Brasil?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil tem 176.937 escolas ativas, das quais 125.097 são classificadas como urbanas e 51.840 como rurais, segundo o Censo Escolar de 2023. Com base nesses dados elaboramos o mapa a seguir com a configuração espacial das escolas rurais e urbanas.

Mapa 01: Brasil: distribuição espacial das escolas classificadas em rurais ou urbanas.



Fonte: próprio autor, 2025.

A distribuição das escolas no território nacional cristaliza um histórico denso e complexo de intencionalidades de diferentes políticas públicas em momentos históricos distintos. É possível identificar através dos mapas que as escolas urbanas apresentam um padrão de distribuição concentrado na área litorânea e Região Sudeste, seguindo o próprio padrão de concentração do processo histórico da urbanização brasileira. Já as escolas rurais apresentam um padrão de dispersão maior, representando uma lógica de descentralização da oferta de Educação Básica em escolas menores em estrutura e número de matrículas.

Analisar a localização e configuração espacial das escolas é um passo importante, mas é preciso ir além da localização e das formas e compreender as escolas como espaços em constante transformação e enquanto condição para a multiplicidade. Apesar de defendermos essa fluidez e complexidade, existe um cenário de naturalização sobre essa forma dicotômica de classificar os espaços das escolas. O rural e o urbano para as políticas educacionais parece ser muitas vezes fixo, inviolável e já determinado. Imutável, superficial e desprovido de histórias. O que se revela distante da realidade da multiplicidade de saberes e espaços das escolas brasileiras.

Desta maneira, a Geografia, e mais especificamente a Geografia da Educação, pode colaborar para investigarmos mais detalhadamente os critérios e atores que são responsáveis



pela classificação dos espaços em rurais e urbanos, incluindo o das escolas. Bem como seus efeitos na vida dos sujeitos que dependem das políticas públicas em Educação.

Em análise preliminar, identificamos que são os profissionais da Educação, principalmente, as secretárias e diretoras escolares, que respondem a pergunta sobre a escola estar localizada em área rural ou urbana através do aplicativo ou página da web “Censo Localiza”. O que parece uma decisão simples é, na verdade, influenciada por uma complexa rede de políticas públicas que são atravessadas por interesses, incertezas, imaginações geográficas e dinâmicas espaciais.

Os sujeitos responsáveis por essa classificação no Censo Escolar precisam considerar a localização geográfica da escola em relação a regionalização dos espaços dos municípios em áreas urbanas e rurais prevista no Plano Diretor Municipal — instrumento cuja a elaboração é facultativa para municípios com menos de 20 mil habitantes, conforme o estabelecido pelo Estatuto da Cidade.

Segundo o Censo demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, cerca de 3.280 municípios brasileiros (58,9%) apresentam menos de 20 mil habitantes. Logo, não são obrigados a elaborar um documento para orientar a decisão de classificação das escolas. Apesar de alguns municípios realizarem a classificação dos seus espaços mesmo sem a obrigação institucional, essa realidade torna a escolha ainda mais sujeita a decisões particulares de agentes políticos municipais e aumenta a responsabilidade de atores que influenciam o debate e as imaginações geográficas sobre as ideias de campo/cidade e rural/urbano.

Além da dificuldade de se estabelecer uma classificação que reflita a complexidade espacial, muitos municípios desconsideram tanto as formas quanto os conteúdos dos seus espaços, favorecendo o urbano em detrimento do rural. Frequentemente, ampliam suas áreas classificadas como urbanas com o objetivo de elevar a arrecadação tributária, já que os impostos incidentes sobre o solo urbano tendem a gerar maior receita.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um dos atores de maior influência na definição do que é rural e urbano no Brasil, tanto para as políticas públicas quanto em materiais didáticos. Nos últimos anos a instituição realizou duas publicações importantes sobre o tema. Em 2022, foram lançados os dados e análises sobre as áreas urbanizadas no Brasil e em 2023 uma proposta metodológica experimental de classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza.

A publicação de 2022 intitulada “Áreas urbanizadas do Brasil 2019” representa uma continuidade de publicações anteriores realizadas em 2005 e 2015. Apesar de apresentar



algumas mudanças técnicas e metodológicas, segundo o próprio IBGE (2022, p.8), o mapeamento e identificação das áreas urbanizadas foi realizado por meio da interpretação visual de imagens de satélites com resolução de 10 m, considerando a geometria dos objetos e o arranjo espacial. Ou seja, ao considerar os elementos de forma e o padrão essa proposta utiliza as diferenças morfológicas como principal elemento diferenciador do que é urbano ou rural, reforçando a visão dicotômica e simplista através de uma metodologia distante e vertical de análise. A capacidade de influência desse tipo de publicação é considerável, visto que os dados de shapefile são disponibilizados pelo IBGE para todos os brasileiros, o que inclui os formuladores de Planos Diretores Municipais, responsáveis pela classificação dos espaços municipais, em urbanos ou rurais.

Na publicação de 2023 elaborada pelo IBGE há uma tentativa de reconhecimento da complexidade que envolve as formas do campo e da cidade e de seus conteúdos, do rural e do urbano — inclusive com referências às ruralidades e urbanidades que permeiam o espaço em constante transformação — e uma tentativa de rompimento da lógica dicotômica ao incluírem três categorias espaciais: espaços do rural, do urbano e da natureza.

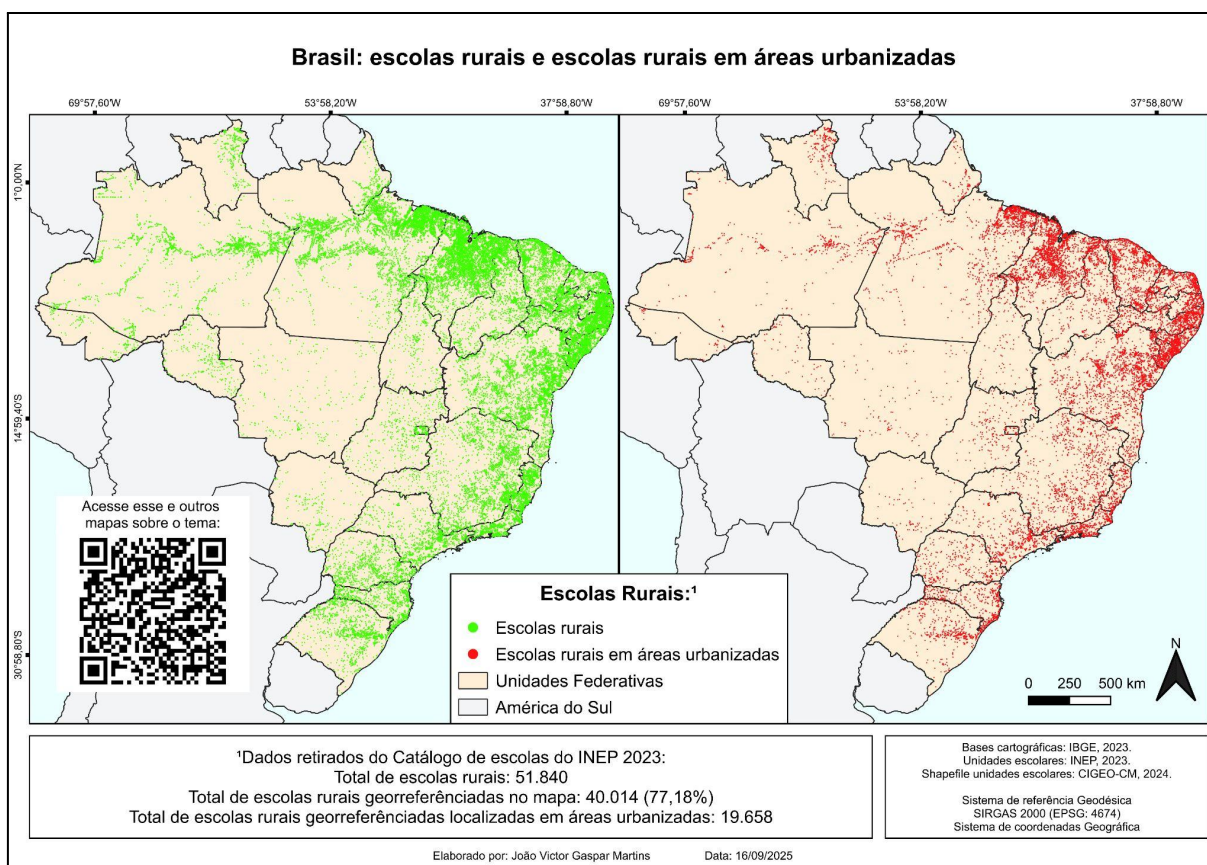
Ao buscar uma definição para “espaços do rural” o IBGE (2023, p.73) o descreve como áreas com *“baixa densidade populacional caracterizadas, em geral, pela alteração da paisagem devido, principalmente, a atividades antrópicas ligadas à produção agropecuária ou a outras formas de apropriação econômica”* e “espaços do urbano” como *“áreas com altas densidades de população, construções e arruamentos onde a paisagem é intensamente alterada”* (IBGE, 2023, p.64). Na tentativa de romper a dicotomia entre o urbano e o rural a tipologia apresenta a categoria dos “espaços da natureza” como áreas *“onde prevalecem os processos naturais que dão forma à paisagem”*, admitindo a presença de ação humana, desde que essa presença garanta *“relativa estabilidade dos fatores bióticos e abióticos de seus ecossistemas.”* (IBGE, 2023, p.79). A partir dessas categorias o órgão propõe uma subdivisão em outras dezesseis subcategorias que expressam uma diversidade maior de realidades. Essas definições representam um avanço, mas o próprio IBGE reconhece a proposta como experimental e apenas um produto para debate e aprofundamento sobre o tema.³

³ Souza et al. (2024) destaca que além da utilização das imagens orbitais de alta definição, a nova proposta metodológica da tipologia rural-urbano, traz como diferencial “uma avaliação crítica dos conceitos até então adotados, especialmente quanto ao papel da legislação municipal na definição de urbano e rural.” Consideramos fundamental aprofundar como essa nova proposta metodológica influenciará a classificação das escolas em rurais ou urbanas. Contudo, neste momento, dado os limites da pesquisa, escolhemos apontar como um avanço significativo que será aprofundado no decorrer da pesquisa de doutorado.

Diante do momento da pesquisa, e reconhecendo os limites da proposta aqui apresentada, nos propomos a olhar com mais detalhe para a proposta do IBGE (2022). Consideramos que há um poder de influência considerável da instituição na definição do que é campo e cidade e rural e urbano para as políticas públicas. Por isto, decidimos georreferenciar os dados disponíveis no Catálogo de Escolas do INEP e conseguimos espacializar 147.301⁴ escolas ativas no Brasil com o objetivo de identificarmos quantas escolas classificadas como rurais estão localizadas em áreas definidas pelo IBGE (2022) como áreas urbanizadas.

Como podemos observar no mapa, identificamos que 19.658 das 40.014 escolas georreferenciadas classificadas como rurais estão localizadas em áreas urbanizadas.

Mapa 02: Brasil: escolas rurais e escolas rurais em áreas urbanizadas



Fonte: próprio autor, 2025.

Teremos uma reclassificação em massa das escolas do Brasil? Essas realidades fragilizam a resistência e luta por uma Educação em diálogo com a complexidade das novas ruralidades e do(s) Campo(s)? Em um primeiro momento esse dado pode parecer indicar e até colaborar com o discurso da inevitabilidade da urbanização, porém, a partir das nossas

⁴ Representa 82,15% das escolas ativas no Brasil. Das escolas georreferenciadas, 40.014 são classificadas como rurais (78,04%) e 107.289 são classificadas como urbanas (83,80%).



análises, consideramos que na verdade são resultado de critérios e análises permeadas por imaginações geográficas que favorecem a cidade em detrimento do campo, desconsiderando a multiplicidade do espaço rural e de suas ruralidades, e colaboram para a desvalorização dos saberes dos sujeitos do campo e para o fechamento de escolas rurais em todo o país.

As transformações espaciais do campo são frequentemente associadas a faces da urbanização inevitável. Nesse sentido, o campo e o rural para continuarem a existir para as políticas públicas não podem apresentar variações nas suas formas e conteúdos. Ficam presos a imaginações geográficas enquanto um espaço fixo, com construções dispersas e atrelado a modelos específicos de economia. Não podem apresentar novas formas de organização, distribuição espacial e conteúdo sem que sejam prontamente considerados urbanos por análises pautadas em imagens de satélites e métodos distantes e verticais.

Consideramos que o IBGE é um ator importante nesse debate com grande influência no planejamento e organização territorial em diferentes níveis no Brasil. Assim como as propostas de classificação de 2005, 2015 e 2019 tiveram impacto nas políticas públicas de classificação dos espaços é possível que tipologias mais complexas e abrangentes, como a de 2023, passem a influenciar a classificação dos espaços municipais, incluindo as escolas.

Contudo, o cenário é de incerteza para os próximos Censos Escolares, reformulação dos Planos Diretores e principalmente para quem depende da escola rural no Brasil. As áreas rurais não deixarão de existir, produzir e os sujeitos que nela vivem não ficarão estáticos no tempo. O espaço é condição da existência de suas multiplicidades.

Contudo, essa distância entre as múltiplas realidades e as políticas públicas dicotômicas — pautadas em imaginações geográficas do rural e do urbano determinadas por questões morfológicas — favorece lógicas de fechamentos de turmas, turnos e escolas em áreas rurais. Com a nucleação de escolas em pequenos núcleos populacionais que posteriormente são considerados urbanizados. Esse cenário se apresenta enquanto projeto de desvalorização dos saberes do campo e desconsideração dos conteúdos das escolas.

Seria viável construirmos um modelo de classificação das escolas a partir do perfil dos profissionais e estudantes que a frequentam? O Censo Escolar já disponibiliza uma série de dados sobre os estudantes e a comunidade escolar. Seria possível desenvolvermos modelos que considerem as questões morfológicas e seus conteúdos de forma integrada e indissociável para darmos conta de nos aproximarmos da existência da multiplicidade?

A partir desses dados e questionamentos, defendemos que é preciso repensar os critérios políticos e institucionais na classificação dos espaços em rural e urbano, tanto nos municípios como nas escolas. Uma classificação pautada em um único fator, que considera



apenas as formas — ou nem isso —, colabora significativamente para as diferentes faces dos processos de desruralização escolar identificado em múltiplas dimensões e escalas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A classificação das escolas como rurais ou urbanas constitui uma importante interface entre Geografia e Educação, evidenciando a complexidade dos critérios espaciais aplicados às políticas públicas. A dicotomia entre rural/urbano e campo/cidade tem influenciado as concepções geográficas de atores políticos responsáveis pela formulação e implementação dessas políticas, impactando diretamente a realidade dos estudantes das escolas públicas.

A existência de mais de 19 mil escolas em áreas urbanizadas evidencia como as metodologias favorecem as características associadas à cidade e ao urbano em detrimento de uma visão de campo e rural estática e nostálgica. Essas imaginações geográficas colaboram com o discurso de inevitabilidade da urbanização ao desprezarem a multiplicidade do(s) rural(is) e do(s) campo(s) e o conteúdo dos processos metodológicos de classificação dos espaços.

É importante questionarmos esses modelos dicotômicos que colocam a existência do campo e do rural para as políticas públicas em risco, e é necessário desenvolvermos análises que se proponham a repensar os critérios adotados para a categorização dos espaços escolares, de modo a nos aproximarmos da complexidade e da fluidez de suas urbanidades e ruralidades. É urgente que forma e conteúdo sejam considerados de maneira indissociável e complexa nos processos de formulação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BALL, Sthepen J.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas - São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. RURIS (Campinas, Online), Campinas, SP, v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.53000/rr.v1i1.643. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16758>. Acesso em: 25 agosto, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.



CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? *Espaço Aberto*, v. 4, n. 1, p. 87-100, 2014.

FERREIRA, D. A. de O. Mundo rural e Geografia: Geografia Agrária no Brasil: 1930-1990. São Paulo: Editora Unesp, 2002. 462 p

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Geografia. *Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 174 p. (Investigações experimentais. Informações Geocientíficas Experimentais). ISBN 978-85-240-4575-2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Meio Ambiente. *Áreas urbanizadas do Brasil: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 16, 30 p. ISBN 9788524045486.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. Tradução de Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. *GEOgraphia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.geography.org.uk/projects/valuingplaces/cpdunits/geographicalimagination>. Acesso em: 10 fevereiro 2025.

MASSEY, Doreen B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil, 2008.

RODRIGUES, Juliana Nunes. Políticas Públicas e Geografia: a retomada de um debate. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, v. 18, n. 1, p. 152-164, 2014.

RUA, João. Relações cidade-campo e urbano-rurais: rerepresentando as urbanidades no rural como elementos constitutivos do espaço em metropolização. *GEOgraphia*, v. 22, n. 48, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45717>. Acesso em 20/03/2024.

_____. (2019) Metropolização do espaço, urbanidades no rural e novas ruralidades. In: MARAFON, Glaucio José; CHELOTTI, Marcelo Cervo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). *Temas em Geografia Rural*. 1. ed. - Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 293-318.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. 8ª Edição. São Paulo: Edusp, 2014.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITAKER, A. M. (org.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 111-130. (Geografia em movimento).

SOJA, Edward W. *Seeking spatial justice*. U of Minnesota Press, 2010.



SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/04/2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, A. L.; DAMASCO, F. S.; MEDEIROS, G. B. F. P. da S.; GARCIA, R. C. Revisão metodológica da tipologia urbano-rural no Censo Demográfico 2022. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29, e03062024, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320242911.03062024>.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 4ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. 320p.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo?. *Educação em Revista*, v. 31, p. 49-69, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>. Acesso em: 20/04/2024.

WANDERLEY, M. de N. B. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. 328 p.