

# **EDUCAÇÃO NO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: DIVERSIDADE TERRITORIAL EM DEBATE**

## ***FIELD EDUCATION, TEACHERS FORMATION AND THE PROTAGONISM OF SOCIAL MOVEMENTS: TERRITORIAL DIVERSITY IN DEBATE***

## ***EDUCACIÓN EN ELCAMPO, EDUCACIÓN DE PROFESORES Y PROTAGONISMO DE MOVIMIENTOS SOCIALES: DIVERSIDAD TERRITORIAL EN DEBATE***

Edwana Nauar Almeida<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1674-208X>

Waldir Ferreira de Abreu<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará – Brasil. E-mail: ednauar@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará – Brasil. E-mail: waldirabreu@yahoo.com.br.

### **Resumo**

Este artigo aborda o protagonismo dos movimentos sociais que visam a assegurar o direito à educação das populações rurais em sua luta por espaço político, apontando para políticas de formação de professores que reconheçam as múltiplas territorialidades da Amazônia paraense. Para demonstrar a realidade atual da educação básica nas redes públicas rurais, utilizamos dados extraídos do Censo Escolar (2017) com o objetivo de evidenciar a existência de um abismo entre aqueles que pensam e planejam as políticas públicas educacionais e os que verdadeiramente experimentam os desafios educacionais nessas localidades. Ao analisar os desdobramentos dessas políticas em suas vivências individuais e coletivas de professores e alunos, o artigo conclui que há a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores no campo, fundamentada na perspectiva de Educação do Campo com base nas propostas dos movimentos sociais, com suas implicações político-pedagógicas em consonância com as territorialidades desses povos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação do Campo. Amazônia. Movimentos Sociais do Campo.



### **Abstract**

*This article is about the protagonism of social movements aiming to ensure education rights for rural population in their struggle for political space, pointing out policies for teacher graduation able to acknowledge multiple territorialities in the Pará Amazon (Brazil) region. In order to show the reality of Basic Education in public rural nets, we used data from School Census 2017 with the objective of showing the evidences of a gap between those who think and plan educational public policies and those who truly experiment the educational challenges in such locations. When the article analyses the consequences of such policies in teachers and students individual and collective living, it concludes that it is necessary initial and continuous formation for docents in the field, based on the perspective of Field Education and the propositions made by social movements, with its political and pedagogical implications in accordance with territorialities of these peoples.*

**Keywords:** *Teachers Formation. Field Education. Amazon. Field Social Movements.*

### **Resumen**

*Este artículo aborda el protagonismo de los movimientos sociales que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a las poblaciones rurales en su lucha por el espacio político, señalando políticas de educación docente que reconocen las múltiples territorialidades de la Amazonía de Pará (Brasil). Para demostrar la realidad actual de la educación básica en las redes públicas rurales, utilizamos datos extraídos del Censo Escolar (2017) para resaltar la existencia de un abismo entre quienes piensan y planifican políticas públicas educativas y quienes realmente experimentan desafíos educativos en estos lugares. Al analizar el desarrollo de esas políticas en sus experiencias individuales y colectivas de docentes y estudiantes, el artículo concluye que existe la necesidad de una formación inicial y continua de docentes en el campo, basada en la perspectiva de la educación rural con base en las propuestas de los movimientos sociales, con sus implicaciones político-pedagógicas en línea con las territorialidades de esos pueblos.*

**Palabras clave:** *Formación del Profesorado. Educación Rural. Amazonas. Movimientos Sociales del Campo.*

## **1 Introdução**

Ao falarmos de Amazônia, necessitamos compreendê-la levando em conta as diversas perspectivas dos diferentes sujeitos individuais e coletivos – povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais – em seus processos de territorialização na região. Para que possamos interpretar todas essas características socioculturais, precisamos reconhecer que é fundamental compreendermos os enredos que tecem as múltiplas territorialidades e conhecermos os conflitos enfrentados pelos protagonistas da educação: professores e alunos que convivem em uma Amazônia bem distante daquela vista como “santuário”, “futuro do Brasil”, “reserva de recursos”, como se costuma pensar. A Amazônia paraense, ao contrário, “revela uma realidade dura de miséria e violência e que desafia a

‘ecologia conservadora’ a pensar a questão social junto com a questão ecológica” (GONÇALVES, 2005, p.16).

Para Hage (2011, p.2), são as particularidades regionais e locais que compõem a Amazônia paraense que precisam ser reconhecidas em suas heterogeneidades produtiva, ambiental e sociocultural. Necessitamos, conforme o autor, ampliar nossa visão e concebê-la em sua diversidade *biossocioculturalterritorial*, tendo por base as suas territorialidades,

[...] que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias, resultantes dos diversos usos, apropriações e intencionalidades de uma multiplicidade de grupos, populações e classes sociais, que convivem de forma complexa, histórica e dialética, por meio de lutas e negociações, imbricadas em manifestações de poder, envolvendo os movimentos sociais na construção de territorialidades diversas e singulares, com suas cargas materiais e simbólicas, expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial (HAGE, 2011, p.1)

Essas particularidades, caracterizadas pelas múltiplas formas com que esses povos se relacionam com o seu território na Amazônia paraense, são fruto de um longo processo de colonização que resultou em uma mistura de culturas, bagagens simbólicas, míticas e materiais, efeito daquilo que Corrêa (2007) denomina de *hibridização cultural*. Cabe destacar, contudo, que esse processo de colonização e, portanto, deformação das identidades socioculturais e territoriais na região, não foi algo que ocorreu de forma pacífica, mas resultado de conflitos, lutas e negociações oriundas da imposição dos padrões culturais dos colonizadores<sup>1</sup> sobre os valores e saberes dos indígenas e povos que habitavam a região.

Os povos amazônicos foram moldados com critérios externos (“de fora”), definidos em função do enfrentamento de discursos de poder “na e sobre a Amazônia”<sup>2</sup>, resultantes de lutas ideológicas no jogo de poder, que historicamente foram pouco a pouco construindo uma ideia de verdade *sobre e da* região amazônica(GONÇALVES, 2005).Concebida pelos exploradores, essa construção imagética sobre a região amazônica deixou de fora suas particularidades regionais, não observando toda a multiplicidade “socioecológico-cultural”

---

<sup>1</sup>Espanhóis, holandeses, portugueses, franceses, japoneses, asiáticos, ingleses, sírio-libaneses, judeus, nordestinos brasileiros, entre outros.

<sup>2</sup> Para Gonçalves (2005), existe um jogo de poder que se trava *na e sobre* a Amazônia.[...] Esse consenso a respeito do que seja Amazônia tem seu início com o próprio discurso do governo brasileiro, à época sob regime ditatorial, usando *slogan* nacionalista sobre a região, que dizia “*integrar para não entregar*”, época em que mais de seiscentas empresas transnacionais se fizeram presentes juntamente com o capital estrangeiro na Amazônia (p. 17-18).

existente na região (p.19). Para além da visão ideologizada dos colonizadores, dos exploradores ou dos interesses internacionais sobre a região amazônica, todavia, existe outra realidade vivida por essas populações.

Há milhares de famílias de trabalhadores rurais: as diferentes culturas dos povos da floresta; centenas de milhares de garimpeiros; milhões de habitantes nas suas cidades, onde hoje está a maior parte dos amazônidas, que precisam ser alimentados. Há vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia (GONÇALVES, 2005, p.16).

Nesse sentido, por ser o homem amazônico fruto de conflitos e da confluência de distintos sujeitos sociais, Fraxe *et al.* (2009) afirmam que, para entender o modo de vida dos povos amazônicos, é necessário desvendar seu cotidiano e perceber que, por trás da “paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições” (...), as quais “mascaram diferenciações sociais que têm entravado processos de emancipação social e política” (p. 30).

Ambiente repleto de água, de paisagens exuberantes e continentais, a Amazônia sempre foi objeto de interesse dos colonizadores e de divergências políticas relacionadas com sua exploração e ocupação, que influenciaram e influenciam diretamente a formação social, educacional e identitária de seus povos. Trata-se de uma região marcada por contradições socioculturais, com uma história fundamentada em tipos variados de servidão, escravidão, ausências e silenciamentos, os quais invisibilizaram e ainda invisibilizam essa diversidade de identidades amazônicas.

Fundamentados nos referenciais teóricos com quem dialogamos neste artigo, queremos chamar atenção para as contradições socioculturais da região como aporte para afirmar que é preciso garantir o devido respeito à natureza vulnerável da Amazônia e de seus povos, que historicamente convivem em um contexto de ocupação, investidas e interesses internacionais para que possamos compreender a “situação educacional de suas populações, analisando, quantitativa e qualitativamente, os resultados e os diversos fatores e condições que estão produzindo esta situação, de modo a poder melhor direcionar as ações relativas à educação” (CAVALCANTE, WEIGEL, 2007, p. 2). Em outras palavras, compreendemos que os interesses que cercam a região amazônica exercem grandes influências na educação que é gerada, mediada e/ou reproduzida para as novas gerações.

Cabe ainda destacar, entretanto, que não basta garantir condições de visibilidade para essas populações, mas incluir novas referências para a Educação do Campo que reconheçam a heterogeneidade sociocultural amazônica, evidenciada na diversidade de práticas e manifestações culturais que teimam em ser homogeneizadas por discursos ecológicos e ambientalistas, os quais reforçam uma identidade regional única, mas sem levar em consideração as divergências políticas e os antagonismos sociais. Para Fraxe *et al.* (2009), a Amazônia—em suas potencialidades idiossincráticas e diversos modos de ser amazônicos—, existe, resiste, reexiste e “(re)inventa os percursos de uma história marcada pela desigualdade e interiorização, imposta por um projeto civilizatório que tem como marca a domesticação das múltiplas alteridades amazônicas” (p. 32).

Assim, se temos por intenção garantir os direitos humanos e, em especial, o direito à educação a todos os sujeitos e populações que vivem na Amazônia, temos que garantir uma educação e formação de professores do campo que tenha como foco não apenas o reconhecimento da heterogeneidade sociocultural desses povos, mas, sobretudo, que compreenda as condições objetivas que permeiam o dia a dia de professores e alunos. Trata-se de encará-los como sujeitos plurais, com experiências formativas e conteúdos socioculturais permeados de vivências e valores que podem ser geradores de novas epistemologias pedagógicas para referenciar a Educação do Campo e a formação do educador amazônico.

Não é sem razão que os estudos sobre Educação do Campo na Amazônia apontam para a atuação dos Movimentos Sociais Camponeses da região na luta pela formulação de políticas públicas educacionais que compreendam que a formação do professor e a própria condição docente estão imersas nos contextos sócio-históricos em que se efetivam e que, portanto, não podem ser apartadas da materialidade de vidas das comunidades rurais.

É, partindo da dialética no contexto dessa diversidade amazônica, reconhecendo a concretude das experiências de seus sujeitos socioculturais, imersos em situações de vulnerabilidades socioeconômicas, que iremos discutir a Educação do Campo. E para compreendermos o contexto amazônico atual, que nos apresenta entraves para uma educação específica do campo, é preciso conhecer o processo de modernidade e urbanização por que passou o Brasil, um processo que ainda hoje homogeneiza a cultura, configurando uma realidade sócio-histórica responsável por ocultamentos históricos que silenciaram e silenciam as territorialidades na Amazônia e que resultaram numa educação e formação do professor no campo distante da realidade dos seus habitantes.

Com o intuito de fazer uma radiografia da realidade da educação básica no campo, na Amazônia, apresentamos levantamentos estatísticos do Censo Escolar (2007) para comprovar que existe realmente um descompasso entre aqueles que pensam a educação na Amazônia rural e as reais necessidades dos povos que nela habitam, mostrando as contradições reveladas por esses dados para que se conceba uma formação de professores que atenda às reivindicações dos movimentos sociais na Amazônia paraense, com critérios e práticas que considerem as peculiaridades territoriais e identitárias dos sujeitos que vivem e trabalham na Amazônia rural.

## **2 As múltiplas territorialidades da Amazônia paraense: marcas da invisibilidade**

A ideia que hoje se tem sobre a Amazônia nos remete a uma visão estritamente ambientalista que não leva em consideração o sujeito que habita a região, muitas vezes propagada mundo afora por representantes de agências internacionais que “vendem” uma região paradisíaca, floresta virgem, patrimônio da humanidade. Sob esse prisma, Oliveira e Schor (2008, p.19) afirmam que as cidades da Amazônia não têm visibilidade, pois não são pauta nas pesquisas internacionais e nos debates ambientais, configurando-se como um verdadeiro “buraco negro”, ignorando-se suas peculiaridades sociopolítico-culturais.

Hage (2006) observa, por sua vez, que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao classificar as populações da área urbana, concebe as cidades (sede municipais) e vilas (distritos) que possuem características rurais como urbanas. A respeito disso, as pesquisas de Veiga (2003) esclarecem que:

[...] o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. [...] De um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que se constituem em evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000.

O autor frisa que esse raciocínio presente no processo de urbanização do Brasil nasceu no *Estado Novo*, no governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei 311, de 1938, que inventa e legitima a oposição entre áreas urbana e rural, classificando uma como sinônimo de desenvolvimento e modernidade e a outra, como espaço de inferioridade e atraso, conformando, assim, a noção de desigualdade regional.

De acordo com a pesquisa de Silva *et al.* (2012), existe uma discordância entre a realidade e a legislação nos diversos documentos do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que adotam os vocábulos rural e urbano com base em recortes empíricos para identificar o local ou domicílio do aluno ou da escola, classificando-os sem ter em vista os diferentes povos que vivem na região para a elaboração das categorias utilizadas no recenseamento. Esse descompasso identificado pelos autores está diretamente relacionado com o fato de “que o INEP não dispõe de normativa referente à caracterização da escola como sendo urbana ou rural” (p.17), mas segue as orientações fornecidas pelas secretarias de Educação dos estados, de acordo com o Decreto 7.351, que confere ao município a responsabilidade de delimitar a área urbana, e com o

Decreto nº 7.352 restringe a condição de ser –“do campo” às pessoas que aí trabalham. Ora, conforme informações disponíveis, pessoas residentes em área rural podem ser trabalhadoras em área urbana. Assim, também, crianças e adolescentes residindo em áreas rurais frequentando escolas no rural ou no urbano podem ter seus pais trabalhando em área urbana. Por outro lado, a concepção de que o conceito de escola do campo seja estendido àquelas situadas em área urbana, desde que atendam “predominantemente à população do campo”, parece uma restrição incontornável para a análise de condições educacionais da população rural: como saber se a escola urbana frequentada por alunos residentes em área rural acolhe predominantemente alunos “do campo”? (p.20)

Na verdade, prevalece nesses documentos a recorrente necessidade de agregar categorias, sem reconhecer a ampla diversidade sociocultural e as particularidades produtivas das populações que constituem a Amazônia. Assim, variados povos, comunidades tradicionais, garimpeiros, pescadores, ribeirinhos, ilhéus, entre outros, não constam nos recenseamentos oficiais nomeadamente, pois os processos classificatórios os agrupam em categorias ocupacionais, onde encontramos categorias como “trabalhadores” e “assalariados rurais”, e definições identitárias como “povos e comunidades tradicionais quilombolas”, “indígenas”, ou de acordo com os modos de ocupação da terra, como “assentados” e “acampados da reforma agrária” (SILVA *et al.* 2012). Nos dizeres de Fraxe *et al.* (2009, p.

32), o que se observa é a eterna tentativa de homogeneizar a Amazônia revelando “não só uma perspectiva geopoliticamente equivocada, mas, sobretudo, um afastamento da diversidade étnica e cultural que precisa ser entendida e admitida na sua singularidade”.

Essas classificações criadas pelas instituições governamentais, para efeito de recenseamento e pesquisa, revelam-nos justamente a ausência de critérios que reconheçam os processos identitários das populações camponesas, tornando-se uma evidência do silenciamento dos territórios amazônicos, o que pode ser constatado no Censo Escolar de 2017, que apresenta uma escassez de informações quanto às 63 mil escolas da zona rural. Ganham destaque, no censo, apenas as escolas existentes em áreas de assentamento (4,5 mil), em áreas remanescentes de quilombos (2,4 mil) e em terras indígenas (3,1 mil), deixando de fora outras comunidades do campo que também apresentam uma rica diversidade. Por essa razão, Schabach (2012, p. 3-4) nos adverte de que:

[...] as populações do campo estão relacionadas entre si, não são excludentes. Um ribeirinho, por exemplo, pode ser extrativista ou trabalhador rural. Os critérios de composição dos grupos são inespecíficos: ocupação e atividade ocupacional (por exemplo: trabalhadores assalariados rurais, pescadores artesanais), forma de produção agrícola (agricultura familiar), grupos diferenciados por sua atividade econômica e localização geográfica, etnia ou cultura (por exemplo: quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, caboclos, povos da floresta) (...)

Diante da falta de critérios observada no censo, o Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia (GEPERUAZ-UFPA) viu a urgência de tornar evidente a heterogeneidade das populações do campo na Amazônia, realizando um levantamento mais detalhado com base nos microdados do Censo Escolar de 2011, o que trouxe à tona uma expressiva diversidade de formações camponesas entre as escolas na área rural, apontando a presença de

1.263 escolas localizadas em áreas de assentamento rural, 329 em colônias agrícolas, 13 em comunidades garimpeiras, 177 em comunidades indígenas, 12 em comunidades praianas, 271 em comunidades quilombolas, 1.678 em comunidades ribeirinhas, 3.550 em comunidades rurais, 62 em comunidades rurais em fazenda, 114 com unidades em Ilha, 364 em vilas e povoados não-ribeirinhos, 1.303 em comunidades vicinais, 164 em Distrito Municipal e 2.813 em comunidades não classificadas. (HAGE, 2014, p.1179)



Esses dados revelam que, na contramão de uma visão colonial ideologizada dos números apontados pelo IBGE, Ministério da Educação (MEC), INEP, ou dos interesses internacionais sobre a Amazônia, encontramos crianças, jovens e adultos imersos em diversas realidades, com variadas maneiras de perceber, significar o mundo e agir sobre o território, as quais não são declaradas pelos órgãos nacionais produtores de dados estatísticos.

Embora no vasto território amazônico os projetos colonizadores e as atuais investidas de exploração nas diversas localidades da região se apresentem de formas diferentes, com o surgimento de variados povoados, com diferentes *habitus* e formas de se relacionar com seus territórios, “há um aspecto que se manteve comum entre os grupos sociais da Amazônia –a sua relativa invisibilidade social e política” (Fraxe *et al.* (2009, p.31).

A história dos processos de urbanização e modernidade do Brasil nos auxilia, portanto, a entender a origem de classificações que, em vez de selecionar e organizar, discriminam e mascaram as diferenciações sociais, dificultando ainda mais que os levantamentos estatísticos sobre a Educação do Campo sejam percebidos como um retrato da realidade. Muito pelo contrário, acabam provocando a invisibilidade de certas mazelas sociais.

É nesse contexto que despontam, na Amazônia, ações reivindicatórias de movimentos organizados que mobilizam os povos/etnias/grupos/classes sociais que vivem em situação de subalternidade para demandar ações em prol do coletivo com vistas à emancipação social e política da região. São movimentos sociais que lutam pelo direito à cidadania e de refletir sobre a educação que desejam, resistindo e reexistindo a partir do lugar em que vivem. Para Gonçalves (2005, p. 128),

são lideranças sindicais, de populações tradicionais, produtores familiares, entre outros, que questionam o modelo civilizatório imposto a essas populações; são novos sujeitos que participam do novo debate sobre os destinos da região. São as novas identidades coletivas surgidas do léxico político brasileiro emanado ou de velhas condições sociais, étnicas, como é o caso das populações indígenas ou negras, ou remetendo-se a uma determinada relação com a natureza (seringueiro, castanheiro, pescador, mulher quebradeira de coco) ou, ainda, expressando uma condição derivada da própria ação dos projetos recém-implantados (Atingido por barragem, Assentado, Deslocado ou Pela Sobrevivência na Transamazônica).

São, portanto, as novas identidades amazônicas que lutam pela afirmação das suas territorialidades que expressam a concretude dos sujeitos amazônidas, que despontam portadoras de outro léxico teórico-político, pautado em referenciais de desenvolvimento

próprios, apropriação material, simbólica e mítica dos recursos naturais, que pensam na convivência, e não na exploração de seus recursos, e que agora querem e são os “protagonistas de seu presente/futuro, através das ações de resistência e reexistência, se reterritorializam e afirmam suas territorialidades” (HAGE, 2018, p. 4).

É com base nos dados do próprio censo que se verifica que o homem amazônico é, muitas vezes, visto apenas como um número dentro do universo educacional, desprezando-se o seu conteúdo sociocultural. É nesse universo que existem hoje, na rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com o Censo 2017, 186,1 mil estabelecimentos de ensino, dos quais 63 mil estão na zona rural, o que representa 33,9% da totalidade das escolas do campo, onde atuam 345.722 professores. O quadro referente à formação de professores também é alarmante. Os dados do Censo Escolar 2017 indicam que, dos 2,2 milhões de professores da educação básica no Brasil, 12,9% (283.800) atuam apenas em escolas rurais. E desses, 13,55% (35.892) o fazem sem licenciatura.

Com relação à organização das escolas da educação básica, em especial aquelas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, o Censo Escolar 2017 (p.6) mostra que “19,9 mil escolas são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes, sendo que quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%)”, o que representa 18.924 escolas do campo, onde atuam 345.722 docentes e estudam 5.581.021 de alunos da educação básica, sendo 44% deles matriculados somente nos anos iniciais, etapa do ensino em que se concentram as maiores incidências de turmas unidocentes, nas quais um único professor é responsável pelo gerenciamento e desenvolvimento de uma classe multisseriada.

A situação é complexa, pois faltam condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente nas classes multisseriadas, de acordo com a pesquisa de Nauar (2016), evidenciada principalmente nas escolas onde a infraestrutura é precária, instaladas muitas vezes na residência de um morador da região e, ainda, em barracões de madeira, pequenas igrejas ou outros locais inapropriados. Ressalta-se que esses professores muitas vezes desenvolvem seu trabalho em condições inadequadas, posto que, do total de 63,08 mil escolas do campo, 50,52 mil não possuem acesso à internet (80,1%), 6,24 mil não têm energia elétrica (9,9%), 7,1 mil não possuem água potável (11,3%) e 9,2 mil não dispõem de esgoto sanitário (14,7%) (CENSO ESCOLAR, 2017).

Verificam-se, ainda, conforme o Panorama da Educação no Campo (2007), sobrecarga de trabalho docente caracterizada pelas múltiplas tarefas realizadas nas escolas multisseriadas

(manutenção da unidade escolar, docência, planejamento, avaliação, limpeza, preparação da merenda escolar, entre outras), baixa qualificação, salários inferiores aos da zona urbana e dificuldades de acesso à escola, o que acarreta desistência e alta rotatividade de professores, fato que causa prejuízos no processo ensino/aprendizagem. É importante também destacar que o deslocamento para essas localidades rurais é feito, na maioria dos casos, por professores que são servidores públicos temporários<sup>3</sup>. De acordo com os dados do Censo Escolar (2017), existem 36.075 docentes concursados nos anos iniciais na rede pública no campo. Desses, 81,97% (29.571) são de redes municipais, dos quais 19.564 são temporários (66,16%).

Nesse cenário, é razoável supor que estamos diante de outro entrave na Educação do Campo. De um lado, professores sem vínculo com a rede pública de ensino e tampouco com a realidade do campo e de sua população, e, de outro lado, a formulação de políticas públicas para a formação de professores “para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º, III). Segundo o Panorama da Educação do Campo (2007), o problema das turmas multisseriadas no campo reside também na falta de material pedagógico adequado que auxilie a prática docente no processo ensino/aprendizagem, assim como a ausência de uma política que favoreça a implantação de uma proposta de capacitação específica para os professores darem conta das classes multisseriadas.

Verificamos, diante dos dados pesquisados, que essa é uma característica do mundo rural que evidencia o deficitário atendimento escolar dispensado, principalmente, pelos poderes públicos e as instâncias que dimensionam as políticas educacionais no Brasil, que não atendem às necessidades de escolarização na região. Observa-se, ainda, que professores(as) detentores(as) de vínculos transitórios perdem em capacidade de planejamento e formação continuada, concebida como aquela que deveria ocorrer no interior da própria escola, com os profissionais da própria unidade de ensino, e não uma formação aligeirada e hegemônica, apenas para a qualificação esporádica, no início do ano letivo, ou de capacitação, ofertadas unilateralmente pelas secretarias de Educação.

Percebemos que, apesar de as classes multisseriadas se apresentarem, à primeira vista, de forma negativa quanto ao processo ensino-aprendizagem, torna-se importante

---

<sup>3</sup>Conforme a Lei nº 12.425, de 2011, que altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a contratação de professor substituto ou temporário na rede pública, por um prazo determinado de 2 (dois) anos, poderá ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de vacância do cargo, afastamento ou licença. São variados tipos de normas, estabelecendo de diferentes maneiras a relação do contrato por tempo determinado, algumas vezes inconstitucionalmente.

considerarmos o contexto no qual estão inseridas e que elas são, na maioria das vezes, as únicas possibilidades para esses alunos estudarem nas localidades em que nasceram. Não é sem razão que, quando estamos diante de condições objetivas do trabalho docente, com a ausência de investimentos públicos, vistos na falta de dignas condições físicas infraestruturais (falta de eletricidade, água potável, serviços etc.), carência de recursos escolares, descontextualização do currículo e a ausência da formação de seus professores, surge a necessidade de propormos mudanças nas políticas para o pleno funcionamento dessas escolas no meio rural. Ou seja, é preciso, pois, reconhecê-las em lugar de negá-las.

O que se observa, entretanto, é que, em vez de investimentos em escolas multisseriadas, ocorre o fechamento desses estabelecimentos. O Censo Escolar (2017) nos mostra que, nos últimos oito anos, nos 62,5% das escolas brasileiras que oferecem o ensino fundamental nos anos iniciais no campo, houve uma redução de 17,5% na quantidade de escolas que ofereciam essa etapa de ensino. O número de escolas com uma única sala de aula caiu de 41.493, em 2008, para 21.313, em 2016; e o de escolas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) caiu 26,8% nos últimos oito anos. De acordo com dados do INEP, o Brasil fechou mais de 100 mil escolas em 15 anos, entre os anos de 2000 e 2015. Desse total, 5.355 escolas no estado do Pará, sendo 4.411 no campo e 944 na cidade.

Cabe ressaltar que a luta da sociedade civil pelo não fechamento das escolas do campo resultou na Lei Federal nº12.960, de 27/03/2014, com o acréscimo ao art. 28 da Lei nº 9.394/2006 (LDB), o qual prevê, em seu parágrafo único, que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2006, p.54).

Apesar da implementação da Lei, o que se verifica é o descumprimento ao que estabelece a legislação, pois os dados do Censo Escolar do INEP revelam que, somente no estado do Pará, um total de 1.701 escolas foi extinto e 2.000 escolas paralisadas entre os anos de 2014 e 2018.

O discurso oficial justifica que “este movimento se deve à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à reorganização das redes de ensino, que pode ser observada pela redução de escolas de pequeno porte” (p.4). Os

estudiosos da Educação do Campo, entretanto, apontam que o fechamento de escolas na área rural está diretamente relacionado com a política de nucleação escolar desenvolvida pelos estados, provocando consequências desastrosas para essas populações, sobretudo para a região Norte, que, segundo o Censo Escolar (2017), possui 313.510 alunos matriculados em escolas do meio rural.

O processo de nucleação promove o fechamento de escolas localizadas em comunidades pequenas, reorganizadas em núcleos situados em comunidades mais populosas ou em sedes municipais, o que provoca o afastamento dos estudantes de sua região de origem, que passam a conviver com problemas de transporte escolar do campo para as cidades, sofrendo mais com a perda de tempo e energia em longos percursos diários de ida e volta até a escola do que propriamente em sala de aula.

Barros e Hage (2010) salientam que o não cumprimento, por parte do Estado, do direito já assegurado na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso I) –que prevê iguais condições para o acesso e a permanência na escola na própria localidade –é um dos fatores que têm reforçado a desigualdade educacional no campo na Amazônia paraense. Os autores afirmam que o Poder Público precisa ter um olhar mais atencioso para os trajetos escolares da população do campo, pois as dificuldades enfrentadas pelos estudantes têm provocado o seu afastamento da escola e, como consequência, a não admissão no ensino superior. Para Hage (2011, p. 2), é preciso que se assegure a garantia da dignidade e dos direitos à educação escolar ainda que as especificidades rurais sejam “apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região”.

Compreendemos que o distanciamento da identidade sociocultural também se vê refletido no tempo e no espaço escolar por meio de didáticas pedagógicas e currículos descontextualizados das realidades rurais. É nesse contexto que a discrepância sociocultural se apresenta, pois os valores, saberes, o tempo e os modos de vida dos estudantes do campo são silenciados, visto que são ignorados nos planejamentos, nas práticas pedagógicas dos professores e nos projetos político-pedagógicos. Para Caldart (2008), não basta a garantia de acesso à escola sistematizada, reprodutora de conteúdos hegemônicos, urbanocêntricos, mas é preciso formarmos professores para fazerem a crítica à imposição desses conhecimentos que desqualificam os saberes e as experiências dos povos portadores de outras matrizes de conhecimento.

Para além das reivindicações dessas populações, representadas pelos movimentos sociais na luta pelo desenvolvimento sustentável, estamos interessados, neste artigo, em evidenciar o esforço delas na elaboração e implementação de referenciais legais que orientem ações educacionais para o campo, o que originou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo e as I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo (1998 e 2004, respectivamente), colocando as questões educacionais em debate nas instâncias governamentais.

Em função do protagonismo que vem sendo desenvolvido por esses movimentos, sugeriram fóruns, políticas e programas que têm como tema a Educação do Campo. A implantação desses fóruns viabilizou a aproximação entre os movimentos sociais, os órgãos municipais, estaduais e a universidade em prol do fomento de políticas públicas para a Educação do Campo. Não obstante os avanços, Hage (2011), no entanto, constata que precisamos de uma ação mais eficiente nas instituições públicas de ensino, onde se verifica a escassa infraestrutura educacional existente no campo, por considerar que a universalização da educação básica não está restrita à oferta, mas igualmente à obrigatoriedade de superarmos a grande evasão escolar, os altos índices de analfabetismo e a desigualdade educacional.

Verifica-se, na literatura sobre a Educação no Campo, que, no centro das reivindicações dos movimentos sociais, existe a repetida denúncia sobre o descaso e o confronto desencadeado por esses movimentos, os quais convergem no entendimento de que é inaceitável deixar de reconhecer que uma proposta de educação para as populações do campo deve atentar para a intrínseca relação com a materialidade de vida desses povos e com os movimentos sociais que protagonizam os debates. Trata-se, portanto, do surgimento de um novo paradigma que valorize os trabalhadores e o trabalho do campo, com sua práxis, em oposição ao “paradigma da educação rural, vinculada aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo” (SOUZA, 2007, p. 447).

Podemos inferir, assim, que não estamos tratando, aqui, de qualquer teoria pedagógica ou projeto que irá garantir a guarda dos direitos educacionais desses povos. Sem que se tenha consciência dos ocultamentos e interesses históricos que se travam nas múltiplas Amazôniaas, corremos o perigo de construir propostas pedagógicas ocas de sentido, alienantes, que camuflam as especificidades, quando deveriam emancipar essas populações.

Não é sem razão que Arroyo (2005) afirma que o que se verifica nas escolas do campo é a histórica permanência de pedagogias de *desterritorialização e desenraizamento*, que buscam enquadrar os valores, saberes e modos de vida das populações do campo nos padrões civilizatórios urbanocêntricos. Compreendemos que, ao subalternizar esses povos, essas pedagogias acabam por inviabilizar todos os esforços e energias criadoras e inventivas já experienciadas e desenvolvidas que não se encaixam nessa forma hegemônica e “legítima” de conhecer.

É diante desse panorama que a formação de professores necessita de seleção e análise dos conteúdos de formação alinhadas às reivindicações de resistência e permanência do homem na área rural “e à construção de *outras pedagogias*, pensadas de dentro do campo, para o campo, e para fora dele” (ARROYO, 2005, p. 35). Trata-se, portanto, de se construir e adotar novas metodologias visando à adoção de conteúdos programáticos contextualizados com a vida no campo, que possibilitem processos formativos que desemboquem na construção de uma nova proposta curricular, que ampliem a “interlocução ou dialogicidade entre conhecimentos científicos e saberes histórico-ancestrais como referências para a superação de preconceitos, privilegiamentos e relações de poder desiguais existentes” (HAGE, 2018, p. 1).

Acomodar-se a essa dimensão regulatória do Estado, nos dizeres de Caldart (2008), soa incoerente com as finalidades políticas dos movimentos sociais, o que poderia incorrer num efeito contrário, provocando a *despolitização* do homem do campo. Nesse sentido, as ações dos movimentos sociais no campo têm como foco a politização do homem do campo, reforçando a dimensão coletiva da vivência das populações nesses contextos de produção de vulnerabilidade, em que a dimensão regulatória do Estado se faz presente. Significa, portanto, lutar pela garantia de criar condições para que se formem sujeitos que aprendam a resistir e reivindicar seus direitos para não serem subalternizados, despolitizados e *desterritorializados*.

### **3 Considerações finais**

No diálogo com as teorias sobre a Educação no Campo na Amazônia em conjunto com os dados do Censo Escolar, pudemos observar o distanciamento existente entre aqueles que planejam as políticas públicas educacionais para a região e os que verdadeiramente experimentam as suas vivências nos seus diversos territórios.

Evidenciamos, ainda, que os anseios por mudanças nas práticas educativas e políticas públicas adotadas para a educação desses povos exigem uma perspectiva de educação e formação de professores que abra novas possibilidades para a compreensão do campo. Essas são as demandas históricas de diversas ordens, agora reivindicadas por “outros” sujeitos, novos atores coletivos que emergem; são os movimentos sociais do campo que entram em cena na sociedade amazônica.

Não nos resta dúvida de que eles possuem um papel fundamental para a formulação do conceito de campo, assim como para a construção dos pilares pedagógicos e dos princípios políticos que irão nortear a formulação de uma nova Educação do Campo. Em outras palavras, trata-se da construção de novos referenciais ancorados nos saberes empíricos das comunidades amazônicas, na inter-relação entre a educação e a formação de professores, fomentando, sobretudo, *posturas outras, pedagogias outras, para outros sujeitos* (ARROYO, 2005), posto que a escola que nasce e se desenvolve nesses territórios influencia o viver e as particularidades no cotidiano dessas populações, resultando num modo próprio de viver e fazer educação tipicamente amazônica. São esses saberes que se colocam como interlocutores indispensáveis em qualquer debate sobre o futuro da região amazônica e do mundo.

## Referências

ALMEIDA, M. Quem são os povos da floresta? **Cadernos SBPC 30**. Povos da floresta: Cobertura jornalística feita a partir de conferências e mesas-redondas apresentadas na 59ª Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), 2007, p. 15-16. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/59ra/pdf/30%20Povos%20da%20floresta.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

ARROYO, M. G. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. *In*: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Educação do Campo: Cadernos Temáticos, Curitiba: SEED, 2005.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.348-362, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 348. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 17 mar. 2015.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação no Campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 44-55.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em [www.desenvolvimento.gov.br](http://www.desenvolvimento.gov.br). Acesso em: 2 abr. 2015.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, ano 14, n. 18, p. 79-105, 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014

CRUZ, C. R.; HAGE, S. M. Protagonismo e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 8-24, 2013: Dossiê Especial. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952.pdf>. Acesso em 6 jun. 2014.

FRAXE, T. de J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S; F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000300012&script=sci\\_arttext&tlng=es.pdf](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000300012&script=sci_arttext&tlng=es.pdf). Acesso em: 30 maio 2019.

HAGE, S. M. **Desafios da Educação nas Múltiplas Amazônias: ultrapassar fronteiras e superar limites**. Conferência de Abertura. 2ª ANPED Norte, Rio Branco, 2018.

HAGE, S. M. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. *In*: CORRÊA, P. S. de A. (org.). **A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores**. Belém, EDUFPA, p. 149-170, 2006. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-curriculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage.pdf>. Acesso em: 8 set. 2014.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 10.ago. 2017.

HAGE, S. M. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. Relatório de pesquisa referente ao período 30/11/2011 a 30/12/2013, projeto com apoio do CNPq, aprovado no Edital Universal nº 14/2011. (digitalizado).

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.119, 2005.

OLIVEIRA, J. A.; SHOR, T. Das cidades da natureza à natureza das cidades. *In: TRINDADE JUNIOR, S.-C. C.; TAVARES, M. G. da C. (org.). Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências.* Belém: EDUFPA, p. 184, 2008.

SCHABACH, L. M. Mapeamento das populações do campo no Brasil e grandes regiões. Relatório Preliminar. **Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros.** UFRGS/MEC/SEB/COEDI, Porto Alegre: 2012.

SILVA, A. P. S. *et al.* Relatório Parcial de Atividades. Ação 1 – Pesquisa bibliográfica sobre educação infantil de crianças de 0 a 6 anos moradoras de territórios rurais. **Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.** 2012.

SOUZA, M. A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados, 2003.

Recebido em: 03/04/2019

Revisado em: 18/11/2019

Aprovado em: 12/02/2020

Publicado em: 14/12/2020