

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA EDUCATION IN RURAL CONTEXTS IN THE BRAZILIAN AMAZON

Leandro de Freitas Pantoja¹

Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Macapá – Amapá - Brasil

Elivaldo Serrão Custódio²

Mestrado Profissional em Matemática
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Macapá – Amapá – Brasil

Resumo: Reconhece-se que a Educação no Brasil evoluiu em muitos aspectos, mas é inegável também que ela ainda padece de muitos problemas e a zona rural é a que mais sofre com a desestruturação da escola pública. Tudo isso se torna ainda mais preocupante quando se leva em consideração a constituição de uma identidade para escola do campo, que, atualmente, vê-se em um dilema entre as tendências tradicionais de ensino e as novas concepções sociopolíticas da contemporaneidade. Neste sentido, este artigo objetiva trazer reflexões acerca da educação em contextos rurais na Amazônia Brasileira. A investigação se orientou no paradigma qualitativo exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados revelam certo distanciamento entre o discurso, teorias e ações no campo das políticas educacionais no Brasil. As questões que norteiam o debate sobre Educação do Campo não têm ecoado de forma significativa no seio das comunidades na Amazônia Brasileira, assim como há uma extrema necessidade de fomento de políticas públicas na formação continuada de professores, estrutura física adequada, material didático específico, entre outras ações, para o bom desempenho de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Contextos Rurais. Amazônia Brasileira.

Abstract: It is recognised that Education in Brazil has evolved in many aspects, but it is also undeniable that it still suffers from many problems and the rural area is the one that suffers most from the breakdown of public schools. This becomes even more worrisome when one takes into account the constitution of an identity for rural schools, which currently find themselves in a dilemma between traditional teaching trends and the new socio-political conceptions of contemporary times. In this sense, this article aims to bring reflections on education in rural contexts in the Brazilian Amazon. The investigation was guided by the exploratory qualitative paradigm, through bibliographical and documental research. The results reveal a certain gap between discourse, theories, and actions in the field of educational policies in Brazil. The issues that guide the debate on Rural Education have not echoed significantly within communities in the Brazilian Amazon, just as there is an extreme need to promote public policies in the continuing education of teachers, adequate physical structure, specific didactic material, among others actions for the good performance of a quality education.

Key-words: Education. Rural contexts. Brazilian Amazon.

Recebido: 25/05/2023

Aprovado: 16/06/2023

Introdução

¹ leandrofreitas1349@gmail.com
Orcid: 0000-0001-9124-442X

² elivaldo.pa@hotmail.com
Orcid: 0000-0002-2947-5347

O presente estudo focaliza a temática da Educação Rural e/ou do Campo no contexto da Amazônia Brasileira. Um campo de estudo que se tem notabilizado nos últimos anos e sido alvo de contribuições em aspectos diversos. Deste modo, o trabalho tem por objetivo trazer reflexões acerca da educação do campo e seus reflexos no contexto amazônico brasileiro.

Concernentemente à estruturação do trabalho, necessitou-se sobremaneira reconhecer o local que a escola do campo se situou no contexto das políticas educacionais do país historicamente, partindo das décadas iniciais do século XX até os meandros da realidade atual. Este exercício possibilitou compreender o tratamento político educacional conferido à escola dos sujeitos que compõem o universo do campo, pormenorizando sua realidade e significados. Neste momento propedêutico, procedeu-se, como mencionado, de uma análise histórica. Divagou-se também, certos detalhes desse processo na órbita amazônica, observando a mobilização sócio-histórica da categoria dos movimentos sociais.

Dentre os autores e as autoras que se dedicam ao debate deste tema, propriamente do horizonte político educacional e histórico da educação do campo/rural no Brasil, há a contribuição, fundamental para o presente estudo, de Leite (2002). Justifica-se este exame no sentido de se enxergar com mais afinco as históricas distorções, negligências, demandas ou necessidades educacionais comuns às escolas do meio rural, e que, ainda hoje, insistem sondar este cenário, comprometendo-a qualitativamente.

A investigação se orientou no paradigma qualitativo exploratório (Marconi & Lakatos, 2007), por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho está estruturado em duas seções com seus desdobramentos. Na primeira, intitulada “Educação do campo no Brasil: um breve esboço de sua trajetória”, traz-se uma análise sucinta do ponto de vista histórico, com destaque para certos detalhes e vestígios desse processo no cenário brasileiro, e evidencia-se, também, a mobilização sócio-histórica da categoria dos movimentos sociais. Na segunda seção, denominada de “Educação do campo e seus reflexos no contexto amazônico”, apresenta-se uma breve reflexão sobre o contexto amapaense, assim como suas peculiaridades e desafios. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. Educação do campo no Brasil: Breve esboço de sua trajetória

O presente tópico visa tecer de maneira breve e parcial algumas considerações históricas a respeito da educação do campo no Brasil, partindo das décadas iniciais do século XX até fins

e início dos anos 1980/1990, cotejando, neste ensejo, aspectos da conjuntura educacional no âmbito do contexto amazônico.

A nomenclatura “rural”, diga-se, configura-se neste estudo (e deve ser compreendida) consoante o contexto histórico de seu significado. Ou seja, o conceito que emana deste termo corresponde a conjuntura histórica pela qual se situou historicamente na sociedade brasileira, tendo em vista os aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais vinculados ao meio rural e a sua população, no curso do século XX, recorte que o texto cobre.

Cabe evidenciar, por outro prisma, que o próprio conceito, Educação do Campo, é consideravelmente recente e sua “definição” sólida ainda se processa, “se complexifica” e alargar-se, acolhendo toda uma gama conceitual correspondente ao ambiente do campo com suas estruturas e, principalmente, dos sujeitos que nele se situam e atuam.

A coleção “Por uma Educação do Campo” é uma referência importante para entender esta construção conceitual. “Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (Fernandes, 2006, p. 27). Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo.

Considera-se importante esta leitura histórica (da educação do campo), de maneira a perceber que o processo de constituição e incorporação das necessidades do campo na agenda política governamental decorre de um entendimento singularizado do caráter político educacional. Ele decorre também de sistemática mobilização e organização de movimentos sociais do campo (popular), como meio atenuador de discrepâncias históricas e da invisibilidade política dos sujeitos “campesinos”, tradicionalmente alienados do mundo “urbano civilizado” e, conseqüentemente, a esquerda dos projetos educacionais nacionais, quase “sempre” imperativos e verticalizados as suas especificidades. No entanto, um processo se mostra salutar, que Gonzalez Arroyo e Fernandes (1999, p. 9), em palestra, observa:

[...] existe um movimento social do campo. Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo.

Este entendimento, por um lado, é crucial e denota uma percepção “revigorada” da sociedade acerca da significância da população rural brasileira em sua indelével trajetória pragmática de

luta político-social e por sua incorporação e disposição no cenário nacional como agentes humanos de direitos e voz.

Por outro lado, não se pode conceber – e este é um entendimento partilhado pelos autores do presente trabalho –, uma interpretação ou mesmo atribuição “maniqueísta” aos “sujeitos do campo”, ou seja, consagrá-los como meras vítimas passivas em suas relações sociais, sem determinações, escolhas ou mesmo apáticos.

Na contramão deste discurso é que se considera e se ratifica e o posicionamento de Gonzalez Arroyo e Fernandes (1999), sobredito de maneira a abstrair uma lógica compreensiva distanciada de estigmas e estereótipos ainda fortemente referenciados ao “contexto rural” e que se reflete nos espaços educacionais, nos currículos escolares, nos programas educacionais e nos planejamentos pedagógicos instituídos nas escolas do campo atualmente, neste caso específico ao universo amazônico brasileiro.

2. Marcos do “pensar” a educação rural brasileira

Ao se ler as demandas vinculadas ao espaço rural brasileiro hodierno, particularmente as necessidades debruçadas ao acesso, ao direito e às condições educacionais (das escolas do campo), a fronteira do descaso e/ou a negligência política estatal se constituem (ainda) em um problema crônico ao funcionamento e ao desenvolvimento de ações político-educativo valorativas e respeitantes ao contexto da vida sociocultural, econômica e política da heterogênea sociedade camponesa brasileira especialmente a amazônica.

Este processo está vinculado a uma histórica negligência política governamental, como também a determinações ideológicas econômicas que impulsionaram diretrizes políticas educativas públicas em favor de interesses restritos (elite dominante e capital), destituindo catastróficamente a grande massa popular camponesa do acesso à educação, principalmente a partir de princípios da primeira república brasileira (Verdério, 2011).

Discutir os contextos e os processos históricos atrelados à educação do campo significa entender uma ação concomitante, a própria natureza da organização escolar brasileira e a formação social do seu povo, moldadas em um longo período de colonização, escravidão e latifúndio, em que a força de trabalho é focalizada pela classe privilegiada como uma atividade manual sem importância, não sendo necessária a qualificação escolar (Pereira, 2005).

Mesmo sendo um país de formação eminentemente agrária, em que as relações de produção econômica e social se situaram no colonialismo, no trabalho escravo e na posse latifundiária, não se identifica qualquer referência formal à educação do “campo/rural” nas cartas constitucionais de 1824 e 1891 (Ramos, Moreira & Santos, 2004).

“É somente a partir da década de 1930 e mais acentuadamente, nas décadas de 50 e 60 do século XX, que a educação no meio rural no Brasil é encarada com mais seriedade” (Marques, 2010, p. 36); momentos estes consubstanciados a uma lógica de “modernização” da sociedade urbano-industrial brasileira emergente e do aparelhamento da figura estatal aos interesses de organismos externos, dado o contexto em evidência – o que impactaria sobremaneira a educação destinada ao meio rural.

A partir da década de 1930, intensos debates e mudanças estruturais no âmbito da esfera política-administrativa do poder republicano (nacional- desenvolvimentismo) se fizeram operantes, assim como fértil campo de concepções ideológicas que apontavam projetos diferenciados para os caminhos futuros da nação e da educação nacional (Ghiraldelli Junior, 2001).

O contexto educacional brasileiro da década de 1930 apresentou uma série de iniciativas dentre as quais se destacam as Campanhas Educativas Nacionais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947. Esta é a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural. Dela se desmembrou, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que centrou sua ação na educação comunitária com as missões rurais e na formação do professorado leigo.

As missões rurais se constituíam de grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas e centros sociais nas comunidades, em uma tentativa de “modernização do campo” para se adaptar à sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas socioeconômicas existentes (Paiva, 1985).

Anterior a essa conjuntura, as décadas iniciais do século XX configurou certas mudanças no contexto social, assim como tendências reformistas pedagógico-filosóficas no campo educacional brasileiro confluentes aos princípios da Pedagogia Nova. Observa-se também que o claro comprometimento de setores da elite e lideranças brasileiras com a lógica urbano-industrial de então e a concentração dos esforços políticos administrativos vinculados às expectativas metropolitanas não favoreceram, em medida alguma, iniciativas políticas

nacionais destinadas à escolarização do sujeito “rurícola” e a sua condição marginal no meio rural.

Esta realidade impulsionou compulsoriamente um forte movimento migratório interno nos anos de 1910/1920, expondo a insatisfação camponesa frente a atitudes políticas republicanas com o espaço rural. Na ocasião, a busca e ocupação de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais dinâmico se consolidam.

Diante deste quadro, pode-se conceber o surgimento do chamado “Ruralismo pedagógico”, que, de forma direta, associou-se a este clima socioeconômico efervescente. Desta feita, a educação dos povos do campo passou a ser “pensada” em razão do “problema demográfico” urbano acometido pelo êxodo rural (causador de tensões urbanas e do desenvolvimento de movimentos de cunho socialistas), o que, de certa forma, evidencia o apelo político-ideológico de segmentos das elites urbanas com a questão – processo que manchava os espaços e os valores da nova sociedade urbana.

De acordo com Maia (1982, p. 27 *apud* Leite, 2002, p. 28), este projeto pretendia “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo”. Este fenômeno ocorreu a partir de tendências escolanovistas e progressistas. Na mesma medida, a expressão “rural” fora substituída por “campo” de maneira a explicitar a importância de abarcar o conjunto de pessoas que vivem neste espaço, o que inclui camponeses, quilombolas, nações indígenas, ribeirinhos, entre outros.

3. O pós 1930 e a educação rural no Brasil

O processo de modernização/industrialização, iniciado a partir de 1930, fundado no nacional-desenvolvimentismo, teve reflexos diretos na aceleração do crescimento do espaço urbano, com o surgimento de centros urbanizados de médio e grande porte (em razão da imigração das massas rurais para os meios urbanos).

Neste contexto, dois terços da população brasileira ainda viviam no meio rural, e as discrepâncias nos padrões de vida se mostram mais acentuadas, refletindo-se nos índices de alfabetização e consumo apresentados pela comunidade rural.

De um lado, as populações urbanas já contavam com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e no amparo à saúde. De outro, os camponeses continuavam desprovidos de amparo social, constituindo-se como uma população analfabeta,

subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda (Verdério, 2011, p. 72).

Esta configuração da realidade, não somente das condições educacionais como também no campo, dos outros direitos sociais e políticos das populações camponesas são indícios ainda, como assinala Verdério (2011), da desconsideração política do estado burguês com a educação e o destino das massas rurais.

Com a instituição do Estado Novo, 1930/1945, na era Vargas, pode-se conceber algumas atitudes que vislumbram um projeto de redefinição da educação nacional com vista a sua universalização, laicidade e gratuidade, porém dimensionada em um bojo ideológico tendenciosamente centrado.

Com as reformas educativas Francisco Campos (1931) e a Capanema (1942), a Educação Rural passou a ser uma necessidade diante do processo econômico desenvolvimentista priorizado. A Educação Rural, ratificando o posicionamento considerado por boa parte dos autores e autoras que se atém no debate do seu significado histórico na trajetória educacional brasileira, dão conta de que sua gênese está associada ao processo sobredito, constituindo, desde o princípio, uma educação “importada”, de inferioridade e reprodutora do meio urbano, o que solidificou estereótipos, estigmas e preconceitos ainda presentes.

Segundo Leite (2002, p. 27) “[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado no processo educacional [...]” e a interpretação político-ideológica da oligarquia: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade. Nesse quadro político da sociedade brasileira estadonovista, pode-se conceber a criação e a atuação da Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937) que, entre outras, tinha

[...] como o objetivo a “**expansão do ensino**” e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas do ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (Leite, 2002, p. 30-31, grifo dos autores).

Essa questão está associada com o avanço do processo de industrialização e ao alto nível de analfabetismo (e o extremo fluxo imigratório) da população brasileira, o que possibilitou a implementação e efetivação da Reforma Capanema, cuja prioridade, então, orientava-se para a formação profissionalizante normal, industrial, “agrícola” e comercial.

Esta iniciativa remete à noção de que a educação do meio rural teria também o caráter de mantenedora da cultura local, em uma tentativa de estender o ensino a um número maior de pessoas, na perspectiva de superar o urbano como parâmetro (em um processo de contenção da população rural), relegando o campo como espaço próprio, excêntrico, sem articulação com a cidade, urbana e “moderna”, isto é uma cultura pertinente ao seu meio.

Ainda hoje, apesar do estabelecimento, em nível federal, de uma orientação pedagógico/filosófico, que deve ser considerada no processo de organização das propostas educacionais das escolas do campo, e das necessidades comuns de cada espaço, cultura ou meio, ainda é pouco ou parcialmente reconhecida. O que empiricamente se observa é que boa parte das autoridades diretamente relacionadas às questões educacionais do campo se abstém destes parâmetros, comprometendo e tornando as escolas do campo mero reflexo dos estabelecimentos urbanos.

Mais adiante, conforme Silva (2002), citado por Foerste, Schütz-Foerste e Caliari (2009), ao se referir ao “Oitavo Congresso Brasileiro de Educação”, ocorrido em 1942, expõe que, este se constitui como um dos discursos e expressão do “Ruralismo Pedagógico”. Em seus anais, pode-se encontrar uma considerável importância atribuída a uma educação que “ruralizasse o rural”, por meio da construção de uma escola que atendesse às exigências do homem rural e o prendesse a terra, formando-o ainda convenientemente no amor à pátria e a serviço da produção.

Ainda, segundo os autores, esse congresso reuniu 41 teses versadas e defendidas sobre esse assunto. Em linhas gerais, reafirmou-se ou legitimou-se a ideia de uma escola que despertasse e formasse uma consciência cívica e trabalhista (alicerce da nossa produção e da nossa riqueza); que fizesse desaparecer o ferrete da humilhação e o desprestígio impresso no trabalho rural, desde os tempos da escravatura e que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores (Silva, 2002, p. 75 *apud* Foerste, Schütz-Foerste & Caliari, 2009, p. 78). O interessante é que esta iniciativa, vista como “liberalizante”, na prática correspondeu a um conservadorismo irremediável, aquilo se creu como panaceia a população rural.

4. Os (des)caminhos da educação rural brasileira: Aspectos políticos e socioeducacionais pós 1960

Em princípio, saliente-se que a discussão sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (desde 1948) somente se concretiza na década de 1960 com a Lei 4.024, dez. 1961, sendo ela a primeira versão da LDB. Para alguns autores, esta lei é omissa (quanto à escola rural) e reflete seu caráter conservador e elitista (Leite, 2002, p. 38). Pela lei, cabia às municipalidades (municípios da zona rural) a responsabilidade pela escola fundamental na zona rural, mesmo desprovidas de recursos humanos, financeiros e materiais e condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – o que, conseqüentemente, levaria a sua deterioração e submissão aos interesses urbanos.

A conjuntura da sociedade brasileira da década de 1960 pode ser pormenorizada nos seguintes pontos, na paráfrase de Leite (2002). Diante de um quadro de crise do modelo econômico desenvolvimentista adotado desde a década de 1930, o país enfrentou sérias demandas que foram corroboradas por um clima de profunda instabilidade política e desamparo social da massa popular/camponesa em diversas regiões do Brasil.

Este ambiente proporcionou um intenso fluxo de ondas migratórias de populações carente/pobres, especialmente da região nordestina para os centros e/ou dos espaços rurais para o urbano. Somado a isso, outros problemas de ordem sociopolítica desordenaram calamitosamente a sociedade nacional.

A ascensão militar ao poder (golpe militar) também modificaria tragicamente a configuração sociopolítica nacional solidificando *a posteriori* o deletério modelo de dependência econômica brasileira em relação aos países do eixo capitalista. É neste contexto que se processa incisivamente a introdução da chamada Extensão Rural e seu aporte ideológico no campo, suprimindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos salários eram subsidiados por entidades como a *Inter-American Foundation* ou a Fundação Rockefeller (Leite, 2002).

No horizonte político educacional, a institucionalização do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o interstício de 1967/1976, no governo Castelo Branco, por meio do Ministério do Planejamento, impôs, ao processo educativo rural e ao urbano, uma importância mínima e desprestigiada, que se refletiu na ínfima capacitação destinada aos indivíduos da cidade e do meio rural; prática esta convergente diretamente aos desígnios mercadológicos e a inserção urgente de massa trabalhadora com vista ao suprimento de demanda por mão de obra em eixos de desenvolvimento.

Com a promulgação das Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971, novamente a escolarização nacional consentiu novas mudanças que afetaram respectivamente o sistema de ensino superior e a estruturação da escola fundamental e secundarista. Contudo, tendo em vista a “consolidação” e as características sociopolíticas do regime autoritário instaurado no país, pode-se questionar, no que tange à escolarização, até que ponto e se de fato houve uma verdadeira mudança na estrutura educacional brasileira com a instituição destas leis (Leite, 2002, p. 45).

Não raro, o contexto em que se expressam estas atitudes refletidas da esfera política, tem por imbricação uma “lógica ideológica” coerente, diante do mecanismo de controle social em que se tornara a educação.

A escolarização como uma necessidade fundamentalmente popular e sob a “égide” e manutenção dos interesses estatais é o foco primordial da ressignificação dos caminhos do desenvolvimento e do alavancar da estrutura de poder, fortalecimento e eficácia do “estado paterno” na dominação e na manipulação.

Na atmosfera social, é irremediável desconsiderar a grande necessidade e demanda por escolaridade surgida a partir especificamente da década de 1960 na sociedade (especialmente das classes médias que reclamavam da escassez de escolas e do baixo número de vagas ofertadas além da qualidade do ensino) brasileira evidenciando um palco de intensa crise e descontentamento generalizado (Leite, 2002, p. 46).

A Lei 5.692/1971, convergente ao desígnio liberal e evidentemente conservadora, não contemplou factualmente grandes novidades ou transformações significativas na educação fundamental e secundarista, isto é, (obviamente) isentasse de preocupações mais incisivas em mudanças na estrutura social.

Apesar de teoricamente a escolarização rural ter sido “amparada” pela segunda versão da LDB brasileira e ressaltar certa “preocupação” com as peculiaridades regionais da vida rural na concepção e práxis pedagógica destinada ao campo, ela teve pouca significância e impacto na prática do contexto campesino.

Isolada e restrita ao seu próprio meio e sem contar concretamente com recursos humanos e materiais satisfatórios, a grande maioria das instituições escolares do meio rural não conseguiram razoavelmente corresponder aos objetivos preconizados pela legislação (Leite, 2002, p. 47). Não aleatoriamente, ou como coincidência, que programas e outras

iniciativas educacionais erigidas na esfera popular urbana e no ambiente rural, como “Pedagogia da Alternância” (1968), MEB (Movimento de Educação de Base – será exposto mais adiante), MST e outros movimentos sociais populares do campo, surgem frente às necessidades que lhes condizem em seu espaço e na vida social.

Incoerente e na mesma medida distanciada da realidade sociocultural do campo brasileiro em sua dispersa e heterogênea realidade, a “nova” LDB n. 5.592/1971, mais uma vez, relegou a educação rural a um plano inferior. Como evidência desta realidade e da ineficácia do alcance real da lei nas “mudanças priorizadas pelo sistema educativo”, o drama ou a chaga do analfabetismo se manifestou irremediavelmente em plena apoteose do “Milagre Brasileiro” na sociedade nacional, expondo contrariamente um problema que o fomento ou o desenvolvimento econômico em via não conseguiu suplantar mesmo paliativamente.

No mais, a criação de projetos e ações paliativas emergem na tentativa de contornar o problema exposto, como o EDURURAL e o MOBRAL. Contudo, estas medidas

evidenciam a ineficácia da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistente. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será apenas arremendo (sic) de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de ‘instrumentos de produção’ (Leite, 2002, p. 49).

Sistematicamente, a máxima “educação, trabalho e desenvolvimento” redefiniu e alicerçou a base educativa constituída e, primordialmente, a estrutura pedagógica e curricular das escolas do meio rural, cuja finalidade se orientava na supressão da dicotômica e incômoda relação campo/cidade.

A educação do sujeito rural deve estar compulsoriamente designada a manter os braços do capitalismo forte na produtividade e no seu fortalecimento enquanto elementos definidores de sua sustentação. O homem do campo brasileiro era visto como um verdadeiro “*farmer*”, isto é, fazendeiro, agricultor, tupiniquim diante das circunstâncias políticas e econômicas então estruturadas.

5. A “pedagogia popular” e movimentos sociais populares do campo e educação

O horizonte político-social estabelecido no quadro da vida do país é sobremodo impactante e assistido pela sociedade em geral principalmente por grupos intelectuais, militantes políticos, organizações e movimentos sociais, entidades estudantis e profissionais liberalizantes e utópicos, etc.

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população à escolarização e pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida não somente como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo e político, econômico, social e cultural (Silva, 2006).

O modelo educacional formal “imperativo”, as diretrizes metodológicas e curriculares, a descaracterização de certos campos do conhecimento (Ciências Humanas especialmente) e o próprio sentido da educação no Brasil eram questões postas ao constante ato crítico reflexivo, ao questionamento de seu alcance ideológico (conservador/reprodutor/liberal) e político e de sua dimensionalidade nacional, em termos de acesso, condições e objetivos.

Desta maneira, a realidade se costurou amarga e cruel: educadores(as) comprometidos(as) e lideranças são perseguidas e fogem do país, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados. Porém, o analfabetismo continuava a desafiar as elites hegemônicas que achavam que a “nação” deveria tornar-se uma grande potência no cenário internacional e que, para tanto, era necessário “repensar” o projeto político educacional do país.

Desse modo, organizou-se, nesse período, várias campanhas de alfabetização, com o objetivo de colocar o país no rumo do “desenvolvimento”, haja vista ser esta talvez a “única” prioridade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação para a população do meio rural nunca tivera políticas específicas ou seriamente comprometidas. O atendimento a educação se deu invariavelmente por meio de “campanhas, projetos e\ou políticas compensatórias”, sem, contudo, levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo que, ao longo da história, foram excluídos, enquanto sujeitos do processo educativo (Carvalho, Passos & Rocha, 2021).

Freire tradicionalmente é concebido como figura representativa de um processo fundamental de mobilização popular mediante o conceber educacional junto a setores sociais tradicionalmente marginalizados e alheios ao entendimento da própria natureza de sua existência político/social no Brasil dos idos de 1960/1970.

Como mentor de uma educação para a consciência, para emancipação, solidariedade e para a práxis articulada ao elemento político social, o educador brasileiro teve grande significância histórica no contexto sobredito – dada as circunstâncias políticas e factuais da

escola de então e suas ações e concepção pedagógicas –, filosófica repercutiram virilmente na esfera popular entre as categorias de trabalhadores, adultos e jovens analfabetos dos meios urbanos e rural (também), concebendo horizonte democrático a educação e possibilitando a construção do perfil de cidadão crítico consciente.

O trabalho e a proposta pedagógica de Paulo Freire são de tamanha importância que foram amplamente utilizados pelo Movimento de Educação de Base (MEB) tendo em vista as rupturas ideológicas e sociopolíticas ocorridas internamente a partir de 1964.

O MEB teve forte atuação frente às classes camponesas, por meio de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural com trabalho, nas escolas do campo e nas paróquias, para formação de lideranças rurais apoiados pela Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, com o objetivo de investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais do campo). Uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido foi a Animação Popular, que consistia em encontros entre comunidades para reflexão política, aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade (Silva, 2006).

Percebendo o movimento de educação popular nesse momento, sua repercussão promoveu densa cooptação de adeptos e ativistas a sua causa por todo o país. Sua assimilação era compreendida como forma de resistência/contestação, ou “negação” do processo escolar tradicional, defasado e sem significado para as classes subalternas, assim como uma metodologia peculiar ao processo de alfabetização de adultos. Diante desta possibilidade ou alternativa metodológica pedagógica, as ações de Freire tiveram de certa maneira reflexos nas práticas e no interior do meio e da escola rural:

De certa forma, baseadas no método Paulo Freire, várias comunidades rurais desenvolveram a ‘educação libertadora’, geralmente com apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. Não podemos considerar que esse tipo de atividade tenha sido uma constante no meio rural brasileiro, nem temos instrumentos adequados, no momento, para avaliar sua penetração nos costumes e na interpretação simbólica dos rurícolas (Leite, 2002, p. 44).

De qualquer forma, não objetivamente direcionada ao público rural, as ações ou proposições alfabetizantes e peculiares do “método” Freire tiveram algum impacto no universo socioeducacional do campo, irradiando o princípio fundamental de sua epistemologia: a conscientização do cidadão face às pressões capitalistas exploratórias e de seu papel como agente político diante de suas distorções histórico-sociais produzidas.

De forma geral, a concepção pedagógica freiriana contraria, sobretudo, a relação submissa e subserviente da escola formal/tradicional destinada às classes desprestigiadas e as ideologias hegemônicas (econômico-capitalista); fato que, fundamentalmente, exclui minorias, outros grupos e camponeses de se manifestar no interior das estruturas da sociedade.

Desde meados do século XX, trabalhadores organizados/mobilizados do campo reivindicam direitos fundamentais que, no início do século XXI, ainda estão por serem conquistados. Após a ditadura militar no Brasil (1964-1984), trabalhadores do campo, visando satisfazer suas necessidades vitais e políticas, passaram a reivindicar o direito ao trabalho e à educação, compreendida como o acesso e a apropriação do conhecimento histórico, científico e técnico (Lima, 2011, p. 64).

Os movimentos sociais do campo vêm protagonizando historicamente uma luta social engajada na sociedade em prol do reconhecimento de direitos sociais específicos ao seu meio, às características históricas e culturais de seu povo e para consolidação de uma nova lógica de desenvolvimento econômico e reforma política agrária que atendam às suas reais necessidades sendo a educação elemento alicerce nestes processos (Gohn, 2005).

Corroborando este aspecto, o período de 1954 e 1964, consoante Silva (2006, p. 73), é o momento de emergência de três grandes organizações camponesas que impactaram significativamente o debate e as lutas camponesas no Brasil. Em primeiro, cite-se a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), criada em São Paulo, em 1954, ela reivindicava questões ligadas ao direito de organização de trabalhadores rurais em associações, sindicatos, direito à greve, reforma agrária, previdência social etc. Em seguida, as Ligas Camponesas, criada em 1955, em Pernambuco, e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), erigido no Rio Grande do Sul, em 1950.

Estas organizações, no seu processo de vida e atuação, tiveram grande repercussão na vida do campo, atuando frente às desigualdades, lutando e resistindo contra a opressão e tensão em seus espaços. Suas atitudes marcam o reconhecimento social e político da categoria camponesa e do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira.

Souza (2006) evidencia que as lutas dos movimentos sociais populares por melhores condições de subsistência tiveram na sistêmica atuação/mobilização do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um referencial político importante. Buscando a liberdade, lutando contra a opressão capitalista latifundiária, pela organização de seus modos

de vida e necessidades específicas do campo etc., passam a sugerir, para o país, novas propostas, no tocante ao direito educacional no meio rural, pois, frente à necessidade de politização e qualificação de seus agentes, concebem iniciativas e projetos que vão de encontro as suas reais demandas, repensando, dessa forma, um novo modelo educativo e de desenvolvimento, capaz de fomentar o espaço campestre em seus diversos aspectos. Nesse sentido, eles contribuem para a manutenção da vida e para as perspectivas dos sujeitos que compõem este ambiente.

Assim, seus membros tomam conhecimento de que muitas das suas reivindicações são frutos da desigualdade social, da concentração histórica de renda, da terra e da expressividade das contradições sociais. O direito de acesso à educação no campo é resultado das lutas históricas dos movimentos sociais dos povos do campo, de educadores e de políticos que abraçaram a causa, pressionaram e elaboraram propostas e ideais para que pudessem ser adotados pelo poder público na garantia de reconhecer e efetivar pragmaticamente os direitos dessa parcela da população na esfera educacional.

Embora, o foco principal suscitado pelo MST tenha sido a luta pela reforma agrária, o movimento trouxe à tona a questão educacional deficitária nos espaços rurais em que se manifestavam e cooptada tendenciosamente as ideologias hegemônicas. Esta realidade tem refletido na educação na Amazônia brasileira.

6. Educação do campo e seus reflexos no contexto amazônico: O caso do estado do Amapá

A Amazônia Brasileira é um espaço formado por confluências históricas e étnicas entre grupos humanos diversos que aqui constituíram suas tradições e heranças culturais moldadas em um intrincado processo de relações sociais. Sendo um processo historicamente construído, as relações sociais neste ambiente são marcadas também pela luta, pelo reconhecimento, pela dignidade da identidade cultural e pela defesa de manifestar (por parte dos agentes sociais deste meio) em seus territórios, suas potencialidades socioculturais, econômicas e políticas, reconhecidas como direito pleno e fundamental no ordenamento constitucional atual.

Assim, assumem reconhecimento, importância e valorização histórica, na região, categorias sociais plurais, traduzidas em sujeitos como povos indígenas, imigrantes, colonos, pescadores, agricultores rurais, quilombolas, pescadores e ribeirinhos, como cidadãos

merecedores e legitimamente dispostos em suas arrematadas sociais a lutarem e a cobrarem da órbita do poder público local e da sociedade em geral, uma educação à altura e respeitável de sua realidade e vida; vigorante e fortalecedora de suas raízes; transformadora, inclusiva e crítica diante do quadro da realidade contemporânea que se apresenta.

Diante deste reconhecimento da pluralidade amazônica é que se pode conceber uma educação realmente digna aos “sujeitos do campo”, que tenha sentido, sem estigmas e peculiar, que fortaleça e engrandeça a vida do indivíduo e o espaço do campo na Amazônia como um todo.

Ao se pensar a educação do campo ou as experiências educacionais rurais, no âmbito do estado do Amapá, por exemplo, é de grande valia evidenciar, ainda que pontualmente, a atuação das Escolas Famílias (EFA) manifestada nas comunidades interioranas do estado.

Não se pretende, de antemão, resgatar, neste instante, a contribuição de todas as EFAs, no que se refere à questão da educação do campo local, mas, apenas, esboçar certos aspectos associados à Escola Família precursora na região, haja vista haver trabalhos que se assentam em uma discussão mais ampla sobre a atuação das outras escolas (Nascimento, 2005).

A presença das Escolas Famílias no estado pode, contudo, corroborar com a ideia de que talvez sua presença tenha sido a primeira e real manifestação educacional específica, pensada e voltada para o e no campo no estado do Amapá, por exemplo, – fato que se dá no final da década de 1980. O marco pioneiro das EFAs, no contexto amapaense, é relativamente recente e remete ao final da década de 1988.

Seguindo os passos da pesquisa realizada por Nascimento (2005), particularmente o capítulo que trata da trajetória histórica das EFA no Estado, ela encaminha para um entendimento mais contundente e preciso do processo de implementação, atuação e concepção pedagógica que norteia as atividades destes estabelecimentos na região.

Como observado, foi em 1988 que surgiu a primeira EFA no estado, especificamente no distrito do São Joaquim de Pacuí (EFAP), rodovia Macapá/Cutias, Km 23. Este surgimento é resultado da iniciativa e mobilização/cooperação/solidariedade dos atores sociais organizados em torno do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA), substituído atualmente pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá (FETAGRI/AP).

O SINTRA, à época, era subsidiado financeiramente pelo ONG italiana AES, que tinha como intermediária a Diocese de Macapá. Este tipo de escola, segundo a autora, surge – como outrora afirmado –, da insatisfação dos trabalhadores rurais com a educação que lhes eram ofertadas e que invariavelmente não correspondia aos seus interesses e necessidades mais urgentes.

O processo de emergência das EFA, no contexto local, reflete também a “ausência de políticas públicas para a educação na área rural [...] adequadas à realidade deste meio” (Nascimento, 2005, p. 145), ou seja, ocorre que, frente à desigualdade social e ao acesso e direito à educação de qualidade, o movimento social local toma para si esta responsabilidade.

A EFAP é uma experiência no interior/campo amapaense de grande importância, pois congrega em suas atividades pedagógicas a participação de várias comunidades e famílias oriundas de todos os 16 municípios do estado do Amapá. Aspecto importante é o fato de somente homens inicialmente terem composto a primeira turma, quando de sua atuação inicial, e somente no segundo ano compor em quadro turmas com estudantes do sexo feminino.

Apropriando-se dos dados de Nascimento (2005), referentes à EFAP, no ano de 2005, esta atendia naquele momento a 66 comunidades e 121 famílias, representantes de todos os municípios do estado e mais cinco do estado do Pará (Anapu, Pacajá, Altamira, Afuá, Almeirim). Esta escola, até 2005 (ano em que a pesquisa foi realizada), era a única escola que contava com boa estrutura de laboratórios, definidos e organizados, com unidades de demonstração e produção, isto é, com uma estrutura física diferenciada das demais instituições do estado (Nascimento, 2005).

Do ponto de vista institucional, o estado do Amapá, por intermédio, principalmente, dos setores governamentais, organizações não-governamentais e movimentos sociais, tem-se empenhado no processo de implementação e efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Encontros, debates e propostas têm-se materializado, com vista ao fortalecimento e à aplicabilidade das iniciativas educacionais destinadas às escolas do meio rural da região.

Nesse sentido, foi realizado, no ano de 2004, o I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, com o objetivo de sensibilizar os gestores públicos para implementação

das diretrizes das escolas do campo e mapear necessidades específicas do Estado e dos Municípios e socialização de experiências locais desenvolvidas pelos segmentos sobreditos.

Como produto das atividades realizadas neste seminário, elaborou-se um documento por parte dos membros envolvidos, intitulado: “Carta do Amapá para Educação do Campo”, em que se elencou uma série de prioridades, demandas e propostas que perpassam por questões como financiamento, acesso, políticas públicas, gestão e operacionalização das escolas do campo amapaense. Também, em decorrência e para dar continuidade aos trabalhos no estado, organizou-se o “Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado do Amapá”, composto por representantes de diversas entidades governamentais e dos movimentos sociais.

Assim tem-se em funcionamento, atualmente, institucionalmente, o Núcleo de Educação do Campo (NEC), vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), que se destina exclusivamente ao atendimento das escolas localizadas na área rural. Porém, há de se reconhecer os nocivos problemas que ainda assombram as escolas rurais locais e que as tornam “repositórios” em muitos casos de práticas alheias ao seu contexto.

De outro modo, considerando o trabalho de Lobato (2009), este pode, em suas entrelinhas, iluminar a compreensão histórica (pelo menos de alguns aspectos) a respeito do lugar e o tratamento que a escola ou (pelo menos) o ensino rural teve no âmbito das atitudes políticas da primeira autoridade governamental do Território Federal amapaense no período de 1944 a 1956.

Este reconhecimento é salutar e possibilita entender o projeto político educativo que o “interior”, “campo” do Amapá sofreu quando de sua formatação em território e sua ressonância aos princípios de desenvolvimento, modernização e otimização da produtividade rural priorizados na órbita do poder nacional.

Na sua abordagem, abstrai-se a grande pretensão governamental em ampliar e democratizar sistematicamente a oferta de ensino escolar por todo território ao maior número possível de amapaenses. Porém, o projeto educacional instaurado, a partir das décadas iniciais da instalação do poder territorial no Amapá, consubstanciou-se em um ideal próprio e peculiar, consonante com os propósitos ideológicos e políticos do Estado Novo e as diretrizes assistidas às escolas rurais no Brasil do momento.

Neste bojo, pode-se conceber a iniciativa do ensino rural que se traduziu meramente no ensino de técnicas agrícolas destinada a crianças e jovens do campo e da capital. Em

outros termos, este processo consistiu concretamente no aprendizado de lições rudimentares de agricultura, oportunizando ao alunado o acesso às condições básicas no trato da terra e na manipulação de instrumentos ligados à atividade agrícola. A título de esclarecimento, consideram-se as proposições de Lobato (2009):

Dentro da política educacional implantada no Território do Amapá nas décadas de 1940 e 50, a proposição da ruralização (sic) do ensino (primário) foi o elemento norteador. [...] As crianças deveriam ser preparadas para integrarem o mundo da produção, através da qual se integrariam à própria sociedade. [...] A política educacional janarista objetivava revigorar o homem regional para que ele pudesse ajudar a alavancar o desenvolvimento do país, [...] o ensino rural, sem prejuízo de suas especificidades, fazia parte de um grande planejamento cujo objetivo era a formação de um novo homem plenamente adequado às exigências da modernização econômica [...]. (Lobato, 2009, p. 57).

A concepção educacional pensada para o espaço rural no Amapá, à luz da política do governo territorial, não foge à norma ou aos preceitos nacionais. Mesmo não se tratando daquilo que se preconiza atualmente como educação básica destinada ao campo no Amapá, esta não se concretiza sem o relacionamento dialético, diga-se, entre campos de forças político-sociais antagônicos.

No estado do Amapá, pelo princípio da política territorial esboçada pelo governo, direcionada à educação, o ensino teria, como preceito, imprimir um ideário sócio ideológico que refletisse as premissas culturais e políticas nacionais de forma homogeneizante. Dessa maneira, parâmetros e contextos pedagógicos alheios e comuns a outras regiões do país (de “maior importância histórica”, neste caso sul e sudeste) tinham impacto profundo na estratégia política educativa territorial.

Neste ponto, houve uma sistemática desvalorização de saberes, costumes e tradições locais, entendidas como rústicas, atrasadas e “não civilizadoras”. Desprestigiado e sob o olhar da indiferença, o cenário regional e local, humano e cultural, sucumbiu às imposições pedagógicas “corretas” e necessárias do projeto ideológico de então.

Considerações finais

Considerando a perspectiva temática, as questões que norteiam o debate da educação do campo no contexto amazônico brasileiro não têm ecoado de forma significativa e, praticamente, passado imperceptível nas práticas e ações da escola. A escola necessita

constituir uma identidade pedagógica filosófica coerente com os anseios do contexto sociocultural e político e econômico do seu meio.

Projetos educativos desenvolvidos no meio rural devem ser pensados sob uma perspectiva crítica e emancipadora, rompendo com práticas formativas fragmentadas, descontextualizadas e acríticas. Deve-se romper com a lógica subalternizada com que a escola do campo tem sido tratada historicamente e que ainda se manifesta na realidade atual.

Verifica-se, no contexto amazônico, que as escolas rurais e/ou de campo não estão conectados no interior da lógica que permeia as questões da educação do campo, mas, sua realidade física, estrutural, técnica e pedagógica tem sido um fato determinante para uma espécie de “desanimo” ou desestímulo tanto para alunos quanto para professores. Criam-se escolas do campo sem investir na formação continuada dos educadores com dificuldades que, às vezes, persistem por longo tempo na profissão por não terem com quem dialogar sobre suas dúvidas.

Os que poderiam auxiliar na superação dessas dificuldades se encontram muitas vezes na cidade e parecem não enxergar os desafios da docência na escola de campo. Estes educadores carecem de melhor acompanhamento e orientação contínua em suas práticas educativas, pois, muitas vezes, somente tem como recurso o quadro, a aula expositiva e o livro didático.

No cenário local, isto é, no estado do Amapá, por exemplo, considera-se os esforços emergentes e as iniciativas advindas tanto dos segmentos institucionais, liberais ou sociais de se legitimar qualitativamente as práticas educacionais características do contexto educativo do campo na região, possibilitando seu desenvolvimento e fortalecimento. Esforços, experiências, atitudes e ações congregadas solidificariam esta perspectiva.

Enfim, a construção de um “paradigma teórico” crítico e coerente que reflète, explicita, evidencia as formas, o reconhecimento e o tratamento dispensado ao entendimento compreensão das estratégias acerca das questões associadas a educação do e no campo nacionalmente. Porém, há de se considerar os nocivos problemas que ainda cerceiam as escolas localmente situadas no cenário do campo e que as tornam como “repositórios/receptáculo”, em muitos casos, de práticas alheias ao seu contexto. Assim, o seu histórico tratamento “subalternizado” ou “secundarizado” ainda se manifesta atualmente nas escolas do campo, especialmente as situadas na Amazônia Brasileira.

A escola necessita constituir uma identidade pedagógica coerente com os anseios do contexto sociocultural, político e econômico do seu meio, em especial àqueles ambientes que se aproximam das práticas sociais ribeirinhas, nos termos dos modos de vida, costumes, tradições e manifestações culturais. A natureza é a base propulsora das vivências e também da manutenção da maioria das comunidades rurais, de campo e ribeirinhas da Amazônia Brasileira.

Os projetos e as ações educativas desenvolvidos no meio rural devem ser pensados em uma perspectiva crítica e emancipadora, rompendo com as práticas formativas fragmentadas, descontextualizadas e acríticas. Deve-se romper com a lógica subalternizada com que a escola do campo tem sido tratada historicamente e que, ainda, se manifesta na realidade atual.

Referências

- CARVALHO, Raquel A.; PASSOS, Joana C.; ROCHA, Eliene N. (2021). **Educação do campo: um olhar panorâmico**. São Carlos: UFSCar. Disponível em: [<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico.pdf>]. Acesso: 10/03/2021
- FERNANDES, Bernardo M. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica C. (ed.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 27-39.
- FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; CALIARI, Rogério (ed.). (2009). **Introdução à educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, UFES.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (2001). **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- GOHN, Maria G. (2005). **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez.
- GONZALEZ ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. (1999). **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Ministério da Educação, v. 2.
- LEITE, Sérgio C. (2002). **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época, v. 70.
- LIMA, Aparecida C. (2011). **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual de Maringá (Orientador: Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma).
- LOBATO, Sidney S. (2009). **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**. Belém: Paka-Tatu.
- MAIA, Eni M. (1982). Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, 1 (9): 27-33. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.1i9.%25p>.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. (2007). **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas.

MARQUES, Tatyane G. (2010). **Pedagogia da terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da UFMG (Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira).

NASCIMENTO, Ana L. C. (2005). **Escolas-Família Agrícola e Agroextrativista do estado do Amapá: práticas e significados**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, UFPA (Orientadora: Profa. Dra. Ligia T. L. Simonian).

PAIVA, Vanilda. (1985). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola.

PEREIRA, Ana C. S. (2005). Lições da educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas. *In* HAGE, Salomão M. (ed.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. (ed.). (2004). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

SILVA, Maria S. (2006). Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In* MOLINA, Mônica C. (ed.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 60-93.

SOUZA, Maria A. (2006). **Educação do campo: propostas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes.

VERDÉRIO, Alex. (2011). **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de pedagogia da terra na UNIOESTE**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Orientadora: Profa. Dra. Liliam F. P. Borges).