

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

**Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense:
o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de
escolas com classes multisseriadas**

Pedro Clei Sanches Macedo

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA
AMAPAENSE: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS COM CLASSES
MULTISSERIADAS**

PEDRO CLEI SANCHES MACEDO

Sob a Orientação do Professor Dr.
Ramofly Bicalho dos Santos

Tese de Doutorado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M141p Macedo, Pedro Clei Sanches, 1978-
 Políticas públicas em educação do campo na Amazônia
 Amapaense: o programa Escola da Terra na formação
 continuada de professores de escolas com classes
 multisseriadas / Pedro Clei Sanches Macedo. -
 Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
 449 f.: il.

 Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
 Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro, Pós-Graduação em Educação, Contextos
 Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

 1. Educação do Campo. 2. Escola da Terra. 3. Formação
 de Professores. 4. Classes Multisseriadas. 5. Estado
 Ampliado. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970
 , orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
 Janeiro. Pós-Graduação em Educação, Contextos
 Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO N° 396/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

N° do Protocolo: 23083.022890/2022-57

Seropédica-RJ, 13 de abril de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PEDRO CLEI SANCHES MACEDO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 17/02/2022

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

SALOMÃO HAGE. Dr. UFPA (Examinador Externo à Instituição).

GIOVANNI SEMERARO. Dr. UFF (Examinador Externo à Instituição).

LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 13/04/2022 11:48)

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)

Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 29/04/2022 13:57)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 14/04/2022 06:53)
LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 408.566.407-78

(Assinado digitalmente em 18/04/2022 17:12)
GIOVANNI SEMERARO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 221.383.071-15

(Assinado digitalmente em 14/04/2022 16:38)
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 143.811.912-20

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **396**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **13/04/2022** e o código de verificação: **1eaafd1851**

A fase em que vivemos é um fase de **luta** e de **construção**, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é *preciso construir* (e isto exige a **educação na realidade atual**) e *como é preciso construir*.

Pistrak.

Dedico esta Tese:

À minha esposa Taiana (Tai), eterna
companheira, meu anjo, amor da minha vida.

Aos meus filhos José Henrique (príncipe de
grandeza) e João Pedro (benção de Deus), que
amo incondicionalmente.

À minha mãe, exemplo de amor, cuidado e
dedicação para com seus filhos, e que sempre
acreditou que a educação era o caminho certo. E
ao meu Pai (in memoriam) por me ensinar os
valores do trabalho e da honestidade.

Aos meus irmãos Alex e Paulo, e minha irmã
Darlene, pessoas que sempre apoiaram minhas
conquistas.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pelo dom da vida, por iluminar meu caminho para que eu tivesse fé, entusiasmo e perseverança para seguir em frente.

À minha família, em especial, a minha mãe por acreditar no meu potencial e me apoiar nos estudos. E aos meus irmãos e minha irmã por sempre estarem no meu lado, compartilhando as angústias, frustrações e incertezas, mas também celebrando as vitórias e bênçãos recebidas ao longo da vida.

À minha esposa Taiana e aos meus filhos João Pedro e José Henrique, por quem tenho um amor incondicional. Gratidão por terem me acompanhado nessa jornada durante a realização do Doutorado, pelas mudanças, pelas viagens, pela espera e pela ausência nos momentos dedicados à escrita desta Tese. Eterna gratidão. Amo vocês!

Ao professor Ramofly Bicalho, agradeço a oportunidade de tê-lo como meu orientador e agora como amigo pessoal. Tenho um imenso orgulho de citá-lo como um dos responsáveis pelo meu crescimento como pessoa humana e pesquisador. Agradeço pela confiança, pela amizade, pelos conselhos e paciência. Como já disse em outras vezes, só tenho gratidão por você ser uma pessoa maravilhosa, humana, exemplo de simplicidade, humildade e competência. Seus ensinamentos vão além das teorias e das exigências acadêmicas. São lições de vida, de amor, de amizade que sempre compartilhou com seus amigos e alunos.

À professora Lia Maria e ao professor Rodrigo Lamosa, por terem aceitado o convite de participar da banca de qualificação. Suas contribuições foram essenciais para a ampliação desta pesquisa. Gratidão pelas críticas e pelas indicações bibliográficas.

Ao professor Salomão Hage da UFPA, que foi quase um “coorientador” com suas contribuições e seus estudos bibliográficos sobre a educação na Amazônia e a multi(seriação).

Aos professores e aos coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Meus agradecimentos pelas mais diversas formas de contribuições que foram valiosas.

Aos colegas da turma de Doutorado 2018, agradeço o bom convívio e as boas discussões acaloradas. Em especial, ao amigo Guilherme Goretti Rodrigues, parceiro de estudos da mesma linha de pesquisa e da temática de Educação do Campo, com quem sempre pude contar. Agradeço a amizade, o carinho e a trocas de experiência pessoal, acadêmica e profissional. Que essa amizade perdure sempre para além das parcerias nas produções de artigos

científicos. Gratidão pela paciência de me ouvir sempre e não ter deixado eu me sentir solitário nessa jornada. E também ao amigo e colega de turma Maurício Lapa, com quem tive o privilégio de dividir ao longo de três anos a responsabilidade pela representação da turma de Doutorado 2018. Muito obrigado companheiro de luta.

Aos membros do grupo de pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância (GPECMSPA), Isabela, Clodoaldo, Renato, Suellen, Cristina, Robledo, Thaíse. Gratidão pelos encontros e debates na Universidade, um abraço a todos.

À Secretaria de Educação do Estado do Amapá, a coordenadora Estadual do Escola da Terra e aos servidores do Núcleo de Educação do Campo, que me acolheram por um período de quase um ano, durante a realização da pesquisa documental e pesquisa de campo. Obrigado por terem me incluído nas ações e projetos desenvolvidos com os educadores e educadores do campo, através do Projeto OPMAC, foi uma rica experiência de formação continuada.

À Universidade Federal do Amapá, através do coordenador do curso de formação continuada “Escola da Terra, das águas e das Florestas”, por ter me recebido com paciência e respeito, e pela excelente contribuição na minha pesquisa. Foram longos diálogos e muitas histórias. Gratidão sempre.

Ao coordenador nacional do Programa Escola da Terra e técnico do MEC, Xavier de Souza Neto, por atender as minhas solicitações e disponibilizar as informações necessárias para esta pesquisa.

Aos tutores, formadores e professores cursistas do Programa Escola da Terra que abriram as portas de suas residências ou as telas de seus computadores e aceitaram participar das entrevistas. Foi uma riqueza de histórias de vida, experiências e aprendizados que ficarão registrados na minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Ao Instituto Federal do Amapá, que me concedeu a licença de afastamento para realização do curso de Doutorado, e a minha coordenadora pedagógica Tatiana Duarte por ter deferido minha liberação, após aprovação em processo seletivo. Gratidão sempre.

Enfim, meus agradecimentos aos amigos e familiares pelo apoio, torcida e confiança que sempre depositaram em mim. E a todos aqueles que de alguma forma, citados ou não, permitiram que esta tese se concretizasse.

A todos(as) meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas.** 2022. 449 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

O Programa Escola da Terra foi criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012 pelo governo federal e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, para dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e prefeituras municipais, na implementação da política de Educação do Campo, através de ações de melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores, produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas. No Estado do Amapá, o Programa Escola da Terra através do projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, foi coordenado pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá, secretarias municipais de educação e Ministério da Educação, atendendo 200 professores de diferentes municípios. Neste sentido, propôs-se analisar o processo de implementação do Programa Escola da Terra, enquanto política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios na consolidação de políticas públicas de educação do campo na Amazônia amapaense. Trata-se de uma pesquisa sócio-histórica de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo, utilizando entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de dados. O referencial teórico-metodológico tem como sustentação os estudos de Antônio Gramsci, que servirá como instrumento de análise da relação entre o Estado e a Sociedade Civil na implementação de políticas públicas de educação do campo no Brasil e no Amapá. Pautado nesse referencial, esta pesquisa buscará dialogar com outros autores que aprofundaram os estudos da educação do campo no contexto contemporâneo, com o propósito de identificar os principais elementos que intensificam o processo de disputa pela hegemonia no contexto campestre, a partir da concepção de educação rural, pensada como instrumento do capital e da concepção de educação do campo construída como demanda histórica dos movimentos sociais populares. Esta pesquisa teve como principais objetivos: 1) investigar no contexto histórico-político brasileiro, as ações do Estado e dos Movimentos Sociais na construção das políticas públicas de educação do campo, enquanto processo de disputa hegemônica; 2) analisar as perspectivas teóricas das políticas públicas de educação do campo com destaque a formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas; 3) Analisar o Programa Escola da Terra enquanto política de formação de professores, suas concepções, propostas e ações, identificando nos referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, as estratégias e proposições que atendam as questões específicas dos sujeitos que atuam nas escolas com classes multisseriadas; 4) analisar a percepção dos professores, dos formadores, coordenadores locais e dos tutores que participaram do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, identificando as questões teórico-práticas entre o processo de formação continuada, suas trajetórias de formação profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo. Como resultado, apresentamos um estudo que proporcione novos olhares sobre a educação do campo no território amapaense para educadores, pesquisadores e gestores, além de oferecer subsídios de ação-reflexão sobre a formação de professores para as classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Escola da Terra, Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Public policies for field education in the Amapaense Amazon: The School of Earth Program in the continuing education of teachers from schools with multigrade classes.** 2022. 449 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The School of Earth Program was created by Ordinance No. 579 2nd of July, 2013, as one of the actions of the National Field Education Program - PRONACAMPO, launched in 2012 by the federal government and established by Ordinance No. 86, 1st of February, 2013, to provide technical and financial support to the states, the Federal District and municipal governments, in the implementation of the Field Education policy, through actions to improve the infrastructure of public education networks, initial and continuing teacher training, production and availability of specific material for field students and quilombolas. In the Amapá, the School of Earth Program through the project "School of Earth, Water and Forests", was coordinated by the Federal University of Amapá - UNIFAP in partnership with the Amapá State Department of Education, municipal education departments and the Ministry of Education, serving 200 teachers from different municipalities. In this sense, it was proposed to analyze the implementation process of the School of Earth Program, as a policy of training teachers who work in schools with multigrade classes and quilombola schools, identifying the paths taken and the main challenges in the consolidation of public education policies in the countryside in the Amapá Amazon. This is a social and historical research with qualitative approach, exploratory character, which falls into the category of bibliographic and documentary research and field research, using semi-structured interviews as a data collection instrument. The theoretical and methodological framework is supported by the studies of Antonio Gramsci, who will serve as an instrument for analyzing the relationship between the state and civil society in the implementation of public policies for rural education in Brazil and Amapá. Based on this framework, this research will seek to dialogue with other authors who deepened the studies of rural education in the contemporary context, with the purpose of identifying the main elements that intensify the process of dispute for hegemony in the peasant context, from the conception of rural education, thought as an instrument of capital and of the conception of rural education built as a historical demand of the popular social movements. This research had as main objectives: 1) to investigate in the Brazilian historical and political context, the actions of the State and the Social Movements in the construction of public policies of rural education, as a process of hegemonic dispute; 2) to analyze the theoretical perspectives of public education policies in the field, with emphasis on the training of teachers who work in schools with multigrade classes; 3) Analyze the School of Earth Program as a teacher training policy, its conceptions, proposals and actions, identifying in the theoretical, methodological and pedagogical references of the School of Earth, Water and Forests Project, the strategies and propositions that meet the specific issues to the subjects who work in schools with multigrade classes; 4) to analyze the perception of teachers, trainers, local coordinators and tutors who participated in the School of Earth, Water and Forests Project, identifying the theoretical and practical issues between the continuing education process, their professional training trajectories and the pedagogical practices developed in rural schools. As a result, we present a study that provides new perspectives on rural education in Amapá territory for educators, researchers and managers, in addition to offering action-reflection subsidies on teacher training for multigrade classes in the Brazilian educational context.

Keywords: Field Education, Earth school, Multigrade classes.

LISTA DE SIGLAS

AAs	Aprendizados Agrícolas
ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
APA	Área de Proteção Ambiental
ATeG	Assistência Técnica Gerencial
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CETA	Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CGPEC	Coordenação Geral de Políticas Públicas de Educação do Campo
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTs	Centros de Treinamento
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EFAs	Escolas Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACADE	Fórum de Acompanhamento de Conflitos Agrários
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPR	Formação Profissional Rural
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTA	Grupo de Trabalho Amazônico
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOEA	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MAAP	Movimento/Associação dos Assentados do Piquiazal
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAIC	Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MSA	Movimento dos Sem Água
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTC	Movimento dos Trabalhadores do Campo
NEC	Núcleo de Educação do Campo
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPMAC	Organização Pedagógica e Monitoramento das Ações Campesinas
PAs	Patronados Agrícolas
PAs	Projetos de Assentamentos
PAAP	Programa de Aprendizagem do Amapá
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARNA	Parque Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	Programa Escola Ativa

PEN	Programa Escuela Nueva
PJ	Pastoral da Juventude
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPP	Projeto político-pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RAEFAP	Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
RURAP	Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SARADAM	Seminário Amazônico sobre Reforma Agrária, Desenvolvimento e Meio Ambiente
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem
SEPPIR	Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SINSEPEAP	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Estado do Amapá
SNA	Sociedade Nacional da Agricultura
SRB	Sociedade Rural Brasileira
TC	Tempo Comunidade
TIs	Terras Indígenas
TU	Tempo Universidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UC	Unidade de Conservação
UDR	União Democrática Ruralista
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Calendário de Coleta e Análise dos dados empíricos	55
Quadro 2 – Perfil dos(das) colaboradores(as) da pesquisa	57
Quadro 3 – Parcerias Público/Privado na implementação de Políticas de Educação no Estado do Amapá - 2019	213
Quadro 4 – Críticas ao Programa Escola Ativa.....	231
Quadro 5 – Estrutura organizacional do Programa Escola da Terra	241
Quadro 6 – Universidade envolvidas na formação continuada do Programa Escola da Terra – 2014 - 2019.....	244
Quadro 7 – Relação de Escolas do Campo contempladas no Programa Escola da Terra no Amapá – 2017 - 2018	301
Quadro 8 – Organização dos polos de formação por território	312
Quadro 9 – Módulos Formativos de desenvolvimento do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas	320
Quadro 10 – Plano de Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas	337

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica – Brasil – Diferença 1997 e 2019	160
Tabela 2 – Número de Matrículas da Educação Básica – Brasil – 2014 a 2019	162
Tabela 3 – Percentual de Escolas de Pequeno Porte (até 50 matrículas) por Região, segundo a localização da Escola - 2019	163
Tabela 4 – Evolução da população do Brasil, Região Norte e Estado do Amapá – 1950- 1970- 1980-1991-2000-2010-2017	191
Tabela 5 – Estimativa da população urbana e rural por município no Estado do Amapá - 2017	193
Tabela 6 – Número de estabelecimentos de ensino – Estado da Federação – Brasil – Anos de 2018 e 2019	200
Tabela 7 – Número de estabelecimentos de ensino – Estado do Amapá – Brasil – Período – 2010 a 2019	201
Tabela 8 – Número de Matrículas da Educação Básica – Região Norte – 2014 a 2019	202
Tabela 9 – Número de Matrículas da Educação Básica – Estado do Amapá – 2014 - 2019.	203
Tabela 10 – Número de Estabelecimentos de Ensino – Estado do Amapá – por Município – Ano 2019	204
Tabela 11 – Retrato das Escolas Campesinas, Indígenas e Quilombolas – Estado do Amapá – Censo Escolar 2019	205
Tabela 12 – Quantitativo de Escolas Rurais por Dependência Administrativa e por Localidade Diferenciada – Estado do Amapá – por Município – Ano 2019	207
Tabela 13 – Número de Escolas, Turmas e Matrículas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais que ofertam turmas multisseriadas – Por Região e por Estado da Federação - 2019.....	252
Tabela 14 – Municípios, Escolas, Tutores e Cursistas atendidos na ação da Escola da Terra, das Águas e das Florestas – Estado do Amapá – 2017 - 2018	299

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perda da Floresta Primária no Brasil – 2002 - 2019.....	189
Gráfico 2 – Percentual de Escolas por Dependência Administrativa – Amapá - 2019	197
Gráfico 3 – Número de Escolas por oferta de Etapa de Ensino – Amapá - 2019.....	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contexto de Localização do Amapá na Amazônia	182
Figura 2 – Mapa de localização do Estado do Amapá no Brasil e Região Norte.....	183
Figura 3 – Mapas das áreas protegidas do Estado do Amapá	186
Figura 4 – Metodologia de Construção da Carta do Amapá da Educação do Campo	217

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Escola Municipal Tia Chica, área rural de Mazagão – Distrito do Carvão	265
Imagem 2 – Escola Quilombola Estadual do Pescado, área ribeirinha de Macapá.....	265
Imagem 3 – Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa, área rural de Macapá.....	265
Imagem 4 – Escola Estadual Nazaré da Pedreira, área rural de Macapá.....	266
Imagem 5 – Escola Quilombola Estadual Santo Antonio do Matapi – área rural de Santana	266
Imagem 6 – Transporte Escolar Fluvial – Município de Itaubal - AP.....	268
Imagem 7 – Condições de acesso à Comunidade do Ambé – área rural do Município de Macapá- AP.....	268
Imagem 8 – Espaço alternativo – turma multisseriada.....	289
Imagem 9 – Sala de aula de escola multisseriada.....	289
Imagem 10 – Cerimônia de abertura da mesa diretiva do Programa Escola da Terra.....	321
Imagem 11 – Palestra de Abertura do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas..	321
Imagem 12 – Equipe de trabalho do Núcleo de Educação do Campo – SEED/AP	321
Imagem 13 – Apresentação Cultural dos estudantes do campo – E. M. Curralinho	321
Imagem 14 – Professores socializando trabalho coletivo.....	322
Imagem 15 – Produção de mapa de localização das escolas	322
Imagem 16 – Socialização de trabalho	322
Imagem 17 – Professoras na roda de conversa.....	322
Imagem 18 – Saradam 2018	325
Imagem 19 – Produções de materiais	325
Imagem 20 – Abertura do Saradam 2018.....	325
Imagem 21 – Encerramento do Saradam.....	325
Imagem 22 – Dinâmica de grupo.....	328
Imagem 23 – Gestores da Educação do Campo SEED/AP	328
Imagem 24 – Amostra de trabalhos produzidos na formação continuada.....	328
Imagem 25 – Encerramento do III módulo de formação.....	328
Imagem 26 – Escola Quilombola Estadual Prof. Joaquim Maonel de Jesus Picanço	343
Imagem 27 – Preparação dos canteiros	344
Imagem 28 – Preparação dos canteiros pelos alunos.....	344
Imagem 29 – Alunos com as mudas de plantas.....	344

Imagem 30 – Plantio da horta.....	344
Imagem 31 – Escola Estadual Tancredo Neves.....	345
Imagem 32 – Alunos na construção de material para o projeto	345
Imagem 33 – Crianças na socialização do Projeto	345
Imagem 34 – Coordenação Estadual e tutora assessorando os professores.....	346
Imagem 35 – Escola Estadual Maria Enedina Marques Costa.....	347
Imagem 36 – Reunião com os professores	347
Imagem 37 – Momento de explicação do projeto	347
Imagem 38 – Preparação da terra para o plantio	347
Imagem 39 – Crianças no desenvolvimento do Projeto Vivencial.....	347
Imagem 40 – Abertura do evento – I Puxirum	349
Imagem 41 – Apresentação cultural – Dança do Marabaixo.....	349
Imagem 42 – Socialização de Projetos/Escola da Terra.....	350
Imagem 43 – Socialização de Projetos/Escola da Terra.....	350
Imagem 44 – Relatos de Experiências.....	350
Imagem 45 – Trabalhos Acadêmicos	350
Imagem 46 – Morada de um educador do campo – Mazagão - AP	392

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE	37
1.1 O caminho metodológico da pesquisa: as primeiras aproximações com o objeto de estudo	38
1.2 Procedimentos Metodológicos	43
1.2.1 Problema da pesquisa e objetivos de estudo.....	43
1.2.2 Características gerais do processo de investigação	46
1.2.3 Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de conteúdo	47
1.2.4 Lócus, pesquisa de campo e sujeitos da pesquisa.....	50
1.3 Referencial teórico-metodológico	67
2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE GRAMSCI NA CONTEMPORANEIDADE	77
2.1 Estado, Sociedade Civil e Hegemonia: reflexões sobre a teoria de Gramsci	78
2.2 Gramsci e os Intelectuais Orgânicos da classe trabalhadora: da subalternidade à emancipação humana.....	91
2.3 A Reforma Gerencial do Estado e as políticas educacionais no Brasil – anos de 1990: a hegemonia das relações sociais capitalistas.....	102
3. PROCESSO HISTÓRICO DE LUTA E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	117
3.1 A concepção de Educação Rural como instrumento do capital.....	118
3.2 A concepção de Educação do Campo como demanda dos movimentos sociais.....	142
3.3 Escola Unitária e Escola do Trabalho: contribuições de Gramsci e Pistrak para a formação de educadores/educadoras do Educação do Campo	166
3.3.1 Gramsci e a Escola Unitária	167
3.3.2 Pistrak e os Fundamentos da Escola do Trabalho	173
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA LÓGICA CAPITALISTA	180
4.1 A heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia Amapaense	181
4.2 Entre rios e florestas: um retrato das escolas campesinas na Amazônia Amapaense	197

4.3 Formação continuada de professores de escolas multisseriadas: do Programa Escola Ativa ao Programa Escola da Terra	222
5. MULTI(SERIAÇÃO) E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS E SABERES DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO	249
5.1 A Multi(seriação) e os desafios para a garantia do direito à educação nas vozes de educadores/as do campo na Amazônia Amapaense.....	250
5.2 Entre a afirmação e a transgressão do modelo (multi)seriado de ensino: buscando novas perspectivas para as escolas campesinas	272
5.3 Escola da Terra, das Águas e das Florestas: um projeto amazônico para a formação continuada de educadores do campo com classes multisseriadas e quilombolas	296
5.3.1 Implementação, gestão colegiada e organização metodológica do Escola da Terra na Amazônia Amapaense: processos dialógicos	297
5.3.2 Tempo Universidade: diferentes territórios, diferentes saberes	315
5.3.3 Tempo Comunidade e Alternância Pedagógica: entre tempos, espaços e saberes amazônicos..	334
5.4 O diálogo e as vivências entre os atores no contexto da política da formação continuada de educadores e educadoras do campo: desafios e perspectivas	352
CONCLUSÃO.....	393
REFERÊNCIAS.....	402
APÊNDICES	417
Apêndice A – Solicitação de Autorização para pesquisa	418
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	419
Apêndice C – Roteiro de Entrevista - Coordenadores.....	421
Apêndice D – Roteiro de Entrevista – Tutores.....	423
Apêndice E – Roteiro de Entrevista – Formadores	425
Apêndice F – Roteiro de Entrevista – Professores Cursistas.....	427
ANEXOS.....	429
Anexo 1 – Unidades de Conservação do Estado do Amapá.....	430
Anexo 2 – Resolução nº 56/CEE/AP.....	432
Anexo 3 – Carta do Amapá para Educação do Campo	441

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um estudo investigativo e empírico a respeito das políticas de educação do campo e a formação dos professores que atuam em escolas com classes multisseriadas, com destaque ao Programa Escola da Terra¹ implementado no Estado do Amapá – Amazônia – Brasil, através do projeto intitulado: “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, coordenado pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá, secretarias municipais de educação e Ministério da Educação. Enquanto demanda local e nacional, contempla a formação dos educadores das escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), pautando os desafios enfrentados pelas escolas públicas do campo para assegurar o direito à escolarização de crianças, jovens e adultos camponeses. É uma proposta de investigação que vincula-se à linha de pesquisa “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo como título: “Políticas Públicas em Educação do Campo Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas”.

A gênese desse estudo tem uma relação direta com minha trajetória acadêmica e profissional, me permitindo formular as principais questões que conduziram para a escolha do objeto de estudo. No entanto, é importante frisar que essas questões não se limitam ao mundo acadêmico, pois as políticas públicas em educação do campo na Amazônia é um tema de extrema relevância que se entrelaça também com minha história de vida pessoal, principalmente por ser de origem cabloca² ribeirinha. Neste sentido, estudar a educação do campo na Amazônia

¹ O Programa Escola da Terra foi criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012 pelo governo federal e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, para dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Prefeituras Municipais, na implementação da política de educação do campo, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas.

² A palavra “cabloca” foi emprestada do tupi e significa mestiçagem de índio com branco, europeu ou com negro africano e seus descendentes. E, na Amazônia, passou a designar classe de produtores que controlava os meios de produção e produtos de sua própria mão-de-obra; ou grupo que vive em relação de complementaridade com a natureza, retirando dela o necessário à sua sobrevivência. O caboclo amazônico

Amapaense significa reviver minhas origens, buscando estabelecer uma relação entre o sentido existencial de uma história de luta e resistência e a atuação enquanto profissional da educação. É um desejo que se concretiza ao poder contribuir com a educação amapaense, apresentando um importante estudo para o campo do conhecimento científico educacional.

O interesse pelo estudo de uma temática vinculada aos pressupostos teóricos da concepção de Educação do Campo na contemporaneidade³ se fortaleceu durante os estudos do Mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ, nos anos de 2012 a 2014, com uma pesquisa que me inseriu novamente, ao mundo acadêmico, após vivenciar um período marcado por “idas e vindas” entre o envolvimento profissional e estudos individuais, ao exercer funções⁴ de vinculação direta com a formação acadêmica obtida no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no período de 1996 a 2001.

Os estudos de temáticas como educação do campo, meio ambiente, agroecologia, educação profissional, políticas educacionais, didática do ensino agrícola, pedagogia da alternância, durante de realização do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, fizeram-me recordar um pouco da minha história de vida na infância e na adolescência quando dos vínculos estabelecidos com meio rural e com os movimentos populares.

Minha família morava em uma região ribeirinha da Amazônia, conhecida como Comunidade Santa Maria, localizada na Microrregião de Furos de Breves, no território da Mesorregião do Marajó, na divisa entre os estados do Pará e Amapá, tendo como principal fonte de subsistência as atividades de caça, pesca artesanal, trabalho braçal e agricultura de subsistência. Lembro-me das longas viagens que fazia com meu pai em direção à cidade de Macapá em embarcações fluviais cheias de madeiras recém extraídas da floresta. São lembranças típicas de uma família de origem cabocla ribeirinha que acompanhava as

é o habitante do interior amazônico que pratica atividades, fundamentalmente, herdadas da cultura indígena: a caça, a pesca, a coleta florestal e as pequenas agriculturas. É identificado como morador do interior, que vive interagindo com os rios e a floresta; por isso é, também, chamado de ribeirinho. É o principal sujeito da ocupação do espaço amazônico. (GOMES e BATISTA, 2013).

³ Compreende os estudos mais recentes da Educação do Campo, iniciados ainda no final da década de 1990, enquanto movimento articulado que nasce a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação, contrapondo o conceito de “educação rural” (CALDART et al, 2012).

⁴ Durante minha trajetória profissional de quase de vinte anos na área educacional, atuei em diversas atividades, em instituições públicas e particulares: coordenador pedagógico, coordenador de área de conhecimento, secretário escolar, coordenador de programas e projetos, docente do ensino superior, gestão da educação profissional e superior, etc.

modificações do contexto amazônico que ocorreram a partir da década de 1980, com a resistência dos movimentos socioambientais que colocaram em evidência o conhecimento das populações tradicionais e a reprodução sociais dos recursos naturais de um lado, e como contradição a evidência do sistema capitalista de produção com a exploração da mão-de-obra barata de trabalhadores(as) ribeirinhos(as) e a retirada dos recursos naturais, como a extração da madeira e a retirada ilegal de palmito oriundo dos açaiçais naturais na região.

Em relação à origem cabocla ribeirinha, Corrêa e Hage (2011, p. 92) destacam que as populações tradicionais da Amazônia “desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades e oportunidades oferecidas pela floresta, várzea e rio”. É do contato com a natureza que as populações de cultura cabloca amazônica retiram através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos materiais necessários para a sua subsistência. Essas práticas não impedem “o funcionamento do sistema regenerativo da floresta e o impacto dos mesmos não ultrapassa os impactos provocados pelos distúrbios naturais de pequena escala” (idem).

Assim, mesmo com a intensificação das formas de ocupação capitalista nos espaços amazônicos houve o reconhecimento político dessas populações tradicionais amazônicas através das práticas de utilização dos recursos naturais além do respeito pelo ciclo da vida, da cultura. Neste sentido, essas populações de cultura cabloca amazônica, ao adquirirem uma nova condição de vida

Passaram a ser vistos como importantes agentes de uma nova forma de desenvolvimento social que confronta a sociedade moderna capitalista, em diferentes dimensões, à medida que o seu sistema social orgânico e cultural expressa complexidade por redefinir lugares, identidades, relações e processos, evidenciando a necessidade de fortalecer vínculos da cultura cabocla amazônica. (GOMES e BATISTA, 2013, p. 2).

Relembrando este período de contato íntimo com a floresta, defendo a necessidade de ampliar as discussões acerca do fortalecimento das escolas do campo na Amazônia, considerando ainda a inexistência de escolas em comunidades rurais mais distantes e o fechamento das escolas do campo em detrimento do processo de nucleação, principalmente em áreas ribeirinhas, fazendo com que as populações tradicionais da Amazônia migrem para a cidade em busca de melhores oportunidades de emprego, moradia e educação.

Vale destacar que o contexto educacional amapaense é um cenário de enormes desafios para a implantação de políticas públicas de Educação do Campo, tendo em vista sua

dimensão territorial, como fronteira de expansão, com destaque à bacia hidrográfica do rio Amazonas, constituída pela mais extensa rede hidrográfica do mundo. Além do mais, a região amazônica apresenta uma vasta diversidade sociocultural, com populações tradicionais diversas, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, cablocos, vaqueiros, seringueiros, indígenas e quilombolas de ocupação secular e milenar, constituindo-se assim, como uma região complexa, mas rica em diversidade e biodiversidade.

A mudança de populações tradicionais da Amazônia para a cidade é ocasionada pela falta de políticas públicas sociais, principalmente na área da saúde e educação. Este fato aconteceu com minha família, quando migrou para a cidade na busca de melhores condições de vida, pois na localidade ribeirinha onde morávamos, não havia escolas e nem atendimento médico, mesmo em uma vila de moradores com mais de vinte famílias. Apesar da mudança do campo para a cidade sempre mantínhamos contato com outros membros da família que continuam morando na região, fortalecendo assim as tradições ribeirinhas. Lembro-me de nunca perdermos as raízes caboclas com a realização de atividades agrícolas e criação de animais da roça. Mesmo no “quintal” de casa, meus pais continuaram cultivando plantas frutíferas, verduras e criando animais, como galinha, porco e pato.

Dos rios marajoaras no interior do Pará para a cidade de Macapá, meus pais se reinventaram enquanto classe trabalhadora, buscando através do trabalho, inúmeras alternativas para o sustento e educação da família. Meu pai, trabalhou como carpinteiro, vigilante e por último, conseguiu o emprego de “agente de portaria”, através de um contrato administrativo, e depois se efetivou como funcionário público na mesma função. Minha mãe, por sua vez, trabalhou como doméstica, lavadora de roupa, servente, auxiliar de serviços gerais, se efetivando também como funcionária pública na função de auxiliar de farmácia. Por incentivo dos filhos, ambos ingressaram na escola na modalidade de educação de jovens e adultos e concluíram o Ensino Fundamental. Infelizmente, meu pai faleceu num acidente doméstico aos 58 anos de idade, um momento trágico que marcou a minha vida e da minha família. Como filho mais velho entre os homens, sempre estive ao seu lado em todas as suas investidas, principalmente no ofício de carpinteiro. Desde a infância até os 18 anos de idade eu trabalhava como ajudante de carpintaria e em outras atividades laborais que ele sempre se envolvia, como por exemplo, fui seu ajudante em um barzinho que funcionava na residência de meus pais, por muitos anos. Mesmo trabalhando com meu pai desde a infância, minha mãe sempre me incentivou a continuar com os estudos, e não abria mão que eu fosse para a escola todos os dias,

mesmo ajudante meu pai quase todos os dias.

Na fase da juventude, eu e meus irmãos, nos engajamos nas atividades religiosas e comunitárias de uma igreja católica que ficava em um bairro periférico da cidade de Macapá. De início, houve o desejo de ingressar no seminário, numa experiência de convívio com três seminaristas que desenvolveram um trabalho missionário com a juventude. Entretanto, a opção pelo ingresso no seminário ficou por conta de meu irmão, Padre Paulo Ney, que escolheu o sacerdócio como vocação religiosa. Embora não tenha optado pelo ingresso no seminário, minha juventude foi marcada pela participação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), no trabalho com os jovens e no engajamento das atividades comunitárias.

Dentre as atividades que mais contribuíram para minha formação pessoal e religiosa, destaco minha participação na Pastoral da Juventude (PJ), na fase dos quinze aos vinte e um anos de idade, momento aguerrido de muito envolvimento dos jovens através de encontros de formação, planejamento, espiritualidade e ações coletivas, além do engajamento nos movimentos de luta e reivindicações na defesa dos direitos sociais. Foi neste período, que conheci minha esposa Taiana, juntos desenvolvemos um trabalho de formação com o público jovem, ela como coordenadora de grupo de PJ, e eu como coordenador paroquial da Juventude. Nossas atividades tinham como objetivo envolver os jovens nas atividades de formação, retiro espiritual, caridade e engajamento político. Paralelo as atividades da igreja, me envolvi nas lutas sociais da comunidade pela melhoria do bairro, pois era uma região marcada pela pobreza e ausência de políticas públicas, principalmente na área de segurança pública, saneamento básico, saúde e educação. Neste período atuei como vice-presidente na Associação de Moradores do Bairro, através do apoio da comunidade eclesial que me indicou como um dos representantes.

Molina (2006) destaca que muitas ações destinadas aos jovens na década de 1990 foram influenciadas pelos movimentos da ação católica voltados para a juventude em décadas anteriores⁵, com o objetivo de organizarem o laicato jovem para uma inserção dentro de sua realidade:

⁵ A Ação Católica no Brasil foi marcada por dois momentos distintos. O primeiro, com a chamada Ação Católica Geral (de 1932 a 1950), e o segundo momento, a Ação Católica Especializada (de 1950 a 1960). A Ação Católica Especializada e os seus grupos JAC (Juventude Agrária Católica), JUC (Juventude Universitária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e JOC (Juventude Operária Católica) percebemos o início de um novo modelo de pastoral com os jovens. A Pastoral de Juventude herdou muita coisa deste período, como o método Ver-Julgar-Agir; uma prática transformadora a partir da realidade; a descoberta da dimensão política da fé; o protagonismo dos jovens e a presença do Deus Libertador nas lutas do povo. Mas o surgimento de uma Pastoral Juventude Orgânica e transformadora, foi sendo gestado na

Esses movimentos desenvolveram uma metodologia conhecida como Revisão de Vida conhecida como o *método ver-julgar-agir*. O método se desenvolve em três momentos: partir da realidade, da vida dos jovens (ver), confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (julgar), partir para uma ação transformadora do meio (agir), essa metodologia enfatiza a Formação na Ação, a organização de pequenos grupos em cada comunidade, escola ou local de trabalho, que os conteúdos de formação partam da realidade social dos jovens, afirmação de uma prática transformadora. Esse trabalho contribuiu para abrir caminhos no engajamento da igreja em questões políticas e sociais e na formação das lideranças jovens que se inseriram nas lutas estudantis, sindicais e políticas desse período e posterior a ele. (MOLINA, 2006, p. 72).

O engajamento nas questões políticas e sociais e o envolvimento na formação de lideranças jovens contribuíram para o ingresso na universidade pública. Esse ingresso somente foi possível após participar de um grupo de estudo formado por jovens carentes que não tinham condições financeiras de custear aulas particulares para a realização do vestibular e se reuniam no período noturno para compartilhar livros e apostilas. Com a conclusão do Curso de Pedagogia, ingressei logo no mundo do trabalho, atuando como coordenador pedagógico em algumas escolas particulares. Embora tenha adquirido uma boa experiência, ao longo de um período de oito anos de trabalho, a atuação no setor privado me distanciou um pouco das causas sociais e das pesquisas acadêmicas. Além do mais, no período em que cursei a graduação, em meados da década de 1990, o curso de Pedagogia apresentava um currículo mais “urbanocêntrico”, o que distanciava muitos acadêmicos de sua realidade local, não contemplando disciplinas específicas nas áreas de: educação especial, educação étnico-racial, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação profissional, etc. Minha aproximação com essas temáticas se deu no chão da escola, principalmente após ingresso como pedagogo na rede pública do ensino estadual nos anos 2000.

Durante a atuação como pedagogo na rede pública, houve uma aproximação com as políticas públicas educacionais no Estado do Amapá. A escola pública em que trabalhei⁶ foi contemplada com um recurso financeiro do governo federal oriundo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de contribuir para melhoria da infraestrutura

década de 70 por iniciativa da própria CNBB e iluminado por um novo modelo de Igreja Latino-americana que vinha sendo construído através das conclusões e encaminhamentos das Conferências dos Bispos do América-latina ocorridas em Medellín (1968) e Puebla (1979). Assim, as lideranças da Pastoral da Juventude consideram que esta influência herdada da Ação Católica desde a década de 1930 está ligada à história da Igreja e da vida social brasileira. Esta, preocupada com a missão da Igreja e diante dos desafios e das grandes mudanças na realidade mundial (processo de urbanização e industrialização), buscava estimular um espaço de participação dos leigos católicos no apostolado hierárquico da Igreja, para a difusão e a atuação dos princípios católicos na vida pessoal, familiar e social. (SOUZA, 2006, p. 50).

⁶ Escola Estadual de Ensino Fundamental Coelho Neto – localizada no Bairro Buritizal – Macapá – AP.

da escola e do rendimento escolar dos estudantes. Ela foi uma das escolhidas, por ter apresentado um dos piores índices no IDEB entre os anos de 2006 e 2007 no Estado do Amapá. Apesar do desafio, esta foi uma das melhores experiências profissionais enquanto educador, não somente por atuar com o público infanto-juvenil do ensino fundamental e de jovens e adultos, mas por trabalhar com professores que não mediam esforços para mudar o contexto escolar marcado pela precariedade na infraestrutura escolar e ausência de material didático específico para trabalhar com os alunos, em um bairro em que predominava a pobreza e a violência entre os jovens.

Logo em seguida, realizei o Curso de Especialização em Gestão Escolar, ofertado pela Universidade Federal do Amapá em parceria com o Ministério da Educação. Nessa proposta, o governo federal tinha como meta capacitar os gestores de escolas públicas tendo como foco a gestão democrática, a criação de conselhos escolares, elaboração do projeto político-pedagógico da escola e do PDE. Esta formação foi de extrema importância na construção do Projeto Político-pedagógico da escola, que deu fruto ao trabalho final da Pós-graduação lato sensu em nível de especialização com a pesquisa “Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coelho Neto: uma construção coletiva”.

Em 2011 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) como técnico-administrativo em educação, uma instituição recém-criada no Estado, a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Esta política trouxe uma grande contribuição para a educação amapaense, tanto para a formação profissional de jovens e adultos, quanto para o desenvolvimento local e regional. Das várias experiências adquiridas ao longo deste percurso, destaco a atuação na implementação de políticas de inclusão como a Assistência Estudantil para os jovens em formação oriundos de família com vulnerabilidade social e na gestão de políticas públicas de formação profissional ao atuar na coordenação de vários programas. Foi neste período que fui aprovado no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) ofertado pela UFRRJ em convênio com o IFAP através da Pedagogia da Alternância⁷, aprofundando assim, o debate sobre a implantação de políticas educacionais no Brasil e na Amazônia, com a dissertação: “A

⁷ Sobre esta experiência apresentei o trabalho “A formação de professores e o desenvolvimento regional: a política de Pós-graduação na Amazônia para a formação de Mestres em Educação Agrícola no Estado do Amapá” publicado nos Anais do XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de professores realizado nos dias 6, 7 e 8 de novembro de 2017 UFPA: Belém, PA. p. 900 - 906.

Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá”⁸.

Paralelo às atividades pedagógicas desenvolvidas na área de coordenação pedagógica, atuei como docente do ensino superior em cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, em algumas instituições públicas e privadas, em disciplinas ligadas às políticas públicas educacionais. Nessa caminhada, a experiência como professor temporário da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), no ano de 2017, ministrando a disciplina de Educação do Campo no curso de Pedagogia, inspirou-me na construção de um projeto de pesquisa que buscasse agregar a atuação docente e a formação acadêmica, possibilitando um contato mais direto com as escolas do campo e as políticas públicas educacionais na Amazônia.

Vale destacar que as pesquisas e produções científicas de educação do campo no Estado do Amapá são escassas. Por este motivo, busquei direcionar este estudo para uma análise das políticas públicas de Educação do Campo na Amazônia, com destaque ao processo de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas, estabelecendo um diálogo entre os fundamentos teórico-metodológicos, as políticas públicas educacionais e a realidade da Amazônia Amapaense.

Para Costa e Lomba (2016) as escolas do campo com classes multisseriadas são uma realidade no território amapaense, sendo a única alternativa de acesso à escolarização para os sujeitos do campo. Entretanto, são instituições que apresentam uma vasta diversidade e pluralidade econômica, cultural, ambiental e social que demandam políticas específicas para atender às necessidades da comunidade.

Diante deste contexto, é precípuo o debate sobre a formação de professores nas escolas do campo, investigando as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, como as classes multisseriadas que estão presentes em grande parte das pequenas comunidades rurais na Amazônia. Assim, o enfrentamento dos graves problemas que envolvem as escolas multisseriadas deve considerar os desafios mais abrangentes da realidade socioeconômica, política, ambiental, cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea (HAGE, 2005).

⁸ Desta pesquisa resultou a publicação do artigo “Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica V. 2, n. 13, 2017. P. 94 -106.

Para compreender o lugar da educação do campo na sociedade contemporânea, esta pesquisa tem como aporte teórico-metodológico os estudos do italiano Antônio Gramsci, em diálogo com outros pesquisadores que aprofundaram os estudos da educação do campo no Brasil nas últimas décadas. Este referencial teórico norteará a trajetória deste estudo, no intuito de identificar os principais elementos que intensificam o processo de disputa pela hegemonia no contexto da educação do campo, a partir de seus intelectuais orgânicos. Sobre o processo de organização escolar a partir da formação seus intelectuais, Gramsci (1982, p. 117) destaca,

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.

A contribuição teórico-metodológica da obra do italiano Antônio Gramsci é essencial para analisar o processo que delineou a implantação das políticas públicas educacionais no Brasil, evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo na contramão à lógica capitalista de expansão do agronegócio, a partir de suas experiências organizativas e educativas que desencadearam na construção da concepção de “Educação do Campo”, enquanto processo histórico de luta e resistência dos povos camponeses, pautado na valorização da agricultura camponesa, na preservação do meio ambiente, na valorização dos saberes e experiências de produção vivenciadas pelas famílias camponesas, no controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes, no uso da terra de maneira sustentável, na diversificação de cultivos e criações, na valorização da cultura local e na solidariedade comunitária.

Cabe salientar, que os movimentos sociais através de seus intelectuais orgânicos, protagonizam as lutas pelo direito à educação com os povos do campo, criando projetos sociais alternativos de educação ao produzir experiências de pedagogias contrárias ao modelo hegemônico existente na sociedade brasileira. Para tanto, é preciso identificar os traços fundamentais na luta e identidade que vem sendo construídas pelos sujeitos da educação do campo, compreendendo que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos existe uma parcela da população brasileira que vive no campo, como sujeitos de resistência que lutam por melhores condições dignas de trabalho, educação, saúde e moradia.

As escolas do campo com classes multisseriadas revelam a presença de um paradoxo por apresentarem um quadro dramático de precarização e abandono, reflexo do

descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Esses fatores interferem na qualidade da educação e fortalece o descrédito que se atribui às escolas do campo com classes multisseriadas, devido a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento entre a casa e a escolas, condições inadequadas de transporte escolar, o avanço da política de nucleação, o fechamento das escolas do campo, a sobrecarga de trabalho docente através das múltiplas funções desempenhadas, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo. Essas múltiplas questões impactam diretamente na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, associando de maneira direta a existência das escolas com classes multisseriadas com o fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, 2018).

Na visão hegemônica das classes dirigentes, as escolas com classes multisseriadas, apresentam-se num contexto rural enquanto espaço atrasado. Neste sentido, a multissérie é vista como uma proposta de ensino arcaico em relação às escolas urbanas, que apresentam um “modelo de ensino seriado”, de currículo organizado por disciplinas e séries, visto por muitos membros da sociedade, como um ensino mais avançado que o ensino das turmas multisseriadas. Ou então numa visão mais estrutural, que é particular de cada região: se a escola multisseriada tem uma boa estrutura, se os professores tem uma boa formação, se a escola tem materiais pedagógicos, biblioteca, merenda escola, informatização do ambiente, boas salas de aulas, livros didáticos, etc, então realmente essa escola funciona e precisa continuar existindo, pois é uma forma de garantir que ela não feche. Assim, se cuidarmos dessas mazelas, as escolas multisseriadas serão muito bem vindas trazendo grandes contribuições para o povo do campo.

Para tanto, é preciso desconstruir esses conceitos que atacam as classes multisseriadas cotidianamente, provocando assim o fechamento de milhares de escolas do campo, que são substituídas por escolas nucleadas sempre organizadas por séries ou ciclos, mas que castigam muitas crianças e adolescentes, em função do penoso deslocamento casa/escola por estradas e rios. Esta situação, além provocar o abandono da escola, descaracteriza o contexto social em que esses estudantes estão inseridos, ocasionadas por propostas curriculares urbanocêntricas que desconsideram a realidade campesina, principalmente pela ausência de um projeto pedagógico escolar que tenha sua base alicerçada nos pilares da Educação do Campo.

Neste sentido, tomamos como objeto de análise as políticas públicas de Educação do Campo no contexto contemporâneo, investigando os caminhos percorridos e os principais

desafios da política de formação de professores que atuam nas escolas do campo no Estado do Amapá, a partir da implementação do Programa Escola da Terra, com enfoque a formação de educadores e educadoras de escolas com classes multisseriadas.

O Amapá é um território caracterizado por diferentes sujeitos e que agrupa uma diversidade de povos residentes em áreas rurais, nomeadamente: indígenas, remanescentes de quilombos, trabalhadores assalariados, agricultores familiares e/ou outros sujeitos que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência. A intenção é analisar o cenário que as escolas do campo estão inseridas nesse território, compreendendo que os processos de construção do conhecimento se concretizam nas mais diversas realidades e situações, com sujeitos que tem história, memória e cultura.

O Programa Escola da Terra no Estado do Amapá foi realizado a partir do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas” através de um convênio entre UNIFAP, Ministério da Educação e governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, com apoio do Núcleo de Educação do Campo (NEC), e articulado com os representantes das secretarias municipais de educação dos municípios de Macapá e Mazagão. O Curso de Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, foi executado no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, tendo como instituição federal formadora, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em atendimento as orientações da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui o Programa Escola da Terra e a Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra, disciplinando o processo de execução e orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) para melhor condução da ação nos Estados e Municípios.

O Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, atendeu 200 professores que atuam em escolas do campo nos municípios de Macapá, Mazagão, Santana, Porto Grande, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Pracuúba e Itaubal, através do Curso de Aperfeiçoamento de 180 horas por meio da alternância pedagógica, em dois períodos formativos denominados “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”.

Com os relatos dos professores, formadores e coordenadores do Programa Escola da Terra no Amapá, que realizaram o curso de formação continuada, é possível compreender a materialidade do processo de formação de educadores nos seus diferentes contextos, seja do campo, em territórios quilombolas e ou áreas ribeirinhas. É uma pesquisa voltada para a

compreensão da realidade local e social do povo camponês, diante do desafio político, teórico e epistemológico de assumir a luta por um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória que se preocupa com o protagonismo dos sujeitos, com a formação contextualizada numa proximidade entre teoria e prática e a possibilidade de criar e recriar processos formativos e práticas docentes comprometidas com a história, cultura, memória, vida e experiências das crianças, jovens e adultos camponeses.

Assim, a partir das narrativas dos educadores e educadoras do campo que participaram da formação continuada do Programa Escola da Terra é presumível identificar os principais desafios e contradições no tocante à aprendizagem dos estudantes da Educação do Campo e direcionarmos novos olhares para os processos educativos dessas escolas numa ação colaborativa, respeitando os saberes, a memória e a cultura de um povo, como forma de conhecer a rica pluralidade de experiências sociais, para que possamos dialogar com outras práticas, com outras realidades particulares.

Para análise do objeto de estudo discriminado nesta introdução, estruturei o texto de tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento o caminho teórico-metodológico da pesquisa, destacando as primeiras aproximações para a escolha do objeto da pesquisa, a partir dos estudos realizados sobre a Educação do Campo no Brasil na contemporaneidade e dos estudos vinculados ao grupo de pesquisa “Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância” da UFRRJ. A pesquisa traz a definição do objeto da estudo, a problematização e justificativa do trabalho, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o referencial teórico-metodológico. O objeto de estudo está pautado na literatura gramsciana contemporânea que dará suporte para a análise do Programa Escola da Terra no Brasil e no Amapá, destacando as inter-relações entre as políticas públicas de educação do campo, a formação de professores que atuam nas escolas com classes multisseriadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no território do cotidiano escolar.

No segundo capítulo, discuto o papel do Estado e da Sociedade Civil na gestão das políticas públicas, a partir do referencial teórico-metodológico de Antônio Gramsci. Em seguida, apresento uma breve leitura sobre as políticas educacionais no Brasil e a Reforma do Estado, destacando as correlações de forças que são travadas no interior do Estado e a formas de organização econômica e política da classe burguesa no desenvolvimento de práticas sociais para manter a dominação sobre a classe trabalhadora, ao mesmo tempo, em que é possível

constatar a luta hegemônica pela expressão autônoma e antagônica das classes subalternas na defesa de um projeto socialista para as populações camponesas.

No terceiro capítulo apresento os pressupostos teóricos e os aspectos conceituais no processo de disputa ideológica entre as concepções de “educação rural” e “educação do campo”. Trata-se de reflexões sobre a utilização desses conceitos na contemporaneidade, identificando os principais elementos que intensificaram a luta pela hegemonia no contexto da educação do campo. A concepção rural pensada como instrumento do capital e a concepção de educação do campo construída como demanda histórica dos movimentos sociais populares. Destaco a importância do movimento nacional de defesa da Educação do Campo na implementação das políticas públicas educacionais construídas com a participação do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais camponeses. Em seguida, apresento as contribuições de Gramsci e Pistrak na defesa da Escola Unitária do Trabalho, de cultura geral, humanística e formativa, que tem o trabalho como princípio educativo, como elemento primordial na formação de educadores e educadoras do campo.

No quarto capítulo, introduzo a pesquisa de campo traçando um perfil da Amazônia Amapaense pautado na heterogeneidade produtiva, ambiental e sociocultural de seu território e sua relação com a educação, revelando também o antagonismo das relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais na disputa hegemônica de projetos societários para as populações camponesas na Amazônia. A partir da literatura local e regional, apresento um breve retrato da realidade das escolas camponesas no Estado do Amapá, destacando o número de escolas, número de matrículas e os projetos educacionais em disputa para a organização do currículo para as escolas do campo com classes multisseriadas. Em relação a construção das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo de classes multisseriadas, destaco as primeiras iniciativas do Estado para as escolas com classes multisseriadas no Brasil que foi o Programa Escola Ativa (PEA), desenvolvido a partir de 1997. Em seguida, discorro sobre o processo de implantação do Programa Escola da Terra, a partir da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui e estabelece os objetivos da Ação/Programa Escola da Terra enquanto política de formação continuada de professores das escolas do campo de classes multisseriadas e escolas quilombolas no Brasil e na Amazônia.

O último capítulo se constitui na descrição e análise da experiência da ação Escola da Terra no território amapaense, com a execução do projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, por meio da formação continuada de professores de escolas multisseriadas do campo

e quilombolas, realizada pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá, secretarias municipais de educação e o Ministério da Educação (MEC), sendo que os sujeitos da pesquisa são os coordenadores, formadores, tutores e os professores participantes do curso de formação continuada que atuam nas escolas do campo. Trata-se sobre a análise da elaboração e implementação de estratégias específicas para as escolas do campo na Amazônia amapaense, e suas inter-relações com as práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar.

Nas considerações finais, busquei retornar às minhas questões iniciais – o problema e os objetivos – com o propósito de costurar possíveis aproximações entre o referencial teórico-metodológico e os dados empíricos da pesquisa de campo, sintetizando as relações entre as políticas de formação de professores e as estratégias e atividades utilizadas pelos educadores e educadoras do campo para a consolidação das propostas curriculares ao lidar especificamente com as questões regionais e locais.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

O fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos.

Rosália Duarte (2004, p. 223).

Este capítulo aborda o caminho a ser percorrido na construção do objeto de estudo e seus desdobramentos, expresso sob a forma de um referencial teórico-metodológico que dará suporte para a análise das inter-relações entre as políticas públicas de educação do campo, a formação de professores que atuam nas escolas com classes multisseriadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no território do cotidiano escolar. Como podemos perceber na citação acima, é fundamental que um trabalho de campo esteja aberto ao “imprevisível” e ao “imponderável”, dando espaço a novas possibilidades, o que justifica a necessidade de uma pesquisa que emerge de um contexto de diversidade e pluralidade cultural, como é o caso do Estado do Amapá, localizado na Amazônia Brasileira.

Para tal, nos apoiamos na noção de ampliação do Estado ou de “Estado Integral” desenvolvido pelo intelectual italiano Antônio Gramsci enquanto instrumento analítico das determinantes do processo de implementação das políticas públicas de educação do campo, construída historicamente com a participação dos movimentos sociais, organizações e instituições públicas. Esta opção teórico-metodológica nos permitiram ao longo desta pesquisa aprofundar as mudanças ocorridas na educação do campo no Brasil, tendo como especificidade, as políticas de formação de professores para as escolas multisseriadas, tendo seu início marcado

no contexto da Reforma do Estado com o Programa Escola Ativa⁹, na década de 1990, e depois com o Programa Escola da Terra a partir de 2013, este último buscou incorporar os princípios norteadores da concepção de Educação do Campo, construída com os movimentos sociais camponeses, mesmo num processo de disputa hegemônica entre a classe burguesa e a classe trabalhadora do campo.

De início, apresento o caminho teórico-metodológico da pesquisa destacando as primeiras aproximações com o objeto de análise para escolha do tema, problema da pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos e referencial teórico. São elementos que justificam a presente tese considerando sua relevância acadêmico-científica, política e social, enquanto importante instrumento para análise das políticas de formação de professores das escolas do campo no Brasil. É uma proposta de investigação que visa compreender o processo de consolidação da política de educação do campo na Amazônia Amapaense, tendo como foco as políticas públicas de formação de professores do campo que atuam em classes multisseriadas a partir da implantação do Programa Escola da Terra no Estado do Amapá, com uma das ações do PRONACAMPO. Portanto, é imprescindível indagar sobre a organização das escolas com turmas multisseriadas e a formação de professores que atuam nesses espaços, identificando possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem, as experiências e os desafios da prática pedagógica vivenciados no cotidiano escolar pelos educadores e educadoras das escolas do campo no Estado do Amapá.

1.1 O caminho metodológico da pesquisa: as primeiras aproximações com o objeto de estudo

A construção do objeto de pesquisa tem seu alicerce no envolvimento com políticas educacionais ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, na experiência nos cursos de formação continuada de professores das escolas públicas amapaenses, na educação profissional do campo e no processo de implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Rio de Janeiro, no período de 2018 e 2019, dentre outras. Essas experiências me conduzem a trilhar um caminho de pesquisa acadêmica que tenha relação direta com as políticas de

⁹ O Programa Escola Ativa e o Programa Escola Terra serão abordados com maior aprofundamento no Capítulo 4.

educação do campo, como é o caso da política de formação continuada para professores de escolas do campo com classes multisseriadas.

Na historicidade da educação brasileira, a política de formação de professores específica para o campo era praticamente inexistente. A formação apresentada a esses professores tinha como modelo o parâmetro urbano, com um currículo que não considerava os conhecimentos e experiências das populações camponesas. Além do mais, as condições de trabalho dos professores do campo apresenta-se de forma precária, com baixos salários em relação aos profissionais que trabalham na área urbana, a falta de qualificação docente e sobrecarga de trabalho, a alta rotatividade e a dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Pautado na lógica capitalista, o modelo de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os projetos voltados para a educação no meio rural no Brasil foram pensados e elaborados sem a participação dos sujeitos que atuam no campo, ignorando a própria realidade de quem se propõe a trabalhar. “A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria”. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 36).

A educação enquanto direito social por muito tempo foi negligenciada às populações mais pobres. Como consequência deste descaso, a partir da década de 1990, os movimentos sociais, organizaram-se em todo país, na luta para a garantia do direito de acesso à educação pública e gratuita e no enfrentamento das desigualdades regionais e sociais, contribuindo assim para a construção da concepção de Educação do Campo enquanto “campo do conhecimento” e “modalidade de ensino”, contrapondo a concepção de educação rural, enquanto instrumento do capital¹⁰.

Embora a concepção de Educação do Campo que norteia a construção das políticas públicas de educação camponesa no Brasil, nas últimas décadas, defenda o protagonismo os movimentos sociais de trabalhadores camponeses, é importante frisar, que existe ainda um processo de disputa hegemônica de projetos societários antagônicos que buscam espaços para

¹⁰ O debate sobre “educação rural” e “educação do campo” será aprofundado no Capítulo 3, enquanto categorias de análise, mostrando que este é um processo hegemônico em disputa de concepções de educação distintas e antagônicas.

a implantação de modelos educacionais para as populações camponesas que divergem entre si. Para tanto, Ribeiro (2013, p. 131) esclarece que:

As questões camponesas, na atualidade, não podem ser vistas com os mesmos óculos usados na leitura dos processos de acumulação primitiva clássica. O capitalismo introduz novas formas de exploração dos trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que entra em conflito com eles conferindo dinamicidade às lutas camponesas que são diferentes das que foram observadas naquele processo de acumulação primitiva original. Embora possam ser temporários, alguns conflitos geram a mediação política de grupos permanentes de apoio que precisa ser compreendida para que se possa perceber como captar autonomia dos sujeitos históricos que entram em conflito.

Nesse contexto, a educação do campo como política pública abrange não somente a oferta de um ensino sistematizado, mas assume o compromisso com o campo social e político, na construção de uma sociedade inclusiva e participativa. A educação do campo como um direito, tem desdobramentos maiores, que é pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, de modo a construir processos qualitativos de educação que forme pessoas enquanto sujeitos de direitos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 49).

No aspecto legal, a educação do campo está amparada na Constituição Federal de 1998, que passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o meio rural, passando a destinar recursos para esta modalidade, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social (MEC/SECAD, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação no meio rural. Em seu artigo 28 propõe que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

A expressão educação no “meio rural” ou “educação rural” embora ainda permaneça em alguns documentos legais da educação nacional brasileira, como é o caso a LDB 9.394/1996, já foi substituído pelo termo “campo” em muitos dispositivos legais que tratam da

educação voltada para as populações camponesas. Vale destacar que este assunto foi amplamente discutido durante os preparativos e na realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, a partir de uma concepção de “educação do campo” construída com a participação dos movimentos de trabalhadores camponeses e suas organizações, contrapondo a concepção de “educação rural” pautada em uma visão de mundo fragmentada que não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores, impondo um conhecimento que desconsidera o saber transmitido e aperfeiçoado de uma geração para outra, através de uma educação que evidencia os processos produtivos na lógica do mercado, buscando capacitar os estudantes como forma de torná-los mais produtivos para o trabalho.

No âmbito das políticas públicas instituídas pelo Estado com a participação dos movimentos sociais, a expressão “educação do campo” já é incorporada nos documentos legais, a partir debate instituído no âmbito do Conselho Nacional de Educação, com o Parecer nº 36/2001, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 e Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. Além do mais, outros dispositivos legais contribuíram para a consolidação da Educação do Campo no cenário educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) que reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino, o Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e também ao Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005/2014 – Decênio 2014-2024, que legitimou a Educação do Campo, enquanto modalidade específica de educação (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Dito isto, esta investigação justifica-se pela relevância do tema, pois as escolas do campo da Amazônia Amapaense encontram dificuldade quanto ao acesso às políticas públicas, em especial, às políticas de formação de professores que atuam em escolas do campo. Muitos encontros e propostas de formação continuada de professores da Educação Básica encaminhadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação apresentam modelos padronizados para todas as escolas, sem considerar as especificidades das escolas do campo, predominando currículos distantes dos princípios emancipadores da educação e de uma estreita relação com os sujeitos do campo, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental,

que trabalham com classes multisseriadas.

Assim, mais do que formular hipóteses, considero que a construção das políticas públicas de educação do campo necessita de um olhar próprio no sentido de compreender que a Amazônia e a educação do campo estão vinculadas à diversidade de populações que vivem no espaço rural, levando em consideração: seus diferentes modos de vida e de organização do trabalho, diferentes saberes, tradições, histórias, condições de saúde; aliado ao conhecimento de ecossistemas tão variados em termos de paisagem, vegetação, animais. (HAGE, 2010).

Nessa conjuntura, necessitamos defender a obrigatoriedade de construção e manutenção de escolas do campo, a partir de projetos que viabilize a formulação de propostas pedagógicas e políticas de formação continuada para professores, coadunados aos princípios norteadores da Educação do Campo, enquanto concepção humana e dialógica, que defende a vida do sujeito do campo em todas as dimensões (política, social, econômica, cultural), não somente garantindo sua permanência na terra, mas dando condições dignas de sobrevivência, com direito à educação, saúde, alimentação, moradia, reforma agrária, previdência social, entre outros.

Por este motivo, o objeto de pesquisa está centrado na reflexão sobre as políticas públicas de educação do campo voltada para a formação continuada de educadores e educadoras do campo que atuam em escolas com classes multisseriadas, numa análise do contexto local, neste caso, o Estado do Amapá, na implementação do Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

A proposta é que este estudo proporcione novos olhares sobre a Educação do Campo na Amazônia amapaense para educadores, pesquisadores e gestores, além de oferecer subsídios de ação-reflexão sobre a formação de professores para as classes multisseriadas e promova ainda mais discussões no contexto educacional brasileiro.

1.2 Procedimentos Metodológicos

1.2.1 Problema da pesquisa e objetivos de estudo

Os estudos realizados para o desenvolvimento da Tese de Doutorado e o envolvimento com a formação de professores das escolas do campo no Amapá, permitiram-me constatar que as políticas públicas de educação do campo mobilizam grande parte dos movimentos sociais e instituições de ensino, mas também, despertam o interesse de frações da classe dominante na disputa hegemônica pela implantação de projetos voltados para as populações camponesas. O Programa Escola da Terra é um projeto recente, que merece acompanhamento e investigação por parte de pesquisadores, no intuito de analisar a participação do Estado na formulação de políticas públicas específicas para as escolas do campo e para seus educadores.

A partir dessas reflexões, a pesquisa em curso tem como problema central de investigação a seguinte questão:

Qual a participação do Estado (sociedade política + sociedade civil) no tocante à formulação de políticas públicas de educação do campo no contexto contemporâneo e quais os desafios teórico-práticos postos à formação de professores de escolas com classes multisseriadas no Estado do Amapá, diante da iniciativa da Universidade Federal do Amapá e Secretaria Estadual de Educação – SEED/AP na implementação do Programa Escola da Terra, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)?

A oferta de formação de professores das escolas do campo no Brasil, em especial para aqueles que atuam em classes multisseriadas, é ainda escassa, em meio a um contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos para a consolidação de políticas públicas de educação do campo. Diante desse desafio, é de extrema importância, que políticas de formação continuada de professores, como o Programa Escola da Terra, sejam analisadas no contexto em que são inseridos, identificando os caminhos percorridos desde sua elaboração e articulação com o Movimento Nacional de Educação do Campo, a organização curricular proposta pelas universidades para a formação docente, a autonomia da escola do campo, a metodologia e o processo de avaliação, levando em consideração seus tempos e espaços.

Considerando a formulação do problema central, as questões norteadoras de estudo são as seguintes:

- Quais os avanços e contradições no processo de formulação das políticas públicas de educação do campo, entre as ações propostas pelo governo federal representado pelo Ministério da Educação e a participação da sociedade civil nessa construção?

- Quais as bases teóricas e os aspectos legais que sustentam a concepção de Educação do Campo na construção de políticas públicas voltadas para a formação de professores das escolas do campo com classes multisseriadas, a partir do Programa Escola da Terra?

- Como se apresenta o contexto das escolas do campo no Estado do Amapá em que atuam os educadores e educadoras?

- Qual o histórico de construção do Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação continuada de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas?

- Que referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos são propostos para os professores que atuam em classes multisseriadas através do Programa Escola da Terra com “Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, coordenado pela Universidade Federal do Amapá e Secretaria de Educação do Estado do Amapá no período de 2018 e 2019?

Esses questionamentos possibilitam ao pesquisador reunir informações e elementos necessários para a construção de uma análise crítica e reflexiva das políticas públicas de educação do campo, no tocante à formação de professores de escolas com classes multisseriadas na Amazônia Amapaense.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é:

Analisar o processo de implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Amapá, através do “Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, coordenado pela UNIFAP, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Amapá e prefeituras municipais, enquanto política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios na consolidação de políticas públicas de educação do campo no Estado do Amapá.

É importante destacar, que o Programa Escola da Terra, como política pública, mobiliza um grande número de educadores e educadoras do campo, responsáveis pela educação escolar dos estudantes das escolas públicas camponesas, além de gestores estaduais e municipais e as instituições públicas federais, responsáveis pela formação. A formação continuada exige a aplicação de novas diretrizes que permitam aos educadores do campo desconstruir noções e concepções aprendidas em sua formação inicial. Esta problemática nos impulsiona a refletir sobre a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas na perspectiva da educação do campo, enquanto política pública no Estado Ampliado.

Destacamos para tanto, os objetivos específicos que auxiliarão na condução desta pesquisa:

- Investigar no contexto histórico-político brasileiro, a participação do Estado (sociedade política + sociedade civil) na construção das políticas públicas de educação do campo, tomando como parâmetro a correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora.
- Analisar as perspectivas teóricas presentes na legislação específica das políticas públicas de educação do campo com destaque a formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas a partir do Programa Escola da Terra.
- Caracterizar o Programa Escola da Terra enquanto política de formação de professores do campo das escolas com classes multisseriadas no contexto amapaense, identificando nos referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos do “Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, as estratégias e proposições que atendam as demandas locais e regionais dos sujeitos do campo no Estado do Amapá.
- Analisar a percepção de professores, dos formadores, coordenadores locais e dos tutores que participaram no Programa Escola da Terra no Estado do Amapá, identificando as questões teórico-práticas entre o processo de formação continuada, suas trajetórias de formação profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo.

1.2.2 Características gerais do processo de investigação

A pesquisa de Doutorado, conforme a definição do problema e dos objetivos se sustenta enquanto uma pesquisa sócio-histórica, de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo. Neste sentido, aprofundo com maior intensidade os estudos acerca das políticas públicas de educação do campo por meio da análise teórica de pesquisas que tratam da temática e a partir do levantamento de informações e entrevistas com os sujeitos envolvidos que darão um caráter qualitativo no campo científico.

Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesta abordagem, o objeto de pesquisa é melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado de forma integrada. O pesquisador vai a campo buscar informações sobre o objeto a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vistas relevantes.

Os estudos qualitativos numa perspectiva sócio-histórica valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focalizando o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Consiste então, “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Este é o momento que o pesquisador depara-se com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer, transformando o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Como afirma Neves (1996, p. 1),

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos

quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Neste sentido, a pesquisa sócio-histórica de caráter qualitativa tem como sustentação os estudos do intelectual italiano Antônio Gramsci como aporte teórico-metodológico que servirá como instrumento de análise da relação da correlação de forças entre as classes sociais na implementação de políticas públicas de educação do campo no Brasil, a partir do conceito de Estado Ampliado¹¹. Para tanto, é importante estabelecer o diálogo com os trabalhos de pesquisadores que utilizam o referencial teórico de Gramsci para análise das políticas públicas educacionais, mas também buscar outras matrizes teórico-metodológicas que tenham analisado o contexto em que está situado o objeto de pesquisa.

1.2.3 Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo

Para a realização deste estudo utilizei os recursos da pesquisa bibliográfica e documental que me permitiram a construção da fundamentação teórica e também a sistematização da Tese. Esses dois tipos de pesquisa são muito semelhantes, no entanto, para fins de conceituação e diferenciação, a pesquisa documental é baseada em fontes primárias, enquanto que a pesquisa bibliográfica está focada na investigação a partir de fontes secundárias (NEVES, 1996).

A pesquisa bibliográfica, segundo Bocatto (2006), busca a resolução de um problema através de referenciais teóricos publicados, com a finalidade de analisar e discutir as várias contribuições no campo científico. É uma pesquisa que traz subsídios para o conhecimento sobre o tema pesquisado, compreendendo as abordagens, concepções e perspectivas sobre o assunto apresentado na literatura científica.

Nesta primeira etapa realizei o levantamento de textos, livros, dicionários, artigos científicos, dissertações e teses, na busca de elementos teóricos que deram suporte para a análise e compreensão das políticas públicas de educação do campo no Brasil, destacando a

¹¹ Abordaremos um tópico específico sobre os estudos de Gramsci como referencial teórico-metodológico, além do Capítulo 2 que apresenta as principais categorias conceituais utilizados nesta pesquisa.

importância da formação de professores para as escolas com classes multisseriadas, como alicerce para a permanência das famílias no campo, a partir da oferta de uma educação pública contextualizada que considere as especificidades locais e regionais de seu território.

Para que se faça o resgate histórico do processo de participação dos sujeitos coletivos camponeses para a construção do movimento de Educação do Campo no contexto contemporâneo, é necessário delimitar o período em que este estudo dará ênfase. Assim, proponho fazer um levantamento bibliográfico de aspectos conceituais que trata esse objeto de estudo, do processo histórico-político de construção da concepção de educação do campo, da legislação brasileira que trata da educação do campo (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Decretos, Pareceres e Resoluções), das políticas públicas de educação do campo no Brasil e das questões pertinentes à formação de educadores do campo que atuam em escolas multisseriadas, fazendo uma relação com o contexto histórico e político no Brasil no período em que se deu a implantação do Programa Escola Ativa, na década de 1990, e sua substituição pelo Programa Escola da Terra, a partir de 2010, com a ampliação da Política Nacional de Educação do Campo, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizei a pesquisa documental como importante instrumento para levantamento de informações acerca do objeto de estudo pesquisado. Godoy (1995) afirma que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes para a pesquisa científica, a partir de importantes fontes de dados. Neves (1996, p. 3) destaca que

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem se reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não tem o acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico importantíssimo nas ciências humanas e sociais, pois grande parte das fontes escritas, ou não, são na sua maioria, a base da pesquisa científica. É um método de escolha e verificação de dados, com acesso às fontes pertinentes e essenciais para o pesquisador, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA et al, 2009).

Nesta etapa, realizei o levantamento de documentos que tratam das políticas públicas destinadas à formação de professores das escolas do campo que atuam em turmas multisseriadas, dando destaque aos projetos, manuais, resoluções e relatórios, que deram suporte na produção textual dos capítulos em diálogo com os demais elementos da pesquisa, como pesquisa de campo, entrevistas e análise de dados. No aspecto legal, identifiquei os principais documentos da legislação brasileira que contribuíram para a consolidação da política nacional de educação do campo no contexto contemporâneo, com destaque aos aspectos que tratam da formação de educadores e educadoras das classes multisseriadas, tais como:

- A Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre da educação;
- A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em particular, o Título VI, artigos nº 61 e 62 que estabelece a formação de professores;
- A Resolução CNE CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- A Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
- O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;
- Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO;
- Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui o Escola da Terra;
- A Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
- A Lei nº 13.005 de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação;

Esses documentos foram essenciais para a análise das políticas de Educação no Campo tendo com parâmetro a participação da sociedade política e sociedade civil no processo construção e disputa hegemônica, principalmente entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Assim, para a análise dos documentos, optei pela “análise de conteúdo” visto que a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses.

Para Godoy (1995) a análise do conteúdo, é uma das técnicas mais utilizadas para este fim, sendo um instrumento metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nesta análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.

Para tanto, três fases são fundamentais para a utilização da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, cabe ao pesquisador ter um primeiro contato com os documentos, fazendo o exame inicial da documentação que permitirá definir, com mais acuidade; quais documentos são mais promissores para se analisar determinado problema; os objetivos da pesquisa; assim como a especificação do campo no qual deve-se fixar a atenção. Na segunda etapa, compete ao pesquisador ler os documentos selecionados, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização. A terceira fase consiste na análise do conteúdo, denominada tratamento dos resultados e interpretação.

1.2.4 Lócus, Pesquisa de Campo e Sujeitos da Pesquisa

Na pesquisa de campo destaco o caráter exploratório como uma das características mais importantes das pesquisas qualitativas, ou seja, incentivam os sujeitos a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. É uma pesquisa que faz emergir aspectos subjetivos dos sujeitos e provoca motivações não explícitas ou, mesmo, conscientes, de maneira espontânea. Deve ser usada quando buscamos percepção e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para interpretação. A coleta das informações deve ser feita diretamente pelo pesquisador no *lócus* da pesquisa, para que ele tenha maior compreensão dos fenômenos que quer estudar, ou seja, é o próprio pesquisador que deve fazer a pesquisa de campo. (CHIAPETTI, 2010). Sobre o tipo de pesquisa, o autor define

uma pesquisa de campo é uma busca feita por um pesquisador, cujo olhar dirige-se para locais já conhecidos por muitos, mas, sempre, com uma maneira diferente de olhar e de pensar determinada realidade a partir da experiência e da apropriação do conhecimento, que são muito pessoais (CHIAPETTI, 2010, p. 145).

Para Caldart (1997) promover políticas públicas de educação com os sujeitos do campo não é tarefa exclusiva das escolas de assentamentos ou acampamentos da reforma agrária. Esta deveria ser uma das principais preocupações de todas as escolas localizadas nos territórios rurais. Para isso, é estratégico inserir a escola pública no desafio histórico de construir alternativas de desenvolvimento social no campo. As políticas públicas no Brasil, em sua grande maioria, são geridas de maneira lenta, desde a discussão nas câmaras municipais, estaduais e federais, até materializar-se na prática através dos recursos públicos. Isso comumente leva um tempo precioso. Nessa configuração, a educação do campo é geralmente trabalhada como mero acessório de uma política educacional.

Neste sentido, políticas públicas de educação do campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que amplia os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados; O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país; o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), enquanto conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes municipais e estaduais que atuam com escolas do campo; e o Programa Escola da Terra, enquanto ação do PRONACAMPO, que propõe a construção coletiva conjuntamente com Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, de propostas de formação continuada de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo, escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, são essenciais na superação das desigualdades regionais através da garantia de uma educação pensada pelos e com os sujeitos do campo.

É neste sentido, que optei por analisar o Programa Escola da Terra, enquanto uma importante política pública de educação, que apesar de suas contradições durante seu processo de constituição, desde a gênese do Programa Escola Ativa, apresenta um contexto de construção coletiva com o movimento de articulação nacional de Educação do Campo, com os estados, municípios, e entidades representativas da sociedade civil, como os movimentos sociais e instituições federais de ensino. Por este motivo, é essencial analisarmos sua inserção no contexto da Amazônia, como é o caso do Estado do Amapá, nosso *locus* da pesquisa.

Neste enfoque, a pesquisa de campo tem como proposta levantar as experiências dos sujeitos coletivos participantes do Programa Escola da Terra, tomando como referência o processo de formação de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo com turmas

multisseriadas e como espaço geográfico a “Amazônia Amapaense”¹², onde a pesquisa foi desenvolvida. Neste ponto, reconhecendo os limites da pesquisa, investiguei especificamente o processo de implantação do Programa Escola da Terra, a partir da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, com destaque ao Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas desenvolvido no Estado do Amapá nos anos de 2017 a 2018, a partir da pactuação do programa entre o Ministério da Educação, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), secretarias municipais e movimentos sociais camponeses, no atendimento as escolas rurais de 8 municípios: Macapá, Mazagão, Santana, Porto Grande, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Pracuúba e Itaubal.

Assim, a partir do recorte temporal e geográfico e como estratégia da pesquisa de campo para desenvolvimento da Tese de Doutorado, pesquisei junto a sites institucionais do IBGE e INEP para coleta de dados sobre o retrato da população rural e das escolas campesinas no Estado do Amapá através do Censo Escolar da Educação Básica. Além do mais, realizei várias visitas *in loco* às instituições que gerenciam as políticas públicas de educação do campo - Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP, Universidade Federal do Amapá, para coleta de informações e documentos sobre a execução do Programa Escola da Terra.

Nesta etapa, realizei contato com o coordenador do curso de formação continuada do Programa Escola da Terra e com a gerente do Núcleo de Educação do Campo e coordenadora estadual vinculada à SEED/AP, responsáveis pela articulação junto ao Ministério da Educação, para a execução do programa. Após diálogo com os coordenadores e busca em sites oficiais, foi possível reunir os seguintes documentos e informações:

- Projeto do Curso de Formação Continuada Escola da Terra, das Águas e das Florestas – UNIFAP encaminhado ao Ministério da Educação;
- Projeto Acompanhamento e Assessoramento Tutorial Pedagógico da Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas das Escolas do Campo do Estado do Amapá e Municípios de Macapá e Mazagão que possuem Turmas/ Multissérie. – SEED/AP;
- Termo de Execução Descentralizada n.6146 – Escola da Terra entre SECADI e UNIFAP;

¹² Em relação as características do Lócus da Pesquisa, destinamos o capítulo 4, que trata apresentar a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia Amapaense, bem como, o retrato das escolas campesinas nesse território.

- Reportagem jornalística do Lançamento do Programa Escola da Terra no Amapá¹³;
- Edital para seleção de tutores do programa Escola da Terra – Núcleo de Educação do Campo – SEED/AP;
- Resultado da Seleção de Tutores Estaduais e dos Municípios de Macapá e Mazagão;
- Apresentação em Power-Point do Encontro de Abertura do Programa Escola da Terra;
- Relatório do Lançamento da Ação Escola da Terra no Amapá – Pronacampo;
- Relatório Geral do Programa Escola da Terra no Amapá – SEED/AP;
- Planilha Unificada das atividades realizados no Tempo Comunidade – Escola da Terra;
- Vídeo com imagens das ações desenvolvidas no Programa Escola da Terra;
- Relação das Escolas do Campo vinculadas à SEED/AP;
- Cartilha do Núcleo de Educação do Campo – SEED/AP: Construindo novos caminhos, saberes e fazeres para a Educação do Campo e suas diversidades: histórico, metas, estratégias, resoluções, normas, diretrizes, programa e projetos para a educação do campo;
- Resolução n. 56/2017 do Conselho Estadual de Educação - CEE/AP -Estabelece Diretrizes Complementares para funcionamento das instituições da educação do campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no Estado do Amapá e dá outras providências.
- Plano Estadual de Educação do Amapá para o decênio 2015 – 2025;

Esses documentos adquiridos durante o processo de investigação de campo foram de extrema importância para análise de dados durante a construção dos capítulos 4 e 5 que trata especificamente sobre o processo de implantação do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense.

¹³ Reportagem disponível no portal da Secretaria de Estado da Educação do Amapá no link: <https://seed.portal.ap.gov.br/det2.php?id=18790>

Com a pesquisa de campo foi possível fazer o levantamento da relação dos municípios e escolas que participaram do Programa Escola da Terra, bem como a relação de coordenadores, formadores, tutores e professores, com o objetivo de selecionar os sujeitos que participaram das entrevistas. Segundo Duarte (2004, p. 215),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Assim, as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa foram do tipo “semiestruturada” no intuito de combinar perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas. Para Duarte (2004) a tarefa de realizar entrevistas semiestruturadas, abertas, de histórias de vida, não é uma tarefa simples, requer momentos propícios de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso mais livre, mas que atenda os objetivos da pesquisa e seja importante no contexto investigado. Esta é uma tarefa complexa que requer os seguintes cuidados:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

As entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para a condução desta pesquisa, pois quando utilizamos desse instrumento, atuamos como mediadores para o sujeito aprender sua própria situação de outro ângulo, conduzindo o entrevistado a se voltar sobre si próprio, incitando-o a procurar relações e organizá-las. Com isso, elas nos fornecem matéria-prima para nossas pesquisas, pois enquanto informantes, refletem sobre suas próprias vidas

dando um novo sentido a elas (DUARTE, 2004). Sobre os procedimentos para a realização das entrevistas, Duarte (2004, p. 219) destaca

Penso que, no caso de pesquisas que fazem uso de entrevistas, é necessário explicitar sempre: a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes - sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise.

Pautada nesses elementos, a pesquisa de campo conjuntamente com a coleta de dados bibliográfica, documental e entrevistas, se desenvolveu no período de março de 2019 a julho de 2021, conforme calendário¹⁴:

Quadro 1 – Calendário de Coleta e Análise dos dados empíricos

Atividades de Coleta e Análise de Dados	Forma de Aplicação	Período da Coleta	Análise de Dados	Observações
Levantamento e análise de Documentos: projetos, programas e legislação e diretrizes locais e nacionais.	Visitas <i>in loco</i> e pesquisa na internet	Maio 2019 julho 2020	Segundo semestre 2020	-
Entrevistas semiestruturadas com coordenadores	Pessoalmente e gravação em áudio	Primeiro semestre de 2021	Transcrição e Análise das Entrevistas No decorrer de 2021	Ver: Apêndice C
Entrevistas com os tutores	Pessoalmente e virtualmente	Primeiro semestre de 2021	Análise das Entrevistas No decorrer de 2021	Ver: Apêndice D
Entrevistas com os Professores formadores	Virtualmente	Primeiro semestre de 2021	Análise das Entrevistas No decorrer de 2021	Ver: Apêndice E

¹⁴ O calendário sofreu algumas alterações, devido o período de isolamento social da população mundial, ocasionado pelo Covid 19, fazendo com que as entrevistas previstas inicialmente no decorrer do ano de 2020, fossem transferidas para o período em que melhor se adequasse aos entrevistados, garantindo a segurança de todos.

Entrevistas com os Professores de escolas do campo	Pessoalmente e Virtualmente	Primeiro semestre de 2021	Análise das Entrevistas No decorrer de 2021	Ver: Apêndice F
--	-----------------------------	---------------------------	---	-----------------

Fonte: elaborado pelo autor (MACEDO, 2021).

As atividades de coleta e análise dos dados empíricos visam inicialmente o mapeamento das ações relacionadas à formação continuada de educadores e educadoras do campo desenvolvidas no âmbito do Programa Escola da Terra e suas aproximações com o discurso da Educação do Campo pautado na construção coletiva com os movimentos sociais.

O contato com os sujeitos da pesquisa foi inicialmente difícil, mas após diálogo e persistência por parte do pesquisador, foi possível dar encaminhamento a pesquisa. No ano de 2019, tive um primeiro contato com a Secretaria de Educação do Amapá, que autorizou a realização da pesquisa junto à coordenação local do Programa Escola da Terra. Em relação a participação da Universidade, fiz um contato direto com o coordenador da formação continuada, que se mostrou disponível a contribuir com as informações solicitadas pelo pesquisador. Ambos os coordenadores disponibilizaram algumas informações sobre o programa e autorizaram a realização da pesquisa. Nesse primeiro momento, o contato com os coordenadores teve como objetivo coletar as primeiras informações e documentos sobre o Programa Escola da Terra realizado do Estado do Amapá. Além do mais, fiz contato com um técnico do MEC responsável pela Coordenação Nacional do Programa Escola da Terra que está sob a gerência da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), que disponibilizou algumas informações e documentos sobre o programa no Amapá. Essa coleta de dados inicial foi essencial para dar continuidade a pesquisa, o que garantiu sua efetivação e a qualificação do projeto junto à UFRRJ, em dezembro de 2019.

A partir das informações coletadas no momento das entrevistas, apresentamos o Quadro 2 com o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, evidenciando a formação acadêmica, seu regime de trabalho e o tempo de atuação.

Quadro 2 – Perfil dos (das) colaboradores (as) da pesquisa

Codiname	Função no Programa	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na Educação do Campo	Regime	Vínculo
Amapari	Coordenadora Estadual	54	Pedagogia e Letras	Educação Profissional Técnica e Docência do Ensino Superior	18 anos	7 anos	Efetivo	Estadual
Tumucumaque	Coordenador e Formador	48	Pedagogia e Ciências Sociais	Mestre em Desenvolvimento Regional	24 anos	21 anos	Efetivo	Federal
Uaçá	Formadora	32	Pedagogia	Mestrado em Educação	3,5 anos	5 anos como bolsista do Procampo	Efetivo	Federal
Juminã	Formadora	49	Pedagogia	Doutorado em Educação	17 anos	2 anos	Efetivo	Federal
Jari	Professora/Tutora	49	Letras	Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	29 anos e 8 meses	12 anos	Efetivo	Estadual
Matapi	Professora/Tutora	48	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	28 anos	5 anos	Efetivo	Federal
Iratapuru	Professora/Tutora	48	Pedagogia e Letras	Gestão do Trabalho Pedagógico, Supervisão e Orientação	29 anos	10 anos	Efetivo	Federal
Maracá	Professor Cursista	40	Pedagogia	Pedagogia Escolar e Política Educacional	20 anos	11 anos	Efetivo	Municipal
Araguari	Professora Cursista	48	Pedagogia	Gestão e Educação Básica	10 anos	4 anos	Contrato Temporário	Estadual
Curiaú	Professor Cursista	28	Pedagogia	Educação Especial	6 anos	3 anos	Contrato Temporário	Estadual
Cajari	Professora Cursista	33	Pedagogia	Gestão Escolar e Educação Profissional e Tecnológica	7 anos	5 anos	Contrato Temporário	Estadual
Galibi	Professora Cursista	37	Pedagogia	Educação Especial	8 anos	8 anos	Contrato Temporário	Estadual

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (MACEDO, 2021).

Os sujeitos da pesquisa escolhidos para realização das entrevistas foram: dois coordenadores locais do programa, dois professores formadores, três professores tutores, e cinco professores que atuam em escolas do campo, perfazendo um total de 12 sujeitos entrevistados. Os sujeitos estão identificados com nomes de Rios, Terras e Florestas da Amazônia Amapaense, a maioria de origem indígena, como forma de dar visibilidade a diversidade dos ecossistemas amazônicos do território amapaense e preservar o anonimato (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008):

- Amapari: rio que nasce no alto da cidade de Serra do Navio, banha as cidades de Pedra Branca do Amapari e Serra do Navio e deságua no rio Araguari no território do município de Porto Grande);
- Tumucumaque: Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, localizada em terras indígenas, é a segunda maior Unidade de Conservação do Brasil (ocupa 0,7% da Amazônia Legal) e a segunda maior área protegida em florestas tropicais do mundo;
- Uaçá: A Terra Indígena Uaçá, totaliza uma área de 470.164 hectares, e localiza-se ao leste com o Parque Nacional do Cabo Orange. Com três etnias (Galibi-Marworno, Karipuna do Amapá e Palikur), tem uma população de mais de 4,4 mil indígenas. Configura uma grande área protegida, cortada a oeste pela BR 156, que liga Macapá ao Oiapoque. Essa terra compreende o espaço geográfico da Bacia do Uaçá e seus tributários, incluindo os rios Curipi e Urucauá;
- Juminã: A Terra Indígena Juminã localiza-se em uma área de encontro entre as bacias hidrográficas do rio Oiapoque e rio Uaçá, a oeste, e totaliza uma área de 41.601 hectares. Essa região é composta quase que inteiramente por campos alagados salpicados de pequenos lagos intermitentes, possuindo apenas um corpo d'água perene, o Igarapé Juminã, que corre diretamente para o rio Oiapoque. Tem uma pequena população de 121 indígenas.
- Jari: A Estação Ecológica do Jari está localizada a 80 km ao norte da cidade de Monte Dourado (PA), com acesso por estrada de terra, ocupa uma área de 227.126 ha, em uma faixa que vai da margem direita do rio Iratapuru, cruzando o rio Jari, a leste, até o rio Paru, a oeste. Os dois rios são afluentes da margem esquerda do rio Amazonas. Aproximadamente 30% da UC fica no município de Laranjal do Jari (no Amapá) e os outros 70% restantes encontram-se no município de Almeirim (no Pará). A bacia do rio

Jari divide geopoliticamente os estados do Pará e Amapá, também dá nome aos municípios de Laranjal do Jari e Vitória do Jari;

- Matapi: Rio que passa pela comunidade de Matapi, no município de Porto Grande, e deságua no rio Amazonas, no município de Santana, onde se localiza o porto no encontro dos rios. A ponte sobre o Rio Matapi dá acesso ao Município de Mazagão.
- Iratapuru: A Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru abrange terras dos municípios de Laranjal do Jari, Mazagão e Pedra Branca do Amapari. Está situada, aproximadamente, a 200 km de Macapá, em linha reta. Limita-se, ao norte, com a terra indígena Waiãpi, a leste, com o Rio Cupixi, encosta da Serra do Iratapuru, rio Iratapuru e área do Projeto de Assentamento Extrativista Maracá III, ao sul, com área da empresa Jari, a oeste, com o rio Jari e a Estação Ecológica do Jari. O acesso à UC é feito por rodovia (BR-156 de Macapá até Laranjal do Jari) e hidrovia (de barco até a foz do rio Iratapuru);
- Maracá: o Rio Maracá é um pequeno afluente da margem esquerda do rio Amazonas, localizado na região sudeste do Estado do Amapá, no município de Mazagão. Nesta área localiza-se o Projeto de Assentamento Extrativista Maracá, sendo o maior assentamento rural do estado, com, aproximadamente, duas mil famílias assentadas. O nome Maracá também é dado a Estação Ecológica Maracá-Jipiôca localizada em outra região, na chamada concavidade da costa atlântica do Amapá, próximo ao Cabo Norte. É composta por duas ilhas, com uma área total de aproximadamente 72.000 ha. A maior, Ilha de Maracá, tem um formato aproximadamente retangular, sendo dividida em Maracá Norte e Maracá Sul, por um canal denominado igarapé do Inferno. O acesso, a partir de Macapá, pode ser feito por via fluvial ou rodoviária até a cidade de Amapá e de lá chega-se às ilhas somente por via fluvial e marítima;
- Araguari: A Bacia Hidrográfica do Rio Araguari é a maior e mais importante da Amazônia Amapaense. Ocupa cerca de um terço da área total do Estado, e extensão de aproximadamente 300 km, desde sua nascente, na Serra do Tumucumaque, até a sua foz, no Oceano Atlântico.
- Curiaú: a Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú (APA do Curiaú) possui uma área de 21.676 ha e um perímetro de 47,3 km. Situa-se no Município de Macapá, a poucos minutos do centro urbano. Limita-se com Campina Grande do Curiaú, ao norte, com a rodovia BR-156, a oeste, com a cidade de Macapá, ao sul, e com o rio Amazonas, a leste.

O acesso à área é feito por via terrestre (BR-156, pavimentada, e EAP-070) e fluvial (rio Curiaú, que atravessa a UC de leste a oeste). Cerca de 180 famílias vivem na unidade ou em seu entorno imediato em seis comunidades, denominadas Curiaú de Fora, Curiaú de Dentro, Casa Grande, Curralinho, Extrema e Mocambo. Há, ainda, duas comunidades ribeirinhas ao norte da APA, chamadas Pescada e Pirativa.

- Cajari: A Reserva Extrativista do Rio Cajari está localizada no extremo sul do Estado do Amapá. As terras abrangem três municípios (Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari). A área total é bem expressiva, compreendendo 501.771 ha. Ao norte, faz limite com terras devolutas da União, ao sul, com o rio Amazonas, a leste, com o rio Ajuruxi, e a oeste, com a margem esquerda do rio Matauaú.
- Galibi: A Terra Indígena Galibi possui uma área de 6.689 hectares e localiza-se ao norte do estado do Amapá fazendo fronteira com a Guiana Francesa. Nessa TI moram indígenas das etnias Galibi do Oiapoque (também chamada de K'alinã) e Karipuna, com aproximadamente 150 indígenas.

Os critérios gerais estipulados para escolha dos sujeitos foram: ser coordenador, professor formador, professor tutor ou professor cursista do Programa Escola da Terra, e em primeiro plano ter disponibilidade para participar da pesquisa. No Programa, haviam duas coordenações, uma coordenação local que estava vinculada à Secretaria de Educação do Amapá, e outra coordenação do programa vinculada a instituição formadora, a UNIFAP, responsável pela coordenação do curso de formação continuada. Ambos os coordenadores foram entrevistados. Ainda pela Universidade, foram escolhidos dois professores formadores que pudessem participar das entrevistas. Os professores tutores foram escolhidos a partir da disponibilidade e envolvimento com as atividades de formação continuada de professores do campo, considerando que muitos que participaram do programa foram escolhidos através de processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Municipal de Macapá e Secretaria Municipal de Mazagão, e não possuem mais vínculo com programa¹⁵. Os professores cursistas foram escolhidos considerando a disponibilidade e a atuação em escolas

¹⁵ O Programa Escola da Terra gerenciado pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá contou com a participação de 10 tutores selecionados através de processo letivo, que atuaram no acompanhamento dos professores das escolas estaduais. A Secretaria Municipal de Macapá, selecionou 7 tutores, para atuarem nas localidades de Bailique e Pacuí. A Secretaria Municipal de Mazagão, selecionou 7 tutores para atuar no referido município.

do campo, prioritariamente, que em turmas com classes multisseriadas. Vale destacar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental há muita rotatividade de professores, pois grande parte dos que participaram da formação continuada realizada pela UNIFAP são professores de contrato temporário e que muitas vezes, não permanecem na mesma escola por muito tempo.

No cronograma inicial da pesquisa, as entrevistas estavam previstas de serem realizadas entre os meses de abril a junho de 2020. No ano de 2020, em virtude da pandemia gerada pela COVID-19, que provocou milhares de mortes pelo mundo, diversas medidas de enfrentamento tiveram que ser tomadas por diversos países, entre elas a suspensão das aulas presenciais como foi o caso do Brasil, enquanto uma das medidas sanitárias para conter o número de infectados e a proliferação do coronavírus entre a população. Assim, durante o ano de 2020, ficou praticamente impossível de dar continuidade as entrevistas. Primeiramente, em respeito ao isolamento social, e também, em respeito às vítimas da Covid-19. Neste sentido, aguardei um cenário mais favorável para dar encaminhamento à pesquisa. No final do segundo semestre de 2020, quando houve a retomada de algumas atividades administrativas da SEED/AP, busquei fazer alguns contatos, pois precisava localizar os possíveis sujeitos que poderiam colaborar com a minha pesquisa, como tutores e professores cursistas das escolas do campo, mas não foi possível, pois as pessoas que contactei não se sentiam à vontade de colaborar naquele momento. Sensível a situação em que estávamos vivenciando, preferi aguardar mais um pouco. Este foi o momento que pensei em redimensionar a pesquisa, mesmo depois de qualificá-la, pois sem o contato com os coordenadores, tutores e professores, a pesquisa não teria êxito.

De início, o ano de 2021 mostrou-se mais favorável para dar encaminhamento a pesquisa, principalmente nos meses de janeiro e fevereiro em que houve uma redução do número de mortes e de contaminação no Amapá, além da expectativa da população com a chegada da vacinação contra o Covid-19, nos estados e municípios. Em janeiro consegui realizar alguns contatos e organizar uma agenda para a realização das entrevistas, que ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2021. No mês de fevereiro e início de março, ainda realizei algumas entrevistas presenciais, mas devido a mudança rápida de cenário no Brasil com o agravamento da pandemia, houve a necessidade de interromper as entrevistas presenciais. Para que não houvesse o comprometimento da pesquisa, optou-se por dar continuidade as entrevistas de forma virtual com uso da Plataforma Digital como Google Meet e o aplicativo WhatsApp.

A realização das entrevistas semiestruturadas, foi um trabalho de investigação exaustivo, que exigiu muitas ligações e mensagens às pessoas que tinham o perfil para participar da pesquisa, necessitando de muita paciência e dedicação. Das pessoas que participaram da pesquisa, a maioria dos sujeitos tem vínculo empregatício efetivo (estadual, federal ou municipal), com idade que varia de 28 a 54 anos, sendo três professores do sexo masculino e nove professoras do sexo feminino. Dos cinco professores entrevistados que atuam em escolas camponesas, quatro atuavam com contrato temporário à época de sua participação na formação continuada do Escola da Terra. Dos entrevistados, todos tem curso de graduação, a maioria tem curso de Licenciatura em Pedagogia. Em nível de Pós-graduação stricto-sensu, haviam dois professores mestres e uma professora Doutora em Educação, ambos servidores de instituições públicas de Ensino Superior (IFAP e UNIFAP). Os demais professores possuem formação lato sensu, a maioria nas áreas Gestão Escolar, Educação Especial e Educação Profissional. Em relação ao tempo de atuação, embora a maioria tivesse mais de 10 anos de experiência na área da educação, a atuação com a educação do campo, ainda é recente, ficando entre 2 e 5 anos, principalmente, os professores que atuam em turmas com classes multisseriadas.

A primeira entrevista bem-sucedida foi realizada com “Amapari” - Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra - no intuito de identificar as principais ações desenvolvidas em articulação com as escolas do campo e também conseguir o contato dos tutores e professores que participaram do Programa. O primeiro contato que realizei com a coordenadora, foi no início de 2019, em que autorizou minha presença por alguns meses no Núcleo de Educação do Campo da SEED-AP, tendo a oportunidade de conhecer a organização do programa, sua equipe de trabalho e as atividades desenvolvidas pelo núcleo. Em 2020, mantivemos o contato, mas não foi possível fazer a entrevista. Em 2021, após novos contatos, agendei e realizei a entrevista de forma presencial, que ocorreu em 18 de fevereiro, em uma sala reservada da SEED, utilizando todos os cuidados necessários, como uso de máscara, álcool gel e um certo distanciamento. Na oportunidade, a coordenadora repassou alguns contatos dos tutores que participaram do programa, pois estes eram responsáveis pelos contatos com os professores cursistas. A coordenadora do Programa Escola da Terra em âmbito estadual, é também, Gerente do Núcleo do Educação do Campo, e é envolvida com o Comitê Executivo de Educação do Campo no Estado do Amapá. Neste espaço, segundo ela, tem a representação de várias entidades governamentais, como INCRA, SEED, UNDIME, RURAP, Conselho Estadual de Educação (CEE) e vários movimentos sociais e representações sindicais, como

RAEFAP, Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG/AP), CUT, CPT, MAAP, Sindicados dos Servidores Públicos em Educação do Amapá (SINSEPEAP). A coordenadora também atua nos movimentos sociais na área da mulher, no Conselho de Segurança de bairro e em ações sociais nas áreas camponesas.

O contato com “Tumucumaque”, coordenador do Curso de Formação Continuada: Escola da Terra, das Águas e das Florestas, que foi realizado pela UNIFAP em parceria com a SEED/AP, ocorreu inicialmente, em Brasília, na SECADI/MEC, nos dias 26 e 27 de novembro de 2018, em uma Reunião Técnico-Pedagógica do Projeto Escola da Terra, com a participação de representantes/coordenadores da ação Escola da Terra de 30 Universidades Federais¹⁶. Nesta reunião, houve socialização das experiências das Universidades, avaliação das ações do programa e construção coletiva de documentos norteadores. No ano de 2019, tive dois encontros de diálogo com o coordenador, para coletar informações sobre a execução do Programa no Amapá, que ajudariam na qualificação do Projeto de Tese. No início de 2020, houve contato do pesquisador para marcar a entrevista, mas por motivo de saúde de familiares do coordenador, não foi possível realizá-la. Em virtude da Pandemia do Covid-19, mais uma vez, o encontro com o coordenador foi adiado. A entrevista só foi realizada em fevereiro de 2021, em dois momentos. O primeiro encontro aconteceu 12 de fevereiro, durante uma viagem do coordenador ao Município de Mazagão, para participar de uma reunião na Escola Família Agroextrativista do Carvão, localizada a cerca de 93 km, do Município de Macapá. Durante o trajeto de ida e volta, tivemos uma conversa bastante amistosa, momento propício para começar a entrevista com o coordenador que descreveu um pouco da sua experiência de vida pessoal e profissional com a educação do campo e seu envolvimento com os movimentos sociais. O segundo encontro com Tumucumaque, ocorreu no dia 18 de fevereiro de 2021, em sua residência. Esta entrevista foi uma das mais importantes, pois o professor entrevistado que coordenou o programa no Amapá, além de descrever o passo a passo da realização da formação continuada de professores das escolas do campo através da Ação Escola da Terra, relatou sobre sua experiência na execução das políticas públicas de educação do campo como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, no período de 2011 a 2013, em que esteve trabalhando como técnico na Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), na SECADI, dentro do MEC. Além do mais, trabalhou na gestão do Programa Escola Ativa, no Rio Grande do Sul e trouxe um acúmulo de experiência ao ingressar em 2014 como docente da Licenciatura

¹⁶ Nesta reunião, participei como representante do coordenador da Ação Escola da Terra, pela UFRRJ.

em Educação do Campo na Unifap através do concurso público. As informações trazidas por ele, como coordenador e também como professor formador, foram essenciais para compreender o processo de transição do Programa Escola Ativa para o Programa Escola da Terra, que ocorreu justamente no período em que atuava na CGPEC/SECADI.

O contato com as tutoras “Jari”, “Matapi” e “Iratapuru” ocorreu inicialmente, por telefone, a partir da relação repassada pela coordenadora estadual do programa. Houve contato com vários tutores, mas devido ao período pandêmico, muitos não aceitaram participar da entrevista. No período de fevereiro com a diminuição dos casos de contaminação pelo Covid-19 na cidade de Macapá, duas professoras que foram tutoras do programa pela rede estadual de ensino aceitaram participar da entrevista de forma presencial. Ambas as entrevistas foram realizadas no dia 23 de fevereiro de 2021, em uma sala reservada da Secretaria de Educação. No mês de março, houve a dificuldade de dar continuidade com as entrevistas presenciais, sendo que a terceira tutora aceitou participar da entrevista somente por meio do aplicativo de WhatsApp. As informações foram repassadas pela entrevistada por meio de áudios. A tutora Jari acompanhou os professores cursistas de 3 escolas do Município de Ferreira Gomes, enquanto que a tutora “Matapi” fez acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores do Município de Itaubal, principalmente das escolas ribeirinhas, e também da localidade do Ambé e comunidade do Ariri. A terceira tutora “Iratapuru” acompanhou as atividades dos professores que atuavam nas escolas localizadas na Colônia Agrícola do Matapi, no município de Porto Grande. As entrevistas com as tutoras foram essenciais para compreender a dinâmica de execução do programa Escola da Terra através da Alternância Pedagógica, principalmente no acompanhamento dos projetos desenvolvidos no Tempo Comunidade pelos professores cursistas.

Em relação aos professores formadores do Programa enquanto representantes da UNIFAP, além do coordenador que atuou também como professor formador, outras duas professoras participaram das entrevistas que ocorreu de forma virtual (Plataforma Google Meet) em virtude da necessidade de distanciamento social e restrições sanitárias ocasionada pelo alto número de contágio do COVID-19 na capital de Macapá. A primeira entrevista com a professora formadora “Uaçá”, realizou-se no dia 25 de março de 2021, em um diálogo bastante interativo, devido a vasta experiência da professora com as classes multisseriadas na Amazônia. Sua contribuição foi essencial para o planejamento da formação continuada com os professores das redes estadual e municipal do Amapá. A segunda entrevista ocorreu no dia 03 de abril de

2021 com a professora formadora “Juminã” que atua do colegiado de Pedagogia da UNIFAP – Campus Marco Zero, mas no programa que atuou como formadora na área da Matemática, contribuindo significativamente com relatos sobre o processo de formação de professores, a partir de sua experiência com a realização de oficinas de jogos matemáticos e construção coletiva de alternativas pedagógicas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente para as turmas multisseriadas.

Dos cinco professores cursistas entrevistados, somente uma entrevista foi possível realizar de forma presencial. As demais foram realizadas de forma virtual através do Google Meet. A primeira entrevista ocorreu no dia 12 de março de 2021, no município de Mazagão, na residência do professor “Maracá”, que fica localizada às margens do Rio Beija-flor (Furo do Mazagão). Uma entrevista que retratou a vivência do professor nas escolas com classes multisseriadas, em especial sua experiência na Escola Municipal Tia Chica, localizada no Distrito do Carvão – Mazagão. Duas entrevistas ocorreram de forma virtual no dia 30 de março de 2021, uma com a professora “Araguari” que relatou sua experiência com as turmas multisseriadas na Escola Quilombola Estadual do Pescado que fica localizada numa comunidade ribeirinha, Fazenda Santa Clara – APA do Rio Curiaú, e outra com o professor “Curiaú” que descreveu sobre a experiência com as turmas multisseriadas na Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa, localizada no Rio Pirativa - Curiaú Mirim, área ribeirinha do Município de Macapá. A quarta entrevista ocorreu no dia 31 de março de 2021, com a professora “Cajari” que descreveu sua experiência na Escola Quilombola Estadual Santo Antônio do Matapi, localizada na Comunidade Quilombola São João do Matapi, área ribeirinha próximo ao Rio Matapi, município de Macapá. A quinta e última entrevista ocorreu no dia 03 de abril de 2021, com a professora “Galibi” que atua na Escola Estadual Nazaré da Pedreira, localizada na comunidade Lontra da Pedreira, área ribeirinha, próximo ao Rio Pedreira, área rural de Macapá.

Sobre a análise das entrevistas, Duarte (2004, p. 216) destaca:

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

Neste sentido após a realização das entrevistas adotei alguns procedimentos importantes na preparação destas para a análise. O primeiro refere-se à transcrição, sendo que as entrevistas foram transcritas, logo depois de encerradas. Depois, as entrevistas passaram pela chamada “conferência de fidedignidade”, isto é, ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase. Assim transcrever e ler cada entrevista realizada, e corrigir os possíveis erros, evita respostas induzidas, reavaliando assim, os rumos da investigação. A interpretação exige que as unidades de significação (advindas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas entre si a partir de categoria de análise. Ou seja, as unidades de textos retiradas das falas dos informantes que tiveram relação, deverão ser agrupadas. (DUARTE, 2004). Após vencida a etapa de organização/classificação do material coletado,

Cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. As muitas leituras do material de que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que são codificados em “caixas simbólicas”, categorias teóricas ou “nativas” ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depreende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos. Assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. (DUARTE, 2002, p. 152).

Considerando esta interpretação, agrupei as categorias de análise, a partir de referências teórico-conceituais ou de um conhecimento prévio do campo empírico, integrando-as aos objetivos da pesquisa. Busquei também emergir no momento da análise, pela identificação de conteúdos recorrentes no discurso dos entrevistados. Nesse caso, a análise final das entrevistas consiste em dar sentido ao conteúdo de cada categoria dos quais estão agrupadas em unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram escolhidos.

Minayo (2008) afirma que as categorias a serem investigadas, devem ser definidas antes do trabalho de campo. Sendo que após a coleta de dados, o pesquisador deve formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo, e depois comparar as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após a realização das entrevistas. Portanto, após a sistematização dos dados, busquei apresentar uma análise descritiva do cenário de estudo a qual permite uma compreensão minuciosa da implementação do Programa Escola da Terra no Amapá e seus desdobramentos, a partir de categorias específicas distribuídas no decorrer do trabalho.

Analisar uma política pública, como o Programa Escola da Terra, identificando os elementos de convergências e contradições na correlação de forças entre as classes sociais, nos permite avaliar diversos aspectos essenciais para a formação de educadores e educadoras do campo, como o papel das instituições públicas de ensino superior, as propostas encaminhadas pelo Ministério da Educação, a participação dos estados e municípios na continuidade na execução de projetos específicos, as propostas curriculares para as escolas do campo e a prática de ensino dos professores para participaram da formação continuada.

Portanto, a realização de pesquisas sobre a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas, principalmente na Amazônia Amapaense, tem oportunizado aos pesquisadores: observar, acompanhar, dialogar e apoiar os educadores e educadoras que atuam nessas escolas, identificando e denunciando as condições de abandono e precarização que nelas ainda predominam, reconhecendo e contribuindo com as experiências que os professores, estudantes e integrantes das comunidades camponesas têm efetivado para enfrentar as condições adversas que configuram a realidade educacional presente nessas escolas (HAGE, 2018).

1.3 Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico no campo da pesquisa na contemporaneidade requer uma organização conceitual a partir de elementos teórico-epistemológicos elegidos como relevantes para análise das políticas de educação do campo no contexto educacional brasileiro. Considerando a educação do campo como “campo social de disputa hegemônica”, resultante da condensação das relações de forças entre a sociedade civil e sociedade política, partimos de um arcabouço teórico fundamentado na Teoria de Gramsci¹⁷, em diálogo com outros autores que contribuíram e contribuem para a construção teórica de uma prática alternativa de pedagogia do campo ou educação do campo.

¹⁷ Além deste tópico, no Capítulo 2 abordaremos os conceitos gramscianos utilizados como referencial teórico desta pesquisa. Sua teoria é imprescindível para compreendermos a arena de disputa de hegemonia no interior do Estado moderno capitalista, na implementação de políticas educacionais como estratégia da classe dominante para atender aos interesses do capital, como é o caso das escolas públicas das áreas urbanas e também das áreas rurais.

Antônio Gramsci (1891-1937)¹⁸ é um dos intelectuais que tem mais influenciado as pesquisas científicas no Brasil, por apresentar arcabouço teórico que ajuda a decifrar o mundo contemporâneo. Gramsci, por ser um dos maiores pensadores marxistas do século XX, em pleno século XXI, ainda mantém vivo o legado de Marx, num contexto marcado pela ofensiva das correntes neoliberais e conservadoras que ganha novas configurações no contexto econômico, político e social. Como afirma Simionatto (2011, p. 231):

Torna-se imperioso ler Gramsci não apenas situando-o em seu tempo, mas na contemporaneidade, na história que estamos vivendo e que ele não viveu; retomar o seu discurso criador, não no vazio nebuloso de desejos e sonhos, mas a partir da concretude real e histórica. O seu legado não nos ajuda apenas a pensar o passado, mas põe no presente a perspectiva da revolução, que envolve a luta pela democracia e pelo socialismo [...] Se Gramsci buscou resgatar o estilo de trabalho de Marx para compreender a dinâmica capitalista das primeiras décadas do século XX, essa mesma questão se coloca hoje, como fundamental para desvendar as novas tendências que a ordem burguesa adquire na contemporaneidade, traçando o caminho para a sua superação.

Simionatto (1997) explica que Gramsci não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. O pensamento de Gramsci, portanto,

Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do social, sendo este, segundo Gramsci, o único caminho fecundo na pesquisa científica (SIMIONATTO, 1997, p.37).

O legado deixado por Antônio Gramsci ganha notoriedade no mundo contemporâneo e no Brasil, pois sua teoria traz profundas lições no sentido de estarmos “abertos ao novo” que irrompe na história e na política. Para Simionatto (2011), o que importa é resgatar o método de análise que, embora em função de um novo real, apresenta-se como atualíssimo e fundamental na compreensão do movimento histórico-social presente. Em Gramsci,

¹⁸ Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Alles, uma pequena cidade agrícola da província de Cagliari, na região da Sardenha, ilha situada a oeste da península italiana. Seu pai era de origem albanesa e sua mãe de ascendência espanhola. Tiveram sete filhos, sendo Antonio o quarto. Sua família apresentava poucas condições financeiras. Estudou nas escolas elementares de Ghilarza, onde freqüentavam também filhos de camponeses. Desde pequeno despertou o interesse pela leitura, se destacando nos estudos, que tiveram que ser interrompidos pela necessidade de trabalhar para ajudar sua família. Na juventude, desenvolve espírito de rebelião e de indignação contra a classe burguesa e contra as injustiças sociais de seu tempo. A construção de seu pensamento se dá, na militância política e na luta das massas operárias e principalmente, durante o período em que esteve preso através da ação de Mussolini em 1926. (SIMIONATTO, 2011)

encontraremos respaldo teórico para compreender as realidades social e política que se delineavam na época, através elementos que ajudam na compreensão das contradições capitalistas.

A aplicação metodológica inerente aos estudos de Gramsci é essencial para compreender não apenas o estudo das políticas públicas de educação do campo no Brasil e no Estado do Amapá, mas também, para entender “a correlação de forças vigentes entre sociedade civil e sociedade política ou mesmo entre entidades da sociedade civil e até no interior de uma agência do Estado restrito” (MEDONÇA, 2014, p. 41). Ou seja:

Pensar o Estado gramscianamente é sempre pensá-lo a partir de um duplo registro: o das formas dominantes na produção (classes e frações) que se constituem e se consolidam por intermédio de organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo em que, junto a cada aparelho ou órgão do Estado restrito, estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados às agência(s) da sociedade civil. Uma delas, por certo, deterá a hegemonia junto a certo organismo estatal, conquanto outras igualmente lá far-se-ão presentes, em permanente disputa (MENDONÇA, 2014, p. 38).

Para Simionatto (2011), a articulação teórico-metodológica de raízes marxistas, proposta por Gramsci, reafirma-se como proposta mais adequada para pensar a transformação profunda da totalidade social. No século XXI, seu método de pesquisa permanece um instrumento essencial para a apreensão da ordem social contemporânea, contribuindo para desvelar as novas questões postas pela ordem presente atravessada pelo acelerado processo de globalização.

Ao aprofundar os aspectos teórico-metodológicos a partir dos estudos de Gramsci, aponto para a necessidade de analisar a participação do Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) na implementação das políticas públicas no contexto educacional contemporâneo. É inevitável, portanto, uma investigação crítica sobre os processos de consolidação da hegemonia da classe dominante no Brasil, momento que considero importante, para a Tese de Doutorado, pois durante as últimas três décadas, a classe dominante foi defrontada com o desafio de exercer o poder em pleno período democrático. Esse processo altera consideravelmente a composição da sociedade civil, através de uma ampliação de partidos responsáveis pela formação de novos intelectuais que formulam e difundem a direção política de sua classe (LAMOSA, 2016).

A concepção de Estado Ampliado, bem com os conceitos de sociedade civil, hegemonia, intelectuais orgânicos, filosofia da práxis – que serão abordados ao longo desta pesquisa - são essenciais para delinear o traçado metodológico. A noção de Estado Ampliado

introduz a categoria de “sociedade civil”, embora não seja um conceito exclusivo de Gramsci, mas que permite articula-se com a “sociedade política” (Estado em sentido restrito), conformando um Estado ampliado, “integral”, o qual representa uma dada “hegemonia” histórica da classe dominante sobre a classe trabalhadora, formando assim um “bloco histórico” (nexo histórico particular entre estrutura e “superestrutura”).

O Estado Ampliado na perspectiva gramsciana, é mais que um conceito sofisticado, representa uma proposta metodológica, fornecendo um roteiro de pesquisa acerca das transformações do Estado capitalista. O referencial teórico-metodológico baseado em Gramsci fornece um itinerário de investigação que ajuda na construção de análises das políticas públicas em educação no Brasil (LAMOSA, 2016).

Em relação ao conceito de Estado ampliado, Mendonça considera

[...] não apenas um sofisticado conceito, mas também uma utilíssima ferramenta metodológica, posto conter, em sua elaboração, os passos de um itinerário de pesquisa destinado à análise da constituição/transformações sofridas pelo Estado, bem como para o desenvolvimento de investigações de todo tipo de temáticas a ele correlatas, tais como a dominação política de classe; a representação de interesses – dominantes e dominados – na sociedade capitalista; as políticas estatais das mais variadas; as relações entre classe dominante, Estado restrito e classe trabalhadora; ideologia, classe e cultura; além de inúmeras outras, mormente no âmbito da história, posto que o cerne da análise de Gramsci não poderia deixar de ser a Totalidade (MENDONÇA, 2014, p. 38).

O Estado integral ou Estado ampliado¹⁹, indica a relação de unidade-distinção entre Estado e Sociedade civil pra exprimir o que ele chama de “Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)”. Esses dois planos dialeticamente unidos no conceito de Estado Integral, representa a contribuição de Gramsci à teoria do Estado (GRAMSCI, 2007, p. 244).

Gramsci, no percurso de construção da sua teoria sobre o Estado, distingue dois conceitos de articulação do campo estatal: o Estado em sentido estreito (unilateral/restrito) e o Estado em sentido amplo (integral). Em sentido estreito, o Estado considera apenas a burocracia estatal, se identificando com o governo a partir de suas funções coercitivas e econômicas, como os órgãos governamentais, secretarias, exército, polícia, administração. Em sua forma ampliada, o Estado pressupõe um equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil através de uma correlação de forças contraditórias (BUCI-GLUCKSMAN, 1980, p. 128).

¹⁹ Expressão também utilizada por Buci-Glucksmann (1980) para definir Estado Integral.

No pensamento gramsciano, a sociedade política é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado que são controlados pelas burocracias (Estado em sentido estrito, Estado-coerção). As classes exercem sempre uma dominação mediante coerção. A sociedade civil é formada pelas organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias - igrejas, partidos políticos, escolas, sindicatos, organizações profissionais, mídia. (Estado ético) É por meio da sociedade civil que as classes buscam exercer sua hegemonia (VIOLIN, 2006).

No Estado moderno, mais especificamente, nas sociedades dominantes e hegemônicas em que o capitalismo se desenvolveu, a sociedade civil apresenta uma articulação mais complexa e o Estado torna-se cada vez mais amplo. O Estado tanto exerce suas funções coercitivas quanto desenvolve o plano ideológico e econômico. Segundo Gramsci, o Estado não é sujeito, isto é, uma instituição que assume a responsabilidade sobre a sociedade e seus conflitos sociais, nem objeto, mas sim uma “condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade” (BUCI-GLUCKSMAN, 1980; SIMIONATTO, 2011).

Entre os conceitos abordados por Gramsci, o conceito de hegemonia é essencial para compreender o processo de construção das políticas de educação no campo no contexto histórico e político no Brasil, nos últimos anos. A hegemonia é fundamental para entender que as classes sociais, neste caso, as classes que representam os sujeitos dos campos, como os movimentos sociais, organizações e populações camponesas, produzem e reproduzem ao longo da história as condições objetivas e subjetivas de sua existência (LAMOSA, 2016. p. 20). Assim, ao abordar a hegemonia como direção intelectual e moral Gramsci:

[...] afirma que essa direção deve exercer-se no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social. Isso porque não há direção política sem consenso. A hegemonia pode criar, também, a subalternidade de outros grupos sociais que não se refere apenas à submissão à força, mas também às ideias. Não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais (SIMIONATTO, 2011, p. 49).

Hegemonia, portanto, é um conceito chave para explicar a luta de classes construída por Gramsci, pois nos ajuda a compreender o consenso e dissenso presentes nas relações entre pessoas, classes, sociedades. Ela pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe sobre a outra, num complexo sistema de funções organizativas e conectivas. Para Gramsci (2011), os intelectuais da classe dominante são

fundamentais para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Quando há essa influência, a hegemonia pode ser estabelecida de duas formas:

1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Nesse entendimento, a hegemonia é estabelecida na sociedade, a partir da ideologia de uma classe, que começa como um sistema organizado de ideias, que depois se populariza com a aceitação por parte de outras classes sociais. Na sociedade capitalista sob a dominação burguesa, a ideologia disseminada propicia a ilusão da autonomia do pensamento e sua subordinação aos interesses da classe dominante, justificando a dominação de classe ou escondendo-a. Para Camacho (2014, p. 69),

A ideologia é, portanto, a *imaterialidade* da luta de classes. É sinônimo dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes, que envolve um conjunto de artifícios e práticas sociais, para manter a dominação e camuflar a existência do antagonismo de classes. A luta de classes não se manifesta apenas no confronto direto e material entre as classes sociais, mas por meio de um conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos etc. que são utilizados pela burguesia a fim de manter a sua dominação.

A ideologia da classe dominante é produzida/reproduzida pelos seus intelectuais orgânicos no seio da sociedade política (Estado) e da sociedade civil, ou a partir de ações governamentais ou através de propostas construídas no interior dos movimentos sociais reacionários. A classe dominante que detém os meios materiais e imateriais da sociedade, exerce sua influência, maior do que as classes subalternas, sobre o Estado capitalista, sobre os meios de comunicação, sobre o setor produtivo, sobre a academia. A classe burguesa se utiliza de diversos meios, inclusive do Estado, para disseminar a sua ideologia que justifica a dominação das camadas subalternas (CAMACHO, 2014).

É importante reconhecer que as políticas públicas realizadas no Estado restrito são resultado da força política de determinadas frações de classe e que estas se organizam na sociedade civil em “aparelhos privados de hegemonia”, no sentido da adesão voluntária de seus membros. Dentre esses aparelhos ou instituições culturais, Gramsci destaca, igrejas, escolas, associações privadas, sindicatos, partidos, jornais e os meios de comunicação de maneira geral.

“É em torno a eles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados (MENDONÇA, 2014, p. 35).

Para Simionatto (2011), os aparelhos privados de hegemonia, têm como objetivo inculcar nas classes subalternas, através de um complexo de ideologias formadas historicamente, transformando a subalternidade social em subalternidade política e cultural. Portanto, como prerrogativa metodológica, torna-se fundamental aprofundar uma pesquisa que tem como objeto as políticas de formação de professores, sobre as formas de organização, mobilização e formação de seus intelectuais orgânicos.

As frações dominantes e hegemônicas cumprem uma função pedagógica, que é exercida por meio de ações de partidos e de aparelhos de hegemonia político e cultural. Na sociedade civil, as classes sociais, com destaque, a classe dominante, dissemina e multiplica organismos que cumprem uma dupla e complexa tarefa: harmonizar os interesses das classes e frações da classe, como também, organizar e organicizar as proposições aos seus interesses particulares (SIMIONATTO, 2011; LAMOSA, 2016).

Mendonça (2014) destaca, portanto, que inúmeras são as pesquisas dedicadas ao estudo sobre o Estado, procedentes das mais distintas filiações teóricas. Entretanto, essas escolhas não são isentas de repercussões sobre o rumo das pesquisas realizadas por seus autores, ocasionando conclusões diversas, quando não, bastante antagônicas. Para a autora, a definição explícita do conceito de Estado adotado pelos diferentes pesquisadores é de extrema importância para percebermos não apenas as conclusões de seus estudos, mas, sobretudo, seus desdobramentos políticos junto à historiografia especializada.

Gramsci indica a necessidade de aprofundamento da problemática marxista, mas sob um novo prisma, como forma de apreender seus vários nexos, a partir da análise das particularidades históricas, com a sistematização e ampliação de vários conceitos. Portanto, a análise das políticas educacionais, como as da educação do campo, indica o papel do Estado, na medida em que este deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, para situá-lo à luz da correlação de forças que são travadas no âmbito da sociedade civil e política, enquanto “processo complexo e articulado de embates, efetivados simultaneamente no terrenos ideológico e econômico, em que o papel da superestrutura não é meramente mecânico, mas catalizador de uma ação de retorno ativa” (DOURADO, 2011, p. 27).

Para Dourado (2011) as políticas públicas educacionais, cumprem prioritariamente, não apenas a função de integrar o processo de produção capitalista, através de estruturas norteadas de interesses e prioridades nem sempre ligadas à área educacional, mas se remete à realização de análises que a situam no âmbito das políticas sociais e econômicas. Nesse prisma,

a avaliação das políticas educacionais não deve superestimar o papel ou a possibilidade histórica destas, nem tampouco submetê-las ancilarmente à lógica utilitarista de vinculação irrestrita ao processo produtivo ou à compreensão das políticas como mero resultado da agenda liberal ou neoliberal. A compreensão dessas políticas como expressão dos embates históricos deve assentar nos contornos políticos assumidos pela formulação e materialização delas no âmbito das relações sociais, das quais elas são parte, destacando, sobretudo, sua importância histórica e política como espaço de materialização do direito social e de realização com política de Estado que transcende o governo (DOURADO, 2011, p. 28).

Por estas razões, escolho utilizar a teoria de Gramsci, tanto para análise da correlação de forças travadas no processo de disputa hegemônica de projetos societários antagônicos, mas também, como forma de evidenciar os projetos educacionais e experiências pedagógicas de educação do campo, protagonizados pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que a partir do pensamento gramsciano, se alimentam e se fortalecem na luta e na resistência contra o avanço da extrema direita e do pensamento ultraconservador, e na construção de uma nova hegemonia. Nesse viés, para a constituição do corpus teórico deste trabalho, destaco como principais autores para o embasamento das temáticas propostas:

Estado Ampliado, Sociedade Civil, Hegemonia e Intelectuais Orgânicos:

Gramsci (1976; 1982; 1999; 2001; 2002; 2007a; 2007b); Simionatto (1997, 2011); Mendonça (2003; 2007a; 2007b; 2010; 2014); Lamosa (2016); Buci-Glucksman (1980); Violin (2006); Camacho (2014); Dourado (2011); Monasta (2010); Bobbio (1982); Poulantzas (1980); Coutinho (2011); Souza (2009); Lole (2018); Fontes (2006); Del Roio (2018); White (2018); Semeraro (2014; 2006); Manacorda (1990); Pistrak (2000; 2009) são intelectuais que auxiliam na compreensão do conceito de Estado Ampliado e as categorias sociedade civil, sociedade política, hegemonia e intelectuais orgânicos a partir do pensamento de Gramsci para descrever as relações de forças existentes no cenário nacional/internacional e as relações de poder entre classes e entre Estados, na implementação de políticas públicas educacionais voltadas para as populações rurais.

Reformas e Políticas Educacionais no Brasil e as relações multilaterais capitalistas: Mendonça (2003; 2007a); Neves (1994; 2010); Gramsci (2007b); Martins (2007); Azevedo (2018); Dourado (2002); Leher (2010); Silva (2009); Saviani (2014); Freitag (1980);

Motta (2009); Souza (2010); Frigotto (1996); Mézaros (2008) contribuem para uma análise crítica das políticas educacionais no Brasil, destacando a influência dos organismos multilaterais no planejamento e implementação dessas políticas a partir de uma perspectiva neoliberal.

Educação Rural e Educação do Campo: Molina e Jesus (2004); Molina (2003, 2006, 2008, 2015); Mendonça (2007a; 2010); Stédile (2011; 2020); Dreifuss (1981); Caldart et al (2012); Caldart (2004, 2010); Kolling et al (1999); Sobral (2009); Lazzari e Souza (2017); Martins (1999); Rossato e Praxedes (2015); Bruno (1997); Arroyo et al (2011); Camacho (2014); Abramovay (2007); Lamosa (2016); Linhares (2017); Cardoso e Souza (2019); Deitos e Lara (2016); Ribeiro (2013); Bicalho (2018); Silveira et al (2007); Melo e Souza (2013); Santos (2017); Fernandes (2002); Silva e Santos (2015); Gonçalves (2016); Junqueira e Bezerra (2015); Sarmiento e Batistti (2016); Hage (2018); Molina e Antunes-Rocha (2014); Pavani e Andreis (2015); Freitas (2010) são intelectuais que amparam a discussão em torno do percurso histórico construído no Brasil para instituição do Movimento de Educação do Campo a partir das representações campesinas, fazendo crítica à concepção de educação rural enquanto modelo do capital, e a defesa da concepção de educação do campo, como demanda do coletivo dos movimentos sociais camponeses na defesa da escola pública e a construção de projeto educativo de emancipação do sujeito.

Formação de Educadores do Campo na Amazônia, Escola Ativa e Escola da Terra, Multi(seriação) e práticas dialógicas docentes: Becker (2009, 2015), Morais e Morais (2011); Rauber (2019); Porto e Caldas; Hage (2005); Drumond, Dias e Brito (2008); Almeida, Brito e Gomes (2021); Margulis (2002); Cunha (2017); Gonçalves (2009); Hage et al (2020); Oliveira (2019); Costa, Farias e Souza (2019); Antunes-Rocha e Hage (2010); D'Agostini et al (2012); Saviani (2018); Azevedo (2018); Oliveira (2013); Costa (2016); são autores que apresentam uma demanda mais específica no contexto da Amazônia, para a compreensão da inserção da política de formação de professores nas escolas do campo com turmas multisseriadas, desde o Programa Escola Ativa até a instituição do Programa Escola da Terra, destacando a participação dos entes federados (União e Universidades), entes estaduais e municipais (secretarias de educação, gestores) e instituições de ensino no fortalecimento das políticas públicas de educação do campo, assim como, protagonismo dos educadores/educadores do campo na defesa de práticas dialógicas e de resistência no cotidiano

escolas como forma de superar/transgredir/transpor o modelo multi(seriado) de ensino) imposto pela classe dominante através de propostas curriculares desvinculadas da realidade.

2 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE GRAMSCI NA CONTEMPORANEIDADE

Em tempos de horizontes curtos, de prevalência dos imediatismos e do império mercantil, dilacerados pela devoção ao consumo e ao exacerbado individualismo que mina projetos coletivos, o cultivo do pensamento de Gramsci é um ato de contestação à cultura do mercado e do dinheiro. Ele anima a criação de uma nova *civiltà*, impulsionando a ação e a iniciativa coletiva na reinvenção da história, mediante a construção de processos contra-hegemônicos voltados a uma nova forma histórica de sociabilidade.

Marilda Villela Iamamoto²⁰

A contribuição teórico-metodológica da obra do italiano Antônio Gramsci é essencial para analisar o processo que delineou a implantação das políticas públicas educacionais no Brasil, evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras na contramão à lógica capitalista. Como destaca a citação de Iamamoto, a teoria de Gramsci é um ato de “contestação à cultura do mercado e do dinheiro”, na medida em que os movimentos sociais camponeses defendem a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo, que está em constante conflito/disputa com o sistema de produção capitalista no campo (Agronegócio), concentrando a terra e desterritorializando os sujeitos do campo. Sendo este um processo de resistência e resiliência que impulsiona os movimentos sociais, associações, universidades públicas, pesquisadores, educadores e educadoras, na luta pelo fortalecimento das políticas públicas de educação do campo, que hoje, estão sendo ameaçadas pelo projeto conservador e fascista que ganhou força nos últimos anos, colocando em risco os povos e comunidades tradicionais.

Na análise das políticas públicas, é fundamental identificar correlação de forças existentes na sociedade política e na sociedade civil na formulação de projetos educacionais voltadas para os sujeitos do campo, ressaltando as concepções de educação e de Estado em disputa, e indicando neste processo, o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadores da cidade e do campo, organizados através de fóruns, sindicatos, organizações e movimentos sociais na luta pela garantia dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1998. Por este

²⁰ Prefácio à 4ª edição (SIMIONATO, 2011, p. 15).

motivo, o passo inicial no estudo desta política estatal, consiste no resgate histórico e conceitual dos principais elementos que ajudam a identificar os termos que constituem o arcabouço teórico da Educação do Campo, que tem origem concomitante com as disputas/conflitos territoriais no campo.

À luz da Teoria de Gramsci, o presente capítulo apresenta uma breve discussão sobre a relação entre Estado, políticas públicas e educação no contexto contemporâneo, buscando compreender a ação dos sujeitos coletivos e as suas lutas e resistências às diferentes formas de subalternização imposta pela classe dominante. Como afirma Souza (2018), do mesmo modo que existem sujeitos coletivos comprometidos com os interesses de manutenção da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, também existem sujeitos coletivos comprometidos com a construção de uma nova hegemonia.

Não obstante, para nos situarmos no contexto histórico, político e social da sociedade contemporânea, apresento uma breve leitura sobre as políticas educacionais no Brasil e a Reforma do Estado na década de 1990 enfatizando as correlações de forças que são travadas no interior do Estado e as formas de organização econômica e política da classe burguesa no desenvolvimento de práticas sociais para manter a dominação sobre a classe trabalhadora. A proposta é fazer uma reflexão sobre o papel da escola pública diante do processo de expansão do sistema capitalista e ao mesmo tempo destacar a importância dos trabalhadores contra a pedagogia da hegemonia neoliberal, frente às demandas por novas qualificações que subsidiou as reformas educacionais no Brasil, construídas no âmbito dos organismos financeiros internacionais e consolidadas com o apoio dos dirigentes nacionais.

2.1 Estado, Sociedade Civil e Hegemonia: reflexões sobre a teoria de Gramsci

Para o estudo das políticas públicas de educação do campo no Brasil, antes de tudo, é necessário compreender a relação entre o Estado e sociedade e a articulação de posições políticas e ideológicas na correlação de forças antagônicas no seio da sociedade civil. Pinto e Balanco (2014) destacam que muitos estudos contemporâneos, de diferentes abordagens teóricas, concebem o Estado, quase sempre, como um criador autônomo e idealizado que

determina a sociedade e suas estruturas ou então como uma criatura passiva que é o reflexo da sociedade. Adotando tais suposições, esvaziam a dimensão política no nível dos condicionantes internos ao Estado que são essenciais para compreender a construção e a adoção de medidas estatais, como é o caso das políticas públicas de educação.

Dentre as várias contribuições de Gramsci a partir de seus escritos, interessa-nos abordar as reflexões sobre a compreensão do Estado e da sociedade civil, o reconhecimento da importância de obtenção da hegemonia pela classe trabalhadora, o significado da renovação cultural para a formação de uma nova consciência e o papel dos intelectuais na disputa hegemônica. Sua teoria é essencial para visualizar o caráter das mudanças ocorridas na sociedade burguesa que deram origem ao Estado contemporâneo. Assim,

a reflexão categorial que encontramos nos escritos gramscianos vai apreendendo o movimento do social, o jogo das relações que permitem desvendar a realidade e descortinar as contradições constitutivas do real. Embora não encontremos em Gramsci uma exaustiva discussão sobre as determinações econômicas, eixo da teoria marxiana, vamos encontrar nele outros elementos que nos ajudam a compreender a realidade contemporânea (SIMIONATTO, 2011, p. 43).

As principais preocupações teóricas de Gramsci, desenvolvidas nas *Cartas*²¹ e *Cadernos do cárcere*²² refletem as condições da correlação de forças entre as classes sociais, em especial na Itália, no período de passagem do século XIX para o século XX, marcado pelo debate entre os pensadores como Spaventa, Villari, Labriola, Gentile e Croce, que passam a compor o centro do debate filosófico gramsciano. O debate ideológico naturalista e positivista vai dando lugar à emergência de reflexões permeadas por novos matizes teóricos, de diferentes

²¹ As *Cartas do cárcere* redigidas por Gramsci registram a extensa correspondência endereçada a amigos e familiares durante os anos em que permaneceu na prisão; evidenciam a importância histórica de um pensamento; indicam novos caminhos. Não se referem apenas aos acontecimentos estritamente pessoais e individuais. Elas relatam experiências e reflexões que extrapolam a particularidade de uma vida carcerária. Fornecem, no seu conjunto, mesmo que forma fragmentada, elementos de uma ampla autobiografia, constituindo uma obra histórica que remete à relação da vida pessoal com a realidade concreta (SIMIONATTO, 2011, p. 39);

²² Os *Cadernos do cárcere* constituem exemplos brilhantes de aplicação do método do materialismo histórico na análise de situações históricas concretas e de novas reflexões teóricas sobre o marxismo, em que Gramsci apresenta uma reflexão crítica sobre a realidade enquanto totalidade, desvendando suas contradições e evidenciando que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Os *Cadernos do cárcere* foram agrupados por temáticas, que foram traduzidas para o português com os seguintes títulos: Concepção dialética da história (1966), Os intelectuais e a organização da cultura (1968), Maquiável, a política e o Estado Moderno (1968), Literatura e vida nacional (1968) (SIMIONATTO, 2011, p. 41-42). Uma nova versão, em seis volumes, foi traduzida por Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Nesta edição, os Cadernos estão divididos em ‘miscelâneos’, em que Gramsci aborda sobre assuntos diversos (cadernos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15 e 17), e os ‘especiais’ (cadernos 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29) em que há o desenvolvimento de temas específicos.

posições, que vão ganhando espaço ao longo dos anos. Considerando essa influência da época, a construção do pensamento de Gramsci, dar-se-á, principalmente, na militância política, em face aos problemas reais que o país enfrentava de profunda injustiça e divisão: uma Itália facilmente visível aos olhos do mundo, dita moderna e em plena expansão; e outra Itália, repleta de contradições, excluída, explorada, oprimida, colocada à margem pela ascensão do capitalismo (SIMIONATTO, 2011).

Mesmo diante dos problemas reais que enfrentou na Itália, Gramsci buscou elaborar um novo pensar intrinsecamente enraizado com o movimento da história e da sociedade e com os desafios que sua época suscitou. É a partir da análise da realidade de antagonismos e contradições, que Gramsci ensaia os primeiros inscritos de sua caminhada intelectual, colocando a classe operária e camponesa como principais atores do processo histórico que constituíram o fio condutor de seu pensamento. O envolvimento de Gramsci com a classe operária e os camponeses, antes do período de cárcere, aguçou sua sensibilidade para a luta, para “a construção de uma nova ordem social, de uma nova cultura, de um novo projeto político” (SIMIONATTO, 2011, p. 35). Destaco para tanto um pouco dessa realidade vivenciada por Gramsci na ilha da Sardenha,

A situação na Sardenha se complicava e novamente os ânimos se agitavam. Os problemas que já existiam anteriormente se intensificavam, os governantes mantinham o incentivo aos altos lucros das indústrias e anestesiavam o movimento operário com reajustes salariais. Em toda a Itália, as massas camponesas do Sul eram as que mais sofriam e, por causa do analfabetismo, não participavam do que acontecia na política, representando um peso morto nas decisões nacionais. Um círculo vicioso se instalou na ilha. Os baixos rendimentos da economia agrícola e a cobiça do Estado na cobrança fiscal faziam com que o capital não circulasse. Sendo assim não era possível uma mudança na organização das propriedades agrícolas, que não se modernizaram e, conseqüentemente, não aumentaram os rendimentos (LOLE, 2018, p. 26).

No início do século XX, Gramsci vivenciou um período de intensos conflitos sociais que marcaram o mundo e a realidade italiana com profundas transformações sociais, políticas e econômicas, tendo como consequência a baixa produtividade agrícola, o desemprego, a emigração em massa, sobretudo para a América. A inserção da Itália na era do capitalismo e sua participação no circuito da economia europeia trouxeram consequências drásticas especialmente para a classe trabalhadora do campo, com a exigência de “um novo perfil da economia: moderno, arrojado, capaz de assimilar as novas exigências do mercado internacional” (SIMIONATTO, 2011, p. 32). Estas experiências vivenciadas por Gramsci, em meio a luta dos operários e trabalhadores do campo contra os reflexos da nova política

econômica foram se contrastando com a implantação do regime fascista de Mussolini, a partir de 1922, que dificultou qualquer pretensão por parte dos partidos políticos de encontrar soluções democráticas para os problemas econômicos, seja para o progresso social, cultural e educativo das massas. Em 1926, o governo de Mussolini dissolveu o Parlamento italiano e todas as organizações de massa²³, proibindo até mesmo suas publicações, ocasionando a prisão de vários opositores, entre eles, a de Antônio Gramsci, o que provocaram sucessivas derrotas de operários e trabalhadores camponeses no encaminhamento do processo revolucionário. Mesmo na prisão, Gramsci começa a projetar uma série de estudos que reflete todo o seu pensamento filosófico, político e econômico de sua época, mas que se projeta para o mundo contemporâneo (SIMIONATTO, 2011; MONASTA, 2010).

A contribuição teórica-metodológica de Antônio Gramsci, ampliou a compreensão sobre o conceito de Estado, criticando o caráter a-histórico do processo de formação do Estado, a partir das contribuições de Marx e Engels, enquanto pensadores que desmistificariam seu caráter ético e positivo advindo da corrente jusnaturalista e de Hegel. A crítica de Hegel era sobre a ideia de um suposto contrato social que retira da sociedade seu papel, tornando-a coadjuvante da história, dando lugar a um “Estado sujeito”. Posteriormente, esta formulação é superada pela teoria de Marx, que considera o papel histórico do Estado no desenvolvimento do capitalismo. Assim, “a sociabilidade humana se forma ao longo da história, dependendo do lugar que ocupam no processo de produção” (LAMOSA, 2016, p. 43).

É importante frisar, que embora Marx não ter elaborado uma teoria sistematizada do Estado, esse conceito é adquirido em sua obra a partir do seu papel histórico no desenvolvimento do capitalismo. Assim, Bobbio (1982, p. 22) resume a concepção de Marx e Hegel sobre o Estado em três aspectos: 1) O Estado como aparelho coercitivo: uma concepção instrumental do Estado, que é o oposto da concepção finalista ou ética; 2) O Estado como instrumento de dominação de classe: uma concepção particularista do Estado, oposta à concepção universalista que é própria de todas as teorias universais; 3) O Estado como momento secundário ou subordinado com relação à sociedade civil: uma concepção negativa

²³ Em 1926, o fascismo torna-se, efetivamente, um regime totalitário. O bloco industrial-agrário havia alcançado o grau mais elevado de unificação econômica e conseqüentemente política. Como o apoio dos bancos, da indústria e da agricultura, Mussolini garantia os privilégios econômicos desses setores e os protegia contra o proletariado da cidade e do campo. O fascismo foi, assim, tornando pouco a pouco mais sólidas as posições da indústria na Itália em detrimento de amplos setores do setor agrícola, especialmente os camponeses. No campo, as relações capitalistas se fortaleceram dificultando qualquer solução para o problema da terra (SIMIONATTO, 2011, p. 37).

do estado, que é oposto da concepção positiva própria do pensamento racionalista. Em tese, na doutrina marxista, não existe um “estado de natureza”, sendo o Estado concebido historicamente, por meio da luta entre as classes sociais. Ao mesmo tempo que nega a existência de um estado de natureza da humanidade, identifica que a sociabilidade dos homens não se esgota na política, ela se forma ao longo da história, dependendo do lugar que ocupam no processo de produção.

Ao analisar do pensamento do próprio Marx e a contribuição da maioria dos autores marxistas, Poulantzas (1980), afirma que existe profundas ambiguidades sobre a concepção de Estado. A separação relativa do Estado e da economia é tomada como separação do Estado e da sociedade civil, sendo reduzida há um mecanismo ideológico localizado no âmago das relações mercantis, sendo que embora haja inúmero variantes, a trama continua a mesma. Para o autor,

Esta concepção empobrece consideravelmente as pesquisas sobre o Estado. E o que é mais, ao levantar a questão da especificidade institucional do Estado capitalista, toma impossível a articulação entre esse Estado-sociedade civil e o Estado-luta de classes: as classes sociais têm elas mesmas seu fundamento nas relações de produção. Não que esta concepção não encerre certos mecanismos institucionais importantes do Estado, pois o espaço de circulação do capital tem ele próprio efeitos sobre o Estado: mas ela omite o essencial. Ela tem assim uma consequência suplementar: não deixa perceber certas características do Estado nos países do Leste que se assemelham às do Estado capitalista, ainda que as relações mercantis aí tenham sofrido consideráveis transformações (POULANTZAS, 1980, p. 57).

Marx e Engels, partindo do princípio básico do materialismo histórico, que tem na produção/reprodução da vida material o elemento primário da explicação da histórica, nos ajudam a compreender os meandros e as relações que dão sustentação ao sistema de produção capitalista, encontrando um caráter do Estado a ser superado. Em seu processo histórico, identificam o semblante repressivo do Estado, que Gramsci vem a denominar posteriormente de “sociedade política”, como um aparelho de dominação e coerção da classe burguesa, mas que com o desenvolvimento histórico da humanidade, ganha novas configurações através das relações estabelecidas entre os diferentes estratos sociais na produção/reprodução da vida social. Esse caráter coercitivo do Estado enquanto única determinação, abre espaço para novas formas de articulação política, configurando o que Gramsci denomina de “Estado Integral” ou “Estado Ampliado”, que compreende a articulação entre a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) e sociedade política (coerção).

Gramsci, ao recuperar para a reflexão os conceitos de *sociedade política* e *sociedade civil*, opera sua redefinição, recriando um conceito de Estado, que engloba tanto a uma quanto a outra, em permanente interação e interconexão. Essa releitura do Estado supera a matriz liberal de conceber o Estado, evitando assim, o obscurecimento de sua visibilidade enquanto relação social, fruto de conflitos entre sujeitos coletivos organizados a partir da sociedade civil e que, até para consolidarem sua hegemonia, o fazem junto à sociedade política ou Estado em seu sentido estrito.

Neste sentido, a ligação do Estado às questões econômicas constituiu a primeira relação com as classes sociais e a luta de classes. Na sociedade capitalista, a separação relativa das relações criadas pelas relações de produção “constitui o fundamento organizacional de sua ossatura orgânica e revela sua ligação com as classes sociais e a luta de classes sob o capitalismo” (POULANTZAS, 1980, p.30).

Na perspectiva gramsciana, o Estado não pode ser tomado como sujeito, nem tampouco como objeto, numa visão reducionista de um “bloco monolítico de órgãos, vazios de atores sociais, portadores de interesses específicos e do qual emanam, de forma igualmente naturalizada, as inúmeras políticas públicas”. Tem que ser visto como atravessado pelo conjunto das relações de classe presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na sociedade em geral (MENDONÇA, 2007b, p. 4).

O essencial para análise do Estado e das políticas públicas é tomá-las enquanto resultado do embate entre frações de classe distintas, na disputa pela hegemonia de seus projetos junto “as agências de Estado em seu sentido estreito”. Sendo que tais interesses ou projetos só terão força uma vez organizados na sociedade civil e tal organização tem como espaço privilegiado “os aparelhos privados de hegemonia” (sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, Igreja e organizações culturais como meios de comunicação, jornais, revistas, entre outros) nela contidos. Assim,

[...] o passo inicial para o estudo de qualquer política estatal deve consistir no mapeamento desses “aparelhos” afetos à política pública que se recortou para estudo num dado momento histórico, verificando-se a organização de suas demandas, assim como os mecanismos da inscrição de seus quadros juntos a este ou aquele organismo de Estado, ainda que isso se traduza, muitas vezes, na necessidade de criação de novos órgãos (MENDONÇA, 2007a, p. 16).

A matriz teórica proposta por Gramsci a partir do conceito de Estado ampliado, nos fornece um itinerário de investigação que tem como ponto de partida a sociedade civil, com

destaque aos partidos que organizam e dão direção política à luta de classes, a partir de suas formas de organização, bases sociais, atuação e formação dos intelectuais orgânicos, disputa endógenas e exógenas às classes sociais e suas respectivas frações. Essa reflexão visa demarcar o território de um novo tipo de luta que pautaria a batalha contra o capitalismo, não ficando limitada ao combate de seus fundamentos econômicos, mas às práticas cotidianas de ordem cultural e ideológica (LAMOSA, 2016; MENDONÇA, 2007a). Portanto, na medida em que os grupos subalternos tornam-se realmente autônomos e hegemônicos, suscitando um novo tipo de Estado, surge a necessidade de construir uma nova ordem intelectual e moral, ou seja, “um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas (GRAMSCI, 1999, p. 225).

É importante frisar, que Gramsci não elimina os pressupostos teóricos do Estado de Marx, mas acrescenta novos elementos, novas determinações: uma reflexão ampla e inovadora a respeito do conceito marxista de Estado. Por viver em outra situação histórica – crise do Estado Liberal e fortalecimento do capitalismo como sistema hegemônico -, Gramsci percebe, que na sociedade capitalista moderna, o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama social, fazendo emergir uma nova esfera social, que é a “sociedade civil” (SIMIONATO, 2011, p. 68).

Sobre esta época vivenciada por Gramsci, Coutinho (2011, p. 24), destaca,

Gramsci trabalha numa época histórica e num âmbito geográfico no qual já se generalizou essa maior complexidade do fenômeno estatal. Ele pôde assistir a uma intensa socialização da política, resultante da conquista do sufrágio universal, da criação de grandes partidos políticos de massa, da ação efetiva de poderosos sindicatos operários. Até mesmo a direita, para triunfar politicamente, tem agora de se apoiar em movimentos políticos de massa, como é o caso do fascismo e do nazismo. Neste contexto, a luta política já não se trava apenas entre uma burguesia entrincheirada no Estado e as vanguardas ativas mais restritas da classe operária. Todo um tecido complexo de organizações sociais e políticas, envolvendo também as camadas médias e a própria burguesia, espalha-se agora pelo conjunto da sociedade capitalista. Entre os aparelhos executivos (civis e militares) do Estado e o mundo das relações sociais de produção – entre o que Gramsci chamou, respectivamente, de ‘sociedade política’ e de ‘sociedade econômica’ -, criou-se progressivamente uma rede de organizações com um papel efetivo na vida política, na medida em que estas organizações são peças decisivas nos mecanismos de reprodução da sociedade como um todo.

Para Coutinho (2011) é essa rede de organizações que Gramsci chama de “sociedade civil”, um dos seus principais conceitos. Esse conceito ocupa um lugar de destaque na compreensão da política nos tempos atuais, pois é através dele que a teoria gramsciana chama a atenção para novas questões postas pela sociedade contemporânea. Gramsci é o primeiro escritor marxista que, em sua análise da sociedade, serve-se do conceito de *sociedade civil*.

Pois, ao contrário do conceito de Estado, que historicamente, tem uma longa tradição, o conceito de sociedade civil que deriva de Hegel e reaparece, em particular, na linguagem da teoria marxiana da sociedade²⁴, “é usado, até mesmo na linguagem filosófica, de modo menos técnico e rigoroso, com significações oscilantes, que exigem um acerta cautela na comparação e algumas precisões preliminares” (BOBBIO, 1982, p. 26).

A teoria de Gramsci, introduz uma profunda inovação em relação a toda tradição marxista, pois a sociedade civil, não pertence a estrutura (as relações sociais de produção), mas a superestrutura (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana). A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, ou seja, é o “o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Gramsci, 1999, p. 250). Gramsci explica como as classes sociais se relacionam e exercem suas funções no interior do bloco econômico, destacando o prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Marx:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção, que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (GRAMSCI, 1999, p. 157).

Na doutrina de Marx, o Estado, ainda que entendido como força coercitiva, não ocupa todo o momento da superestrutura, uma vez que também desta faz parte as ideologias. No prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”, Gramsci destaca a passagem que confirma a premissa de que as ideologias aparecem sempre depois das instituições, na medida em que são consideradas em seu aspecto de justificações póstumas de um poder cuja formação histórica depende das condições materiais. Para Gramsci, “a relação entre instituições e ideologias tornam-se o momento primário da história, enquanto as instituições passam a ser o momento secundário” (BOBBIO, 1982, p. 41). Esse é o ponto essencial de todo o sistema conceitual gramsciano:

²⁴ Em Marx e Hegel, o conceito sociedade civil torna-se um dos elementos fundamentais, com destaque a antítese- sociedade-Estado: “O Estado, a ordem política, é o elemento subordinado, enquanto a sociedade civil, o reino das relações econômicas, é o elemento decisivo”. A importância da antítese sociedade civil/Estado deve ser relacionada, também, ao fato de que é uma das formas na qual se apresenta a antítese fundamental do sistema, ou seja, entre estrutura e superestrutura: se é verdade que a sociedade política não esgota no momento superestrutural, é igual verdade que a sociedade civil coincide – no sentido de que a mesma amplitude – com a estrutura (BOBBIO, 1982, p. 30).

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Enquanto em Marx o conceito de sociedade civil está na infraestrutura - local das necessidades e da produção econômica - Gramsci aloca a sociedade civil na superestrutura – ambiente da construção de ideologias e do embate pela hegemonia, mas sem negar a contribuição de Marx, pois a sociedade civil para ele está sempre em relação dialética com a infraestrutura, a qual é determinante em última instância. Assim, Gramsci conceitua sociedade civil com novas determinações dentro do Estado Ampliado, diferenciando analiticamente em seu interior duas esferas: a sociedade política (Estado restrito ou Estado-coerção), tradicionalmente conhecido com aparelhos repressivos; e a sociedade civil, que é o ambiente formado pelos organismos que elabora e difundem ideologias, lugar do consenso e da hegemonia (GRAMSCI, 2007, p. 244). Portanto, a análise do Estado Ampliado implica o exercício da hegemonia através:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Para Souza (2009), há um equilíbrio dialético entre sociedade política e sociedade civil na formação do Estado Ampliado, que se desenvolve através de relações com base na coerção e no consenso, na dominação e na direção política. Essa relação dialética entre sociedade civil e sociedade política está ligada às formas que assumem os movimentos orgânicos e os fenômenos conjunturais no interior do bloco histórico, sendo que estes movimentos orgânicos são caracterizados por relações permanentes (que não são momentâneas) e representam a ideologia e a política dos diversos grupos sociais. Neste sentido,

[...] o estado é entendido aqui como o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais o grupo dirigente justifica e mantém a sua dominação não somente por meio da coerção, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados. Segundo Gramsci, o estado é força e consenso, ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante, ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal, pois sua

dominação é bem mais sutil e eficaz. Por meio de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade (SOUZA, 2009, p. 14).

Em relação à sociedade civil, Gramsci defende que esta deve ser elevada à condição de centralidade da construção de uma hegemonia das classes subalternas, em contraposição ao sistema excludente produzido pelo capitalismo, reafirmando o papel das organizações dos movimentos sociais – novos sujeitos políticos coletivos – que devem “nascer da capacidade de apresentar novas maneiras de lutas e participação política” (LOLE, 2018, p. 132). A constituição de classe, portanto, é entendida por Gramsci à luz da dialética subalternidade/hegemonia. A passagem de classe de classe subalterna à classe hegemônica ocorre no processo de correlações de forças sociais, políticas e militares, na relação entre estrutura e superestrutura, objetividade e subjetividade (SIMIONATTO, 2011).

Por este motivo não se pode fazer uma leitura peculiar do conceito de sociedade civil, principalmente quando este envolve a participação dos movimentos sociais de base popular. Mas também é preciso considerar antes de tudo, o peso histórico e social dos aparelhos privados de hegemonia de base empresarial (FONTES, 2006). No sentido gramsciano, as entidades empresariais atuam de forma corporativa e política como sociedade civil e participam intimamente do Estado²⁵. Portanto, a sociedade civil é definida:

– como conjunto de aparelhos privados de hegemonia – um dos terrenos da luta de classes em sociedades capitalistas modernas, sendo mesmo um dos espaços fundamentais da luta de classes em sociedades capitalistas, sob Estados de direito, com mercados eleitorais e conquistas (e reivindicações) democratizantes, sobre ela incidem nossas interrogações (FONTES, 2006, p. 201).

Para Gramsci (2001, p. 15) todo grupo social, nasce no terreno originário com função essencial no mundo da produção econômica, e cria para si, de forma orgânica uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. Assim, em relação a participação do empresariado enquanto organizadores de uma nova cultura, ou seja, de intelectuais orgânicos da classe dominante, Gramsci destaca:

²⁵ Em governos de base esquerdista, como foi o caso do Brasil durante o Governo do Presidente Lula (2003 a 2011), representado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), houve uma idealização do conceito de sociedade civil, como se esta limita-se apenas ao âmbito popular. Se fosse encarada dessa forma, seria o “momento socialista da vida social”, e o “Estado era confundido ora com ditadura, ora com a ineficiência e a incompetência derivadas de uma íntima conexão com o setor privado”. (FONTES, 2006, p. 225).

[..] Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Senão todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (idem, 2001, p.15).

Em relação a classe dominante, em particular a burguesia, o Estado tem um papel principal de organização, quando representa e organiza a classe dominante, ou seja, o interesse político a longo prazo do bloco no poder, composto de “várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista” (POULANTZAS, 1980, p. 145). Assim, ao preencher essa função de organização e unificação da burguesia, o Estado detém uma autonomia relativa em relação as frações de classe e componente desse bloco, em relação determinados interesses particulares.

O fracionamento da classe dominante, historicamente, esteve associado às demandas do capital em acelerar e baratear o processo econômico estruturado nas funções monetárias, produtivas e mercantis. Essas frações da burguesia em conjunto, se situam, se bem que em graus cada vez mais desiguais, no terreno da dominação políticas, fazendo parte do bloco do poder. Assim, a classe dominante se diferencia em agentes sociais distintos, ou seja, em frações (comercial, industrial, bancária e agrária). Esta diferenciação gera entre as frações de classe interesses diversos (LAMOSA, 2016; POULANTZAS, 1980).

A classe dominante impõe sua ideologia sobre as classes subalternas, porque detém a posse do Estado e dos principais instrumentos de hegemonia: primeiro, enquanto espaço constituinte de valores sociais e garantia de sua reprodução, como é o caso das instituições escolares, religiosas e meios de comunicação de massa; segundo, por possuir o poder econômico o que representa uma grande força no interior da sociedade civil, pois, além de controlar o sistema de produção e distribuição dos bens econômicos, organiza e distribui suas ideias. Portanto, Gramsci busca superar essa visão de Marx, na medida em que, para ele, “uma

classe pode ser hegemônica quando a outra ainda é dominante. Isso implica, por exemplo, que, no terreno da cultura, a ideologia da classe subalterna pode ser superior à ideologia da classe dominante antes de esta deixar de ser dominante” (SIMIONATTO, 2011, p. 81).

Ao analisar a perspectiva teórica de Gramsci, Fontes (2006, p. 212) elucida que “a sociedade civil é duplo espaço de luta de classes, intra e entre as classes, por meio de organizações nas quais se formulam e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se irradiam também como convencimento”. É a partir desse conceito, que Gramsci compreende o duplo movimento característico do capitalismo imperialista: “a expansão concomitante ao aumento da concorrência e da tensão interna às classes dominantes, com os seus embates entre diferentes grupos e frações” (idem, 2006, p. 212). Esta é uma forma encontrada por Gramsci, para explicar a atuação das classes dominantes para se assegurar a adesão dos subalternos, onde o convencimento é uma tarefa que se torna permanente e crucial. Fontes (2006, p. 212), esclarece ainda que:

Esse convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. A dominação de classes se fortalece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. O vínculo entre sociedade civil e Estado explica como a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos.

Para Bobbio (1982) a hegemonia ocupa um lugar central na concepção gramsciana da sociedade e da luta política, seja no momento em que a sociedade civil se opõe da superestrutura à estrutura, seja como momento positivo da superestrutura ao momento negativo, o Estado-força. Na construção do conceito de hegemonia durante o cárcere, Gramsci faz várias referências à Lênin, enquanto teórico da hegemonia, embora esta linguagem não seja uma exclusividade de seus estudos²⁶.

O que a teoria gramsciana defende, é a necessidade da relação teoria-prática, da relação intelectuais-massa. Esta é uma das premissas que ajuda a combater a subalternidade, “a

²⁶ Em Gramsci, o termo “hegemonia” e seus derivados passaram a aparecer com certa frequência muito tarde, em dois escritos de 1926 (na *Carta ao Comitê Central do Partido Comunista Soviético* e no escrito inacabado sobre *Alguns temas da questão meridional*), ou seja, nos últimos escritos anteriores aos *Cadernos*, sendo bastante raros nos escritos inspirados diretamente em Lênin e que ocupam o período que vai de 1917 a 1924 (BOBBIO, 1982, p. 45).

concepção mecanicista da história e a passividade ainda bastante presente no modo de ser do operário e do camponês” (SIMIONATTO, 2011 p. 52). Sobre este conteúdo, Gramsci (1999, p. 103) destaca,

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, e um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica.

A respeito da concepção verbal, esta não é inconsequente, podendo levar a um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permite nenhuma ação, nenhuma escolha, produzindo um estado de passividade moral e política. Ela liga a um grupo social determinado e influi sobre a conduta moral de uma maneira mais ou menos intensa. A compreensão de si próprio, ocorre, portanto, através de “uma luta de hegemonias, primeiro no campo da ética, depois, da política, par atingir uma elaboração superior da própria consciência real” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Portanto, a luta pela hegemonia se trava não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade (relações materiais e poder estatal), mas sobretudo, no modo de pensar (esfera cultural). Neste sentido, a não passagem da subalternidade à hegemonia, impossibilita a unificação das classes subalternas, de modo a elaborarem um novo projeto de sociedade. Essa condição deve ser superada historicamente, na medida em que as classes deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia, de forma orgânica e na perspectiva da totalidade. A elevação cultural das classes subalternas assume uma importância ímpar neste processo de disputa hegemônica, na conquista do consenso e da direção político-ideológica para que possam liberta-se da pressão ideológica das classes dominantes. Assim, a conquista da hegemonia tem uma função educativa, e o Estado não só luta para a conquista do consenso, mas também educa esse consenso. A hegemonia deve ser não somente a força em que se busca uma direção, o poder de uma classe, mas deve ser também “o terreno e o instrumento para realizar a superação da subalternidade, para atingir uma nova, mais alta unificação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos” (SIMIONATTO, 2011, p. 55).

2.2 Gramsci e os Intelectuais Orgânicos da classe trabalhadora: da subalternidade à emancipação humana

Para Gramsci, a organização dos intelectuais ocorre no seio do desenvolvimento material da sociedade e tem como função garantir os mais diversos interesses dos grupos que a compõem. Além do mais, esses interesses são legitimados pela ideologia do grupo que consegue estabelecer relações hegemônicas dentro das instituições que envolvem o corpo social. Estes intelectuais estão ligados às estruturas e formações sociais antigas e novas, ou seja, os intelectuais ligados às velhas estruturas são chamados por Gramsci de *intelectuais tradicionais* e os pertencentes às novas estruturas são denominados de *intelectuais orgânicos* (SOUZA, 2009).

O intelectual tradicional, embora seja proveniente de outras épocas passadas, ele se articula com o presente, porque é um depositário de uma tradição cultural. Ele analisa o presente a partir de valores que foram socialmente construídos. As classes dominantes, na medida em que tem força política, econômica e até mesmo cultural, tem uma imensa capacidade de atrair esses intelectuais, como forma de tornar sólida sua dominação e fortalecer sua hegemonia sobre as classes subalternas. O aspecto “orgânico” do intelectual, por sua vez, depende de sua relação com a classe a que pertence, bem, como do lugar ocupado por ele nas organizações da sociedade econômica, política e social. A concepção de “organicidade” está intrinsecamente ligada à formação das competências e das funções que os intelectuais desenvolvem no interior do modo de produção capitalista, inclusive o encaminhamento das lutas junto à classe que estão vinculados, participando efetivamente de um projeto junto à sua classe: burguesia ou proletariado (SIMIONATTO, 2011).

Gramsci ao se reportar à questão meridional²⁷ na Itália destacando o papel do proletariado urbano como protagonista moderno da história italiana, afirma que embora a massa de trabalhadores camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, “não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’, e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos

²⁷ A questão meridional é um dos temas dos estudos gramscianos, que nos ajuda a pensar o latifúndio e a necessidade de uma radical Reforma Agrária, como por exemplo o ensaio “Alguns temas da questão meridional”, em que Gramsci defende a conquista do campesinato pelo proletariado, como classe dirigente da organização revolucionária.

camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais” (GRAMSCI, 2001, p. 16). Por este motivo, Gramsci indicava a necessidade de uma inserção importante do partido revolucionário entre o proletariado agrícola e o campesinato, com a elevação cultural e a incorporação de militantes oriundos das frações sociais dessas classes. Para ele, é fundamental a existência de uma massa de pequenos intelectuais vinculados à burguesia rural e que compõe a burocracia estatal e o clero, mas que também localmente, exercita a função de intermediário entre o camponês e a administração estatal ou local (GRAMSCI, 2001).

Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, nem dos germes e fermentos de desenvolvimento nela existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende (GRAMSCI, 2001, p. 23).

A perspectiva histórica vivenciada por Gramsci na Itália, indica para a necessidade de forjar outro tipo de intelectual orgânico, este vinculado às classes subalternas através de uma aliança entre classe operária do Norte e as massas camponesas do Sul (GRAMSCI, 1999, p. 59), na tentativa de superar a ideologia propagada pela burguesia entre as massas do Norte, de que o Sul era o grande empecilho para o desenvolvimento civil na Itália, pois impedia seu progresso. Gramsci orienta que tais intelectuais ligados às classes subalternas não deveriam ser o velho tipo de intelectual, mas um novo tipo de intelectual, organizador técnico, especialista na ciência aplicada, ativo na vida prática, “construtor, organizador, "persuasor permanente" (GRAMSCI, 1982, p. 8). Só assim, esses intelectuais poderiam auxiliar na tarefa de colocar o proletariado urbano como protagonista moderno da história italiana, organizando as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploração econômica e política.

A experiência de Gramsci e seus colaboradores na Itália, apontam que essa estratégia somente seria possível com a unificação da classe operária e a aliança com o proletariado agrícola e com o campesinato pobre, através de uma frente única das classes subalternas, produzindo uma “nova sociabilidade e uma nova cultura para se opor ao fascismo e ao liberalismo, de modo que a revolução antifascista fosse também uma revolução anticapitalista” (DEL ROIO, 2018, p. 133). Neste sentido, analisar a história dos grupos sociais subalternos, Gramsci aponta para a necessidade de unificação desses grupos, ainda que em

termos provisórios, uma vez que na trajetória histórica esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes:

Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (pode-se demonstrar esta verdade com a história da Revolução Francesa, pelo menos até 1830). Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral (GRAMSCI, 2002, p. 135).

É neste contexto que os estudos gramscianos voltam-se especificamente para a análise das formas particulares de hegemonia burguesa na busca de possíveis caminhos para a construção da hegemonia das classes subalternas. Para tanto, é necessária uma massa crescente de intelectuais da classe operária, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social, que tivessem um forte vínculo com o processo de trabalho, para que pudesse obter o controle social da produção, fundamento do objetivo revolucionário. Assim destaca Del Roio (2018, p. 141):

Na medida em que a classe educa o partido e o partido educa a classe num processo organizativo e cultural de grande monta, a classe se faz partido e se prepara para se fazer Estado. Os elementos da mediação nesse processo encontram-se na fórmula política da frente única, na aliança com o campesinato e na questão da criação de um novo grupo intelectual e político que enfrente a organização cultural de ordem burguesa. O princípio pedagógico emancipatório é então fundado no trabalho, é político-cultural e profundamente dialético.

É importante destacar que esse processo não ocorre de forma espontânea, exige um encontro entre intelectuais e massa, sendo esta uma tarefa central do partido: possibilitar que a espontaneidade se eduque, seja politizada, transforme-se durante a luta. Ou seja, a passagem do imediato interesse de classe a um momento socialmente universal, numa relação dialética espontaneidade /direção consciente, como destaca Coutinho (2011, p, 99):

O elemento ‘espontaneidade’ não é suficiente para a luta revolucionária: ele jamais leva a classe operária a superar os limites da democracia burguesa existente. É necessário o elemento ‘consciência’, o elemento ‘ideológico’, ou seja a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais em que o operário vive, das tendências fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência em seu seio de antagonismo inelimináveis etc.

É neste sentido, que vai se formando a consciência de classe, “o constituir-se, o ir-sendo dos grupos sociais subalternos, cuja ação aponta para a construção de um novo bloco histórico e para a superação da ordem capitalista” (SIMIONATTO, 2011, p. 54), através de uma reforma intelectual e moral, que Gramsci atribui ao partido político, que desempenha, um

papel fundamental para que as classes subalternas se apresentem como adversárias da hegemonia burguesa. Assim,

[...] o intelectual precisa provocar, no seio da classe a que está vinculado organicamente, uma tomada de consciência dos seus interesses, bem como participar na formação de uma concepção de mundo mais homogênea e autônoma. Pela função que exerce no modo de produção, a concepção de mundo do proletariado está permeada de ideologia de outras classes sociais, e portanto, não consegue encaminhar o seu próprio projeto de classe. Gramsci, marca, portanto, a importância da atuação do intelectual junto à sua classe na elaboração de uma nova concepção de mundo, no esclarecimento das relações antagônicas e das contradições profundas que perpassam a sociedade, bem como as formas possíveis para a sua superação (SIMIONATTO, 2011, p. 65).

Gramsci reconhece a importância da educação e da cultura enquanto elementos essenciais para a formação dos intelectuais e para a conquista da hegemonia, a fim de oferecer-lhes uma direção estratégica rumo à emancipação. É assim que vai se formando a consciência de classe, com a participação dos grupos sociais subalternos, cuja ação aponta para a construção de um novo bloco histórico e para a superação da ordem capitalista. Não é suficiente lutar apenas pela extinção da apropriação privada dos meios de produção, se deve lutar também pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber. Somente assim, será possível criar condições para superar a distância entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, abrindo espaços para que o Estado seja reabsorvido pela sociedade civil e supere a subalternidade (DEL ROIO, 2018; SIMIONATTO, 2011).

A não passagem da subalternidade à hegemonia resulta da impossibilidade, para as classes subalternas, de se unificarem, de elaborarem um projeto totalizante, enquanto não conseguem tornar-se Estado, como ocorre com as classes dirigentes. Gramsci dirá que a grande massa dos homens pensa segundo uma concepção de mundo imposta mecanicamente a partir do ambiente externo e obedece a essa concepção de modo passivo. Assim, é necessário que os homens sejam educados no sentido de elaborar a própria concepção de mundo, pois, quando vem assimilada passivamente do exterior, ela é ocasional, desagregada e acrítica, produzindo inevitavelmente contradições. Pensa-se de uma maneira e age-se de outra, ou seja, o comportamento aparece em contraste com as ideias, provocando uma contradição entre o pensar e o agir. Consegue-se sair dessa subalternidade quando se assume a consciência do significado do próprio operar, da efetiva posição de classe, quando se elabora uma nova concepção de política e de Estado. Mas esse processo não ocorre espontaneamente – exige um encontro entre intelectuais e massa (SIMIONATTO, 2011, p. 53-54).

Neste sentido, a elevação cultural das populações camponesas assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica das tradicionais classes dirigentes e participarem da formação de uma nova concepção, ou seja, de elaborar uma proposta transformadora de sociedade que seja construída com a participação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em um novo contexto de relações entre vida e cultura, “por iniciativa

coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

No pensamento de Gramsci, a escola tem um papel fundamental na legitimação da desigualdade social e na perpetuação da classe dominante enquanto classe hegemônica. Para tanto, destaca o papel da escola e dos intelectuais orgânicos neste contexto:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

No pensamento gramsciano, a escola é um elemento importante na constituição do conformismo social, da hegemonia de uma classe sobre a outra, por entender que no seu conjunto, ela está voltada para a reprodução das relações sociais e da divisão social do trabalho que gera as classes antagônicas, contribuindo assim para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o subalterno e o dirigente. Portanto, a escola é política e cultura ao mesmo tempo. Esse papel pedagógico de reprodução da dominação e hegemonia é cumprido principalmente pelos aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais (DEL ROIO, 2018).

White (2018) ao fazer uma análise dos estudos de Gramsci, explica que historicamente são os intelectuais que possuem a função de organização cultural do projeto social sendo determinado pelo grupo dominante. A função organizativa é específica dos intelectuais por considerar o desenvolvimento da capacidade diretiva e técnica que eles adquiriram no decorrer do processo histórico. Portanto, os intelectuais são colocados numa função privilegiada, que acaba se distanciando das camadas populares.

Com o desenvolvimento das atividades e organizações escolares na sociedade moderna capitalista, evidencia-se a importância assumida pelas categorias e funções intelectuais, buscando igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso significa para Gramsci, promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 2001, p. 19). Assim, sobre a necessidade de analisar a atuação dos intelectuais no contexto escolar, Gramsci faz a seguinte comparação:

Na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que

construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Os intelectuais orgânicos atuam na sociedade civil, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado, diretamente no campo político e filosófico, e não no campo da técnica produtiva (GRAMSCI, 2001, p. 24). Nesse viés,

torna-se essencial no pensamento gramsciano a figura do intelectual como efetivo organizador das vontades e da ação coletiva. Dessa forma, o pleno desenvolvimento de uma classe – ou fração – depende de sua capacidade de gerar seu próprio quadro de intelectuais, aptos a lhe conferirem homogeneidade e mesmo consciência de sua função, seja no âmbito econômico, político ou ideológico. A partir dessa capacidade organizativa por excelência, os intelectuais respondem não só pela organicidade de um dado aparelho de hegemonia, mas, também, pela tarefa de atingir a própria organização da sociedade em geral, o que configuraria, de modo efetivo, a plena hegemonia da fração de classe específica por eles representada (MENDONÇA 2014, p. 35).

Apesar da função organizativa e técnica nas suas atividades profissionais, o intelectual orgânico atua também como agente na produção cultural e educativa, como agente de manutenção da ideologia do grupo social ao qual pertence. Sua consciência de classe lhe permite uma atuação intelectual em diversas áreas da sociedade, como no aparelho jurídico, na sociedade civil e na sociedade política. Sendo que a intervenção desses intelectuais tem como objetivo a hegemonia de sua classe social (WHITE, 2018, p. 63). Sobre atuação do homem enquanto agente de produção cultural, tomemos como reflexão a importância de uma certa organização intelectual e moral da experiência individual e coletiva para organização das classes subalternas:

A formação de uma nova cultura está, portanto, também ligada à crítica ao senso comum que, para Gramsci, é ponto de partida e ponto de chegada, é o processo da vontade coletiva. A sua preocupação é tornar explícita a filosofia implícita na ação de cada um e na ação das diferentes classes sociais. Mas, para tal, torna-se necessário realizar a crítica à concepção imposta às classes subalternas, superá-la e ajudar essas classes a construir uma nova concepção que possibilite estabelecer a unidade entre ‘teoria e prática’, entre ‘política e filosofia’. A falta de unidade entre conhecimento e ação caracteriza a visão de mundo das classes subalternas, que permanecerão sempre na condição de subalternidade enquanto persistir tal distorção (SIMIONATTO, 2011, p. 84).

Para Simionatto (2011) essas reflexões de Gramsci encaminham para a necessidade de criar uma nova cultura, uma concepção de mundo criticamente coerente, ou seja, promover

a passagem do senso comum²⁸ (modo de pensar desorganizado e folclórico) a um pensamento crítico e histórico. Essa opção por um novo projeto político se faz da luta concreta, a partir das situações práticas vivenciadas pelas classes subalternas, que ao analisarem os problemas que enfrentam, possam chegar a um nível de cultura sempre mais crítico em relação as situações impostas pelo modo de produção capitalista.

Gramsci, ao constatar a força hegemônica da burguesia e sua capacidade de reprodução, por meio da educação que produzia o conformismo social

[...] se perguntava sobre como transformar o mundo dos homens, como vislumbrar a emancipação humana e alcançar a unidade do gênero humano. A resposta estava sugerida pela necessidade de uma reforma moral e intelectual de grande alcance. Decerto que essa reforma teria o seu fundamento na reordenação radical das forças de trabalho, posto que a nova hegemonia, aquela fundada no trabalho em processo de emancipação, teria que ter a sua materialidade forjada a partir do processo produtivo, mas só se completaria com o progresso intelectual de massas e a difusão da filosofia da práxis como novo senso comum (DEL ROIO, 2018, P. 144).

Neste sentido, para Gramsci a emancipação humana das classes subalternas somente se conquista através da filosofia da práxis. Este é um conceito inaugurado por Marx e aprofundado por Gramsci diz respeito ao papel da filosofia da práxis enquanto instrumento de hegemonia das classes subalternas no sentido de “práxis revolucionária” e nas formas vivenciadas por algumas práticas político-pedagógicas populares atuais, ou seja, é a partir do terreno ideológico que os indivíduos adquirem consciências de suas relações sociais (SEMERARO, 2014). A partir desse pensamento é possível compreender a superestrutura como uma realidade objetiva e operante que mantém um nexos indissolúvel com a estrutura, onde a práxis é posta no campo das relações da vontade humana (superestrutura) e da estrutura econômica. Assim, a diferença entre a filosofia da práxis e outras filosofias, é que estas últimas são criações inorgânicas, contraditórias, apoiando-se em interesses opostos e excludentes, enquanto a filosofia da práxis, ao contrário, coloca de maneira clara as contradições da história e da sociedade (BUCI-GLUCKSMAN, 1980).

²⁸ Para Gramsci, é no terreno do senso comum que as classes subalternas incorporam as ideologias dominantes, cuja pretensa verdade se impõe às classes subalternas como única, como superstição. É, portanto, no terreno ideológico que se produzem e se mantêm, em função da divisão da sociedade em classes antagônicas, as resistências aos impulsos de unificação da consciência humana (SIMIONATTO 2011, p, 81).

A filosofia da práxis é analisada por Gramsci a partir da doutrina de Benedetto Croce²⁹, destacando que as ideologias são meras ilusões para os governados, enquanto para os governantes são um engano desejado e consciente. Para a filosofia da práxis, as ideologias não podem ser arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio e não por causa da moralidade, “mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, 1999, p. 387).

É nesta perspectiva que a teoria gramsciana aponta para a necessidade de distinção entre a filosofia da práxis e outras filosofias:

as outras ideologias são criações inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios; a sua “historicidade” será breve, já que a contradição aflora após cada evento do qual foram instrumento. A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que tem interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 1999, p. 388).

Para Semeraro (2014), Gramsci sustenta que a filosofia não é mera produção de ideias nem privilégio de poucos, pois, ao longo da história moderna, os movimentos populares conseguiram abrir caminhos para expressar seu pensamento, estabelecendo uma profunda e indissociável equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação, ou seja, uma “filosofia da práxis”. Esta é uma forma que ajuda as massas populares a se organizarem politicamente e se emanciparem, recriando a sociedade a partir de uma nova concepção de poder e hegemonia.

É na filosofia da práxis que Gramsci busca seu próprio caminho, na medida em que desloca o conceito de teoria do campo da filosofia, repensando-a como equivalente, na sua linguagem, tanto no campo da política quanto da economia, sem apoiar-se noutros modelos filosóficos. Neste sentido, não poderia haver uma separação entre prática e teoria, pois o

²⁹ Esse discurso é desenvolvido no Caderno de Cárcere v. 1 (GRAMSCI, 1999), intitulado Introdução a Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Gramsci afirma que Croce estabeleceu uma análise externa, isto é, impondo uma perspectiva sem discutir os elementos intrínsecos fundantes da filosofia da práxis (LOLE, 2018, p. 50).

pensamento não está deslocado da história, mas está dentro da história, ou seja, “é uma filosofia integral que faz nascer a unidade da teoria e prática” (LOLE, 2018, p. 46).

As contribuições de Gramsci nos ajudam a refletir sobre a importância da filosofia da práxis como uma das categorias fundamentais para a organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, pois na disputa por uma democracia efetiva é preciso recorrer a organização das classes subalternas, como indica Semeraro (2014, p. 141):

[...] a filosofia da práxis torna-se a expressão típica das classes subalternas, o caráter distintivo que as contrapõe às classes dominantes. Estas, não podem alcançar o patamar da filosofia da práxis porque são incapazes de se colocar no ponto de visão das massas populares, de universalizar direitos e socializar o poder, de construir uma sociedade em conjunto, democrática, igualitária.

Neste sentido, a filosofia da práxis não deixa de ser também uma expressão das contradições históricas, pois está ligada às necessidades das classes subalternas, ou seja, em como organizar e suscitar um novo tipo de Estado e elaborar conceitos universais. A filosofia da práxis é vista enquanto “concepção de mundo hegemônica de uma nova civilização – a ‘sociedade regulada’- resultado da iniciativa política revolucionária, não de um colapso mais ou menos espontâneo das estruturas econômicas do capitalismo” (LOLE, 2018, p. 175), que tem contribuído para criticar e superar o conjunto social e cultural da classe burguesa, como enfatiza Del Roio (2018, p. 146):

Deveria ser, portanto, a filosofia da práxis o instrumento fundamental para a realização da reforma moral e intelectual que superaria a hegemonia burguesa e o capitalismo, o cindido mundo dos homens. A filosofia da práxis filosofia que se faz política, mas que também se faz pedagogia e daí economia. Uma reforma moral e intelectual, com essas proporções demanda uma ação contínua, política e pedagógica, na totalidade da vida social. A questão de fundo se coloca, enfim, na relação entre intelectuais e massas.

A preocupação de Gramsci é tornar explícita a filosofia implícita na ação de cada um e na ação das diferentes classes sociais. Mas para isso, é imprescindível realizar a crítica à concepção imposta às classes subalternas, como forma de superá-la e ajudar essas classes a construir uma nova concepção que possibilite estabelecer a unidade entre “teoria e prática”, entre “política e filosofia”. Não havendo a unidade entre conhecimento e ação, as classes subalternas permanecerão sempre na condição de subalternidade em relação às classes dominantes (SIMIONATTO, 2011).

As reflexões pautadas na teoria gramsciana indicam a necessidade de criar uma nova cultura, uma nova concepção de política, de Estado, de sociedade. É preciso formar uma

concepção de mundo que seja crítica e coerente, sendo este um processo de crescimento da vontade coletiva, em que permita às classes subalternas assumirem consciência do significado da efetiva posição de classe, mudando assim sua situação de subalternidade (idem, p. 84). Nas palavras de Gramsci (2002, p. 140):

as classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função “desagregada” e descontínua da história da sociedade civil, e por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estado.

Neste caso, partindo do interesse de Gramsci pela cultura e história das classes subalternas, este trabalho busca delinear um caminho de análise da participação da sociedade civil a partir da concepção de Estado Ampliado, com destaque aos movimentos sociais, trabalhadores e trabalhadores do campo, educadores, organizações e instituições de ensino, buscando identificar as estratégias de luta e contradições no enfrentamento ao projeto neoliberal, principalmente, no que tange a construção da concepção de Educação do Campo na contemporaneidade, enquanto movimento antagônico ao poder político-econômico do sistema de produção capitalista.

Sobretudo, a participação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no seio da escola, é de extrema importância, principalmente no tocante às políticas públicas de Educação do Campo, como é o caso do nosso objeto desta pesquisa, que trata do processo de formação continuada de educadores e educadoras das escolas do campo que envolve diversos atores, como a Universidade, governo estadual, prefeituras, coordenadores, formadores, movimentos sociais, entre outros. Assim, as políticas públicas de Educação do Campo têm a participação de intelectuais orgânicos, enquanto sujeitos importantes na interação entre a sociedade civil e a sociedade política, ambos espaços de consenso e de conflito. Além do mais é importante frisar, que o processo de construção da concepção de Educação do Campo, está intimamente relacionada como a história dos movimentos sociais, dos sindicatos e das associações de trabalhadores, afirmando a necessidade de as classes subalternas conhecerem sua própria história, a fim de se organizarem para enfrentar a permanente luta de classes (DEL ROIO, 2018).

Para Del Roio (2018), a perspectiva universalizante de Gramsci sugere, mesmo para o capitalismo contemporâneo, uma ampliação e diversificação da categoria do subalterno,

A vida fragmentada das classes subalternas era vista por Gramsci como um característica da própria situação social em que se encontram esses agrupamentos,

submetidos à exploração e opressão mas essa condição deve ser superada historicamente, pois na medida em que essas classes deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia, ganham organicidade e perspectiva da totalidade (DEL ROIO, 2018, p. 171).

Neste contexto, sem o conhecimento da história particular da luta de classes dos movimentos sociais camponeses, é impossível a realização de uma análise mais profunda das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, na contemporaneidade. Gramsci ao explicar o processo histórico de luta do campesinato italiano destaca o movimento de resistência da classe operária contra o fascismo que se consolidava enquanto regimento totalitário. Não obstante, esse processo histórico só se torna possível na medida em que as classes subalternas geram um grupo de intelectuais orgânicos, num movimento de emancipação que parte da autoatividade das massas, da autonomia, da cisão com a classe dominante. Ou seja, “com a cultura das classes subalternas se rompe e se transforma com cultura e vontade coletiva antagônicas às das classes dominantes, rompendo-se assim a subalternidade” (DEL ROIO, 2018, p. 184).

Considerando a historicidade de diferentes territórios, os países mudam seus modos de produção a partir de distintos regimes e padrões de regulação alterando regras fundamentais das “relações entre os homens, entre eles e o Estado, entre eles e as capacidades ancestrais acumuladas, entre eles e os elementos da natureza”, ou seja, “mudam também as formas de existência dos camponeses que neles habitam – seus campesinatos” (CALDART et al, 2012, p. 113).

É nessa diversidade camponesa, que pode ser identificada na história do Brasil, como se deu o processo de constituição do campesinato - unidade da diversidade – que se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, onde a mediação dos movimentos e organizações sociais camponesas esteja presente nesse processo, e não como um modo capitalista, mesmo inserido na economia capitalista.

O Estado tem desempenhado um papel decisivo na conformação do ambiente institucional que envolve os camponeses, sempre orientado por estratégias que tornam os camponeses eficientes na perspectiva do capital e das necessidades urgentes do setor produtivo. Além do mais, tem sido o desempenho político dos próprios camponeses na conformação desses ambientes. Vale frisar, que a ausência de concepções e propostas de afirmação da autonomia relativa camponesa pode comprometer o papel do Estado cujas “estratégias de efficientização

dos camponeses tenderiam a conduzi-los a uma maior dependência perante as diversas frações do capital” (CALDART et al, 2012, p. 118). Observa-se que:

Ainda que a resistência social camponesa às tentativas, na maior parte das vezes exitosas, da expansão da racionalidade capitalista, seja pela indução a uma diferenciação social em curso, seja pelo estabelecimento de relações sociais, de dominação que lhes subalternizam, venha ocorrendo em uma multiplicidade de formas e contextos sociais, a possibilidade de uma autonomia relativa da unidade de produção camponesa pressuporá que tais famílias já estejam em fases de redefinição de sua identidade, de uma identidade de resistência para outra identidade social, que se supõe de projeto. (CALDART et al, 2012, p. 119).

É nesse processo de resistência e na construção de um novo projeto de sociabilidade para as populações campesinas que necessitamos reafirmar *o processo histórico de luta e de construção da concepção de educação do campo no Brasil*³⁰, em respeito à diversidade e as histórias de vida dos homens e mulheres que dependem da relação trabalho, educação e cultura, para se reafirmarem como sujeitos sociais coletivos cuja direção principal das ações está orientada para a superação das relações de dominação e de subalternidade a que foram submetidos.

2.3 A reforma gerencial do Estado e as políticas educacionais no Brasil - anos de 1990: a hegemonia das relações sociais capitalistas

A perspectiva teórica de Gramsci nos permite avançar na compreensão do Estado ampliado brasileiro a partir da década 1990, principalmente em decorrência processo de redemocratização do Brasil que amplia a participação da sociedade civil na tomada de decisões para a construção das políticas educacionais no Brasil³¹, voltadas para a garantia efetiva de

³⁰ Ver Capítulo 3: Educação Rural e Educação do Campo: projetos hegemônicos em disputa.

³¹ Embora nosso estudo se concentre na relação das classes subalternas (digo, sujeitos do campo: camponeses, quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos, etc) a partir da implementação de políticas públicas de Educação do Campo e de formação de professores, e não especificamente na análise de um aparelho privado de hegemonia, dedicamos uma parte deste capítulo, para contextualizar a correlação de forças se trava no interior da sociedade civil, com grande influência da classe empresarial na formulação de políticas públicas de educação no Brasil, no período dos anos de 1990. Esse período redemocratização e de Reforma do Estado é essencial compreendermos, pois dá abertura para que os movimentos sociais através de um movimento nacional de articulação com entidades e organizações, inicie o processo de constituição

forma universal e gratuita. Neste sentido, analisar as políticas educacionais numa visão gramsciana implica dizer que o Estado deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, para situá-lo na correlação de forças que se travam no âmbito da sociedade civil e sociedade política, como um processo complexo e articulado de embates efetivados no campo ideológico e econômico, simultaneamente.

O debate em torno da formulação de políticas públicas educacionais para a população brasileira é imprescindível para situarmos o objeto de pesquisa sem dissociá-lo do confronto com a classe dominante que busca a consolidação de projetos hegemônicos de formação humana para a reprodução ampliada do capital, tendo como finalidade a manutenção consenso e consentimento ativo e passivo da classe trabalhadora.

No Brasil, mesmo em plena década de 1980, em que se deu o início do processo de abertura política democrática³², evidenciou-se uma visão de Estado enquanto “engrenagem institucional” que aponta para o predomínio do Estado sobre a sociedade, numa desigual “medição de forças”. Mendonça (2003, p. 1) explica que

Os desdobramentos dessa herança resultam numa concepção de Estado-Sujeito, entidade ativa que “paira” acima da sociedade e dos homens, dotada de vontade e iniciativa próprias, como se não correspondesse às ações e interesses de grupos sociais distintos e, por isso mesmo, com total poder de comando sobre a sociedade. Tal visão de Estado, ainda em vigor, e frequente nas análises acerca das políticas públicas, guarda ainda como característica o fato de tornar a sociedade naturalmente impotente e totalmente submissa aos desígnios do Estado (MENDONÇA, 2003, p. 1).

Essa forte carga negativa associada ao Estado que transparece através de adjetivações como “centralizador”, “cooptador” e “coercitivo”, o que pressupõe a fragilidade da sociedade, incapaz de promover formas próprias de organização e representação políticas, aproximam-se de demandas elaboradas por frações da classe dominante, sobretudo nas questões econômicas, próprias do pensamento liberal de concepção de Estado, definida assim pelo autor sardo,

da “Educação do Campo”, enquanto uma nova concepção de educação para os povos camponeses, estudo este, que veremos no capítulo seguinte.

³² O processo de transição democrática Pós-Regime Militar (1964-1985) e a ampliação de participação política de projetos societários fez despontar projetos societários conflitantes, definindo a sociedade civil com uma efervescente arena política no processo de reivindicação por direitos civis, políticos e sociais, como os movimentos pela anistia, pelo fim do bipartidarismo, pelas “Diretas Já” e pela elaboração da Constituição de 1988. A organização dos movimentos sociais e o fortalecimento dos partidos de massa ascenderam expectativas de ampla transformação no quadro sócio-histórico nacional (NEVES, 2010).

O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou na efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio (GRAMSCI, 2007b, p. 259).

No processo histórico do Brasil, o conceito de Estado foi inegavelmente hegemonizado por um conjunto de formulações teórico-metodológicas, que difundiu no senso comum, um sentido de Estado que se confunde com o papel de um governante, ou com alguma agência da administração pública. Essas tentativas de explicar o processo histórico brasileiro com base na centralidade do Estado fundamentam-se numa estrutura argumentativa que desqualifica a ação pública, marcada pelo discurso do desperdício, da corrupção e da hipertrofia dos próprios organismos estatais, produzindo assim uma conveniente separação entre ele e a sociedade, “sempre percebida em separado dos conflitos que perpassam a vida social em seus múltiplos níveis, até mesmo e, sobretudo, aquele que envolve as várias frações da classe dominante” (MENDONÇA, 2007a, p. 13).

A Reforma Estatal, empreendida a partir da metade da década de 1990, durante o processo de redemocratização do Brasil, segue os princípios ditados pelo capital internacional e seus interesses na manutenção da ordem capitalista. Com a vitória de Fernando Collor de Melo³³ para a presidência da república e a consolidação do processo neoliberalização capitalista pelo mundo, a burguesia industrial avança num processo de rearticulação e na definição de uma agenda de reordenamento econômico e social do país (MARTINS, 2007). Esse processo altera consideravelmente a composição da sociedade civil, através de uma ampliação de partidos responsáveis pela formação de novos intelectuais na formulação e na difusão da direção política de sua classe, o que provoca profundas transformações nas políticas educacionais no Brasil, principalmente pela implementação de ajustes neoliberais no ordenamento jurídico, político e institucional de educação nacional.

No enfrentamento da crise do capital, o Estado Neoliberal enquanto concepção hegemônica deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, passando essa

³³ Fernando Collor de Melo foi o primeiro governo a assumir plenamente a agenda neoliberal. Eleito por uma débil coalizão de forças resultante de um arranjo fortemente orientado pelo pragmatismo, na intenção de impedir a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), e derrotar o candidato Luís Inácio Lula da Silva em 1989, e com o apoio de alguns dos maiores grupos de comunicação do país (Organizações Globo e Vitor Civita), seu governo logo se revelou capaz de colocar o projeto neoliberal em risco. Embora os setores dominantes tenham cedido alguns quadros para gerir o governo, o despreparo de Collor para operar a governabilidade necessária ao capital se revelou inaceitável, levando os setores dominantes a apoiar o seu impeachment (LEHER, 2010. p. 36).

responsabilidade para o mercado e ao mesmo tempo para organizações da sociedade civil, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social. A recomposição da hegemonia burguesa, sob a direção do setor financeiro nacional e internacional, possibilitou a integração subordinada do Brasil na nova divisão internacional do trabalho. Isso amplia a internacionalização da economia nacional em todos os setores de atividade, a partir da difusão de uma cultura de competitividade, racionalização e redução dos custos do Estado, redefinindo as relações entre aparelhagem estatal e sociedade civil (NEVES, 2010).

Neste contexto, com o restabelecimento da hegemonia burguesa no país, ao longo do processo de redemocratização e progresso das forças produtivas do capitalismo,

novas e renovadas organizações sociais empresariais contribuíram para a difusão de uma visão da sociedade civil como "reino do bem" ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais, dirigindo o processo de conversão de intelectuais e projetos societários ligados aos interesses da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital (NEVES, 2010 p. 82).

Com a política de desenvolvimento econômico do Estado moderno brasileiro, que implicou numa retomada do crescimento da economia ampliou-se o debate sobre a necessidade de implementação de políticas de educação, sobretudo pela pressão do empresariado, que se ressentia de não conseguir força de trabalho suficientemente qualificada para atender as demandas do sistema produtivo. A partir de então, verificou-se diversas iniciativas governamentais no sentido de promover políticas educacionais que pudessem dar suporte ao projeto de desenvolvimento em curso.

Neste sentido, a relação entre o Estado (sociedade política) e a sociedade civil nos anos de 1990 apresentou novos desdobramentos decorrentes, dentre outros fatores, de alternativas substantivas nos padrões da intervenção estatal. Esse processo resultou na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas, e consequentemente, as políticas educacionais, seja para as escolas urbanas, seja para as escolas de áreas rurais. Assim, a classe dominante apoiada pelas políticas neoliberais de governo, manteve a centralidade dos processos educacionais, numa relação hierárquica que privilegia os interesses de grupos econômicos e políticos em detrimento das camadas populares e movimentos sociais camponeses. Mesmo que o Estado busque ampliar sua forma de participação na definição das políticas públicas, ainda recebe controle direto da classe dominante, influenciado pelo sistema de produção capitalista.

É a partir dessa complexidade que se pode analisar a influência direta das políticas educacionais no interior das escolas públicas, que anteriormente eram de responsabilidade direta do Estado, e a partir de então, ganham um novo redimensionamento. Se de um lado, as políticas educacionais são vistas como um instrumento de alienação e controle social, ou como forma de legitimação da ação do Estado e interesses da classe dominante, por outro lado, podem ser aceitas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais das classes subalternas.

Esta análise mostra que o Estado está diante da manifestação de novos fatores e processos que estão acompanhados das incertezas em relação aos direitos sociais conquistados. Neste contexto, as políticas públicas

continuam a se constituir como importantes instrumentos de legitimação da sociabilidade burguesa – principalmente aquelas medidas que se voltaram ao enfrentamento das formas coletivas de representação de interesses dos trabalhadores, ao fechamento dos canais de negociação coletiva dos contratos de trabalho, à flexibilização dos direitos trabalhistas, à focalização do atendimento aos mais pobres – , procurando reforçar o pragmatismo, o empreendedorismo, a competitividade, a atomização e a ênfase na liberdade individual de escolhas como referências da sociabilidade. Isso reforça a compreensão de que o Estado não perdeu o seu papel pedagógico, simplesmente o redefiniu sob novas formas mesmo com o neoliberalismo (MARTINS, 2007, p. 55).

A produção de um ajuste econômico mundial decorrente da universalização do capitalismo se estendeu aos países periféricos pela ação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, num contexto pós-Consenso de Washington de consolidação da doutrina neoliberal³⁴ com o processo de Reforma do Estado. Para Martins (2007), depois de terem atuado no ordenamento político e econômico do conjunto do bloco capitalista, desde os anos de 1950, esses organismos internacionais passaram a consolidar a política neoliberal, remodelando as economias dos países em desenvolvimento a partir dos anos de 1980. Assim, receberam a missão de mundializar a financeirização através do movimento de integração subordinada dos países periféricos aos Estados Unidos e seus colaboradores. O neoliberalismo resultou na “articulação estratégica que conjugava o novo papel do Estado, a nova sociabilidade

³⁴ Neoliberalismo ou Doutrina Neoliberal: Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade econômica. O Neoliberalismo teorizado por F. A. Hayek não significa o fim do novo liberalismo/social-liberalismo de M. Keynes e J. Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

e o conjunto de instrumentos voltados à viabilização do amplo projeto de mundialização do capital” (NEVES 2010, p.70),

As ações dos organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais no Brasil, a partir de planos governamentais e projetos de ação política, formulados a partir das diretrizes neoliberais desses órgãos. As recomendações do Banco Mundial para os países em crise tinham como estratégia a apresentação de propostas para as reformas econômicas dos países de baixa e média renda, priorizando os investimentos em educação, especialmente a educação básica, como importante ferramenta para a acumulação do capital humano. Assim descreve o documento orientador do Banco Mundial:

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1).

Nesta orientação, o Banco Mundial destaca algumas prioridades fundamentais para a educação: as reformas educacionais para adequar as estruturas macroeconômicas; adequação dos gastos públicos (ineficientes e pouco equitativos); concentração dos gastos públicos na educação básica; atenção para a equidade, garantindo o direito à educação básica para todos, condições necessárias para o funcionamento da sociedade através do investimento em capital humano e entrada de novos trabalhadores na força de trabalho; novas formas de financiamento e gestão (empresas públicas ineficientes e a eficácia da administração privada); e a realização de uma vigilância do desempenho a partir de métodos de avaliação do ensino. Neste sentido, a reforma do financiamento e administração da educação requer uma nova definição do papel do governo cuja ordem de prioridade dependerá das circunstâncias de cada país (BANCO MUNDIAL, 1996).

O Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais atua com um importante interlocutor da política macroeconômica. Na área rural, alguns programas de educação básica

foram gestados e financiados pelo BM, como foi o caso do Programa Escola Ativa³⁵, implantado no Brasil em 1997, enquanto política de educação para as escolas do campo, como uma iniciativa governamental voltada aos que trabalham e estudam em turmas multisseriadas, cujas concepções são permeadas por orientações e diretrizes de organismos internacionais (AZEVEDO, 2018).

Dourado (2002) ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação aponta para o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional de visão unilateral de custos e benefícios. Nesta perspectiva, os indicadores apresentados revelam

o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino. Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido (DOURADO, 2002, p. 239).

Neste contexto, ao longo da década 1990, com os governos de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1994) e Fernando Henrique Cardoso³⁶ (1995 – 2003), este último em especial, numa forte ascensão do neoliberalismo e impulsionado pela contrarreforma do Estado, as políticas públicas são reorientadas por processos que alteram substancialmente os padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. É um período de intenso movimento na criação de novas condições políticas para alcançar os objetivos traçados pela burguesia industrial, exigindo da classe empresarial mais

³⁵ Sobre o Programa Escola Ativa, ver tópico específico no capítulo 4.

³⁶ A eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, foi um marco importante para a organização empresarial e seus projetos de sociedade. Além de unir as forças políticas entre dois importantes partidos ligados a essa classe, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), sua vitória selou a união que faltava ao bloco do poder, pondo fim a vários impasses e distensões políticas que atravessaram a classe dominante durante a primeira metade dos anos de 1990. Durante seu governo que perdurou até 2003, o bloco do poder se dedicou ao processo de consolidação das novas funções econômicas e político-ideológicas do Estado, se firmando na função de coordenador de iniciativas privadas (MARTINS, 2007).

empenho político tanto no nível organizacional quanto no refinamento político para a implementação das reformas neoliberalizantes³⁷ (LEHER, 2010; MARTINS, 2007).

Ao longo deste período, a educação escolar configurou com uma das principais preocupações da classe dominante, passando a atribuir-lhe um valor superestimado na amenização das desigualdades sociais, tendo como centralidade as medidas e linhas de ação definidas para a América Latina pela Unesco, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), firmadas ainda no Governo de Itamar Franco, no Plano Decenal de Educação para Todos³⁸ (1994). Essa estratégia de minimização da miséria e desenvolvimento econômico tinha com base a reestruturação da gestão educacional³⁹, na difusão do acesso à educação e na formação da cidadania para o desenvolvimento, mediante acordo entre Estado, instituições privadas e organismos de financiamento internacionais (NEVES, 2010).

³⁷ A abertura econômica feita no Governo de FHC, acrescida das privatizações e da forte entrada de capital estrangeiro, provocou mudança no perfil econômico brasileiro, com um intenso processo de aquisições, fusões, *jointventures*, desnacionalizações de empresa importantes. Embora não tenha provocado desindustrialização *tout court*, rearranjou a economia tornando-a mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza – as *commodities* – para fortalecer as exportações. Essas mudanças foram impulsionadas pela dependência crescente de exportações para tentar fechar os profundos déficits provocados pelo tributo neocolonial da dívida, pelas remessas dos lucros, saídas de capital e importações que desequilbrassem a balança de pagamentos (LEHER, 2010, p. 39)

³⁸ No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas (UNESCO, 1990).

³⁹ Organismos multilaterais (BM, UNESCO, CEPAL) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – Fiesp, Confederação Nacional das Indústrias – CNI, Ministério da Educação – MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Ministério do Trabalho – MTB, entre outros) difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decorrer da década de 1990, a nova agenda e a nova linguagem de articulação da educação e da produção do conhecimento como novo processo produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial ((LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 94).

Com a Reforma do Estado, o binômio centralização/descentralização ganha novos contornos, onde o Estado descentraliza o financiamento e centraliza o controle das diretrizes educacionais. A descentralização apresenta-se como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as instâncias locais, sobre o argumento de buscar maior eficiência administrativa e racionalização dos recursos (SILVA, 2009, p. 32)

Ainda segundo Silva (2009), a implementação da descentralização educacional foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988, ao preconizar o regime de colaboração entre os chamados entes federados. A Carta Magna proporcionou aos municípios certa autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino, sendo uma autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em especial, na educação infantil e no ensino fundamental⁴⁰. Esta proposta foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e pela Lei 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴¹, indicando as formas de colaboração entre os entes federados, com a divisão de encargos e de planejamento, e o estabelecimento de normas específicas.

Embora a luta dos educadores que envolveram associações, organizações, sindicatos e entidades estudantis representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola

⁴⁰ Segundo Saviani (2014), esse processo dificultou a constituição do Sistema Nacional de Educação, embora sua aprovação seja praticamente assegurada, com a aprovação da Emenda n. 59, de 2009, que deu a seguinte redação para o artigo 214: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”; que impõe ao Congresso Nacional a aprovação de uma lei criando o referido sistema, significando uma mudança efetiva nas condições que hoje vigoram na educação brasileira. Entretanto, no plano legal, as dificuldades para sua aprovação emergem de duas ordens: a primeira diz respeito a que, em função de disputas em torno do tipo e da forma que deve assumir o sistema a ser instituído, ocasionando uma prolongação nos debates indefinidamente, inviabilizando sua efetivação; a segunda, seria uma aprovação com facilidade de uma lei que cria o sistema, mas de forma genérica, o que converte apenas num novo nome para aquilo que já está pronto sem nenhum fluxo transformador nos rumos da educação.

⁴¹ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, com uma vigência até o ano de 2006, sendo um fundo ao financiamento somente do ensino fundamental, como o próprio nome já indica. Com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com ampliação para toda a educação básica, com o prazo de 14 anos, ou seja, até 2020 (SAVIANI, 2014).

Pública⁴², face à elaboração da Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, tivessem um espaço mais democrático de reivindicações dos direitos, no entanto, a maioria de suas conquistas foi substituída gradativamente pelos interesses neoliberais.

As políticas do Banco Mundial para a educação acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior. No aspecto jurídico-institucional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças, negligenciando parte das propostas encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002).

Em síntese, a reforma do aparelho estatal no Brasil, significou

a materialização da hegemonia do novo padrão de sociabilidade em consonância com a lógica estabelecida pelo Banco Mundial para a América Latina, dado que o velho projeto desenvolvimentista para a região revelou-se inviável no novo contexto de recuperação econômica do capital internacional. O novo modelo de Estado implementado no país nos anos 1990, chamado a se contrapor ao modelo burocrático vigente ao longo do período ditatorial, trouxe a promessa de pôr fim as práticas políticas voltadas para o interesse e proveito personalizados e à ineficiência e inépcia dos serviços e dos servidores públicos, mediante a adoção da denominada administração gerencial, do enxugamento das atribuições do aparelho do Estado e sua focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos (NEVES, 2010, p. 84).

Para Freitag (1980) o planejamento educacional é uma consequência do investimento em capital humano, pois já que a formação educacional é considerada direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, será o próprio Estado o autor dos investimentos e do planejamento e das reformas educacionais. Para tanto, a economia oferece o embasamento teórico necessário através dos índices de produtividade dos indivíduos na sociedade, sendo que o Estado receberia de volta os

⁴² A defesa pela escola pública a partir da década de 1980 evidencia as lutas dos trabalhadores e das entidades representativas, que ocorrem, por conseguinte, em uma permanente correlação de forças negativas. Os avanços, pontuais, evidenciam, entretanto que a mobilização social é indispensável para a existência do caráter público. Assim, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), é criado em 1986, com a participação de importantes - entidades acadêmicas -: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) – e trabalhistas – como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) (LEHER, 2010).

investimentos originais mais a parcela da taxa de lucro, justamente repartida entre ele e o indivíduo.

Nos anos de 1990, a teoria do capital humano foi adaptada para um mundo em que o trabalho é precário, com a inserção de novas bases ideológicas calcadas na teoria de “teoria do capital social⁴³” de Roberto Putnam⁴⁴. Essa teoria defende a tese de que as políticas de desenvolvimento na virada do milênio são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definição de metas direcionadas aos trabalhadores “excluídos” do processo produtivo, “mas que ainda possuem condições produtivas, para instaurar um processo intenso de educar para o conformismo”. Portanto, a teoria do capital social é uma nova etapa de rejuvenescimento da ideologia do capital humano, que busca legitimar a implementação das políticas neoliberais, na qual os organismos multilaterais incorporam e criam consensos com base nessa teoria como uma saída para a crise de hegemonia do neoliberalismo (MOTTA, 2009, p 549).

Nesta perspectiva, o aumento do desemprego é atribuído à falta de qualificação dos trabalhadores para se adaptarem ao mundo globalizado, e a formação profissional seria a solução para a empregabilidade. Assim, a formação profissional deveria oferecer condições para que o capital humano dos jovens fosse adequado ao mercado de trabalho. No entanto, distintamente da versão original dessa teoria, não há promessa de melhor remuneração para os trabalhadores. Esta ideologia em que o capital humano interferiria positivamente na possibilidade de colocação no mercado, foi “assumida inclusive pelos setores majoritários da CUT, que sustentavam a ideia de que o desemprego poderia ser minorado com programas de treinamento profissional” (LEHER, 2010, p. 47). São estratégias para a consolidação do consenso ativo e passivo na sociedade civil, na materialização das políticas públicas sociais do

⁴³ A reconfiguração da Teoria do Capital Humano para a Teoria do Capital Social apresenta a mudança da ‘função econômica integradora’ atribuída à escola, enfatizada no contexto do ‘pleno emprego’ ou do ‘desenvolvimentismo’, para a ‘função econômica de inserção’, no contexto da mundialização (MOTTA, 2009, p. 553).

⁴⁴ Robert Putnam é americano, professor da Universidade de Harvard. Sua pesquisa sobre o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna foi publicada nos Estados Unidos em 1993, pela Princeton University Press, com o título: *Marking democracy work: civic traditions in modern Italy*, e no Brasil foi publicada pela editora da Fundação Getúlio Vargas, em 1996, com o título *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Putnam elabora sua definição de ‘capital social’ em complemento à concepção de James Coleman, enumerando vários exemplos dos atributos do ‘capital social’, que englobam tanto variáveis ‘estruturais’ quanto ‘atitudinais’ (MOTTA, 2009).

governo, sobretudo, para a educação. É o que evidencia Gramsci em um de seus escritos ao se reportar sobre os partidos e as associações “privadas” do Estado:

Governo com o consenso dos governados, com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dos dirigentes (GRAMSCI, 2007, p. 119).

No bojo dessas discussões, o Estado assume de forma veemente a tarefa educadora da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal, onde a escola tem um papel fundamental e os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares⁴⁵ e avaliações nacionais⁴⁶, influenciados pelo Banco Mundial enquanto papel de fomentador da estruturação dos países em desenvolvimento, como o Brasil. (NEVES, 2010). É o que Gramsci chama de Estado “educador”, na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo de civilização por parte de grupos homogêneos qualificados, para adequação de todo indivíduo, em todos os momentos da sua vida, às novas condições de trabalho (GRAMSCI, 2007, p. 28), exercendo assim, a função educadora, que é de dirigir e organizar a sociedade para uma determinada vontade política. Para Motta (2009, p. 561) na teoria do capital social, a educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de construção de sociedade mais harmônica. O Estado, portanto, é o grande articulador na condução das políticas sociais, mas em uma dimensão ‘educadora’.

Nesse viés,

O Estado burguês, enquanto Estado-educador, no decorrer de seu processo histórico e impulsionado pela sua própria essência contraditória, expandiu sua esfera de domínio desenvolvendo capacidades estratégicas, cada vez mais refinadas, de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo. E esta função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista – seja para civilizar e disciplinar aquela massa de trabalhadores ‘livres’ ainda em formação (MOTTA, 2009, p. 564).

⁴⁵ Na década de 1990, a reforma educacional brasileira, incluiu alterações curriculares que se tornaram objetivas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para todo o ensino fundamental, e nas resoluções nacionais relativas às diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio, respectivamente as Resoluções nº 2, de 7 de abril de 1998, e nº 3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

⁴⁶ Em 1990 é criado, pelo Inep, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Saeb, com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade das escolas, alterando tanto a prática pedagógica quanto características gerais do sistema educacional.

A luta de classes está presente em todas as ações e procedimentos dos dominantes e dominados para manter ou destruir a dominação. Logo, as ideologias educacionais apresentadas como “modernas” estão cada vez mais presentes nas propostas educacionais no Brasil contemporâneo. A luta pela hegemonia no contexto da educação do campo está marcada por embates no interior da classe dominante. Para Souza (2010, p. 39), o conflito de classes é inexorável, pois o processo de acumulação do capital gera conflito entre a classe burguesa – detentora dos meios de produção – e o proletariado – classe trabalhadora –, tanto no interior delas, como também perpassa a sociedade capitalista de forma horizontal e vertical.

Com o desenvolvimento tecnológico do capital as instituições educacionais foram pressionadas a ofertar “especialização técnica do trabalho” para atender as demandas do setor produtivo. Logo, a educação passou a ter um papel primordial para o crescimento industrial e individual na sociedade contemporânea. A necessidade do capital de ter recursos humanos com maior qualificação técnica provocou o acesso dos trabalhadores a redes regulares de ensino. Para a classe dominante, a educação oferecida aos trabalhadores deveria ofertar conteúdos técnicos, ideológicos e sociais direcionados ao trabalho, subordinando a função social da educação à necessidade do mercado. Enquanto que para si, a educação apresenta-se como fonte de conhecimentos e de habilidades para atender os interesses econômicos políticos e culturais (FRIGOTTO, 1996).

Neste sentido, a escola vem a ser um importante mecanismo de reforço dessa própria relação capitalista, reproduzindo as forças produtivas e as relações de produção existentes:

É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumento necessário para a exploração da classe dominada (FREITAG, 1980, p. 34).

Neves (1994), ao fazer uma análise dos determinantes do ritmo e da direção do desenvolvimento dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas contemporâneas, utiliza como base a delimitação da natureza das políticas sociais em seu conjunto e a especificidade da educação como política social. Nesse viés, situar a educação como política social do Estado moderno capitalista, em primeiro plano, é admitir “a refuncionalização social dos sistemas educacionais” como mudança qualitativa para a fase do capitalismo monopolista, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às “estruturas jurídico-políticas e as relações sociais globais”. Ou seja, é admitir que os sistemas educacionais respondem de modo

especial às demandas de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se “consustanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido”.

Esses novos padrões de sociabilidade humana demandam um novo espaço social de aprendizagem profissional e cultural, e a escola, buscando esse novo direcionamento, apresenta-se como “*locus* privilegiado” de conformação de um novo tipo de homem. Portanto, a necessidade de requalificação da força de trabalho, a partir de um novo tipo de intelectual, cria a necessidade de uma escola de cultura, mas de uma cultura nova e diferente, mas que continua ligada à vida produtiva, tanto no aspecto quantitativo: expansão do número de vagas no sistema escolar, reorganização hierárquica em níveis e ramos de ensino; quanto no aspecto qualitativo: conteúdos curriculares, métodos de ensino e produção do conhecimento em novas áreas do saber (NEVES, 1994, p. 18).

As políticas públicas educacionais numa perspectiva capitalista reforçam as práticas pedagógicas realizada pela política hegemônica que são intrínsecas à classe dominante, cujo mecanismo de ação é feito por meio do controle das organizações internacionais e pelo poder de pressão do Estado. Assim, existe uma intensa contradição no processo de construção das políticas públicas educacionais, em especial, as políticas públicas de educação do campo, em virtude da presença das organizações internacionais e nas alianças dessas organizações com setores que defendem ações imediatas, através de um modelo neoliberal que em todos os níveis do processo educacional o caráter mercadológico, impedindo a atuação por parte da sociedade na construção dessas políticas.

Mészáros (2008) destaca que o papel da educação é de importância vital para romper com a internacionalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” da sociedade capitalista que defende seus próprios interesses, por meio de políticas como forma de alienação por excelência na ordem existente. Entretanto, esta tarefa histórica que temos que enfrentar é “incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo”, pois se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana, o papel da educação é absolutamente crucial para esse propósito, através de uma concepção oposta e efetivamente articulada.

Neste contexto, as discussões em torno da ampliação do Estado para implementação de políticas sociais, geraram embates nos cenários políticos educacionais, principalmente nas discussões sobre as políticas públicas de Educação do Campo, por intermédio das ações e reivindicações dos movimentos sociais camponeses, diante dos conflitos e lutas sobre a

ausência de políticas públicas para o meio rural, que perduraram anos de silenciamento e exclusão. Para tanto, é primordial analisar em que contexto as políticas públicas de Educação do Campo, foram incluídas na agenda governamental, enquanto demanda imediata que assegurem aos educadores e educadoras do campo, no caso do Programa Escola da Terra, uma formação continuada que respeite sua trajetória profissional e o seu contexto regional, no intuito de assegurar aos sujeitos do campo uma educação pública de qualidade.

Todavia, vale ressaltar que uma política pública educacional se desenvolve por intermédio do contexto político, econômico e social no Estado capitalista, cuja operacionalização é estabelecida nas relações entre o Estado e a sociedade. Assim, “A formação dos educadores somente se completa na luta de classes, na permanente interação com os movimentos sociais, com o estudo dos problemas concretos colocados para a humanidade” (LEHER, 2010, p. 71), inserindo o direito à educação pública na agenda das lutas sociais contra a mercantilização da educação. Para tanto, é necessário o engajamento dos educadores e educadoras do campo nas lutas sociais e na investigação dos problemas, enquanto protagonistas comprometidos com a educação popular e com o pensamento crítico.

3. PROCESSO HISTÓRICO DE LUTA E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Com o referencial teórico-metodológico de Antônio Gramsci a partir da concepção de Estado Ampliado e no diálogo com outros autores que aprofundam os estudos da educação do campo no Brasil na contemporaneidade, trago à tona alguns aspectos teórico-filosóficos que intensificam o processo de disputa pela hegemonia no contexto campesino, a partir da “concepção de educação rural”, pensada como instrumento do capital e da “concepção de educação do campo” construída como demanda histórica dos movimentos sociais populares. Essas reflexões são necessárias para compreender melhor a arena de disputa de hegemonia de dois projetos societários para produção e difusão do conhecimento, operada através de seus intelectuais orgânicos, identificando as correlações de forças que são travadas no interior do Estado.

O movimento dialético no interior da sociedade moderna capitalista, a partir dos aparelhos privados de hegemonia e a formação de seus intelectuais orgânicos, materializa-se nas concepções de “Educação Rural” e “Educação do Campo”. Para Camacho (2014), esses embates nascem da busca de relacionarmos a teoria com a realidade. É essa busca constante que criam os paradigmas, com suas teorias, métodos, metodologias e ideologias, constituindo-se em formas distintas de explicação da realidade. Assim, as diferentes interpretações, como é o caso dos conceitos de Educação do Campo e Educação Rural geram disputas na criação/desmonte das políticas públicas, dos movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas. Entretanto, a ausência da disputa entre concepções antagônicas não permite o avanço do conhecimento científico, que necessita do diálogo e da refutação entre diferentes grupos de intelectuais orgânicos.

O estudo apresenta leituras divergentes constituídas a partir de diferentes concepções que incluem distinções de teoria, metodologia, método, perspectiva política e ideológica de intelectuais orgânicos que conceituam essa proposta. Estas concepções levam a construção de diferentes conceitos que se contrapõem ou dialogam dialeticamente na produção do conhecimento científico sobre a questão agrária.

No Brasil contemporâneo, as políticas de educação do campo, implementadas a partir da década de 1990, defendem o termo “educação do campo”, não como um conceito em si mesmo, mas como uma concepção que marca o processo de conquista dos movimentos sociais na luta pela terra e, conseqüentemente, na garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e alimentação (MOLINA, 2006, 2009; ESMERALDO et al, 2010). Em contrapartida, no mesmo cenário existem instituições, que, ao defenderem o termo “educação rural”, firmam um compromisso estratégico na oferta de cursos e programas educacionais a partir de condicionamentos socioeconômicos relativos ao capital-trabalho.

Neste sentido, compreende-se a “Educação Rural” e “Educação do Campo” enquanto concepções de projetos hegemônicos antagônicos⁴⁷ – um voltado para o capital e o outro enquanto projeto de educação do trabalhador do campo como resistência ao modo de produção existente. Assim, temos uma concepção de agricultura voltada para o agronegócio, tendo como lógica o trabalho para reprodução do capital, chamada de “agricultura capitalista” ou “agronegócio”, e no outro polo, uma agricultura voltada para a produção de alimentos como lógica do trabalho para a reprodução da vida, que no contraponto vem sendo identificada como “agricultura camponesa” (CALDART, 2010).

3.1 A concepção de Educação Rural como instrumento do capital

A origem da educação rural está na base do “pensamento latifundista empresarial, assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”, sendo que os primeiros debates surgiram nas primeiras décadas do século XX, com destaque ao 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, que tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade com o objetivo de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura (MOLINA; JESUS, 2004, p. 37).

⁴⁷ Na área da Geografia, o estudo de Abramovay (2007) e Camacho (2014) fazem uma análise da questão agrária no Brasil a partir de dois paradigmas: Paradigma do Capitalismo Agrário - voltado para o capital e para a defesa do Agronegócio e o Paradigma da Questão Agrária, enquanto projeto de resistência do trabalhador do campo ao modo de produção existente.

Este pensamento de “amparar as crianças e os órfãos”, como forma de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, ficou evidente no início da década de 1910, com a criação, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), de uma rede de instituições que incluía Aprendizados Agrícolas(AAs) e Patronatos Agrícolas (PAs), contemplando, dentre suas práticas, iniciativas destinadas ao chamado “ensino elementar rural” (MENDONÇA, 2007a).⁴⁸

Os Aprendizados Agrícolas (AAs), criados em 1910, eram encarregados de ministrar um curso regular de dois anos de duração, com o objetivo de fornecer aprendizagem dos métodos racionais no tratamento do solo e as noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas. Além dessas atribuições, mantinham um curso de primeiras letras, teoricamente destinado a aprimorar a “qualificação técnica” de sua clientela: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de agricultores. Os AAs, funcionando sob o regime de internato, estruturavam-se com uma propriedade agrícola, dotada de instalações necessárias, como coqueiras, silos, pomares e locais para o beneficiamento da produção, dando suporte a um “ensino” eminentemente pragmático⁴⁹ (MENDONÇA, 2007a, 58).

A criação dos Patronatos Agrícolas em 1918, foi uma resposta à conjuntura gerada pela Primeira Guerra Mundial. Essas instituições tinham como objetivo principal o aproveitamento de menores abandonados ou sem meio de subsistência, aos quais seriam dados o curso primário e o profissional, funcionando como “instrumento de atuação sobre categorias sociais em nada vinculadas à agricultura, servindo como paliativo para a *questão social urbana*” ou seja, “rurais por necessidade e agrícolas, mais por conveniência do que por vocação, já que

⁴⁸ Não é minha pretensão fazer um apanhado histórico linear da educação rural no Brasil, mas sim destacar os principais elementos que justificam o aspecto conceitual da concepção de rural enquanto instrumento do capital, voltada principalmente para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a partir de diferentes correntes de pensamento. Até porque essa trajetória se confunde com a institucionalização do “ensino agrícola” ou “educação agrícola” na primeira república (1888 – 1930), tendo como destaque o ano de 1906, com a criação das chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices” que tinha por finalidade formar contramestres e operários e os Patronatos Agrícolas em 1918.

⁴⁹ Nos Aprendizados Agrícolas, os serviços prestados pelos “alunos” seriam remunerados através de uma diária a cada interno, tutelada pelo diretor de cada Aprendizado, juntamente com a renda obtida através da venda de gêneros agrícolas produzidos às comunidades vizinhas. Entre 1911 e 1930, o MAIC manteve entre cinco e oito AAs, espalhados por distintas regiões do país, matriculando anualmente de 150 a 250 jovens. Sua incidência, entretanto, concentrou-se nas áreas produtoras de açúcar e algodão do Norte e do Nordeste, privilegiadas com 50% desses totais, em decorrência da forte articulação região/nação e entre SNA e o MAIC.

o trabalho no campo era tido com o único meio de preservar a auto-suficiência e manutenção” (MENDONÇA, 2007a, p. 25), . Os PAs eram constituídos por núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em especialidades como horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária, e cultivo de plantas industriais, através de cursos de primeiras letras e profissionalizantes, com uma clientela composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Política e Juizes da cidade do Rio de Janeiro - Capital Federal, auto-proclamados como “guardiões” da ordem nacional.

Nos anos 1920 e 1930, o debate sobre a educação rural teve uma certa complexidade em função da ingerência de inúmeros novos atores, que produzindo enunciados a partir das mais distintas posições, polarizariam a disputa sobre as políticas educacionais agrícolas em torno de duas propostas: “a escola rural enquanto instrumento de alfabetização” ou “a escola rural enquanto instrumento da qualificação para o trabalho”. Em ambas, a educação rural emerge de uma perspectiva instrumental, respaldando “a concepção de ensino agrícola enquanto meio para atingir objetivos-políticos e não enquanto um fim em si mesmo, na medida em que identifica o trabalhador rural como ‘carente’ ” (MENDONÇA, 2007a, p. 34), embora consideremos, que a toda a construção da concepção de educação rural, muitas vezes, naturalizada e ignorada em seu registro histórico, é fruto de embates e disputas.

No período da Era Vargas ou Estado Novo (1930 a 1945), o Brasil passa por um processo de industrialização e modernização das relações de produção exigindo um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes em relação à educação nacional. É importante lembrar, que a Lei de Terras de 1850, entregou as terras como propriedade privada apenas para os fazendeiros e impediu que milhares de trabalhadores pobres (ex-escravos), de se transformarem em pequenos proprietários de terra, fazendo com que muitos migrassem para a cidade. É nesse período de crise do modelo agroexportador, que o sistema de produção agrícola denominado *plantation*⁵⁰ chega ao fim, com a substituição dos ex-escravos por mais de 1,6 milhões de agricultores pobres vindos da Europa para o Brasil, dando lugar ao *colonato* – regime de produção com estabelecimento de relações sociais específicas na produção do

⁵⁰ No século XIX, sob a égide das leis do capitalismo, a partir do modelo agroexportador, a forma de produção agrícola adotada foi o da *plantation*, um palavra de origem inglesa, utilizada por sociólogos e historiadores para resumir o funcionamento do modelo empregado nas colônias, ou seja, é a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, com a prática monocultura (plantação de um único produto), destinado à exportação, com o emprego de mão de obra escrava (STEDILE, 2011, p. 21).

café⁵¹. A crise segue até 1930 e a migração de camponeses é interrompida na I Guerra Mundial (1914), quando também é interrompido o uso de navios para transporte dos migrantes. Foi nesse período de crise que nasceu o *campesinato* – unidade de produção formadas por famílias camponesas com diversidades ampliadas pelas distinções internas, de natureza e de cultura, formada por trabalhadores pobres da Europa, para trabalhar em agricultura nas regiões Sudeste e Sul, ou então por populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes (STEDILE, 2011).

Para Stedile (2011), o ano de 1930 marca uma nova fase da história econômica brasileira com influências na questão agrária. Com a crise do modelo agroexportador, a crise política e institucional se agrava no país, afetando as classes dominantes amplamente hegemônicas, uma vez que a maioria da população vivia ainda em condições de escravidão e outra parte vivia isolada nos sertões, sendo estas, as únicas que tinham presença política-institucional. A crise provocou a queda da monarquia, sobre tudo no Segundo Reinado, ocasionando o fim do Império e o estabelecimento da República em 1889 através de um golpe militar realizado pelo próprio exército, sem nenhuma participação popular. Logo depois, houve a atuação do movimento tenentista que se estendeu de 1922 a 1927 e, ao longo desse período, uma série de rebeliões aconteceu, tendo a coluna Prestes, como resultado desse movimento. Enfim, em 1930, setores das elites da nascente burguesia industrial dão um golpe – uma “revolução” política por cima – tomando o poder da oligarquia rural exportadora e impõem um novo modelo econômico para o país: o modelo de industrialização “dependente”.⁵²

⁵¹ Por esse sistema, os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais, logrando assim, melhores condições de sobrevivência. Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café, que poderia ser vendido junto ou separado com o do patrão. A esse regime sujeitaram-se milhares de famílias migrantes, em especial da Itália e da Espanha (STEDILE, 2011, p. 25).

⁵² Conceito dado por Florestan Fernandes. Trata -se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FLORESTAN 2008, p. 36-37).

Do ponto de vista da questão agrária, Stedile (2011), explica que este período do modelo industrial dependente se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. Assim,

As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente (STEDILE, 2011, p. 28).

Para os camponeses, o capitalismo dependente trouxe algumas exigências: cumprirem o papel de fornecer mão de obra barata para nascente indústria na cidade, provocando o êxodo rural – período que praticamente todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sudeste e Sul do país, para serem operários nas fábricas. Além disso, a existência de um exército industrial de reserva - crescente número de trabalhadores nas portas das fábricas à espera de emprego – cumpria o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria. No campo, os camponeses cumpriram a função de produzirem os alimentos para a cidade, a preço baixos, principalmente para atender a classe operária, garantindo que a industrialização brasileira obtivesse altas taxas de lucro e, assim, crescesse rapidamente (STEDILE, 2011, p. 29-30).

Nos países da América Latina, o modelo de “educação rural” voltada para o desenvolvimento econômico, se afluou nos anos de 1930-1940 com o “ruralismo pedagógico”, enquanto corrente de pensamento influenciada pelas discussões promovidas pelos pioneiros da Escola Nova. É neste período que os defensores do “ruralismo pedagógico” propunham uma escola associada à produção agrícola que estimulasse a permanência dos agricultores no campo, se contrapondo à escola literária, de orientação urbana, o que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. Entretanto, o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos, além das críticas ao escolanovismo que reforçava a transmissão e a memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Embora os pensadores do “ruralismo pedagógico” defendessem a existência de uma escola que formasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra, associada ao trabalho agrícola

e adaptada às demandas das populações rurais, esta concepção permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2013).

Para Mendonça (2007a), as políticas públicas do “ruralismo pedagógico” não deve ser interpretada numa perspectiva puramente economicista, tomando apenas como fruto da necessidade de conter o êxodo rural, ocasionada pela urbanização e industrialização do país, uma vez que os estudos da historiografia brasileira revelam

[...] a existência de um projeto – político e simbólico – capaz de disseminar, através do ensino agrícola elementar e médio, códigos de comportamento e de percepção que assegurassem tanto o “disciplinamento” da forma de trabalho – crianças e jovens – do campo, quanto a construção do consenso em torno à identificação de uma única liderança nacional, com o objetivo de combater o localismo político, típico da sociedade brasileira [...] a “ruralização do ensino”, aprofundada após 1930, corresponderia, uma vez mais, ao atendimento, pela Sociedade Política, de demandas formuladas por grupos urbanos, contrários ao “inchamento” das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas, patrocinadas pelo novo regime” (MENDONÇA, 2007a, p. 36).

No ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, como o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e folclores rurais, mas mantendo o papel da educação como canal de difusão ideológica. Na década de 1940, foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, com o objetivo de implantar projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais. Como pano de fundo, Mendonça (2007a) destaca que essa influência americana no tocante à implementação de políticas educacionais para o meio rural se efetiva após a aprovação dos primeiros acordos de cooperação e intercâmbio firmados com os Estados Unidos, com destaque a adoção, pelo Ministério da Agricultura de um planejamento de médio prazo, justificado pelo cumprimento da Resolução XXI, da Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, reunida em Caracas, em 1945, que recomendaria aos países latino-americanos a elaboração de seus respectivos Planos Agrários. Assim, o Ministério da Agricultura definiria um Plano Quadrienal de Trabalho, visando projetar-se até início da década de 1950. Esse plano contou com o suporte de um novo acordo, firmado em outubro de 1945, entre Ministério da Agricultura e Fundação Inter-Americana de Educação, previsto para vigorar entre janeiro de 1946 e junho de 1948, sob coordenação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), objetivando desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola; e possibilitar que fossem programadas atividades, no setor da educação rural, de interesse de ambas as partes. No primeiro ano deste acordo, foram implantados 38

Centros de Treinamento (CTs), incumbidos de formar trabalhadores, rurais habilitado-os para o “desempenho eficiente da atividade agrícola”. Os CTs responderiam pela produção de alimentos e animais, destinados ao autoabastecimento dos “alunos”, bem como à venda de excedentes junto a comunidades vizinhas.

Face à conjuntura dos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, o Ministério da Educação aprovou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), enquanto parte de um “pacote” formado pelo conjunto das leis orgânicas de cada ramo do ensino⁵³ - inaugurando uma nova orientação para a educação profissional agrícola, através reorganização das modalidades de ensino até então existentes – Ensino Agrícola Básico, Ensino Rural e Cursos de Adaptação e da criação de novas instituições⁵⁴. A LOEA previa, ainda, a ampliação dos números de matriculados em todos os estabelecimentos que estavam sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, projetando um aumento de 1.500 para 2.500 matriculados entre 1946 e 1947 (MENDONÇA, 2007a).

Sobre este período de 1930 a 1950, que desencadeou um conjunto de reformas, Mendonça (2007a, p. 77) destaca que as novas práticas voltadas para a educação rural suplantariam, pouco a pouco, sua dimensão escolar, transmutando-se em “assistência técnica”. Além do mais, o “ensino agrícola” se transformaria em “instrumento de negação dos conflitos

⁵³ É no *Estado Novo* que os diversos segmentos da educação profissional e ensino agrícola tiveram uma regulamentação, por meio de uma série de leis e decretos que contemplavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional. É no contexto da Reforma Capanema que implantou-se uma série de Decretos-Leis promulgadas no período de 1942 a 1946. Nesse viés, foram promulgadas em 1942 as leis orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942) e do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942), sendo criado também nesse período o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, ficando sob o controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Em 1943 criou-se a lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943). Em 1946, após a queda do Estado Novo, foram decretadas as leis orgânicas do ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946), do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946). Através do Decreto-Lei nº 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SAVIANI, 1997).

⁵⁴ O Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, em cumprimento a LOEA, daria forma definitiva a organização dos antigos estabelecimentos de ensino agrícola em cinco novas modalidades: 1) Escolas de Iniciação Agrícola – destinadas ao Ensino Elementar de 1º e 2º anos do primeiro ciclo de Ensino Agrícola (correspondente à fase inicial do curso primário regular); 2) Escolas Agrícolas – encarregadas de ministrar o Ensino de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria, compreendendo o 3º e 4º anos do primeiro ciclo (correspondente à fase final do curso primário regular); 3) Escolas Agrotécnicas – responsáveis pelos Cursos Técnicos e Pedagógicos de 2º Ciclo de ensino agrícola (correspondentes ao ensino Secundário regular) e pelos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento; 4) Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão – encarregados de ministrar o ensino agrícola e veterinário; 5) Centros de Treinamento (CTs), para a formação de trabalhadores rurais, habilitando-os para o desempenho eficiente da atividade agrícola.

sociais do campo, consagrando a identidade subalterna do trabalhador rural em relação aos demais trabalhadores”, defendendo uma política educativa destinada à qualificação de mão-de-obra adulta, definitivamente desvinculada da instituição escolar. É justamente, este teor político das novas práticas “educacionais” que os trabalhadores rurais, ao longo dos anos 1950, iniciaram seu processo de mobilização política organizada dos movimentos sociais rurais, em prol da reforma agrária, como foi o caso das Ligas Camponesas, que se proliferaram por todo o Nordeste.

O período de 1950/1960, que coincide com período da Guerra Fria, corresponde ao processo de substituição das importações associado à industrialização através de um “projeto de desenvolvimento nacional” que necessita de mão de obra escolarizada. A sociedade política tinha que responder à crescente participação de novos atores no cenário político-social. Os camponeses, ao mesmo tempo em que se reproduziam enquanto classe, tiveram grande parte de seus trabalhadores migrando para as cidades e se transformando em operários da fábrica. O Serviço Social Rural (SSR)⁵⁵ criado em 1955 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁵⁶ criada em 1956, coordenaram atividades educacionais através de missões rurais, centros sociais, centros de treinamento de líderes rurais, de professores e auxiliares rurais, campanhas educacionais e outras modalidades de educação de base, para a população rural, tendo como intuito desenvolver projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas que garantiam a melhoria de vida dos camponeses. Apesar de todo empenho exercido pela CNER para manter o homem no campo, este não foi suficiente para impedir migração dos trabalhadores rurais para a cidades. Neste novo cenário, em que a agricultura se moderniza, o setor camponês fica completamente subordinado aos interesses do capital industrial, num “emaranhado de contradições em que se entrelaçam as velhas e as novas relações econômicas e sociais” do meio rural (STÉDILE, 2011).

Dreifuss (1981) ao fazer uma análise da ação da classe que se organizou neste período que antecede o golpe de 1964, pondera que a conquista do poder pela elite orgânica não foi simplesmente resultado de uma crise político-econômica e o imediato colapso do regime. A elite orgânica tentou levar adiante uma campanha para dominar o sistema tanto em

⁵⁵ Lei N° 2.613, de 23 de setembro de 1995, que autoriza a União da Fundação Serviço Social Rural.

⁵⁶ Decreto N° 38.955, de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

termos políticos, quanto ideológicos. Instituições como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) recebem financiamento norte-americano para a disseminação da ideologia anticomunista⁵⁷. A elite orgânica, principalmente por intermédio do IPES, patrocinava e coordenava uma intensa campanha na televisão em prol da Aliança para o Progresso.

A Aliança para o Progresso, foi lançada em março de 1961, como uma das principais iniciativas diplomática do presidente americano Jhon F. Kennedy, justamente no período em que Cuba se declarou socialista e a América Latina iniciou um ciclo de lutas de libertação nacional. O programa da Aliança foi apresentado em reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Punta Del Este, em agosto de 1961, como força de alavancar a implementação da política de reformas estruturais e a política de treinamento e aparelhamento da forças repressivas latino-americanas. Entre os principais objetivos, destacavam-se a Reforma Agrária (de acordo com as peculiaridades de cada país); a eliminação do analfabetismo; o crescimento do produto bruto per capita; promover o desenvolvimento da iniciativa privada e estabilidade de preços; acelerar o desenvolvimento econômico e social sustentável; redução da mortalidade infantil, dentre outros.

Com apoio da Aliança do Progresso, a ação da elite orgânica no Brasil, do ponto de vista político, significou uma mobilização conjunta para o golpe, pois quando a estratégia se converteu em política e atividade político-partidárias, finalmente se transformaram em ação militar. Do ponto de vista ideológico, desenvolveu-se uma campanha multifacetada contra o bloco histórico-populista, como forma de conter o desenvolvimento da organização nacional das classes dos trabalhadores. Assim, as estratégias ideológicas e sociais da classe dominante consistiam em doutrinação geral e específica, coordenadas com atividades político-ideológicas no Congresso, sindicatos, movimento estudantil e clero. A elite orgânica atacava o comunismo, o socialismo, a oligarquia rural e a corrupção do populismo. A doutrinação constituía-se basicamente numa medida neutralizadora das classes subalternas, visando infundir ou fortalecer atitudes e pontos de vista tradicionais de direita e estimular percepções negativas do bloco popular-reformista, como forma de contenção da mobilização popular (DREIFUSS, 1981).

As políticas sociais deste período voltadas à educação rural buscavam como estratégia o controle de um possível avanço do comunismo no meio rural. A elite orgânica lutou

⁵⁷ Para um estudo mais aprofundado da ação do IPES e IBAD, ver Dreifuss (1981).

para conter a politização rural e desorganizar a incipiente mobilização camponesa, não apenas no Nordeste, em que se fazia mais premente, mas também no Sul e Centro do país (DREIFUSS, 1981). Nos países latino-americanos, ocorrem mudanças significativas que evidenciam a necessidade de uma educação que buscasse qualificar os trabalhadores do campo para se adequarem ao modelo de desenvolvimento proposto na época. Este processo fica evidente nos anos de 1960 durante o período de intensificação da revolução industrial, principalmente quando associados aos processos de Reforma Agrária⁵⁸, que “incorporam amplos contingentes de trabalhadores à vida social e política desses países, do que decorre a importância da educação rural” (CALDART et al, 2012, p. 295).

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária (idem, 2012, p. 295).

Com o auge da modernização do país e ênfase da participação do Estado na economia internacional, amplia-se o debate sobre o “desenvolvimentismo” do país, tanto o setor público como o setor privado. O Estado assume a função de preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho da classe operária e também os trabalhadores rurais. É nesse período entre os anos de 1960 e 1970, que o Brasil passa por um amplo processo de mudança nos padrões vigentes na produção, que tinha como principal característica a “fabricação em massa de bens e serviços nos setores econômicos, ou seja, na agricultura, na indústria e nos serviços” (SOBRAL, 2009, p. 84). Com isso, criou-se no Brasil um ambiente político e econômico que buscou favorecer a adoção de políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses

⁵⁸ Nos setores de colonização e reforma agrária foram criados os seguintes órgãos: Supra (Superintendência de Política de Reforma Agrária) – 1962; o Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e o Inda (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), em substituição ao Supra – 1964; e o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que se origina da fusão entre o Ibra e o Inda, no final da década de 1960. Essas organizações coordenam várias ações educativas, na forma de projetos rurais integrados, entre eles: o Prodac (Programa Diversificado de Ação Comunitária), do Mobra (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com incursão permanente em áreas rurais; o Pipmoa (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola) – 1963; o Senar (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural) – 1976; o Crutac (Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária) – 1965; o Projeto Rondon – 1968; e, no II Plano Nacional de Desenvolvimento, com recursos do Bird – o Polonordeste, o Poloamazônica e o Polocentro – com abrangência educacional e de treinamento de mão-de-obra; o Promunicípio e o Edurural, que surgem na conjuntura dos Planos da Ditadura.

econômicos internacionais. Este fato que se tornou marcante no cenário internacional, ficou conhecido como “Revolução Verde”⁵⁹, expressão bastante utilizada por inúmeros países periféricos, e que depois ganhou força no Brasil.

A “modernização” da agricultura deste período, redefiniu os papéis desempenhado pelo Estado em sentido estrito, com o surgimento de novas entidades e novas modalidades de representação político-patronal dos interesses “agrários”, representada principalmente pelas entidades patronais da agricultura brasileira: a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), a Sociedade Rural Brasileira (SRB) e a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). A disputa entre a SNA e a SRB pela representação nacional dos interesses agrários, foi constante desde os primórdios da República até os momentos mais recentes da história brasileira. A conjuntura marcada pelo Golpe de 1964, não seria diferente, embora ambas, apresentassem mais pontos em comum do que divergentes. Mas tais tensões e disputas, não impediram algum nível de consenso entre as instituições, na medida em que as circunstâncias políticas direcionavam para o combate à proposta de reforma agrária apresentada no Governo Goulart (MENDONÇA, 2010).

A burguesia agrária, dentre as frações da classe dominante, foi uma das que mais apoiou o Golpe, representada pelos grandes proprietários de terra, que reagiram duramente, por meio de suas entidades de classe, como a SNA e a SRB, num posicionamento contrário a Reforma Agrária, atuando em inúmeras frentes para difundir suas ideias, através de Congressos, reuniões acadêmicas e palestras, abrindo caminho para a capitalização da agricultura sem alterações na estrutura fundiária do país, como destaca Mendonça (2010, p. 37)

O Golpe de 1964 significou a destruição das mais expressivas conquistas dos trabalhadores brasileiros em suas lutas precedentes. Representou o fim do direito de greve, das associações de camponeses e da estabilidade no emprego [...] Significou a anulação da Lei de Remessas de Lucros e da nacionalização do petróleo, além da inviabilização da reforma agrária, arduamente reivindicada por trabalhadores rurais de todos os cantos. Representou, em sua, o desmantelamento, pela violência explícita, de todas as organizações populares e a sujeição de quadro de intelectuais da classe média que pudessem constituir-se em oposição ao novo regime.

⁵⁹ A Revolução Verde começa a se desenhar no Brasil, na segunda metade da década de 1940, em tempos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a partir da indústria química que se destaca e começa a buscar novos mercados para vender seus produtos. Com o advento da ciência nos anos 1950, adquire força junto a indústria química, ganhando o status de “revolução”. Nas décadas de 1960 e 1970, a Revolução Verde ganha força com a adoção de políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos (LAZZARI e SOUZA, 2017)

Durante o Governo Militar, a Revolução Verde irrompe no Brasil com “a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção, e, sobretudo como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos” (LAZZARI e SOUZA, 2017, p. 4). Por esses meios, procurou-se modernizar a agricultura, mas tendo o controle sobre a propriedade da terra, afastando “a alternativa de uma reforma agrária radical que levasse à expropriação dos grandes proprietários de terra com a sua consequente substituição por uma classe de pequenos proprietários e pela agricultura familiar” (MARTINS, 1999, p, 80). Este fato ficou evidente com a criação do Estatuto da Terra, assinado em novembro de 1964, preconizando critérios de desapropriação bastante preciosos.

Para Rossato e Praxedes (2015), na prática, a reforma agrária prevista pelo Estatuto da Terra não chegou a ocorrer, mas o receito pela desapropriação das terras pressionou as oligarquias rurais a se transformarem em “empresas rurais”. A partir dos inovadores preceitos da “Revolução Verde”, iniciaram o processo de modernização na produção rural, por meio da mecanização e utilização de insumos, redução dos custos de manejo através de um gerenciamento logístico e pelo uso intensivo de transgênicos e de agrotóxicos, aquecendo e expandindo a indústria de máquinas e implementos agrícolas, expulsando milhões de trabalhadores rurais que migravam rumos às cidades, fortalecendo a mão de obra barata, com baixo custo da produção urbana.

Neste contexto, ao mesmo tempo que o governo militar afastou a possibilidade de uma reforma agrária radical produzindo uma legislação suficiente ambígua para dividir os proprietários de terra, procurou modernizar a agricultura para assegurar o apoio do grande capital, inclusive o apoio do capital internacional (MARTINS, 1999). E a partir de então, que começam a ser delineados os primeiros passos do agronegócio com a difusão de inovações e tecnologias agrícolas que buscavam espaço no mercado de consumo para a venda de agrotóxicos e fertilizantes químicos e a introdução de máquinas, tratores e insumos importados. Esse aumento da produção agrícola foi acompanhado pela redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão da população do campo.

A crise econômica que desde os anos 1970 abalava o país, se intensifica nos anos de 1980, com a insegurança política ocasionada pela impossibilidade de posse de novo presidente e a ascensão de seu vice, José Sarney. Entre os anos de 1985 e 1986, e diante da pressão popular por um projeto democrático, no período conhecido como “Nova República”,

um novo cenário de apresenta no seio da classe dominante “agrária”, o que Regina Bruno (1997, p.3) , considera com uma “nova ofensiva burguesa no campo”, em meio ao novo cenário, em que lideranças patronais voltariam a discutir a estrutura fundiária no Brasil, numa luta competitiva pela tecnologia visando o encurtamento da distância entre o mundo econômico rural e o resto da economia, tendo como base uma agricultura já transformada e plenamente afinada às necessidades da acumulação do capital (BRUNO, 1997, MENDONÇA, 2010).

Esse novo discurso patronal da burguesia agrária, centra-se na construção de um novo bloco de poder, ainda em desenho, tentando empreender iniciativas reformistas, visando capitalizar prestígio e legitimidade junto a sociedade. Desse novo contexto, surge a proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), visando atender às demandas sociais mais urgentes no campo, o que sinalizava a possibilidade de transformações fundiárias em áreas bem mais amplas que permitisse o assentamento de trabalhadores sem-terra. Entretanto, a reação da burguesia agrária ao PNRA foi intensa, o que demonstraria com exatidão o poder dos “produtores e empresários rurais” que defendiam os interessados ligados à propriedade rural, através de uma nova entidade patronal: a União Democrática Ruralista (UDR)⁶⁰. A UDR, de cunho direitista e paramilitar, sediada em São Paulo, é apenas mais uma das entidades que defendem os interesses dos produtores rurais, que promoveria a criação de núcleos regionais com sede em cidades do interior dos estados, como forma de constituir uma militância “ferreamente disciplinados” e “obstinados” na ocupação da linha de frente das intervenções de marchas, passeatas, acampamentos em propriedades de “invasão”, entre outros (MENDONÇA, 2010; BRUNO, 1997; MARTINS, 1999).

Nesse novo contexto de demandas da sociedade civil, principalmente dos trabalhadores do campo, a Reforma Agrária continua sendo uma das principais questões vinculadas às desigualdades sociais. Como movimento de luta por Reforma Agrária, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), realizando uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos, exigindo soluções de melhoria para o campo. Segundo Martins (1999), como forma enfrentar diretamente as invasões no campo, o governo militar, apoiado pela UDR, promoveu uma onda sistemática de despejos de ocupantes de terra, ligados

⁶⁰ Para maior aprofundamento sobre os bastidores da aprovação do I PNRA e atuação da UDR, ver Mendonça (2010) e Bruno (1997).

principalmente aos MST, indicando uma conduta relativamente coesa em defesa de concepções extremamente conservadoras da propriedade da terra.

É a partir das reivindicações realizadas pelo MST e outros movimentos sociais, na busca de um projeto transformador de educação e da escola, que começam a surgir, por via das políticas públicas, uma série de programas e projetos que abrem espaço para delinear os primeiros passos na construção uma nova concepção de educação para os povos do campo, a partir de experiências construídas no seio da luta e da resistência dos trabalhadores do campo. Os movimentos sociais começaram a se articular no final dos anos 1980, quando “a sociedade civil brasileira vivenciava o processo redemocratização pós-regime totalitário, participando de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Reforma Agrária e a educação do campo” (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

Esse desejo incessante dos movimentos sociais pelo direito à terra, à vida, à educação e ao trabalho, que se intensificou no período que antecede o processo redemocratização do país, quando dos bastidores, pela aprovação das grandes reformas sociais que se deu no final da década de 1990, é expresso claramente nas falas de Martins (1999, p. 156):

[...] a questão da terra e do trabalho foi posta em termos de reformas sociais e não em termos de reformas meramente econômica, de mera redistribuição da propriedade. Os trabalhadores querem mais. Querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação. Querem uma reforma social para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade. Anunciam, em suma, que seus problemas são problemas da sociedade inteira. Que a derrota política de seus agentes de mediação não os suprime historicamente. A falta de reforma agrária não acaba com o camponês, como o pequeno agricultor, com o trabalhador rural. Ao contrário, multiplica as responsabilidades das elites políticas porque suprime uma alternativa de integração política, social e econômica dessa massa de milhões de brasileiros que vivem no campo em condições cada vez mais difíceis.

E ainda indica o caminho,

Tudo depende, agora, de que as classes trabalhadoras rurais, em particular, desenvolvam uma nova compreensão do que está ocorrendo, da força, mas também, das novas debilidades das elites; da necessidade de novas táticas e estratégias na defesa de seus interesses. E, sobretudo, compreensão de que nessas novas debilidades das elites está sua força principal: força para cobrar direitos sociais, políticos e econômicos que lhes estão sendo negados; força para cobrar a negociação política desses direitos; força para denunciar que, na falta das reformas sociais, as elites são responsáveis não só pela pobreza e pelas más condições de vida, mas também pela corrosão e desmoralização das instituições e, portanto, pela deterioração das

condições morais, políticas, sociais e econômicas da vida de todos e não só dos pobres (MARTINS, 1999, p. 157).

Nessa complexa disputa pela Reforma Agrária no Brasil, ao mesmo tempo em há uma maior diversificação social no campo com a participação movimentos camponeses, há também a multiplicação dos novos espaços de representação patronal. A burguesia agrária, em defesa do monopólio e contra a reforma agrária, apresenta uma “nova retórica” de legitimação que procura projetar a imagem de um patronato rural e agroindustrial liberal e progressista, preocupado com as questões sociais, e orientando-se segundo os modernos padrões de rentabilidade e competitividade, assim como, incorporando e se apropriando ao seu modo, dos temas do debate mais geral da sociedade brasileira, como o desenvolvimento sustentável, e ecologia e a segurança alimentar. Apesar disso, não consegue expressar um projeto de sociedade e nação, pois os impasses existentes na questão fundiária, “revelaram a fragilidade do sistema democrático brasileiro, que se escora na retórica da cidadania, mas nega aos trabalhadores sem terra a constituição de espaços de diálogos e negociação” (BRUNO, 1999, p. XIV).

Ao fazermos uma breve abordagem histórica da educação rural no Brasil, Mendonça (2007a) destaca a importância de problematizá-la a partir da relação Estado (sociedade política) e sociedade civil, sem subestimar a conflitualidade inerente à própria dinâmica do funcionamento do Estado na configuração das políticas públicas educacionais, identificando as disputas entre grupos e facções, pela imposição de projetos hegemônicos. No entanto, é preciso evitar a supervalorização do binômio *educação rural – desenvolvimento do capitalismo*, embora esta seja uma das dimensões fundamentais da problemática, mas também analisar as múltiplas políticas voltadas para o ensino rural, sem ignorar os interesses imediatos de grupos dominantes agrários, especialmente os que vivem no campo, principalmente, quando demonstram desconhecer o “papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”.

Como vimos, neste período que se antecedeu, a educação rural se caracteriza enquanto modelo de “educação domesticadora” vinculado a concepções pedagógicas provenientes do mundo urbano e com ínfimas utilidades aos interesses dos trabalhadores do campo. As iniciativas do Estado se organizam para atender os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, com o propósito de controlar os possíveis conflitos resultantes das contradições de classe. É uma educação que prepara os trabalhadores rurais para

o processo de subordinação ao modelo de produção capitalista, em detrimento da expropriação e desterritorialização camponesa, provocando a expulsão de muitos trabalhadores para as áreas suburbanas das cidades.

O modelo de escola rural proposto pelas políticas públicas vinculadas ao capitalismo se fundamenta na divisão entre campo e cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e da força de trabalho do camponês. Nesse modelo de desenvolvimento, que considera o Brasil apenas como mais um mercado emergente, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção, não havendo necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas. Bastaria um tipo de política pública compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante das pressões sociais (ARROYO et al, 2011, p. 21).

A concepção de educação rural no interior da sociedade civil, assim como outras propostas de educação similares destinadas às populações do campo, apresenta características específicas de concepção de educação, com elementos que sustentam a agricultura do agronegócio. Esta concepção debate sobre “a metamorfose do campesinato⁶¹ em agricultor familiar”. Os camponeses, ao romperem com a questão agrária como movimento de luta e resistência, nem vão se proletarizar nem se transformar em capitalistas. Mas também não continuarão existindo como camponeses, pois as relações camponesas são incompatíveis com as relações de mercado capitalista. Assim, estes sujeitos sofrerão uma metamorfose a partir da sua integração plena ao capital, auxiliados pelas políticas públicas, e se tornarão os agricultores mais eficientes de nossa época. Portanto, ao se transformarem em ex-camponeses, passaram a ser denominados de agricultores familiares, por serem “profissionais, modernos, integrados” etc. Criando, assim, uma dicotomia na qual o “arcaico, ineficiente, miserável” e condenado a desaparecer é o camponês; e o moderno, eficiente, próspero e compatível com o mercado é o agricultor profissional (CAMACHO, 2014; ABRAMOVAY, 2007).

Molina e Jesus (2004) explicam que a educação rural, sempre esteve marcada pela exclusão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em prol de projetos voltados para a produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos e rejeição de conhecimentos e saberes dos povos campesinos:

⁶¹ *Campesinato* é um conjunto de famílias camponesas existentes em um território. Assim, as famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (CALDART et al, 2012, p. 113).

O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo.

O modelo de educação rural tem uma visão unidimensional do espaço rural não se propondo a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade pela sociedade civil, através dos movimentos sociais e sindicais. Na relação homem-natureza, esta concepção vinculada aos projetos econômicos, políticos e culturais do capital econômico se fortalece pelo princípio da exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material (MOLINA; JESUS, 2004).

No contexto contemporâneo, o agronegócio é bastante difundido pelas instituições que defendem a concepção de educação rural no sentido de renovar a imagem da agricultura capitalista, como forma de modernizá-la. Esta é uma forma de ocultar o “caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente” dando lugar ao “caráter produtivista”, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (idem, 2004, p. 41).

Na recente conjuntura, Lamosa (2016) identifica em sua pesquisa um projeto de inserção de frações agrárias da classe dominante nas escolas públicas, ao analisar a ação educativa da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)⁶², como uma das principais organizações a formular, a materializar projetos e a divulgar o novo padrão de sociabilidade da classe dominante. Neste trabalho, identificamos de forma clara a concepção de “educação rural” sendo difundida através do “Programa Educacional Agronegócio na Escola”, no Estado de São Paulo, desde 2001, em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo, e desde 2008, com diversas prefeituras municipais, num contexto de reorganização do empresariado

⁶² A ABAG, criada em 1993, pode ser considerada vanguarda no processo de reorganização da classe dominante no Brasil que resultou na difusão de um tipo novo de organização empresária que reúne diferentes frações do capital sob uma mesma associação. É constituída por representantes dos segmentos produtivos que compõem o agronegócio brasileiro, com o objetivo de unificá-los em uma mesma representação patronal. A associação criou, ao longo de duas décadas (1990 e 2000), um braço pedagógico responsável por formar os dirigentes de seus associados, difundir seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio no país, defendido enquanto o meio mais moderno de desenvolvimento econômico no campo, superior, portanto, ao latifúndio e às práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais, vistas como resquícios de um passado a ser superado (LAMOSA, 2013, p. 106).

brasileiro, que incluíram nas escolas públicas, um projeto de difusão da autoimagem associada às ideias de sustentabilidade, responsabilidade social, competitividade e segurança alimentar, como bem destaca o autor

O “Programa Educacional Agronegócio na Escola”, que ao longo desses anos já capacitou cerca de 8 mil professores e mais de 100 mil alunos, da região de Ribeirão Preto, é a principal e mais duradoura ação do “agronegócio” para a valorização da imagem. Neste caso, são a escola pública e, mais especificamente, os profissionais da educação os responsáveis por respaldar a autoimagem formulada pelo “Partido do Agronegócio”. Assim, a ABAG-RP vem se consolidando com um tipo novo de associação que se propõe a atuar na conformação da sociedade ao projeto político do “agronegócio” (LAMOSA, 2016, p. 149).

O Programa Educacional Agronegócio na Escola através de convênio com secretarias de educação evidencia o papel articulado dos intelectuais orgânicos da classe dominante para atuarem em diferentes instâncias da vida social, na implementação da ideologia capitalista do progresso, com o objetivo de difundir a nova imagem do patronato rural, apresentado no atual contexto pelo “agronegócio”. É uma investigação de fundamental importância na compreensão das estratégias de hegemonia elaboradas no interior da sociedade civil pelo agronegócio, que busca educar milhares de jovens, filhos de trabalhadores, mediante a ampliação da consciência dos estudantes sobre as atividades agroindustriais na região, enquanto caminho moderno e viável para a sustentabilidade, em uma região marcada pelo conflito social e ambiental (LAMOSA, 2016).

Para Lamosa (2016), o trabalho produzido pela ABAG contribuiu para dar homogeneidade às frações associadas ao agronegócio no país, no sentido de produzir uma falsa consciência, mediante o Programa Educacional Agronegócio na Escola, utilizando meios midiáticos e a escola pública como principais instrumentos de difusão da nova imagem do agronegócio brasileiro. O intuito da associação, é divulgar sua atuação em várias frentes, seja política, institucional, educacional, social ou ambiental, destacando a importância do agronegócio na vida das pessoas e para o desenvolvimento econômico e social das cidades.

Um programa com características semelhantes ao promovido pela ABAG, é Programa Agrinho que atua nas escolas públicas, com foco especial na educação rural. O Programa, iniciado no Paraná em 1995, é desenvolvido em outros estados do Brasil como Espírito Santo, Goiás, Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, em parceria com a federação de agricultura dos estados e outros órgãos (inclusive com setores do Estado, como secretarias de educação) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), principal parceiro na elaboração dos materiais pedagógicos e de divulgação. O

Agrinho é uma das principais expressões do projeto educacional do agronegócio nas escolas públicas e privadas da cidade e do campo, atuando com gestores educacionais, professores, estudantes do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) e ensino superior, atendendo principalmente os egressos de cursos e treinamentos ofertados pelo SENAR.

Pereira (2014) ao fazer um estudo sobre o Programa Agrinho, enquanto concepção político-pedagógica para a formação de professores, percebe uma organização minuciosa de intervenção da educação empresarial, pautado na concepção de educação rural voltada para o capital, em detrimento do enfraquecimento da escola pública. Em sua concepção pedagógica, apresenta temas com cidadania, sustentabilidade, empreendedorismo, a partir de preceitos neoliberais, moldando disciplinando principalmente os professores ao projeto burguês, através do estímulo a flexibilização, competitividade e individualismo, neutralizando assim, a conscientização e mobilização da classe trabalhadora.

Assim como a ABAG, o SENAR é um importante aparelho privado de hegemonia da classe burguesa agrária no interior da sociedade civil, com o intuito de atender a política do agronegócio, a partir programas e projetos desenvolvidos em parceria com entidades públicas e privadas, como o Agrinho e o Programa Despertar⁶³, que também promove a formação continuada de professores, a partir de temas ambientais, contribuindo também para a propagação do agronegócio e culpabilizando os pequenos agricultores, trabalhadores braçais pela degradação do meio ambiente, além de fomentar a precarização do trabalho docente.

Dentre as contradições, identificamos nos estudos de Cardoso e Souza (2019), a atuação do Programa Despertar, nas escolas do campo localizadas em Assentamentos do MST e o envolvimento das secretarias municipais de educação, que se utilizam da escola como “subterfúgio para disseminar na comunidade, a visão unilateral das empresas do agronegócio, e de forma indireta, culpabilizar o pequeno agricultura e as pequenas comunidades pela degradação do meio ambiente”. Para os autores, a contradição mais latente, diz respeito

[...] à dubiedade das intenções do Senar, enquanto órgão ligado ao setor agrário, ao desenvolvimento agrícola, vinculado ao agronegócio, como seus próprios documentos atestam, esse setor acredita na manutenção do campo por meio do latifúndio, sendo a favor do uso do agrotóxico, do esvaziamento do campo em prol do agronegócio e,

⁶³ Para mais informações sobre o Programa Despertar, ver Cardoso e Souza (2019). Os autores apresentam um estudo sobre a precarização do trabalho docente, a partir dos impactos do Programa Despertar, no Município de Medeiros Neto, Bahia, mostrando a forte atuação do SENAR, na implementação da política de formação de professores voltadas para a defesa do agronegócio.

paradoxalmente, prega o meio ambiente como importante para a melhoria da qualidade de vida, e busca disseminar no âmbito da escola um Programa ambiental (CARDOSO e SOUZA, 2019. p. 194).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma instituição criada pela Lei Federal nº 8.315 de 23 de dezembro de 1991, e regulamentado pelo Decreto Federal nº 566/92, como entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. O SENAR tem características semelhantes às demais instituições do chamado “Sistema S”⁶⁴, mas com identidade própria e singular. Suas ações e atividades são voltadas ao trabalhador e produtor rural e às pessoas ligadas direta ou indiretamente aos processos produtivos agrossilvipastoris⁶⁵, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural (SENAR, 2016b; LINHARES, 2017; CARDOSO e SOUZA, 2019).

Em sua proposta metodológica denominada “Educação Profissional Rural” identificamos características específicas de concepção educação rural com elementos que sustentam a agricultura do agronegócio. Sua proposta de formação profissional para os trabalhadores do campo voltasse para a manutenção do sistema de produção capitalista, com defesa do agronegócio, derrotando um modelo de assistência técnica e produção tecnológica voltada à agricultura familiar e ao pequeno produtor. Ao fazer uma breve análise das edições da Série Metodológica do SENAR, é possível identificar elementos teórico-metodológicos a partir dos princípios e diretrizes de seu processo de “Formação Profissional Rural (FPR)”, assim denominado pela instituição, e a participação de intelectuais orgânicos, constituída por profissionais de universidades e outras entidades nacionais que colaboraram na consultoria e no apoio conceitual e metodológico das diretrizes norteadoras (SENAR, 2016a; 2016b).

⁶⁴ O *Sistema S* é um conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, com características organizacionais similares, tais como: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem outras instituições com características similares: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

⁶⁵ Sistema *Agrossilvipastoril* é uma modalidade de integração que contempla os componentes agrícola, pecuário e florestal. Disponível em: <http://www.sif.org.br/noticia/ilpf--o-que-e-integracao-lavoura-pecuaria-floresta>. Acesso em: 30 jun. 2018.

No aspecto conceitual, o SENAR defende a utilização do termo “Educação Profissional Rural” como sendo,

[...] um processo educativo, sistematizado, que se integra aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para a vida produtiva e social, atendendo às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho com perspectiva de elevação da condição sócio profissional do indivíduo (SENAR, 2016a, p. 25).

De acordo com a Metodologia Educacional do SENAR, a FPR deve vislumbrar o aumento da renda do trabalhador, da capacidade de autogestão no trabalho, da autonomia, pró-atividade e empregabilidade, bem como promover o aumento da qualidade de produtos, processos e a produtividade do setor, de acordo com os princípios de sustentabilidade ambiental, social e econômica (SENAR, 2016a). Os conceitos utilizados se relacionam diretamente com o “setor produtivo rural” e as necessidades do “mercado de trabalho”, termos utilizados com frequência nas edições da Série Metodológica e cartilhas de divulgação da instituição. Como proposta de FPR, o SENAR oferta

[...] cursos estruturados para atender a demanda de formação para os setores produtivos e de gestão da agropecuária e orientados por resultados de pesquisas de investigação das necessidades do mercado de trabalho (SENAR, 2016a).

A partir de 1995, o SENAR amplia suas ações e atividades de Formação Profissional Rural por meio de convênios e ou parcerias nacionais e internacionais com diversas instituições⁶⁶. Dentre as contradições, destacamos a parceria com o Ministério da Educação (MEC), a fim de desenvolver programa de educação à distância e implementar o programa de educação profissional para trabalhadores rurais sem escolaridade; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁶⁷ para promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada (FIC) para o meio rural (SENAR, 2016b).

⁶⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para produzir o vídeo institucional “O grito do Senar”; Universidade Federal de Viçosa (UFV) para disseminação de metodologias educativas e elaboração de conteúdos técnicos; Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (Sebrae) para implantar programas nas áreas de tecnologia, administração rural, cadeias industriais e formação de micro e pequenos empreendedores rurais; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para alfabetizar adultos nas áreas rurais do país; Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e o Sebrae na oferta de cursos de formação profissional aos trabalhadores sem escolaridade do Nordeste; Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Instituto do Desenvolvimento Agrário (IDA) e o Governo Angolano para levar a metodologia Senar ao Continente Africano.

⁶⁷ Programa do Governo Federal criado pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, publicado no DOU de 27/10/2011, p. 1, para atuar em três frentes: a primeira na oferta de ensino técnico para estudantes do

Junqueira e Bezerra (2015) destacam que a CNA em parceria com o Ministério da Educação, por meio do SENAR ofereceu mais de 50 mil vagas de cursos de educação profissional pelo PRONATEC, por meio de ações vinculadas ao Programa Nacional de Educação do Campo, instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que definiu as ações para implantação da política de Educação do Campo, já prevista no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Esses cursos são direcionados a estudantes de escolas públicas, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, povos indígenas, quilombolas, beneficiários e dependentes dos programas de transferência de renda, pessoas com deficiência e adolescentes e jovens que estejam cumprindo medidas socioeducativas.

O SENAR atua nas 27 administrações regionais do Brasil, na oferta de cursos e formações técnicas específicas visando à profissionalização do meio rural. A partir de 2013 adere à Rede e-Tec Brasil, com o objetivo de ofertar a educação profissional e tecnológica à distância cumprindo com o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados e Distrito Federal (LINHARES, 2017).

De acordo com o relatório de atividades do SENAR, em 2014, a instituição teve 2,7 milhões de brasileiros atendidos, 53 mil matrículas em cursos do PRONATEC e um investimento de R\$ 79 milhões nesses cursos distribuídos em 953 municípios do território nacional. Em 2016, houve uma aplicação nesse atendimento: 3,4 milhões de brasileiros atendidos, com 115 mil matrículas de educação à distância e 54 mil matrículas de educação formal técnica de ensino médio (SENAR, 2014; 2016c).

Linhares (2017), ao fazer um estudo sobre a investidura de entidades ligadas ao setor agrário, apresenta o SENAR, enquanto instituição organizacional que está fortemente ligada a uma perspectiva de “desenvolvimento agrícola” vinculada ao agronegócio e a imposição de uma política econômica de submissão do campo ao latifúndio e uso de agrotóxicos e transgênicos. Seu projeto de Educação Profissional Rural está fundamentado no reforço do empreendedorismo individual, a partir de metodologia de ensino própria: a Assistência Técnica

ensino médio, a segunda na oferta de qualificação profissional para jovens e adultos que buscam a oportunidade de melhorar sua formação, e a terceira é na oferta de cursos de capacitação para o público do programa Brasil Sem Miséria. Os cursos são oferecidos em escolas técnicas federais, nas escolas técnicas estaduais e nas escolas do Sistema S (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015).

Gerencial (ATeG) com Meritocracia. Essa proposta metodológica está fundamentada em quatro pilares específicos: a adequação tecnológica, a capacitação, a gestão e a meritocracia. A ATeG se organiza na produção de outros cinco projetos: Assistência Técnica e Gerencial Projeto Rural Sustentável, Assistência Técnica e Gerencial do Rural à Mesa, Programa Especial SENAR em Campo, SENAR em Campo (Histórias de Sucesso) e o Assistência Técnica e Gerencial Mapa Leite.

Nesse sentido, o SENAR, enquanto instituição educacional viria a ser:

[...] um espaço de reprodução de uma ordem estabelecida por uma classe específica para conquista e manutenção de hegemonia ao promover, inclusive, parcerias com Institutos Federais de Educação reforçando sua entrada na formação de estudantes por todo o país. É neste sentido que a própria ‘missão’ instituída pelo SENAR se apresenta em forma de mensagens motivacionais e justificativas através do discurso em prol da sustentabilidade e avanços sociais no campo, ao mesmo tempo em que avança na ideia de competitividade aos moldes empreendedores. Essas três diretrizes estariam intimamente ligadas a partir da realização de ações diretas visando a ‘formação profissional, assistência técnica e promoção social’, como podemos ver cristalizado nas maneiras de atuação da entidade (LINHARES, 2017, p. 6).

O SENAR enquanto visão hegemônica de liderança socioeconômica e política de setores empresariais configura-se como:

[...] uma representação da classe proprietária dos meios de produção e, desse modo, promotora de determinada visão social e ideológica sobre educação e formação profissional, supostamente necessária aos mecanismos de funcionamento da sociedade, produz políticas formativas capazes de atender aos seus interesses imediatos e, contraditoriamente, negar o atendimento coletivo das necessidades educativas e culturais para o conjunto da população (DEITOS; LARA, 2016, p. 5).

Ribeiro (2013) se reportando aos trabalhadores rurais sindicalizados de algumas regiões do país, com destaque a região sul do Brasil, explica que esses trabalhadores permanecem ainda com o conceito de educação rural, demarcando a realidade da cultura e do trabalho da zona rural, embora participem das discussões e conferência da educação do campo. Reitera também, o caso que ocorre em vários municípios do Estado da Bahia, em que as organizações não governamentais e universidades que devolvem um trabalho pedagógico com as populações rurais encontram dificuldades pela não aceitação da proposta diferenciada, devido a forte atuação do Senar através do Programa Despertar, com influência direta na formação pedagógica de professores.

Mas recentemente, no período pandêmico (anos 2020 e 2021), identificamos uma nova ofensiva de defesa do Agronegócio nas escolas públicas e ataque as produções científicas e livros didáticos, através da Campanha denominada “De olho no material escolar” organizado

por um grupo de mulheres ligadas ao agronegócio, que se autointitulam “mães do agro” e se articulam de maneira orgânica para interferir no currículo e no material didático das escolas públicas (PNLD) e na política de formação dos professores. É um movimento que está articulado com grupos empresariais que atuam no setor educacional, em meio às críticas ao MST, aos governos de esquerda, e acusações aos professores, principalmente das áreas de Geografia e História, de doutrinadores e difusores de “ideologias esquerdistas”.

A funcionalidade reivindicada pelos setores empresariais e pelas instituições orgânicas de gestão do capital evidencia a difusão de um diagnóstico da deficiência do próprio sistema educacional para atender aos requerimentos socioeconômicos modernizantes, ancorados no discurso do novo desenvolvimento. Assim, as políticas de educação rural estão submissas aos ditames das orientações teórico-ideológicas hegemônicas, com fundamentos educacionais que resultam em um discurso propositivo e relativamente crítico, mas, na disputa das forças internas e externas aos ditames da política nacional, suplantado pelo discurso hegemônico, fechando o circuito de orientações das políticas socioeconômicas e educacionais adotadas (DEITOS; LARA, 2016).

Na concepção de educação rural, a agricultura de base familiar moderna se diferencia da agricultura camponesa por apresentar as seguintes características: a natureza empresarial, o dinamismo técnico, a capacidade de inovação, a integração plena ao mercado e a capacidade de responder a intervenção do Estado. Nesse caso, a formação profissional e a inovação são requisitos que separaram a agricultura arcaica, camponesa, da moderna, familiar.

A história brasileira evidencia o fracasso da educação rural implementada pelo movimento do capital, pois apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu como prioridade dos investimentos públicos, sempre ficando as margens no conjunto das políticas sociais. Os programas, projetos e ações educativas dirigidas às populações camponesas se esgotam sem mesmo terem sido avaliadas, seja por falta de recursos, seja por questões políticas. Muitos pesquisadores até se perguntam sobre a permanência da separação entre escola rural e escola urbana, pensando que a educação do campo seja uma política equivocada de se manter (RIBEIRO, 2013).

As políticas educacionais destinadas às populações camponesas tiveram um maior investimento de recursos públicos quando houve interesse por parte dos sujeitos do capital: “interesses ligados à expropriação da terra e à conseqüente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e

tecnológica da parte dos trabalhadores do campo” (RIBEIRO, 2013, p. 171). Assim a educação rural, funcionou e continuada funcionando, agora numa perspectiva mais moderna e orgânica, com uma formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, excluindo os saberes acumulados pela experiência dos camponeses sobre o trabalho com a terra.

3.2 A concepção de Educação do Campo como demanda dos movimentos sociais

Resgatar historicamente o processo de resistência do povo camponês na luta por políticas públicas significa desvendar o movimento contraditório que atravessa também o conceito de educação rural/do campo, movimentos sociais e políticas públicas, através da uma análise da participação dos sujeitos políticos coletivos na busca de uma educação orientada pelos princípios de liberdade, autonomia e emancipação que os mesmos projetam e realizam. Pois, são os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação. São esses sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação do campo (RIBEIRO, 2013).

O sujeito político coletivo identifica os movimentos sociais populares, que, no seu processo organizativo, são capazes de construir uma unidade de interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade à qual nos referimos, mas também da contraditoriedade presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. Nesses movimentos, as reivindicações superam a dimensão pontual e temporal, orientadas que são por um projeto de sociedade que se confronta com o atual. Retomam questões que orientaram as lutas dos movimentos sociais populares históricos, nacionais e internacionais, do ponto de onde estes ficaram, porque foram sufocados ou desarticulados, e redimensionam-se de acordo com as condições estruturais e conjunturais em que estão imersos, nas regiões e países onde ocorrem. Por fim, não estão prontos, mas se fazem e refazem nas lutas através das quais enfrentam os sujeitos sociais do capital. Consideram-se sujeitos políticos coletivos porque se organizam e lutam tendo por meta a construção de relações do tipo novo, que recolocam a relação dialética igualdade/liberdade nas condições de justiça, solidariedade e democracia (RIBEIRO, 2013, p. 136).

A partir da teoria gramsciana, notadamente podemos compreender as articulações entre sociedade política e a sociedade civil, situando-as no mesmo nível de relações de poder, em que a luta hegemônica no contexto educacional é marcada por interesses entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Cabe destacar que nos diferentes espaços coletivos de

participação, a ação coletiva da classe trabalhadora está associada de forma orgânica aos movimentos sociais populares.

Bicalho (2018) identifica uma série de sujeitos coletivos que fortalece o processo de consolidação das políticas públicas de educação do campo no contexto contemporâneo: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA); Movimento dos Trabalhadores do Campo (MTC); Escolas Famílias Agrícolas; Caiçaras, Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Campesina, Universidades Públicas, entre outras entidades e representações.

Na década de 1980, as lutas sociais se acirram, e a classe trabalhadora avança na sua organização, dando origem ao “novo sindicalismo”, sintetizado nos anos seguintes na Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Embora esses aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora estejam num mesmo processo histórico, estes possuem elementos específicos que caracterizam a trajetória de cada um, como é o caso do MST, que ganha destaque na luta pela Reforma Agrária e pela construção de políticas públicas de educação do campo no Brasil (LAMOSA, 2016).

A concepção de educação empregada pela classe dominante e a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura, provocam o aumento da desigualdade social das famílias trabalhadoras do campo. Ao mesmo tempo, que de um lado se evidencia a ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação para os trabalhadores do campo, por outro lado, amplia-se a participação dos movimentos sociais no cenário das lutas e embates políticos, enquanto sujeitos coletivos que reagem à situação de exclusão dos direitos sociais. Cabe destacar entre as reivindicações camponesas: a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida da população que vive e trabalha no campo; e a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição (CALDART, 2004, p. 13).

Para Bruno (1999), se de um lado, a modernização da agricultura, representada pela burguesia agrária trouxeram consigo a grande propriedade fundiária e a empresa rural com suas

modernidades e tradições, também trouxeram a resistência, a contestação e a insurgência. A participação dos movimentos sociais nesse processo de resistência, a partir da mudança no processo de trabalho e a diversidade de categorias de trabalhadores rurais, favorecem uma ampliação da prática política para a formação de um novo coletivo político de uma nova concepção de aliança e luta, como destaca a autora,

O movimento dos sem-terra, dos seringueiros, dos atingidos por barragens, dos assentados e dos integrados; a luta dos povos da floresta, dos povos indígenas, a luta por preços, por melhores condições de trabalho, por salário, por uma nova política agrícola, a luta da mulher camponesa contra a opressão patriarcal; e, finalmente, a preocupação em atualizar e ampliar as bandeiras de luta, tudo isso expressa a resposta dos trabalhadores face a esta nova situação. Os trabalhadores do campo, longe de manter as mesmas necessidades e anseios de sempre, estão cada vez mais atentos em decifrar as especificidades da prática burguesa do campo, de perceber quais são as implicações políticas que surgem a partir da instauração de um novo padrão de produção, e qual o sentido da perpetuação de velhos processos e relações (BRUNO, 1999, p. 13).

Neste sentido, os movimentos sociais populares, como MST, Movimento dos Sem Água (MSA), movimentos dos trabalhadores do campo, associações de agricultores rurais, agricultores familiares, movimento de pescadores, mobilização dos povos indígenas, grupos de defesa ambiental, organizações de mulheres, movimentos quilombolas, sindicatos, cooperativas, na sua relação com o Estado e na luta por direitos, se constituem como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que buscam a ampliação dos espaços de socialização. Segundo Bicalho (2018), a formação emancipadora dos sujeitos está ancorada na construção da identidade pessoal e coletiva, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade. Assim, a participação coletiva dos trabalhadores/educadores do campo, os saberes adquiridos nas histórias de vida dos educandos, a luta pelos direitos sociais, devem ser parte integrante neste processo de ensino-aprendizagem e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores.

Ribeiro (2013) ao aprofundar seus estudos sobre o movimento social popular destaca a importância da educação popular como conscientização e como necessidade de militância revolucionária. Essa influência política sobre os trabalhadores, conhecedores da teoria revolucionária, é compreendida como uma ação necessária aos seus intelectuais, contribuindo assim, para a formação de lideranças sindicais e populares. Sobre a formação de intelectuais da classe trabalhadora, destaca que

Os movimentos sociais populares estão presentes enquanto sujeitos políticos coletivos bem concretos no que vemos e interpretamos como educação contemporânea, principalmente aqueles que são protagonizados pelos trabalhadores e trabalhadoras da

terra, cuja diversidade de manifestações e organizações pode ser sintetizada na unidade do movimento camponês de luta pela terra e pela educação. Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores-pesquisadores militantes a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares (RIBEIRO, 2013, p. 24).

Os movimentos sociais são sujeitos políticos coletivos de transformação social que promovem a experiência de educação popular e do campo, e que marcam a realidade histórica e social brasileira. Nesse processo de organização dos movimentos sociais no enfrentamento do capital financeiro que busca territorializar a terra, a água e a floresta, como solução para a crise por ele mesmo engendrada para fortalecer o processo de acumulação de riqueza, resulta uma série de conflitos entre classes sociais, como ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos, políticas públicas e pelos meios de trabalho ou produção.

A análise da construção do conceito de “Educação do Campo” é formada por intelectuais orgânicos que defendem a “questão agrária” como um problema estrutural, logo, poderá ser resolvido a partir da luta contra o capitalismo. Com o desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorre uma inevitável destruição do campesinato, mas a partir de um movimento desigual e contraditório. Assim, o campesinato é uma classe social e um modo de vida heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção, na qual se recria, por meio da luta pela terra na resistência ao capital (CAMACHO, 2014).

A resistência é, pois, um conceito presente na concepção de Educação do Campo, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta na/pela terra-território. Esse movimento se vincula às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios, sendo a resistência “todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês” (CAMACHO, 2014, p. 6). Portanto, a característica marcante que delimita o processo de disputa hegemônica e o antagonismo dialético entre a Educação Rural e Educação do Campo, é a afirmação da luta de classe, e conseqüentemente, o envolvimento dos movimentos sociais camponeses como parte inerente dessa luta.

Nesse sentido, analisando o contexto das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, destacam-se as experiências educativas de formação de trabalhadores camponeses, pautadas por outros movimentos que não sejam o da reprodução das desigualdades sociais. Isto

é, uma Educação do Campo que não seja pensada “para” o campo, mas sim “com” os povos do campo, sendo construída com a participação dos movimentos de trabalhadores no contexto das lutas pela Reforma Agrária, pela terra e pelos direitos sociais, políticos e culturais.

É importante frisar que o movimento inicial da Educação do Campo foi pautado numa articulação política de organizações e movimentos sociais de denúncia dos direitos sociais negados e luta por políticas públicas de educação no e do campo, além da mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. É, portanto, “um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 13).

Para Caldart (2004), o desejo por uma nova concepção de educação com os sujeitos do campo se constitui a partir de uma contradição entre a agricultura capitalista e a educação do campo, uma vez que o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses. Com o processo de industrialização, as necessidades da população do campo foram deixadas em segundo plano, prevalecendo à produção em larga escala para exportação e consumo, desvalorizando e inferiorizando o trabalho manual do camponês.

Na década de 1990, os movimentos sociais rurais/do campo, incluem a educação como uma das principais bandeiras de luta, enquanto direito social de todos, atribuindo ao Estado o dever de garantir o acesso à escolarização e a educação pública e de qualidade. Para Silveira et al (2007), a educação concebida como direito de todos e dever do Estado passa a ganhar status de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, na qual dois pontos ficam bastante evidentes: no primeiro, tem-se o Estado e a família como responsáveis pela realização da educação, no segundo, toda e qualquer pessoa, ou seja, todos têm direito à educação sendo dever do Estado prestá-la, inclusive à família.

A legitimidade e o reconhecimento do direito humano da educação enquanto direito social têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação (SILVEIRA et al, 2007). A realidade educacional vivenciada no campo é um grande desafio que se apresenta aos educadores(as) que atuam nas escolas do campo, pois, mesmo com os avanços registrados nas últimas décadas, que se efetivou por meio de políticas públicas e legislações específicas voltadas para atender as especificidades da educação do campo, o cenário que se apresenta na atual conjuntura, ainda é um espaço de disputa de projetos hegemônicos antagônicos.

De um lado, temos o agronegócio como símbolo da modernidade, sob a dominação do capital internacional e interesse da classe dominante, numa tendência de controlar as áreas mais extensas do país. A expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política e, cada vez menos, às relações sociais. É um modelo de agricultura que integra a organicidade do sistema capitalista de produção, através do latifúndio e da monocultura, que concentra a terra nas mãos de poucos, combinando uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e sementes transgênicas.

Em âmbito educacional, identificamos uma ofensiva crescente do capital, no contexto de reorganização do empresariado brasileiro, incluindo as escolas públicas na concepção dominante, por meio de projetos de formação de professores, com apoio direto da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e SENAR, como foi o caso do Programa Educacional Agronegócio na Escola, Programa Agrinho e Programa Despertar. Nesse contexto, o objetivo desses programas é atender os interesses da classe dominante na formação de intelectuais orgânicos responsáveis pela difusão da nova imagem do agronegócio (LAMOSA, 2016).

Por outro lado, como forma de contraposição ao projeto burguês, a reforma agrária popular, apresenta-se como projeto de vida que, embora seja protagonizado pelos movimentos sociais, está diretamente associado ao conjunto da classe trabalhadora, representada pelas organizações camponesas e urbanas. Para Stedile (2020, p. 24), a reforma agrária popular “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista e os camponeses”.

A reforma agrária popular é um projeto em construção, tendo como pilares de sustentação: democratização do acesso à terra e aos bens da natureza; mudança da matriz produtiva, tendo a agroecologia como base; soberania sobre as sementes, elemento central em qualquer modelo produtivo; participação política; democratização do conhecimento através da educação, enquanto práxis de significação da experiência humana vivida pelos sujeitos de direito. Assim, a luta para permanecer na terra está diretamente ligada ao direito de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, como destaca Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 68):

O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização. Somente quem estiver bem preparado poderá permanecer na agricultura, no campo, desde a perspectiva da Reforma Agrária Popular. Tratamos de novas demandas de formação dos trabalhadores camponeses não no sentido de nunca mexemos com elas, mas pela necessidade de um salto qualitativo na forma de compreendê-las e de identificar conteúdos e métodos para atendê-las [...] precisamos formar agricultores capazes de compreender a totalidade das relações que compõem o sistema produtivo em que se inserem, sendo necessários mais conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, muita formação política para atender as contradições do período e rigorosa capacidade de análise coletiva do que vamos fazendo.

Na perspectiva de Gramsci (1982) a luta pela hegemonia não se trava somente no nível das instâncias econômica e política, mas também na esfera cultural, uma vez que a classe dominante tem exercido, ao longo da história, o domínio direto sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, a elevação cultural das populações do campo, assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica da classe burguesa. Essa batalha cultural apresenta-se como fator decisivo no processo de luta pela hegemonia, na conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte dos trabalhadores do campo. Sem isso, “não se compõe uma frente única das classes subalternas na luta antifascista e anticapitalista e não se cria uma nova cultura de organização do trabalho livre associado” (ROIO, 2018, p. 134). Segundo Gramsci (1978, p. 27), é necessário:

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas. Isto é, para dar-lhe personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

Assim, uma das formulações centrais dos movimentos sociais, em diálogo com a classe trabalhadora, foi colaborar com os debates acerca da reforma agrária popular. O MST, por exemplo, articulou-se com outros os movimentos sociais do campo, da cidade e grupos de intelectuais nas universidades públicas brasileira, na luta por políticas públicas de educação do campo. Esta concepção de educação foi formulada, coletivamente, no contexto de preparação e realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, Luziânia, Goiás. A educação do campo incorporou ações mais amplas no conjunto da classe trabalhadora, numa intensa articulação com as experiências históricas e de resistência desenvolvidas nas Escolas Família Agrícola (EFAs), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações indígenas, quilombolas e sindicais (MOLINA, 2006).

É neste contexto de exclusão dos povos do campo, e ao mesmo tempo um espaço de lutas e disputas, que nasce o movimento “Por uma Educação do Campo” com o objetivo de garantir os direitos educativos dos sujeitos do campo, sendo um ponto de partida para um conjunto de reflexões sociais. Para Molina (2008, p. 27) lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, isto é, lutar para que a educação não se transforme em mercadoria, garantindo a oferta desse direito a todos, considerando os princípios da Constituição Federal.

Ao longo de duas décadas (1990 e 2000), esse movimento em torno da Educação do Campo concretizou-se por meio de inúmeras experiências de caráter formativo, desenvolvidas através de várias instituições, programas, projetos, que colocam em pauta, no seu fazer pedagógico, “uma nova postura diante do campo, da educação e do papel da escola, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direito e autores de seu projeto educativo” (MELO e SOUZA, 2013, p. 182).

Uma discussão mais ampla sobre a educação rural/educação do campo começa a se concretizar a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, em Brasília, organizado pelo MST e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades. Um grande desafio que se propôs neste evento, era de pensar na educação pública com os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, e a maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, trabalho, entre outros aspectos (SANTOS, 2017).

A partir da realização do I ENERA, ocorre uma série de desdobramentos no campo das políticas públicas, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), oficializado em 16 de abril de 1998; o surgimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Foi durante o I ENERA que algumas entidades aceitaram o desafio de realizar a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu em julho de 1998, em Luziânia, Goiânia. Em decorrência deste evento criou-se o “*Movimento por uma Educação Básica do Campo*”, na qual os grupos envolvidos assumiram o compromisso de estabelecer uma articulação similar a um fórum nacional, englobando como propostas, reuniões periódicas, a construção de uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão, a realização de seminários,

o estudo para a realização de uma segunda conferência e a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), como a elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo (KOLLING et al, 1999).

Santos (2017, p.216) destaca que a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. No evento, várias temáticas foram debatidas, como: as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural.

No processo de organização do documento de subsídio para I Conferência Nacional, e durante os debates ocorridos nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do conceito “Educação do Campo”:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, seja os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (ARROYO et al, 2011, p. 25).

Caldart et al (2012, p. 257), ao aprofundar o conceito de Educação do Campo, destaca o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário deste termo, ajudando a compreender o que essencialmente essa experiência é e na consciência de mudança que assinala e projeta para além dela mesma. Este novo conceito substitui, portanto, o que é denominado de educação rural. Assim, no contexto originário da Educação do Campo, destacam-se como elementos:

o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição (MOLINA; JESUS, 2004, p. 13)

Outra conquista importante para os movimentos sociais no âmbito das políticas públicas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril 2002. Tais diretrizes apresentam subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades do campo, enquanto espaço diverso e multicultural.

Fernandes (2002) destaca que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um ponto de chegada de uma árdua caminhada. Para ele, como toda chegada é um movimento, este é um novo ponto de partida para a efetivação das resoluções dessas diretrizes, mesmo sabendo que a luta faz a lei e garante os direitos, pois nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. Assim aponta para a necessidade de um novo olhar sobre o campo:

“O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 63).

Nota-se um grande esforço por parte dos movimentos sociais e dos educadores no momento de constituição da “Educação do Campo”, como movimento específico de mudança da realidade em prol de políticas de educação que atendam os interesses das comunidades camponesas. Para os educadores e educadoras do campo, este é um momento oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está em disputa.

Em julho de 2004, na realização da II Conferência Nacional por uma educação do Campo, participantes de diferentes organizações sociais e escolas de comunidades camponesas, contribuem com a ampliação do movimento de luta por políticas públicas para a educação. Este evento se destaca pelo grande número de participantes e pela representatividade das organizações, num total de 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses.

De 2004 até os dias atuais, as práticas de educação do campo são marcadas pelas contradições existentes no cenário das políticas públicas. Houve avanços e recuos no enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura, na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na

atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento (CALDART et al, 2012).

Dentre as conquistas adquiridas ao longo deste movimento, ressaltamos as políticas públicas que se sobressaíram neste cenário, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Essas políticas representam não somente o resultado de articulação da sociedade, mas apontam a crescente necessidade de garantir um projeto popular para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais (SILVA e SANTOS, 2015).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001, por meio da Portaria nº 837/2001. A criação do PRONERA foi fundamental para promover melhorias na vida dos sujeitos camponeses. Este programa considerou as diversas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelas organizações sociais e universidades.

O PRONERA foi criado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir de uma visão economicista. A participação dos movimentos sociais na elaboração do programa foi muito significativa na consolidação de políticas públicas para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo (MOLINA, 2003).

O PRONERA como política de Educação do Campo tem como público-alvo jovens e adultos pertencentes às famílias beneficiárias de projetos de assentamentos da reforma agrária criados ou reconhecidos pelo INCRA e o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), buscando atender as especificidades educacionais das comunidades assentadas. Assim, como política pública focada no desenvolvimento dos assentados da Reforma Agrária, o PRONERA proporcionou a esses sujeitos, acesso aos diversos níveis de escolaridade, através de parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas e privadas, sem fins lucrativos, além dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. As características assumidas pelo PRONERA colaboram com a formação continuada de professores nas áreas de

reforma agrária, além da formação profissional de nível técnico, ou superior, para jovens e adultos (GONÇALVES, 2016).

Neste sentido, o PRONERA representa uma das grandes conquistas da luta dos movimentos sociais, possibilitando que milhares de camponeses e assentados da Reforma Agrária tenham acesso à educação escolar e permitindo ao mesmo tempo, a troca de experiência e aprendizados com as Universidades, Institutos Federais e instituições parceiras. Mas o grande desafio é garantir que o Programa se torne uma política pública permanente, e possa ser ampliado a todos os sujeitos do campo, garantindo, a partir da luta dos movimentos sociais, o respeito à realidade e as especificidades da luta pela terra e pela educação pública e gratuita.

De certo modo, é importante que se observe a inserção de instituições de educação privada nas comunidades camponesas disputando a oferta de vagas em cursos técnicos, voltados principalmente para o agronegócio e a agroindústria⁶⁸, cursos estes oferecidos através de ações governamentais, que na maioria das vezes, não são discutidas com a sociedade, tão menos com os movimentos sociais. Na contramão dessa política, os programas educacionais de Reforma Agrária sofrem com a escassez e a redução de verbas para a formação profissional dos assentados. Nos últimos 20 anos, mais de 186 mil estudantes fizeram cursos de alfabetização e pós-graduação em 100 instituições de ensino, distribuídos nos diversos municípios do Brasil por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em 2017, o número de estudantes novos do PRONERA diminuiu consideravelmente. Os recursos orçamentários para a Educação no Campo diminuíram de R\$ 70 milhões em 2008, para menos R\$ 12 milhões no ano de 2017⁶⁹.

A construção do PRONACAMPO, por sua vez, teve como ponto de partida a aprovação no Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto 7.352/2010 é um importante instrumento de definição da concepção do Estado em relação a

⁶⁸ No estudo intitulado “*Dinheiro Público, Oferta Privada: a dinâmica do financiamento e da oferta de educação profissional no Sistema S*”, o autor destaca a ação estatal voltada ao mesmo tempo para o financiamento do setor privado e à desresponsabilização com a manutenção dos sistemas públicos. Ver Pereira e Amorim, 2015.

⁶⁹ Informação divulgada pela Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/559045-MEC-DIZ-QUE-REDUCAO-DE-INVESTIMENTOS-NO-CAMPO-SE-DEVE-A-CORTES-NO-ORCAMENTO.html>. Acesso em: 22 fev. 2019.

garantia do direito à educação que contempla as especificidades da vida no meio rural, pois trata da garantia do direito à educação básica e educação superior no campo, uma vez que prevê a ampliação do investimento no sistema público para a educação do campo, assim como a ampliação e a qualificação desta oferta. Assim, o artigo 1º do referido Decreto, apresenta os objetivos desta política, a definição das populações do campo e as características das escolas campesinas:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010).

Com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, é possível visualizar um dispositivo legal de concretização da política nacional destinada aos sujeitos do campo, configurando-se como um avanço histórico da educação no contexto contemporâneo. Embora o Decreto 7.352/2010 tenha sido um importante instrumento para a construção da política nacional de Educação do Campo, sua execução ficou condicionada à publicação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que o Decreto em questão foi publicado no período de transição entre a extinção de um PNE e instituição de um novo Plano, e tendo em vista que as demandas de apoio técnico e financeiro ao Ministério da Educação devem ser disciplinadas por meio do PNE.

O PRONACAMPO, impulsionado pelas ações previstas no Decreto 7.352, foi lançado em Brasília, em 20 de março de 2012, pelo Ministério da Educação, com a participação de representantes do governo federal, ministros, deputados, senadores, governadores, prefeitos, ativistas dos movimentos sociais, de sindicatos, do agronegócio, intelectuais, entre outros (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015).

Assim, o Ministério da Educação, institui através da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO, através de ações específicas para a implantação da política de educação do campo, já prevista no Decreto nº 7.352/2010. O programa foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscando atender os diversos interesses, tanto das instituições representadas, quanto dos movimentos sociais, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico aos estados e municípios para viabilização de políticas no campo. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sendo submetido à consulta junto a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) (BRASIL, 2013, p. 2).

O PRONACAMPO constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e o eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica.

O primeiro eixo resulta de ações que visam a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); fomento à educação integral com ampliação curricular e apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas. Para Santos (2017, p. 2019),

Estas iniciativas previstas atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo. Incentiva a permanência da juventude camponesa, valoriza saberes e pode contribuir com a oferta de condições adequadas de funcionamento nas escolas com turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, tais escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes das sedes dos municípios e, geralmente, apresentam quantitativos de educandos que não atingem o contingente estabelecido pelas secretarias de educação para compor uma turma por série, além de funcionarem precariamente, na sua grande maioria, em locais improvisados.

Para tanto, evidenciamos, o PNLD destinado ao Campo, que teve sua primeira edição em 2013, com vistas a atender as escolas públicas do campo que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na distribuição de materiais exclusivos para professores e alunos. O PNLD Campo se constitui como grande avanço e reconhecimento das populações rurais, enquanto política pública de reconhecimento da Educação do Campo como objeto que valoriza o contexto do campo, seus sujeitos, suas identidades, proporcionando de modo diferenciado, a construção de propostas pedagógicas com temáticas e conteúdos condizentes com as especificidades do campo (SARMENTO e BATISTTI, 2016).

O segundo eixo refere-se a formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo e quilombolas, buscando assegurar condições de acesso aos cursos de Licenciatura, desenvolvidas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A formação inicial de professores das escolas do campo, constitui-se em mais um desafio assumido pelo PRONACAMPO, para garantir que os professores em exercício da rede pública de educação básica possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com apoio das Universidades Federais na oferta de cursos de graduação, como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo, como também, de cursos de graduação oferecido através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Na formação continuada de educadoras e educadores do campo, destacamos, o Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, em parceria com as instituições públicas de ensino superior e secretarias estaduais e municipais, se propõe a realizar formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo, em especial, em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, executado por meio da Alternância Pedagógica, que reconhece e articula diferentes espaços, tempos e saberes de aprendizagem, na oferta de cursos de aperfeiçoamento, ações de acompanhamento pedagógico e gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas, por meio de uma equipe constituída de coordenadores estaduais e municipais, tutores das redes municipais de ensino e professores formadores das Universidades Federais que aderiram ao programa (HAGE, 2018).

O terceiro eixo faz referência à expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos por meio de ações pedagógicas do programa Projovem - Saberes da Terra. É uma proposta que

considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal. Outra articulação deste eixo, foi a parceria com o Ministério da Educação (MEC), a fim de desenvolver programa de educação à distância e implementar o programa de educação profissional para trabalhadores rurais sem escolaridade.

Neste eixo, é importante analisar a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada (FIC) para o meio rural, que denominou-se de PRONATEC Campo⁷⁰ (BRASIL, 2013). Estes cursos são direcionados a estudantes de escolas públicas, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, povos indígenas, quilombolas, beneficiários e dependentes dos programas de transferência de renda, pessoas com deficiência e adolescentes e jovens que estejam cumprindo medidas socioeducativas.

Vale destacar que o PRONACAMPO incorporou os princípios da Educação do Campo em muitos aspectos, mas em outros se distanciou completamente. O PRONATEC Campo, por exemplo, investe em ofertas de vagas de educação profissional para as populações rurais em instituição privadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR), instituição organizacional que está fortemente ligada a uma perspectiva de “desenvolvimento agrícola” vinculada ao agronegócio e a imposição de uma política econômica de submissão do campo ao latifúndio e uso de agrotóxicos e transgênicos.

Ainda que o PRONACAMPO seja construído a partir da discussão sobre a concepção de Educação do Campo e a respeito de que tipos de profissionais são necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento para o meio rural, os cursos do PRONATEC não estão adequados à proposta da agricultura camponesa. Essa proposta foi pensada segundo a lógica do capital e do agronegócio, e não nas necessidades das populações camponesas.

O último eixo diz respeito ao apoio financeiro e técnico para construção de escolas, a inclusão digital, a destinação de recursos de custeio e de capital para as escolas públicas do

⁷⁰ Criado em 2011, está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação, e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

campo para a melhoria nas condições de funcionamento, e a oferta do transporte escolar intra-campo. Para Santos (2017, p. 220), garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar possibilidades de educação de qualidade, evitando assim, a evasão de um número considerável de crianças, jovens e adultos que não encontram motivação em espaços tão precários.

Para Santos (2017), a restrição ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na elaboração das ações do PRONACAMPO está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. O autor destaca que no referido programa é identificado com muita clareza o predomínio de ações voltadas para agronegócio, disputando os recursos públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo PRONATEC Campo. Embora existe esta contradição dentro do programa, o mesmo teve uma conquista significativa em relação a formação de educadores do campo, por meio da ampliação de políticas que considera

as experiências e reflexões feitas no âmbito da Educação do Campo, notadamente em torno de práticas dos Movimentos Sociais Camponeses em diálogo com o debate atual sobre educação profissional, nos seus vínculos necessários tanto com a educação básica quanto a educação superior. A perspectiva da abordagem é a de pensar a formação dos trabalhadores, considerados como classe e como sujeitos de um projeto histórico com objetivos de justiça, igualdade social e emancipação humana (CALDART, 2010, p. 229).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a participação dos movimentos sociais na construção do projeto educativo popular, como força transformadora que mantém o equilíbrio do movimento revolucionário para a concretização de políticas públicas específicas do campo. Na medida em que se eleva a consciência dos sujeitos do campo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, para que o Estado assumira seu compromisso na institucionalização de uma política nacional de Educação do Campo que fortaleça a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo através de programas de formação profissional, como respostas às demandas históricas de reivindicações dos movimentos sociais.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é outra política pública que se destaca no cenário atual, enquanto conquista histórica a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo movimento da Educação do Campo. A partir das referências nos cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA, o movimento da Educação do Campo criou um grupo de trabalho que ficou responsável no período de 2005 e 2006 pela elaboração da proposta com o objetivo de

consolidar uma política de formação que realmente tivesse elementos em sua matriz formativa, capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida no campo.

A experiência piloto desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio do PRONERA, na implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de uma organização curricular por área de conhecimento, foi fundamental na implementação do desenho da política, que se materializou com a ampliação desta política pública em quatro universidades federais que foram convidadas pelo MEC: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Inicialmente essas universidades foram indicadas pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com o aumento na demanda de formação de educadores do campo e a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições pudessem ofertar a Licenciatura de Educação do Campo. Assim, a partir da concorrência a esses editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, mas sem uma garantia efetiva de sua continuidade e permanência, uma vez que esta oferta através de editais necessitava da aprovação nas instituições de ensino superior, de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma específica (MOLINA, 2015).

A partir da assinatura do Decreto 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo com o objetivo de dar materialidade às ações que culminariam com a elaboração de diretrizes orientadoras das Licenciaturas de Educação do Campo. Assim, em 2012, com a pressão dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação lança então um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, convocando as universidades a assumirem o desafio de tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de forma permanente nas instituições. A partir de então, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país, com o apoio do MEC que disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo.

Para Silva e Santos (2015) a conquista das políticas públicas de Educação do Campo, como o PRONERA, PRONACAMPO E PROCAMPO somente pode ser compreendida se interpretadas às tensões que são estabelecidas nas relações dos movimentos

sociais camponeses com o Estado. Neste contexto, as políticas públicas permitem reafirmar este espaço de luta e contradições e legitimar as disputas no interior da sociedade. Essas lutas são necessárias para a consolidação de um projeto popular para todo o país.

A educação do campo enquanto movimento coletivo vem denunciando esse silenciamento quanto ao direito à educação, que historicamente foram negados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Apesar da ampliação na última década de inúmeras leis e políticas públicas de educação do campo, contraditoriamente percebemos, o avanço do número de escolas do campo fechadas nos últimos 22 anos, alinhado ao processo de “nucleação escolar”, que consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo (PAVANI; ANDREIS, 2017).

Um levantamento atualizado com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela a evolução, entre os anos 1997 a 2019, na qual foram fechadas quase 82 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade, numa média de quase 4 mil escolas por ano. Em 1997, era um total de 137.599 escolas rurais, passando para 55.345 escolas em 2019, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica – Brasil
Diferença 1997 e 2019**

Ano	Total	Urbanos	Rurais	Redução do N° de Escolas Rurais por ano
1997	225.520	87.921	137.599	-
1998	215.120	89.891	125.259	-12.340
1999	217.362	97.571	119.791	-5.468
2000	217.412	100.248	117.164	-2.627
2001	218.383	104.901	113.482	-3.682
2002	214.188	106.756	107.432	-6.050
2003	211.933	108.605	103.328	-4.104
2004	210.094	109.737	100.357	-2.971
2005	207.234	110.677	96.557	-3.800

2006	203.973	111.801	92.172	-4.385
2007	198.397	110.011	88.386	-3.786
2008	199.761	113.184	86.577	-1.809
2009	197.468	114.432	83.036	-3.541
2010	194.939	115.551	79.388	-3.648
2011	193.047	116.818	76.229	-3.159
2012	192.676	118.564	74.112	-2.117
2013	190.706	119.890	70.816	-3.296
2014	188.673	121.132	67.541	-3.275
2015	186.441	121.737	64.704	-2.837
2016	186.081	123.032	63.049	-1.655
2017	184.145	123.451	60.694	-2.355
2018	181.939	124.330	57.609	-3.085
2019	180.610	125.265	55.345	-2.264
Diferença 1997 - 2019	-44.910	+37.344	-82.254	-

Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP – Período 1997 a 2019.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2019, o país conta com 180,6 mil escolas de educação básica, sendo que a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (60%), seguida da rede privada (23 %). Sendo que do total das escolas brasileiras, 69,3% encontra-se na zona urbana e 30,6 % encontra-se na zona rural. Vale ressaltar que ao longo da última década o percentual do número de escolas rurais vem diminuindo a cada ano. Governos municipais e estaduais vêm fechando escolas aleatoriamente, atingindo diretamente as populações camponesas: indígenas, quilombolas, povos das florestas, caiçaras, ribeirinhos, pequenos agricultores, sem terra e sem teto.

No ano de 2019, foram registradas 47,8 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,9 milhão a menos em comparação com o ano de 2014 (49.771.371 matrículas), o que corresponde a uma redução de 3,8% no total de matrículas (Tabela 2). A redução das matrículas está concentrada principalmente nas escolas rurais, em

função do número de fechamento de muitas escolas. As matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,9%). Na rede privada, 99 % das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas na área rural (19%), seguida das escolas federais, com 12,3% das matrículas.

Tabela 2 – Número de Matrículas da Educação Básica – Brasil – 2014 a 2019

Ano	Total	Urbanos	Rurais
2014	49.771.371	43.924.931	5.846.440
2015	48.796.512	43.078.040	5.718.472
2016	48.817.479	43.236.458	5.581.021
2017	48.608.093	43.034.708	5.573.385
2018	48.455.867	42.982.279	5.473.588
2019	47.874.246	42.545.428	5.328.818
Diferença	-1.897.125	-1.379.503	-517.622

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP.

É importante frisar que o fechamento de escolas não corresponde diretamente à redução das matrículas escolares, pois em 1997 havia 7.406.217 estudantes matriculados em escolas rurais, sendo que em 2019 esse número diminuiu para 5.328.818, uma redução de 26 %, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais. Isso indica que as menores escolas foram fechadas e seus estudantes distribuídos para as maiores, confirmando o processo de nucleação nas escolas do campo. O argumento principal em defesa da nucleação por parte das redes municipais está em torno da melhoria da educação oferecida às crianças e o número insuficiente de alunos para a manutenção das classes escolares, estruturando uma escola de porte maior, que geralmente fica mais distante da residência dos estudantes, a partir do modelo seriado de ensino, como forma de racionalização dos custos do poder público através da

descentralização das responsabilidades do Estado. Além do mais, torna-se mais barato investir em transporte para deslocamento a uma localidade mais próxima do que manter os estudantes na escola rural (PAVANI; ANDREIS, 2017).

Outro ponto a considerar, a partir das Notas Estatísticas do INEP (2019), é que das escolas brasileiras de pequeno porte (até 50 matrículas), que representa 20,6% do total, 48,6% estão localizadas em áreas rurais. As escolas de pequeno porte são mais encontradas nas regiões Norte (56,8 %) e Nordeste (46,5%). (Tabela 3). Isso traz evidências de que há um grande número de escolas que se organizam com classes multisseriadas, mesmo que esses dados estatísticos não sejam amplamente divulgados.

Tabela 3 - Percentual de Escolas de Pequeno Porte (até 50 matrículas) por Região, segundo a Localização da Escola – 2019

Localização da Escola	REGIÃO					
	Total	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Total	20,6%	36,4%	24,9%	13,9%	17,2%	8,0%
Urbana	8,2%	3,8%	5,8%	9,6%	12,0%	4,3%
Rural	48,6%	56,8%	46,5%	49,1%	43,3%	28,6%

Fonte: Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica (2019).

O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere à oferta da educação básica do campo, destaca que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias observando as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo; organização escolar própria, incluindo adequação às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo. Segundo Rossato e Praxedes (2015), esse artigo é um marco nos debates acerca das políticas públicas de educação do campo, ao determinar que os sistemas de ensino façam adaptações na gestão e

organização curricular e pedagógica, valorizando as peculiaridades da realidade camponesa, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade.

Nesse mesmo artigo, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.960, de 2014, a LDB 9394/1996 normatiza que o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas deverá ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada a Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Nota-se que as alterações mais recentes da LDB 9394/1996 dão uma maior visibilidade à concepção de “Educação do Campo”, ao considerar que os sistemas de ensino do meio rural são “escolas do campo, indígenas e quilombolas”, e não somente as escolas tidas inicialmente pela própria lei, como escolas da “zona rural”. O Parecer nº 36/01, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as orientações para a formulação de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializa a proposta defendida pelos movimentos sociais, ao fundamentar a necessidade de garantir uma educação escolar em prol da igualdade que respeite as diferenças, através de uma gestão democrática que promova a cidadania, consolidando legalmente a identidade das escolas do campo (ROSSATO; PRAXEDES, 2015). De acordo com Parecer 36/2001, o campo brasileiro é “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001).

Sobre a nova identidade dos povos do campo, destacamos também as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008) que fortalece a interface entre a Educação do Campo com outras modalidades de ensino a definir em seu artigo 1º que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Trata-se de uma diversidade de sujeitos e comunidades que formam e compõe historicamente o campo brasileiro e que podem ser atendidos pelas políticas públicas de

educação do campo, para o desenvolvimento de políticas públicas numa perspectiva inclusiva de atendimento da Educação Básica do Campo, em todas as suas etapas e modalidades, inclusive em modalidades educativas como educação quilombola, educação em prisões, a educação social e as Escolas Familiares e Comunitárias do Campo que embora não estão diretamente previstas na LDB 9304/1996 tampouco no antigo PNE de 2001, são consideradas como modalidades inclusivas de educação, estando oficializadas e regulamentadas em decretos, resoluções e leis educacionais específicas, com destaque ao PNE DE 2014, que reconheceu a importância e legitimidade da Educação do Campo (ROSSATO e PRAXEDES, 2015).

Segundo Caldart *et al* (2012), o esforço feito no momento da constituição da concepção de Educação do Campo a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas da Reforma Agrária, protagonizadas inicialmente pelos movimentos sociais camponeses, continua até os dias atuais, pois é uma luta mais ampla pela educação de trabalhadoras e trabalhadores do campo. Para tanto, é preciso articular as experiências histórias de luta e resistências também, com as escolas famílias agrícolas, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, com o objetivo de fortalecer e unificar os trabalhadores na luta pela terra, trabalho, território e educação.

Portanto, a educação do campo não pode ser pautada nas políticas públicas apenas como uma “escola agrícola”, ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território, em que a base do desenvolvimento está na agricultura, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida. Por esse motivo, essa educação deve centralizar-se na formação para o trabalho do campo, ou seja, fundamentalmente preparar trabalhadores para o enfrentamento do contraponto de paradigmas, o que inclui compreensão teórica rigorosa da realidade atual, especialmente das contradições reais envolvidas no embate de projetos. Que essa formação contemple não apenas um preparo científico e tecnológico a partir de sua realidade, mas também, que leve os trabalhadores a compreenderem cientificamente os fundamentos da própria polarização, para que esses assumam o desafio da construção teórico-prática do projeto alternativo (CALDART, 2010).

A educação do campo como espaço em disputa, passa por lutas, tensões, debates, organizações e movimentos dinâmicos no seio da sociedade brasileira. Entretanto, o foco não pode ser somente a escola, os programas, o currículo, a metodologia, a formação dos

professores. Os educadores e educadoras do campo necessitam olhar e entender que com esse movimento se forma um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. A educação do campo passa a ser resultado de um processo coletivo, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética. Cabe aos movimentos sociais e a sociedade, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos através do processo de luta de classes.

3.3 Escola Unitária e Escola do Trabalho: contribuições de Gramsci e Pistrak para a formação de educadores/educadoras do Campo

A formação dos educadores do campo sempre esteve atrelada à defesa de projetos-pedagógicos emancipadores das escolas do campo, na luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação, na formação humana, na valorização da cultura, memória e identidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, na construção coletiva, na valorização das formas de vida, desejos e trajetórias dos sujeitos, na luta por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social vivenciadas nos movimentos sociais do campo.

Pensar a educação enquanto formação humana vinculada a uma concepção de campo significa

assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (MOLINA; JESUS, 2004, 15).

Neste sentido, é imprescindível destacar que a concepção de Educação do Campo não se resolve apenas da disputa teórica. Suas questões são de ordem prática, exatamente porque trata das experiências e lutas hegemônicas. Para Caldart et al (2012, p. 262), a luta pela Educação do Campo exige teoria, mas exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta – *perspectiva da práxis* – na medida que esta reafirma e revigora uma “concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo”.

Pensando no processo de formação de educadores e educadoras do campo que tenha suas raízes vinculada a epistemologias que reúnem diferentes ramos do saber científico, teórico e prático na articulação com as trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos, e suas relações com a sociedade e sua história, é que apresento alguns elementos teóricos e práticos que embasam e/ou estabelecem certo diálogo com a concepção de educação do campo, abordando principalmente, o papel da escola nesse processo. Destaco para tanto, os estudos de Gramsci sobre a “Escola Unitária” e a teoria de Moysey Pistrak sobre a “Escola do Trabalho”, que muito tem contribuído com a educação do campo.

3.3.1 - Gramsci e a Escola Unitária

A Educação do Campo ao longo de seu processo de construção a partir da década de 1990 com a classe trabalhadora e os movimentos sociais foi pensada a partir da relação entre educação e trabalho, isto é, o trabalho (ontológico) do homem do campo como condição primeira para construção da formação emancipadora, com o objetivo de suprir as necessidades concretas dos seus próprios sujeitos. É neste sentido que a contribuição teórica de Gramsci se torna essencial nesse processo.

A escola no papel de formadora dos intelectuais orgânicos da sociedade contemporânea, forma os intelectuais da classe burguesa e, ao mesmo tempo, pode contribuir na formação dos intelectuais da classe trabalhadora, apresentando concepções distintas quanto à função social da escola no embate provisório das várias propostas educacionais na disputa pela hegemonia no Estado estrito senso e na sociedade civil:

A escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalistas e espaço de luta de classes para superar estas relações (NEVES, 1994, p. 23).

A concepção de Gramsci destaca que a escola se constitui no espaço e instrumento estratégicos de formação de intelectuais no mundo contemporâneo, seja como papel de conservação, ou como transformador das relações sociais vigentes. A escola, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura. Esse novo intelectual, enquanto persuasor permanente, precisa “desenvolver hábitos

cognitivos e disciplina mental necessários ao exercício alargado do seu papel criador e propagador de ideologias”. Assim, os profissionais da educação, seja o professor das séries iniciais ou universitário, possuem funções estratégicas na consolidação da hegemonia burguesa e na formação social capitalista, mas também, um papel de destaque na elaboração de projetos contra-hegemônicos⁷¹ (NEVES, 2010, p. 33).

Para Souza (2010, p. 46), a existência de diferentes concepções de mundo na disputa pela hegemonia no interior da sociedade de classes, pressupõe uma relação entre Estado e sociedade civil “permeada pelo predomínio ideológico dos valores e normas burguesas” sobre a classe trabalhadora através da hegemonia, mas ao mesmo tempo, ligada pela ação contra-hegemônica dessa classe, tanto pela sociedade política quanto pelos aparelhos privados de hegemonia.

No pensamento gramsciano, a construção da hegemonia é um ato pedagógico, e suas relações não podem ser limitadas, especificamente, às relações escolares. Para o filósofo italiano, toda relação de hegemonia é fundamentalmente uma “relação pedagógica”, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 399). Para tanto, a classe subalterna precisa modificar a realidade social do Estado para conquistar a sua hegemonia, já que a mesma possui necessariamente uma relação pedagógica em sua construção.

Toda conceituação de educação/escola é necessariamente uma estratégia política, o que ajuda a explicar o controle do sistema educacional como um momento decisivo na luta de classes. Nesse viés, o controle das instituições privadas pode assumir um papel estratégico de dominação das relações de produção. Em contrapartida, como estratégia política das classes subalternas, esta por sua vez, também deve visar o controle da sociedade civil, com o objetivo

⁷¹ Embora alguns autores utilizem o termo “contra-hegemônico”, é importante destacar que Gramsci em momento algum refere-se a ideia de contra-hegemonia, apenas de hegemonia. O conceito de contra-hegemonia é utilizado por Raymon Willians, que ganha enorme difusão em âmbito internacional, em vários campos do conhecimento, de modo que se chegou a afirmar que foi produzido por Gramsci. Para Willians, o hegemônico é o dominante e o contra-hegemônico refere-se à cultura e às práticas que se opõem ao hegemônico ou estariam fora do campo hegemônico. Entretanto, ele volta ao ponto de partida que queria criticar, mas acaba não obtendo êxito. Em Gramsci, não se trata simplesmente de “resistir” e/ou de ser “contra” concepções que incorporam demandas dos grupos subalternos. O processo é bem mais complexo. Envolve identificar, distinguir, cindir e construir a partir do existente (DORE e SOUZA, 2018).

de consolidar uma nova hegemonia, uma vez que a política educacional proposta pelo Estado procurará alcançar essa hegemonia sempre na defesa dos interesses das classes dominantes.

A concepção de Escola Unitária é construída por Gramsci a partir de sua análise do contexto educacional italiano, se opondo à reforma da educação realizada por Gentile⁷², numa atualização do programa marxiano de educação⁷³, explicitando sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. Gramsci defende uma escola que, mesmo respeitando as diferenças, apresente um perfil de escola única de cultura geral, humanística e formativa, que tem o “trabalho como princípio educativo” e integra o plano maior de construção da hegemonia das classes subalternas, no âmbito das sociedades capitalistas democráticas. Essa posição teórica de Gramsci tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. Essa proposta, portanto, visa superar a separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica (CALDART et al, 2012).

Com destaca Manacorda (1990), Gramsci tinha diante de si, o modelo da escola soviética, que ele tinha conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário, tentando um novo impulso na direção da chamada “Escola Única do Trabalho”⁷⁴. É a partir desse modelo soviético e a partir de várias experiências pedagógicas que se desenvolviam em diversos países

⁷² Referência a Giovanni Gentile, primeiro Ministro da Educação do regime fascista italiano, nos anos de 1922 e 1923.

⁷³ Para Caldart *et al* (2012, p. 343), a Pedagogia do Trabalho foi desenvolvida por Marx de modo original, a partir de uma análise das condições históricas concretas, e apreende o movimento dialético que caracteriza o modo de produção capitalista, onde o trabalho é tido como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, o “trabalho como princípio educativo”. Marx criticou o ensino industrial defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários, em favor de um programa revolucionário: um ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual, e a unificação do ensino com a produção material.

⁷⁴ O termo “Escola Única do Trabalho” tem sua formulação mais acabada logo nos primeiros momentos da Revolução Russa de outubro de 1917, que reconhece a escola como local de formação da juventude, ainda que não isolada de outras agências formativas existentes na sociedade, em especial as que tratam da organização política da juventude. A escola, nesta perspectiva, é um importante instrumento de luta na construção de uma sociedade, que atenda os interesses da classe trabalhadora, isto é, como instrumento de conscientização e emancipação. Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista da Rússia publica a “Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho”, a qual dá base para a elaboração de um texto produzido em 16 de outubro de 1918 pelo Comissariado Nacional de Educação, no início Revolução Russa de 1917, chamado de “Princípios básicos da Escola Única do Trabalho”. Este documento orienta todo o esforço educacional nos anos que se seguiriam (CALDART et al, 2012, p. 337).

européus, que Gramsci se inspira e elabora de modo original o que é intitulada de “Escola Unitária”:

[...] uma escola única de cultura geral humanística “no sentido amplo e não somente no sentido tradicional”, isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente (MANACORDA, 1990, p. 158).

Gramsci critica o sistema escolar italiano, na medida que este enfatiza o ensino técnico destinado aos trabalhadores ou o ensino humanista destinado à burguesia, com o objetivo de compor as diversas funções da administração pública do Estado Liberal-burguês. Gramsci defende um sistema escolar voltado para o entrelaçamento entre a ciência e o trabalho na indústria moderna e a necessidade de uma escola de cultura, como a escola clássica, ligada à vida produtiva, como destaca Manacorda (1990, p. 154):

E essa nova escola técnica (profissional, mas não manual) disposta ao lado da escola clássica, mas opondo-se, juntamente com ela, na condição de escola de cultura para um novo tipo de intelectual, à escola profissional manual, precisamente enquanto propõe um novo tipo de cultura e instrução, que se poderia chamar de tecnológica, coloca em discussão o princípio até agora único e indiscutido da cultura e da instrução clássica. [...] Gramsci registra, é a de abolir ou reduzir o tipo de escola de cultura desinteressada, formativa, tal como existiu até agora, e de difundir as novas escolas de cultura interessada, se assim se pode dizer, técnico-profissionais, com a consequência, no entanto, de que não somente se tem o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que esse novo princípio se decompõe também ele, caoticamente, em hierarquias e setores múltiplos.

O projeto de escola unitária defendida por Gramsci, visa superar a dualidade da formação entre trabalho manual e intelectual, não apenas na escola, mas em toda a vida social. “O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40). Essa dualidade educacional é nada mais, que uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista que se permeia ao longo da história da luta de classes. Este é o motivo da divisão entre a escola destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando a força dos trabalhadores, e aquela destinada, à burguesia, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. É, portanto, a marca moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista (RAMOS, 2005). Totalmente contrário a essa escola que faz da cultura um privilégio, Gramsci destacava:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (GRAMSCI, 1976, p. 101).

De fato, o grande desafio de Gramsci era pensar uma escola socialista unitária que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Este seria o ponto crucial para que os trabalhadores pudessem conquistar sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, pois ao se apropriarem do conhecimento, trariam consigo o esforço necessário para garantir a autonomia intelectual. Assim, os “trabalhadores, no seu próprio processo de autoeducação, gerariam os seus intelectuais e seus educadores” (DEL ROIO, 2018, p. 119).

Nesse prisma, a dialética entre o educando e o educador, ganha novas dimensões, possibilitando assim, um “largo aprendizado a quem se pretende educador, pois é aqui que se localiza a via para a emancipação do trabalho” (DEL ROIO, 2018, p. 134). E isto, somente seria possível por iniciativa própria, pela escola da vida, pela escola do trabalho, por uma escola integral.

[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Segundo Ramos (2005), a concepção de escola unitária defendida por Gramsci expressa o princípio da educação como direito de todos, uma educação de qualidade que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, com acesso à ciência e a cultura. E não uma escola, que de um lado, seja especificamente para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, e de outro lado, uma escola de qualidade e intelectual para grupos privilegiados. Ou seja, a educação ofertada para população do campo não pode estar atrelada apenas a formação do trabalho abstrato e a garantia de mão de obra barata, além da inserção precária no mundo do trabalho, mas uma educação pautada na emancipação e formação humana integral, revalorizando o trabalho camponês e a resistência do homem do campo, por meio de seus saberes vinculados à educação popular.

De fato, a escola unitária pressupõe que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar, produzir a vida e a riqueza social. Assim, trabalho, ciência e cultura, integram a base unitária desta proposta, e orientam a seleção de conteúdos, no intuito de proporcionar às crianças e os jovens a compreensão do processo histórico de produção da ciência e tecnologia como conhecimentos construídos socialmente na transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos.

Um ponto importante que Gramsci considera no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar nos mais diferentes níveis, levando em consideração a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes e a partir dos objetivos que a própria escola deseja alcançar. Para o autor sardo,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36)

Daí porque, Gramsci não se prende a uma concepção tradicional de humanismo, ao invés disso, considera que os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõe ao autodidatismo e à licenciabilidade, se identificam com a concepção de cultura e de um modo de vida modernos, que se conecta com a atividade prática “embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir” (MANACORDA, 1990, p. 162), propondo dois níveis metodologicamente distintos de escola única: o primeiro, simplesmente ativo; e o segundo, propriamente criativo de preparação para o estudo universitário, como explica o próprio Gramsci,

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Gramsci defende, portanto, a autonomia dos jovens na atividade social, após um certo grau de maturidade e capacidade criativa, assegurando uma base unitária para formação

emancipadora, num projeto educativo que reconheça a diversidade, e supere a dualidade histórica entre formação para o trabalho intelectual e trabalho manual. Esta fase, deve ser concebida e organizada, como fase decisiva, seja no caráter científico, seja de caráter imediatamente prático-produtivo, pois, “nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho” (MANACORDA, 1990, p. 163).

3.3.2 - Pistrak e os Fundamentos da Escola do Trabalho

Na busca de compreender e estabelecer relações com a construção do pensamento de Gramsci sobre a Escola Unitária, que foi inspirada no modelo soviético de escola, trago à tona algumas reflexões do pedagogo russo Moysey Mikhailovich Pistrak (1888-1937)⁷⁵, a partir de seus estudos sobre Fundamentos da Escola do Trabalho⁷⁶(PISTRAK, 2000), identificando novos elementos de sua teoria pedagógica que possibilite construir e reconstruir novos métodos de estudo e intervenção social. Essa obra sistematiza a experiência pedagógica de Pistrak na condução da Escola Lepeshinskiy⁷⁷, e no contato com outras escolas de sua época, traduzindo para o plano pedagógico, as ideias, concepções, princípios e valores do processo revolucionário soviético.

As reflexões pedagógicas de Pistrak foram elaboradas a partir de sua própria prática de professor militante e socialista, e tiveram bastante influência na educação da República

⁷⁵ Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. De 1918 até 1931 trabalhou no NarKomPros da União Soviética, e simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna de NarkomPros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista. Em 1937, é vítima de calúnia e sofre repressão junto com outros pedagogos. Foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista, sendo morto por fuzilamento, em 25 de dezembro de 1937, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais (PISTRAK, 2000; 2009).

⁷⁶ Além da obra Fundamentos da Escola do Trabalho (2000), foram publicadas mais duas obras de Pistrak no Brasil: Escola Comuna (2009) e a Ensaios sobre a Escola Politécnica (2015).

⁷⁷ As escolas eram nomeadas, por sua vinculação ao órgão que instituiu (Escola-Comuna de NarKomPros) ou pelo nome de seu fundador, neste caso, P. N. Lepeshinskiy, que a criou em outubro de 1918, por encargo do NarKomPros. Entre 1918 e 1919, Lepeshinskiy é membro do NarKomPros no Setor da Reforma da Escola. Em 1919 vai atuar na República do Turquistão (PISTRAK, 2009).

Soviética. É a partir da Revolução Russa de 1917, diante da tarefa de recriar o sistema educacional, que Pistrak constrói uma série de pistas sobre o papel da escola na formação das crianças e jovens, mostrando como ela muda sua forma e seu conteúdo quando orientada pelos interesses e objetivos da classe trabalhadora, buscando reorganizar sua atuação com o objetivo de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

As *escolas-comunas* – instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho – eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar novas formas e conteúdos escolares de cunho socialista, com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares. Em 1937, as escolas-comunas foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino. Estas escolas tinham por finalidade criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na “Deliberação da escola única do trabalho” de 1918 e no documento do NarkomPros “Princípios básicos da escola única do trabalho”, também de 1918 (PISTRAK, 2009).

Ao fazer uma análise preliminar, é possível destacar as aproximações teóricas de Pistrak com as propostas pedagógicas da Educação do Campo⁷⁸, especialmente, o trabalho enquanto princípio educativo e a defesa de projetos que contemplem a formação de professores voltadas para o exercício da práxis, visando o desenvolvimento da autonomia docente no processo de construção e reconstrução de práticas e métodos de educação, como enfatiza Molina (2015, p. 160),

Inspirada na experiência de Pistrak [...], a proposta curricular da Escola do Campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a Escola do Campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

Nessa perspectiva, é possível identificar alguns elementos da Teoria de Pistrak na proposta de Educação do Campo, a partir das pesquisas e estudos desenvolvidos por Molina

⁷⁸ Como exemplo de estudos que destacam a contribuição de Pistrak voltadas para as questões camponesas, destaco a Dissertação de Mestrado: Pistrak e a proposta de educação do MST, de SILVA (2016).

(2015) e Freitas (2010). Tais autores retomam os debates acerca da concepção de escola e as bases de construção de uma “escola única do trabalho”, em diálogo com os cursos de formação de educadores do campo, especialmente, as Licenciaturas em Educação do Campo, como alternativa de reorganização curricular das escolas envolvidas nesse projeto formativo e emancipador.

A contribuição de Pistrak ajuda na superação da visão dominante de escola, que monopoliza e homogeneiza a formação dos jovens, colocando-os em sintonia com a lógica do capital, como consumidores e força de trabalho. A escola é uma construção histórica com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. Essa função não se refere apenas a exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício de subordinação dos estudantes (FREITAS, 2010). Neste sentido, não é suficiente apenas garantir acesso à escola, pois esta atitude não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para escola contemporânea, uma vez que grande parte da classe trabalhadora continua sem aprender o que realmente importa, como reforça o autor:

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão em sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar o conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p. 156).

Com base no princípio de unificação entre teoria e prática, a Escola Única do Trabalho incorpora uma “pedagogia ancorada nas bases sociais e históricas, uma pedagogia que articula as bases da ciência com a dimensão do trabalho humano com vistas à reintegração do ser humano, historicamente comprometida pela divisão social do trabalho” (LEITE e BORGES, 2018, p 228). Para Pistrak, sem uma teoria de pedagogia social, “nossa prática levará uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas” (PISTRAK, 2000, p. 24). Esta pedagogia social, que incorpora princípios do *trabalho socialmente útil*, não se trata de qualquer “atividade” a ser desenvolvida na escola e fora dela. Mas ainda, não se trata de uma “prática teórica” ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica. Portanto, o trabalho não pode limitar-

se ao interior da escola, ele ocorre na prática social, no meio social, estendendo-se “a escola como *continuidade deste meio* e não como uma ‘preparação para este meio’; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios” (PISTRAK, 2009. p. 33).

Ao tratar do trabalho como princípio educativo, Pistrak considera-o enquanto base da educação. Ele está intrinsecamente ligado ao trabalho social, à produção real e as atividades concretas socialmente úteis. Se a escola não buscar esse sentido, perderia o seu valor essencial, ou seja, seu aspecto social, reduzindo-se a “de um lado à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro lado, à aquisição de procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático” (PISTRAK, 2000, p. 38). Nessa conjuntura, perderia assim, sua base ideológica.

Para Molina (2015), o grande desafio das escolas do campo seria construir estratégias curriculares que garantissem aos estudantes em formação, os conhecimentos historicamente acumulados, numa articulação com os problemas da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, as contribuições de Pistrak, trazem à tona reflexões sobre a relação entre escola e trabalho, especialmente, a proposta de reorganização dos estudantes e a organização do ensino através do “complexo de estudo”. É possível que a partir da utilização dos diferentes inventários do meio, como estratégia pedagógica e metodológica, os estudantes em formação, despertem para a possibilidade e necessidade concreta desta vinculação entre escola e trabalho. Sobre a noção de complexo de estudo, Freitas (2010 p. 165) destaca que:

É uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak [...], o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

Para Pistrak, o complexo de estudos, é mais do que um método de ensino, é uma tentativa de organizar o currículo da escola pensando sua dimensão intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos estudantes e ao trabalho social da escola. É preciso reorganizar o ensino através de temas que sejam socializados de forma significativa e, a partir deles, “estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 14).

A relação com a realidade atual e a auto-organização dos alunos são os princípios básicos da Escola do Trabalho. Para Pistrak (2000), a escola não pode ser construída à parte da realidade, sua pedagogia incluía aspectos fundamentais nessa perspectiva: o trabalho social na escola e o envolvimento dos alunos em atividades produtivas da sociedade em geral. Havia uma preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização, a partir de uma participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e jovens, considerando as condições de desenvolvimento de cada faixa etária, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola.

A Escola do Trabalho é uma construção teórica da didática socialista como um espaço de articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil, ou seja, acontece no meio, em contato com a natureza e a sociedade (FREITAS, 2010). Destarte, o trabalho é assim compreendido como uma forma de envolver os estudantes na participação das lutas e contradições de sua realidade e a escola tem um papel fundamental de contribuir na formação crítica e humana, em que se compreenda as transformações do desenvolvimento histórico da humanidade:

[...] o trabalho não se resume – mesmo em uma escola urbana – ao trabalho produtivo, portanto, não se esgota na questão da politecnia, [...] seja qual for a forma que ele tome, ele tem uma característica comum: *é trabalho socialmente útil* – um conceito mais maleável do que trabalho produtivo e improdutivo. O trabalho socialmente útil é, exatamente, o ele perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (PISTRAK, 2009, p. 33).

Continuando a reflexão sobre a relação do trabalho e a atividade humana a partir de Pistrak, Freitas (2010) destaca a importância da solidariedade e a vivência coletiva como necessidade vital para a criação da vida sob novos valores. Esta recriação não é espontânea, mas está apoiada na experiência acumulada dos movimentos sociais do campo, em que "a escola do trabalho é a "escola da vida":

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser "atualizado" pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação do campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz

relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo então necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* a qual se ligará com o conteúdo escola é outro (FREITAS, 2010, p. 158).

Portanto, Pistrak traz grandes contribuições para Educação do Campo, no que diz respeito às reflexões acerca da escola que solidifica a emancipação do povo, sendo a escolarização a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade. Assim o autor afirma:

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança deste uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. [...] O trabalho social do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela (PISTRAK, 2000, p 70).

Nesse sentido, é importante pensar numa escola que esteja vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho, envolvendo os estudantes em atividades coletivas, num vínculo direto com a apropriação da ciência, do trabalho e auto-organização, com vistas à participação ativa no processo pedagógico da escola e da sociedade. Quando possível, a vida escolar deve ser colocada nas mãos dos estudantes, apoiados pela atuação dos educadores, respeitando a própria organização social dos trabalhadores (FREITAS, 2010). Portanto, somente através da organização do ensino de temas socialmente significativos a partir da interpretação dialética da realidade atual que “é possível e necessário encontrar formas de substituir o ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação” (PISTRAK, 2000, p. 14).

A Educação do Campo tem como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos camponeses, a partir de suas próprias experiências, vivências e memórias, numa relação mais estreita entre homem e natureza. Portanto, pensar a educação do campo, a partir das contribuições de Gramsci e Pistrak, é recuperar o vínculo essencial entre a formação humana e a produção material da existência. É pensar em processos educativos que tenha sua intencionalidade voltada para novos padrões de relações sociais vinculadas às formas de produção do trabalho associado livre, além de valores, compromissos políticos e lutas sociais que enfrentam as contradições presentes nos processos de formação humana e a produção material da existência. É pensar esses vínculos a partir de uma realidade específica: na prática

da agricultura camponesa, da agroecologia; no trabalho coletivo; na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária; na luta pela desconcentração das terras; na formação humana e seu vínculo com a terra, cultura, saberes e práticas; na produção de alimentos saudáveis, nas relações de respeito com a natureza, entre homens e mulheres, entre etnias; a ciência, tecnologia, cultura e arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral⁷⁹. É pensar numa escola que considere os camponeses como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, sem deixar de considerar suas contradições sociais, potencialidades e conflitos humanos. É pensar o processo pedagógico requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe a vida concreta do homem do campo (CALDART et al, 2012).

⁷⁹ *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (CALDART et al, 2012, p. 265).

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA LÓGICA CAPITALISTA

Os países de cujos territórios a Amazônia faz parte, oscilam entre o compreensível e justificável desejo de desentranhar desse *mundo verde* as incalculáveis riquezas que ele contém, colocando-as a serviço de seu futuro, de seus legítimos interesses e direitos, e o temor de, ao fazê-lo, contribuir para irreversível comprometimento do próprio futuro da humanidade.

Ênio Silveira.

Falar sobre a Educação do Campo na Amazônia Amapaense, não é uma tarefa fácil. É um exercício intelectual, dialógico, filosófico, e ao mesmo tempo experiencial e místico, uma vez que a Amazônia e as políticas educacionais mergulhadas em seu interior, navegam por rios ainda desconhecidos, devido sua complexidade, singularidades, diversidades, pluralidades de suas interações homem-natureza-cultura, que agrega saberes, valores, memórias e emoções dos povos amazônicos pelo simples fato de defenderem a permanência em seu território.

Para tanto, busco destacar os traços marcantes da heterogeneidade amazônica, focalizando os aspectos relacionados ao campo produtivo, ambiental e sociocultural da região e do território amapaense. Toda essa pluralidade/heterogeneidade que envolve os aspectos sociais, culturais, ambientais e produtivos da Amazônia através de seus ecossistemas, biodiversidade, socio-biodiversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências e tecnologias da região, revelam também o antagonismo das relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais presentes no meio rural em torno da disputa hegemônica de projetos sociais específicos para as populações do campo: indígenas, quilombolas, agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, entre outros. Nessa disputa desses projetos hegemônicos, buscamos analisar as políticas e práticas curriculares vigentes, identificando aquelas que estão em defesa da vida e do território, e aquelas que continuam a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais do povo amazônico.

É pautado pela intencionalidade de valorizar e afirmar as identidades da populações da Amazônia, que busco apresentar neste e no próximo capítulo, o retrato da realidade das

escolas camponesas do Estado do Amapá, a partir da literatura local e regional e das informações coletadas na pesquisa de campo, assim como, no diálogo com pesquisadores, coordenadores e professores de escolas multisseriadas, que narram acontecimentos, trajetórias e experiências no cotidiano de sua prática pedagógica.

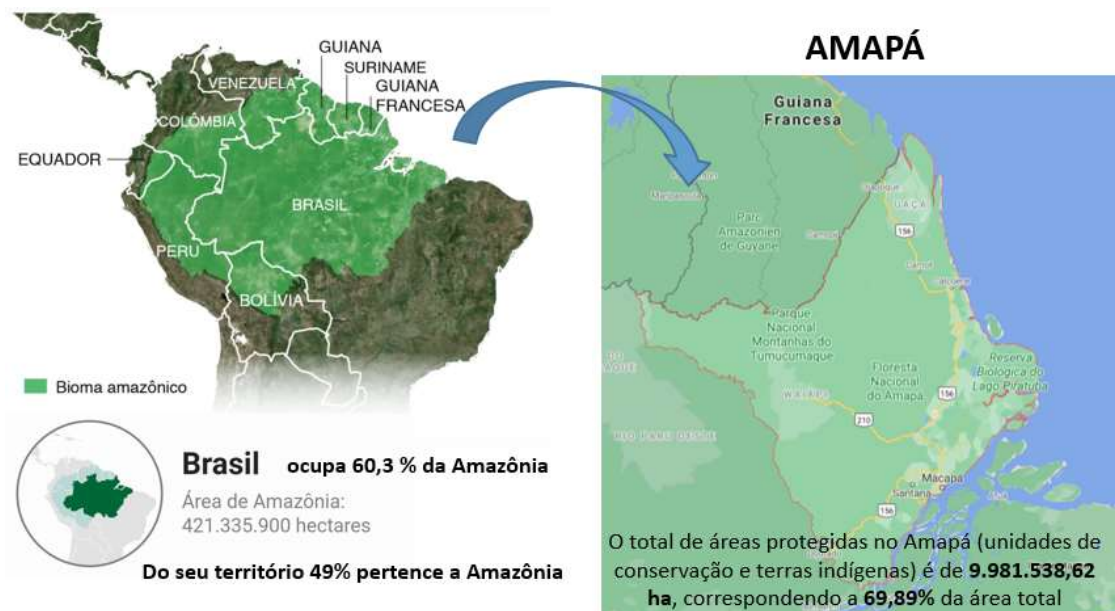
A necessidade de políticas de formação continuada de professores para as escolas do campo com classes multisseriadas é evidenciada no cenário nacional e na Amazônia com a implementação do Programa Escola Ativa, e logo em seguida, com o Programa Escola da Terra, como importantes políticas públicas para as escolas camponesas. No entanto, é urgente refletir o caminho percorrido por essas políticas até aqui, que foram vivenciadas por diferentes realidades, em vários estados da federação, compreendendo que a formação de educadores do campo é um espaço de disputa hegemônica que também apresenta tensões e contradições, como a influência de organismos internacionais na implementação de política educacionais, a atuação das frações da classe dominante da defesa do agronegócio nas escolas públicas, bem como a disputa de uma outra camada de intelectuais que defendem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com fortes influências neoliberais, contrapondo aos ideais do movimento de Educação do Campo, através de seus intelectuais que defendem uma formação alicerçada na construção dialética com as Universidades Federais, na autonomia dos Estados e Municípios, na construção coletiva, no diálogo com os movimentos sociais, na troca de saberes, na diversidade das experiências, na alternância pedagógica, na humanização do processo educativo e no respeito a cultura e a diversidade.

4.1 A heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia Amapaense

As transformações em curso na Amazônia, não são meros reflexos do processo de globalização, pelo contrário, houve uma dinâmica intensa desde os fins do século XX, que gerou profundas mudanças estruturais na região, alterando o seu papel no cenário nacional. Segundo Becker (2009), o povoamento regional da Amazônia alterou estruturalmente o antigo padrão, secular, fundamentado na circulação fluvial de pessoas e embarcações. A abertura de rodovias atraiu a população para a terra firme e para as novas áreas, abrindo grandes clareiras na floresta, num intenso influxo ocasionada pela urbanização e industrialização, embora com sérios problemas ambientais.

Em relação as questões geopolíticas, a Amazônia abrange uma área que atinge toda a região norte e parte do nordeste e centro-oeste do território brasileiro. Além do Brasil, integra também outros 8 países da América do Sul: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, o que corresponde a 1/20 da superfície terrestre, 2/5 da América do Sul, 3/5 do Brasil (BECKER, 2015).

Figura 1 – Contexto de Localização do Amapá na Amazônia



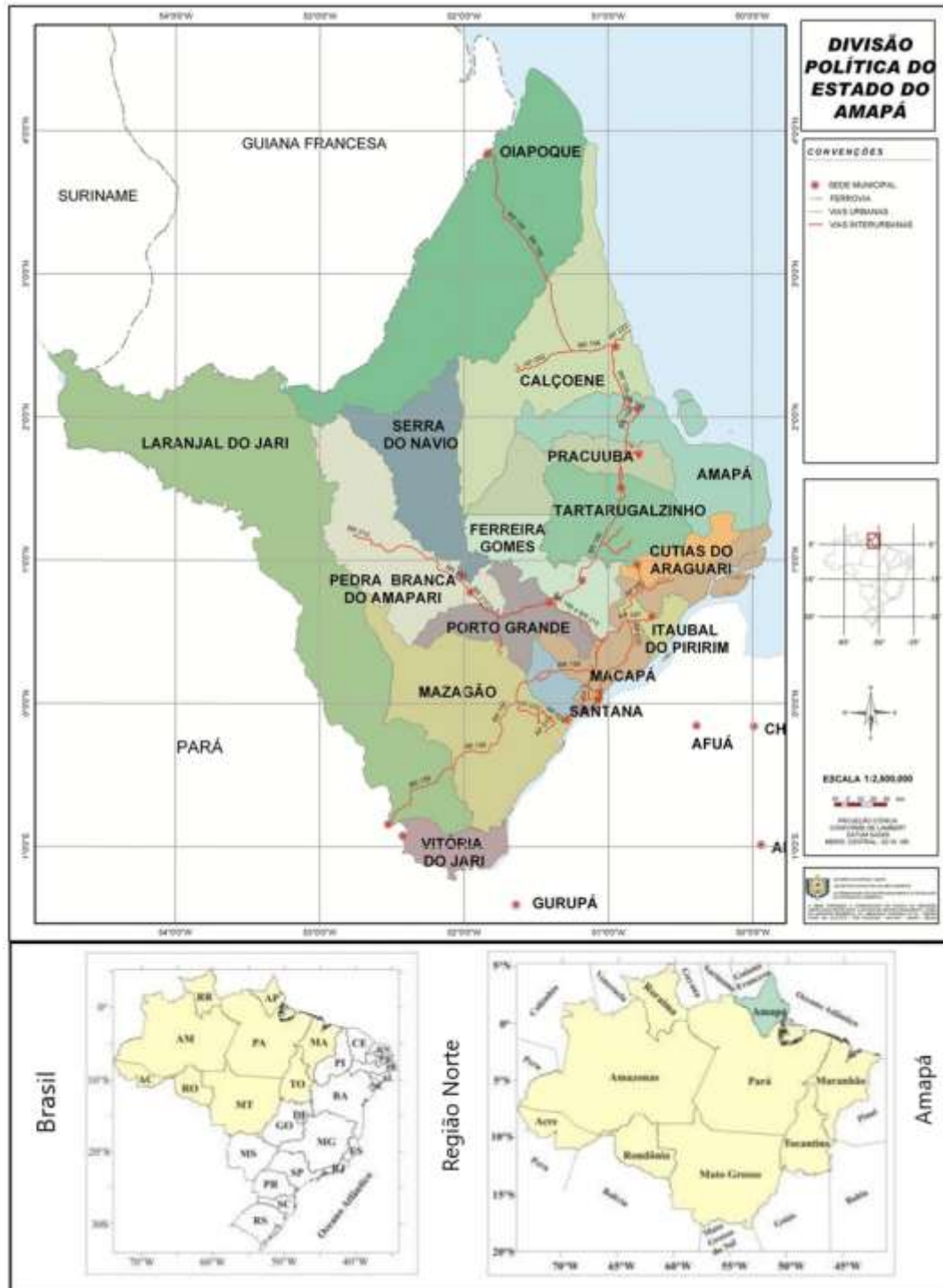
Fonte: RAISG, mongabay.com, ONU, OTCA.

A Amazônia Sul-americana corresponde a 1/20 da superfície terrestre, 2/5 da América do Sul, contém 1/5 da disponibilidade mundial de água doce e 1/3 das reservas mundiais de florestas latifoliadas, mas tem em seu território apenas 3,5 milésimos da população mundial. O Brasil é o que ocupa a maior parte da Amazônia, o que equivale a 60,3 % de território, ou seja, 421.335.900 hectares, estendendo-se até os Estados do Mato Grosso, Tocantins e parte do Maranhão, não se confundindo com a região Norte, que é uma divisão político-administrativa para fins censitários (BECKER, 2015).

A Amazônia Amapaense está localizada na parte setentrional ou norte do Brasil, nas encostas leste do Maciço das Guianas, sendo banhada pelo oceano Atlântico e pelo rio Amazonas e pertence aos dois hemisférios: Norte e Sul. O Estado do Amapá é o único estado da federação que possui uma fronteira com território de dominação europeia, no caso, a Guiana Francesa, além de possuir fronteira com o Suriname e o Estado do Pará. Seus limites territoriais foram fixados quando ainda era Território Federal do Amapá pelo Decreto-lei nº 5.812, de 13

de setembro de 1943 que são os seguintes: é limitado a oeste, sul e sudeste com o Estado do Pará com 1.093 km; a leste com o Oceano Atlântico 598 km; a noroeste com Suriname 52 km; ao norte com a Guiana Francesa 655 km (MORAIS e MORAIS, 2011).

Figura 2 – Mapa de localização do Estado do Amapá no Brasil e Região Norte



Fonte: <http://mpap.mp.br/outros-links?view=article&id=190:divisao-politico-administrativa-e-populacao&catid=111> - Adaptado pelo autor (MACEDO, 2021);

O Estado do Amapá⁸⁰ faz parte da região Amazônica Sul-americana ou Região Norte do Brasil. Com uma área total de 142.814,585 km², corresponde a 1,68% do território nacional e a 3,71% da Região Norte. O Amapá é composto por 16 municípios: Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari. A maior parte de sua área total está localizada no hemisfério norte, definido pela linha do Equador. A figura 2 mostra o mapa do Amapá, e as rodovias BR-156 e BR-210, que cortam o estado na direção sul-norte e leste-oeste. Estes eixos interligam os municípios e convergem seus fluxos diversos a região metropolitana de Macapá/Santana, onde se situa o centro econômico, o maior contingente populacional, os mercados consumidores e o porto de escoamento produtivo do estado do Amapá (RAUBER, 2019). Esta posição geográfica proporciona ao Amapá características das regiões equatoriais, refletidas, principalmente, a partir de condições climáticas e hidrológicas que condicionaram modificações nas paleo-coberturas do solo e da vegetação (IBGE, 2010).

A capital do Amapá, Macapá, localiza-se na região Sudeste do Estado, estendendo-se da margem esquerda do Rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do Rio Maruanum, possuindo uma área de 6.562,41. É cortado pela linha do Equador e sua altitude é de 16.48m (sede). Limita-se com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá.

Vale destacar que com a ampliação e a modernização do Porto de Santana, a pavimentação da BR 156 e a inauguração da ponte binacional Brasil/França, “novas dinâmicas territoriais farão parte do trecho norte, exigindo novas criações e construções de políticas ambientais, diplomáticas, econômicas e de organização do território” (PORTO e CALDAS, 2015, p. 29).

Em relação às especificidades ambientais, a Amazônia possui uma rica biodiversidade que abrange uma grande variedade de ecossistemas terrestres e aquáticos que se refletem, por sua vez, em uma grande diversidade de espécies de vegetais e animais, em que se destacam plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas, assim

⁸⁰ O Amapá torna-se Território Federal em 1943 quando se desvinculou do estado do Pará, e em 1988, torna-se Estado da federação autônomo com a promulgação da Constituição Federal. “Configura-se como uma das últimas fronteiras de expansão agrícola da Amazônia e do Brasil, “processo que foi vivenciado historicamente pelas distintas regiões brasileiras desde os séculos XVI e XVII, com suas particularidades” (RAUBER, 2019, p. 64).

como, animais dos mais variados tipos. O clima, quente e úmido, é favorável ao crescimento da densa vegetação e à sua diversidade de espécies. Essa heterogeneidade também inclui ecossistemas florestais, com florestas de terra firme, floresta de várzea e floresta de igapó; e ecossistemas não-florestais com cerrados, campos e vegetação litorânea. Considerando essa biodiversidade, as populações tradicionais e indígenas desenvolveram as suas “matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o ambiente físico adaptando seu ciclo de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando os recursos materiais de sua subsistência” (HAGE, 2005, p. 65).

Como parte desta diversidade de ecossistemas, o Amapá representa amostralmente o bioma Amazônico que sintetiza em seu território

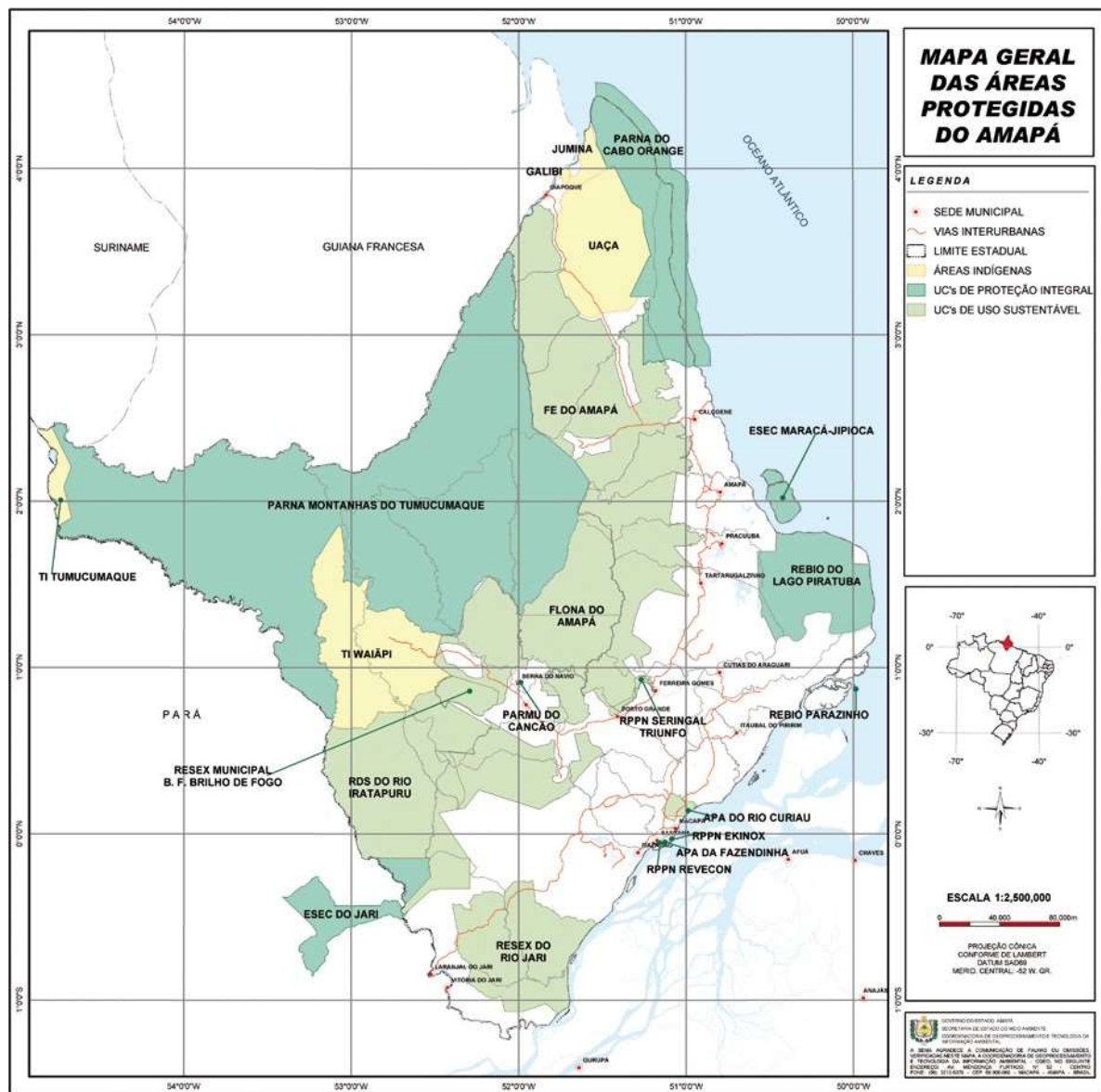
grande parte da diversidade dos ecossistemas amazônicos que, em conjunto, representam três grandes unidades de paisagem. Na faixa da planície costeira a presença de inúmeros lagos, várzeas, terrenos alagados e pantanosos, caracterizam uma intensa diversificação de ambientes, cuja interação solo-água-clima resultaram na predominância de ambientes de vegetação arbustivas e herbáceas e extensas áreas de manguezais, que se estendem ao litoral do Estado, constituindo-se ainda em um imenso reduto de biodiversidade aquática. Para o interior, alcançando os terrenos da formação Barreiras as características dos solos, intensamente lixiviados, associados às condições climáticas, onde os períodos de estiagem são bem marcados, propiciaram a conservação de áreas de campos de savanas (cerrados), remanescentes de uma vegetação de clima pretérito, entremeados de baixios com veredas de buritis. Nas terras mais elevadas, onde o relevo já se encontra bastante dissecado até se alcançar as montanhas de Tumucumaque a oeste, predominam fisionomias de uma vegetação densa de porte elevado que colonizou terrenos com solos mais evoluídos e onde a intensidade e frequência mensal das chuvas foram seus principais condicionantes (IBGE, 2004, p. 5)

A Amazônia Amapaense se destaca no cenário nacional e internacional pelas boas condições ambientais do seu território e pelo alto percentual de espaço protegido, por ter 69,89% de sua área total, que é de 9.981.538,62 ha, composta de terras indígenas (TIs) e unidades de conservação (UCs) de vários tipos - que localizam-se sobretudo na floresta. São 19 unidades de conservação⁸¹, totalizando 8.798.040,31 hectares, 12 das quais federais, 5 estaduais e 2 municipais. São 8 unidades de proteção integral e 11 de uso sustentável. Sete das 12 unidades federais são extensas ou relativamente extensas; quatro delas se estendem pelas porções norte, noroeste e nordeste do Estado: o Parque Nacional do Cabo Orange, o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, a Estação Ecológica de Maracá-Jipioca e a Reserva Biológica do Lago Piratuba. A Floresta Nacional do Amapá está no centro geográfico do

⁸¹ Ver Anexo 1 (Unidades de Conservação do Estado do Amapá, por Jurisdição, em ordem cronológica de criação, em 2008).

Estado, e se conecta à enorme área do Parque Nacional (PARNA) Montanhas do Tumucumaque. A Estação Ecológica do Jari, a Reserva Extrativista do Rio Cajari e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Rio Iratapuru ocupam boa parte do sul e sudoeste do Estado. Há, ainda, cinco Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), todas pequenas, distribuídas por quatro municípios (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008).

Figura 3: Mapas das áreas Protegidas do Estado do Amapá



Fonte: CGEO/SEMA/AP (2008);

A maior parte do território estadual (62,5%) é formado por UCs, excluindo-se Áreas de Proteção Ambiental (APA). Terras Indígenas (TIs)⁸² ocupam 8,5% e Projetos de Assentamento (PAs) abrangem 8% da área estadual, enquanto os imóveis privados representam 3% (ALMEIDA; BRITO; GOMES, 2021). A proteção ambiental desse território, por décadas, inibiu a presença de grandes corporações, o desmatamento da região, a grilagem de terras e o avanço do Agronegócio, que hoje já é uma realidade. A expansão na produção de soja, aliada ao processo de regulamentação do repasse das terras federais para domínio do Estado⁸³, abre espaço para atrair novos investimentos como a produção de novas monoculturas e, conseqüentemente, a exportação para grandes mercados internacionais através do Porto do município de Santana.

Em relação a heterogeneidade produtiva, a Amazônia apresenta uma estrutura muito peculiar, com um elevado grau de complexidade, bem diferente de outras regiões do Brasil. As peculiaridades do campo produtivo são bem diversas, pois em um mesmo espaço, convivem de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais, com processo de trabalhos de tecnologias simples e atividades industriais com grandes empreendimentos e uso de tecnologias modernas. É uma complexidade que se materializa de forma contraditória: por um lado, temos a existência do agronegócio, com a soja em grande

⁸² O Amapá possui cinco áreas indígenas, todas demarcadas: Galibi, Juminã, Uaçá, Waiãpi e Tumucumaque, abrangendo uma área total de 1.183.498,31 hectares. Embora as terras indígenas não sejam unidades de conservação desempenham um papel importante na proteção dos recursos naturais (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008)

⁸³ Amapá e Roraima deixaram de ser territórios federais e se tornaram estados a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto, as terras públicas nos dois estados continuaram sob domínio na União. Foi somente em 2001 que foi aprovada uma lei determinando a transferência das terras aos governos estaduais – a Lei Federal n.º 10.304/2001, aprovada após 10 anos de tramitação no Congresso Nacional. A exceção à transferência seriam áreas já destinadas ou em processo de destinação pela União, como Unidades de Conservação, Territórios Quilombolas ou títulos de terra emitidos, além de Terras Indígenas e outras pertencentes à União de acordo com a Constituição. Outros seis anos se passaram até a publicação do Decreto Federal n.º 6.291/2007 regulamentando e trazendo mais detalhes para essa transferência. Depois, em 2016, o governo federal publicou novo regulamento na tentativa de esclarecer alguns procedimentos (Decreto Federal n.º 8.713/2016). Porém, esse processo já se estende por quase vinte anos sem conclusão, pois um ponto central de disputa entre o órgão de terra federal e o estadual no Amapá e Roraima continuou: a necessidade de fazer o georreferenciamento das áreas que devem ser excluídas da transferência, seja porque permanecerão sob domínio da União ou porque já foram destinadas a particulares. Os órgãos estaduais entendiam que não era necessário realizar essa etapa antes da transferência, mas esse não era o entendimento do governo federal. Ações judiciais iniciadas sobre o assunto confirmaram a exigência de georreferenciamento para esse destacamento antes da transferência, mas esse entendimento continuou sendo questionado e foi alterado na Lei Federal n.º 14.004/2020. Além disso, o Congresso derrubou vetos do Presidente Jair Bolsonaro feitos à Lei Federal n.º 14.004/2020. Com isso, a nova regra permite que a transferência ocorra independente de georreferenciamento prévio das áreas da União que precisam ser destacadas (ALMEIDA; BRITO; GOMES, 2021, p. 15).

expansão em direção à floresta; as grandes fazendas que praticam a pecuária extensiva na criação de bovinos e bubalinos; a exploração da madeira; e as atividades de garimpo do ouro e diamantes. Por outro lado, temos reforma agrária popular e a agricultura familiar que envolve um grande número de pequenos agricultores, incluindo idosos, crianças, jovens, mulheres, na garantia da subsistência, articuladas com base em relações familiares, compreendidos como expressão de espaços de luta na constituição de produtores por diferentes trajetórias (HAGE, 2005; CALDART et al, 2012).

Bertha Becker (2009), uma das estudiosas do processo de ocupação territorial na Amazônia, identificou uma exploração de diversas formas, numa ação combinada de processos globais, nacionais e regionais, políticas contraditórias – ambiental e de desenvolvimento – que alteram o povoamento da região, expressando-se territorialmente no embate em três grandes padrões de uso da terra: a) reprodução do ciclo de exploração da madeira/expansão da agropecuária/desflorestamento; b) as experiências sustentáveis do extrativismo florestal e pesqueiro tradicional melhorados; b) agropecuária capitalizada. Esses processos constituem um jogo de forças que tem provocado mudanças estruturais na Amazônia: desflorestamento, desrespeito às diferenças sociais e ecológicas, desterritorialização das comunidades tradicionais; inchaço população – problema ambiental (favelas/palafitas); conflitos de terra, entre outros. Os processos de desmatamento que acontecem nesses países, independentemente das políticas de cada governo, afetam o ecossistema de toda a região, inclusive dos países que não fazem parte da Amazônia.

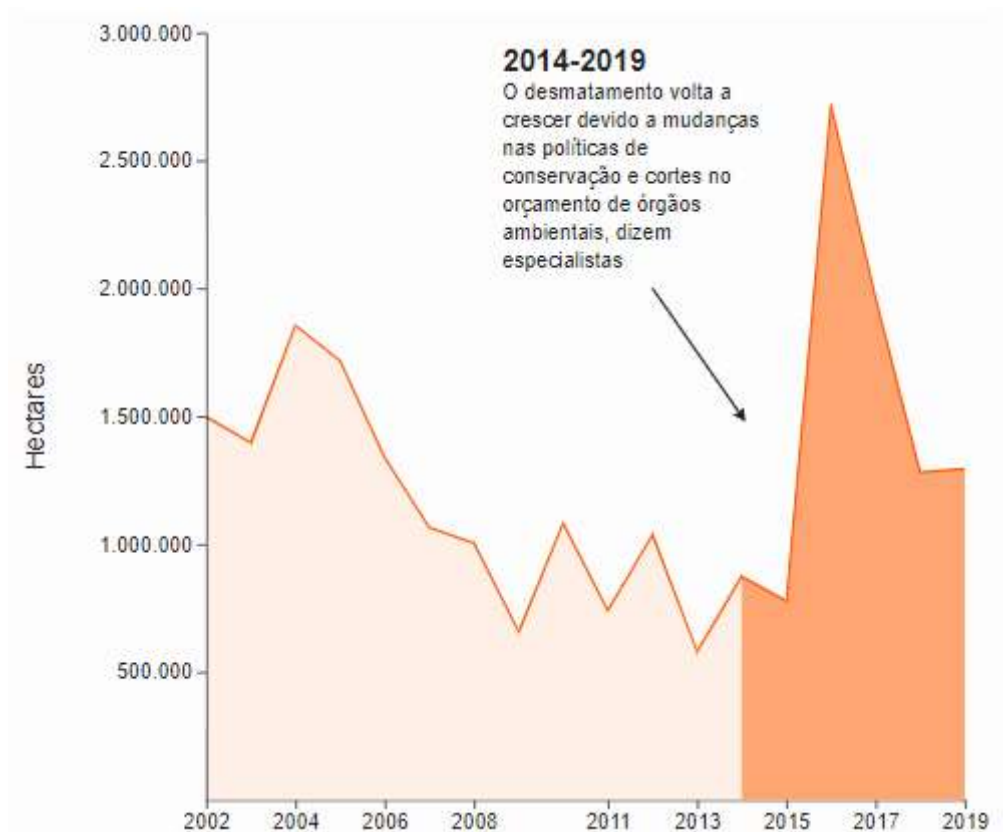
De acordo com os dados apresentados pela BBC News Brasil⁸⁴, o Brasil, que abriga a maior parte da Floresta Amazônica, teve uma queda drástica no desmatamento entre os anos de 2004 e 2012, ganhando elogios internacionais. Entretanto, entre agosto de 2018 e julho de 2019, durante o Governo de Jair Bolsonaro⁸⁵, o desmatamento da região Amazônia aumentou

⁸⁴ Reportagem apresentada em 18 de fevereiro de 2020 pela BBC News Brasil com o título: Amazônia: O que ameaça a floresta em cada um de seus 9 países. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51377232>. Acesso em 26 maio 2021.

⁸⁵ Em janeiro de 2020, o presidente Bolsonaro assinou uma Medida Provisória que abre caminho para que parte das áreas públicas desmatadas ilegalmente até dezembro de 2018 passe para os desmatadores. Críticos dizem que a decisão estimula a destruição da floresta, mas o governo diz querer desburocratizar a concessão de títulos a agricultores “que ocupam terras da União de forma mansa”. Ambientalistas e pesquisadores afirmam que as declarações e políticas de Bolsonaro têm estimulado a grilagem e o desmatamento, algo que o presidente brasileiro nega. Desde que assumiu, Bolsonaro afirmou que acabaria com o que chamou de “indústria de multas ambientais” e afirmou que o país tem áreas de conservação e territórios indígenas demais. O governo também quer abrir territórios indígenas à mineração. Segundo dados do Inpe compilados pelo Instituto Socioambiental, entre agosto de 2018 e julho de 2019 o

quase 30% em relação ao ano anterior, ou seja, quase 9,8 mil km² (980 mil hectares) foram perdidos, a maior área desmatada desde 2008. Em agosto, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) registrou 30.901 focos de incêndio no bioma amazônico, um número acima da média histórica para o período entre 1998 e 2018. Os dados do Gráfico 1 mostram o impacto desse desflorestamento nos últimos anos:

Gráfico 1 - Perda da Floresta Primária no Brasil - 2002- 2019



Fonte: Global Florest Wath - BBC

Essa prática de queimadas funciona com uma espécie de consolidação do desmatamento de uma área que servirá para atividades econômicas, como destaca Margulis (2002)

Os desmatamentos causados pelos grandes proprietários em áreas já consolidadas, que hoje respondem pela maior parte dos desmatamentos na Amazônia, obedecem menos

desmatamento dentro de terras indígenas foi o maior desde que a taxa começou a ser medida, em 2008. Entre janeiro e setembro de 2019, os ataques e invasões a terras indígenas no Brasil subiram mais de 40% em relação ao ano anterior, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Os ataques são atribuídos a grileiros, garimpeiros e pessoas envolvidas com a extração ilegal de madeira (idem).

a uma lógica de ocupação de fronteira e mais àquela de capitalistas que decidem investir na expansão de suas atividades.

O processo de ocupação da Amazônia na atual conjuntura é o modo de produção capitalista que vai adentrando os espaços e silenciando os sujeitos a partir dos grandes projetos do capital. A grilagem de terras e a expansão da fronteira agropecuária são apontadas como as principais causas do aumento da destruição da floresta. A retirada de madeira e a exploração econômica descontrolada, juntamente com a mineração, são atividades que estão por trás das taxas de desmatamento crescentes em todos os nove países amazônicos. Há um conflito de interesses entre projetos conservacionistas e “desenvolvimentistas” configurando um processo de politização da natureza, desnaturalizando a questão ambiental, reconhecendo-se vários sujeitos com projetos diversos (BECKER, 2009, p. 31).

Cabe destacar que o processo de preservação da Amazônia, tem também um viés capitalista, de interesses nacionais e internacionais, nos moldes da globalização e a fronteira de recursos, interesse ainda dominante em nível nacional. Essas forças globais que até recentemente pressionavam pela preservação ambiental, através mudanças estruturais geradas por políticas públicas constituem elemento crucial para as relações locais-globais, permitindo estabelecer uma aliança entre os interesses globais e as populações locais (BECKER, 2009). Para Becker, não faltam contradições no contexto capitalista globalizante, pois, se de um lado predominam os interesses visando a proteção e o uso sustentável da natureza, por outro lado o mercado estimula a derrubada da floresta, como é o caso da valorização da soja no mercado internacional.

O conflito de interesses de ordem privada, correspondem à alta lucratividade da pecuária, da madeira e da soja, e os interesses de ordem coletiva, social e ambiental, referentes à sustentabilidade dos ecossistemas florestais, na medida em que terra e florestas são bens públicos. O maior e mais urgente problema é o das novas frentes de expansão [...] Há o risco de serem aceleradas e expandidas com a implantação de novas obras de infraestrutura gerando um novo arco de desmatamento do sul do Amazonas ao centro do Pará, envolvendo o já conhecido processo de ocupação desordenada, o desmatamento e os conflitos de terra, com a expulsão de populações tradicionais e pequenos agricultores locais e com o afluxo de migrantes não absorvidos. (BECKER, 2009, p. 126).

Em relação à heterogeneidade sociocultural, o crescimento populacional no território amapaense ocorrido de maneira desordenada no final do século XX provocou grande deslocamento das populações rurais para as principais cidades. Este fato histórico se tornou um grande problema de ordem estrutural e social para os governos municipais e estadual, decorrente da falta de políticas agrícolas mais consistente que garantissem a permanência do

camponês nas áreas rurais. A ocupação territorial desordenada nos municípios de maior densidade demográfica criou um mercado de terras baseado na apropriação ilegal e especulação.

A partir dos estudos de Rauber (2019, p. 47) é possível acompanhar a evolução do crescimento populacional no Amapá no período de 1950 a 2017, que partiu de uma população absoluta de 37.477 habitantes para 68.889 habitantes entre 1950 e 1960, o que representou a maior taxa de crescimento da série histórica analisada, com 83,81%. Também nesse mesmo período acontece a inversão da população urbana em relação à população rural, com uma taxa de urbanização de 51,37%, em face de 35,53% na Região Norte e 45,08% do Brasil (Tabela 4). Assim, o perfil sociodemográfico contemporâneo do Amapá pode ser discernido em dois períodos históricos, sociopolíticos e administrativos distintos e intervenientes: o primeiro está associado à condição de Território Federal de 1943 até 1988, enquanto que o segundo está relacionado com a influência da consolidação da estrutura de estado autônomo federado a partir de 1988.

Tabela 4: Evolução da população do Brasil, Região Norte e Estado do Amapá - 1950-1960- 1970-1980-1991-2000-2010-2017

Ano	Local	Total	Urbana	Rural	Taxa de crescimento (%)	Total (%)	Taxa de urbanização (%)
1950	Brasil	51.944.397	18.782.891	33.161.506	-	100,00	36,15
	Região Norte	2.048.696	607.164	1.441.532	-	3,944	29,63
	Amapá	37.477	13.900	23.577	-	0,072	37,08
1960	Brasil	70.992.343	32.004.817	38.987.526	36,66	100,00	45,08
	Região Norte	2.930.005	1.041.213	1.888.792	43,01	4,127	35,53
	Amapá	68.889	35.390	33.499	83,81	0,097	51,37
1970	Brasil	94.508.583	52.904.744	41.603.839	33,12	100,00	55,97
	Região Norte	4.188.313	1.784.223	2.404.090	42,94	4,431	42,60
	Amapá	116.480	63.785	52.693	69,08	0,123	54,76
1980	Brasil	121.150.573	82.013.375	39.137.198	28,19	100,00	67,69
	Região Norte	6.767.249	3.398.897	3.368.352	61,57	5,585	50,22
	Amapá	180.078	106.424	73.654	54,59	0,148	59,09
1991	Brasil	146.917.459	110.875.826	36.041.633	18,71	100,00	75,46
	Região Norte	10.257.266	5.931.567	4.325.699	51,57	6,981	57,82
	Amapá	288.690	233.515	55.175	60,31	0,196	80,88

2000	Brasil	169.590.693	137.755.550	31.835.143	15,43	100,00	81,22
	Região Norte	12.893.561	9.002.962	3.890.599	25,70	7,602	69,82
	Amapá	475.843	423.581	52.262	64,82	0,280	89,01
2010	Brasil	190.755.799	160.925.792	29.830.007	12,48	100,00	84,36
	Região Norte	15.864.454	11.664.509	4.199.945	23,04	8,316	73,39
	Amapá	669.526	601.036	68.490	40,70	0,350	89,77
2017 *	Brasil	207.660.929	-	-	8,862	100,00	-
	Região Norte	17.936.201	-	-	13,05	8,63	-
	Amapá	797.722	714.156	83.566	19,14	0,384	89,52
2019 *	Brasil	210.147.125	-	-	-	-	-
	Região Norte	18.430.980	-	-	-	-	-
	Amapá	845.731	-	-	-	-	-

Fonte: Rauber (2019) e atualizado pelo próprio autor (MACEDO, 2021) com dados do IBGE.*Estimativa de 2017 e 2019⁸⁶.

De acordo com os dados do Censo do IBGE, a população rural do Estado do Amapá em 2010 representou 10,23% da população total, constituindo 68.490 habitantes. Essa população se concentra principalmente nos lotes localizados nos assentamentos rurais distribuídos ao longo dos eixos das Rodovias BR-156 e BR-210 e das áreas de floresta alagada pelo rio Amazonas, próximas da região metropolitana Macapá/Santana, assim como nas terras Indígenas demarcadas. A taxa de urbanização para o ano de 2010 alcançou o índice de 89,77%, subsidiada pela concentração populacional nas áreas urbanas de Macapá e Santana, com 59,66% e 15,17%, respectivamente. Esses dois municípios concentram 74,83% da população total do Amapá (RAUBER, 2019).

Em relação ao crescimento populacional do Estado do Amapá, embora ainda não sejam definitivos os dados do Censo no período de 2010/2020, o ano de 2017 apresenta a estimativa 797.722 habitantes para a população geral e em 2019 de 845.731, o que representa em média 8,6% da população da Região Norte. De acordo com as estimativas de 2017, a população urbana do Amapá, é de 714.156 habitantes, enquanto a rural é de 83.556 habitantes o que representa 10,48% da população total. A tabela 5 a seguir, mostra como essa distribuição acontece nos municípios.

⁸⁶ Só foi possível conseguir até 2017, a estimativa da população do Amapá, em relação a localização urbana e rural. A estimativa do IBGE 2019, só apresenta os dados gerais da população.

**Tabela 5 – Estimativa da população urbana e rural por município no Estado do Amapá
– 2017**

Municípios	População			Taxa da População Total do AP	Taxa de Urbanização	Taxa de população residente na área rural
Municípios	Total	Urbana	Rural			
Amapá	8.757	7.577	1.180	1,10	86,52	13,48
Calçoene	10.525	8.572	1.953	1,32	81,44	18,56
Cutias	5.637	2.930	2.707	0,71	51,97	48,03
Ferreira Gomes	7.270	5.241	2.029	0,91	72,09	27,91
Itaubal	5.172	2.141	3.031	0,65	41,39	58,61
Laranjal do Jari	47.554	45.187	2.367	5,96	95,02	4,98
Macapá	474.706	454.454	20.252	59,5	95,73	4,27
Mazagão	20.387	9.912	10.475	2,55	48,61	51,39
Oiapoque	25.514	17.319	8.185	3,20	67,88	32,12
Pedra Branca do Amapari	15.125	8.382	6.743	1,90	55,41	44,59
Porto Grande	20.611	13.180	7.431	2,58	63,94	36,06
Pracuúba	4.779	2.359	2.420	0,60	49,36	50,64
Santana	115.471	113.065	2.406	14,47	97,91	2,09
Serra do Navio	5.111	2.985	2.126	0,64	58,40	41,6
Tartarugalzinho	16.122	8.423	7.689	2,02	52,24	47,76
Vitória	14.991	12.429	2.562	1,88	82,91	17,09
Total	797.722	714.156	83.566	100,00	89,52	10,48

Fonte: Rauber (2019) e adaptado pelo próprio autor (MACEDO, 2021) em relação a taxa de população rural, com base nos dados do Censo Demográfico– IBGE

De acordo com a estimativa de 2017, o maior efetivo de população rural em números absolutos localiza-se no município de Macapá, com uma população 20.252 habitantes, tendo como características pequenas propriedades de agricultura familiar extrativista, seguidos dos municípios de Santana Mazagão (10.475), Porto Grande (7.431) e Tartarugalzinho (7.689), com a presença de vários assentamentos rurais tradicionais e extrativistas, e nos municípios de Oiapoque (8.382) e Pedra Branca do Amapari (6.743), em virtude dos assentamentos rurais e

da população indígena. Em relação a taxa de população rural, o município de Itaúbal é o que apresenta a maior porcentagem de ocupação rural, com 58,61%, seguido dos municípios de Mazagão (51,39%) e Pracuúba (50,64%).

O Amapá é um dos estados que faz parte da Amazônia Sul-americana, constituindo-se um espaço de disputa de diferentes grupos sociais e à livre apropriação por forças externas, principalmente em relação ao uso da terra. A constituição do povo amazônico amapaense é marcada pelos ditames do período colonial, de frentes extrativistas, da impulsão de desenvolvimento e urbanização, que incidem nas mudanças territoriais e interferências nos modos de vida, com peculiaridades abarcada por uma totalidade de luta em seus territórios, e que influenciam a cultura amapaense através da linguagem, culinária, e os modos de com(viver) com a floresta, terra e águas. Neste sentido, a formação identitária cultural da Amazônia Amapaense advém desde o processo de colonização repercutido na fusão e influência dos povos indígenas, imigrantes estrangeiros, comunidades tradicionais, tendo em suas raízes a presença marcante de sujeitos de ascendência africana e seus remanescentes, “em uma constituição histórica, social e cultural disseminada através dos modos de ser, de viver, das manifestações religiosas, danças e formas de organizar suas lutas contra a marginalização e subalternidade” (CUNHA, 2017, p. 97).

Em relação a ocupação da população rural nos municípios, é importante destacar que a política de reforma agrária no Amapá teve início em 1987 e intensificada a partir de 1995, como resposta às pressões dos movimentos sociais, sindicais e demais organizações. Neste período, constatou-se a ampliação dos assentamentos rurais em todo território, através das ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com os dados levantados pelo INCRA, em 2016, o Amapá apresenta 54 assentamentos rurais, distribuídos pelos seus 16 municípios.

Em 2007, o Decreto Federal n. 6.291, de 7 de dezembro, define que as terras públicas federais pertencentes à União, localizadas até 100 quilômetros de largura de cada lado dos eixos das rodovias federais, passam a ser o controle do estado desde então. Assim, nas últimas décadas,

as terras amapaenses tornaram-se objeto e ferramenta de promoção de políticas públicas para atração de projetos de desenvolvimento, com incentivos governamentais principalmente para a indústria da mineração, da exploração madeireira e da sojicultura, setores responsáveis pela intensificação da ocupação do eixo de influência das Rodovias BR-156 e BR-210. Esse processo de ocupação do eixo de influência das rodovias vem gerando mudanças significativas na paisagem por meio das frentes de

expansão da fronteira agrícola e ambiental, dimensionando que a fronteira pode ser compreendida como àquela que desafia, mescla, confronta e interpenetra em suas “faixas” as diversas populações que apresentam antagonismos e desencontros nos tempos históricos em que vivem (MARTINS, 1996 apud RAUBER, 2019, p. 64).

Em relação à promoção de políticas públicas voltadas a população rural é importante destacar o diálogo a ser estabelecido entre os movimentos sociais, organizações e instituições públicas para a construção de políticas específicas de Reforma Agrária no território amazônico, pela urgência de pensar alternativas para a superação do sistema de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e de expropriação da terra pelo grande latifúndio.

A distribuição fundiária não é somente um problema de ordem econômica, política e ambiental, mas também um problema social, pois amplia as desigualdades existentes na sociedade brasileira, com a concentração de terra e renda nas mãos de poucos. Para Molina (2003) a questão agrária no Brasil é estrutural, pois impossibilita o acesso à terra como meio de produção e impede as classes trabalhadoras rurais de terem acesso aos bens e direitos fundamentais, como alimentação, emprego, moradia e educação.

A Reforma Agrária Popular compõe um projeto de vida popular, embora protagonizado pelo povo do campo, faz parte do conjunto da classe trabalhadora na luta por direitos sociais, como educação, saúde, segurança alimentar e trabalho. O reencontro com a terra representa a reconstituição social do sujeito da agricultura camponesa. A luta pela terra é fundamento da luta maior que é base para pensar na transformação do sistema capitalista, em favor da igualdade social, que é bandeira histórica dos movimentos sociais camponeses. Sistema este, que provocou a expropriação do sujeito da terra através da propriedade privada, que beneficia os grandes empresários e especuladores de terra.

A ocupação da terra é a matriz organizativa do movimento de luta dos trabalhadores rurais que se recria na reconstrução das comunidades camponesas que assumem a agricultura camponesa com dimensão formadora da participação das pessoas em coletividade. A participação coletiva muda o jeito de ser das pessoas e aponta para a transformação das relações sociais, em cada comunidade, assentamento. Este é o projeto do movimento de Educação do Campo, que busca a recuperação de uma experiência ancestral de vida comunitária e que foi sendo sufocada por uma outra lógica individualista, passando a ser destrutível para a forma coletivas.

Este é um desafio para os povos da Amazônia, com vistas à construção das novas comunidades que vão se recompondo e que implica na superação da visão individualista que

isolou a família, principalmente as comunidades tradicionais. É uma formulação de propósito de vida que deve ser construída com participação de todos os sujeitos envolvidos no campo, contra a lógica de produção capitalista, que criou um novo modelo de controle econômico, que é o Agronegócio. Este enfrentamento só é possível a partir da formulação de políticas públicas pensadas com o coletivo de sujeitos camponeses.

Para Becker (2009) as políticas públicas são um conjunto de interesses compartilhados pela sociedade nacional em suas interações com o mundo, baseado em valores fundamentais historicamente construídos, como a conservação do meio ambiente, coexistência com a diversidade cultural, bem como, a territorialidade como um valor histórico de interesse nacional, seja na geopolítica, seja como estratégia de resistência sociais. Neste sentido, as políticas públicas na Amazônia passaram a refletir o interesse nacional em seus valores históricos atualizados pela incorporação de valores associados ao interesse do mercado, como cidadania, autonomia, sustentabilidade, desenvolvimento econômico, que se expressam em políticas sociais paralelas: desarticuladas e conflitantes, umas baseiam-se no favorecimento de novos investimentos de infraestrutura e outras estão diretamente direcionadas para as populações locais e de proteção ambiental.

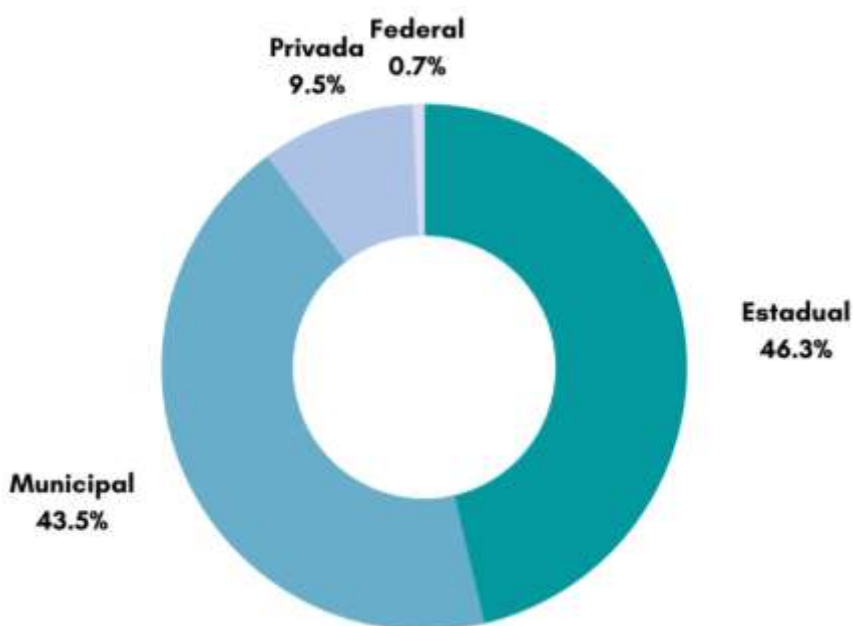
É partir deste panorama amazônico que justificamos a utilização do termo “Amazônia Amapaense”, por entender que a Amazônia (GONÇALVES, 2009) ou múltiplas Amazônias (HAGE et al, 2020) nos seus espaços territoriais, apresentam características próprias, com suas histórias, valores, crenças e costumes. Numa lógica dialética, as múltiplas Amazônias, através de sua diversidade regional, é um fator que explica a diferença de posições, pela grande variedade de grupos humanos e atores – nativos e migrantes – que ressaltam a crescente importância atribuída às populações específicas em termos de etnia, raça, gênero, idade e cultura, particularmente aos grupos indígenas e remanescentes de quilombos, que hoje são reconhecidos como atores no cenário nacional, bem como, seringueiros, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, etc. Não obstante, pequenos produtores coexistem com empresários e fazendeiros rurais, proprietários ou posseiros de grandes extensões de terras, trabalhadores da indústria e comerciantes urbanos. A combinação entre esses diversos atores, por sua vez, é extremamente variada nas múltiplas Amazônias, gerando percepções diversas segundo a área pesquisada (BECKER, 2015). Essas contradições assumem uma dinâmica específica nas diferentes regiões da Amazônia, como é o caso do território amapaense.

4.2 Entre rios e florestas: um retrato das escolas campesinas na Amazônia Amapaense

O Amapá, como Território Federal, passou 45 anos sob a jurisdição direta do Executivo Federal. Foi elevado à condição de Estado em 1988, por decisão inscrita nas Disposições Transitórias da Constituição, promulgada naquele ano, tornando-se um dos estados mais novos da federação brasileira, juntamente com Roraima, que também era território federal, e o Estado de Tocantins. Com pouco desenvolvimento em infraestrutura, a Amazônia Amapaense ainda enfrenta grandes problemas nos serviços de energia elétrica, comunicação e transporte, ocasionada principalmente pela precariedade das estradas que dá acesso aos municípios mais distantes da capital, como Oiapoque, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Pedra Branca do Amapari e Serra do Navio. Um dos maiores empecilhos é o acesso às escolas localizadas em áreas rurais, principalmente em áreas de assentamento, florestas e áreas ribeirinhas, o que impacta diretamente a manutenção/permanência/ampliação dessas escolas.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2019, a Amazônia Amapaense tem 841 escolas de educação básica. Desse total, a rede estadual é responsável por 46,3% das escolas, seguida da rede municipal (43,5%), seguida da rede privada com 9,5% e rede federal com 0,7%, conforme observamos no Gráfico 2:

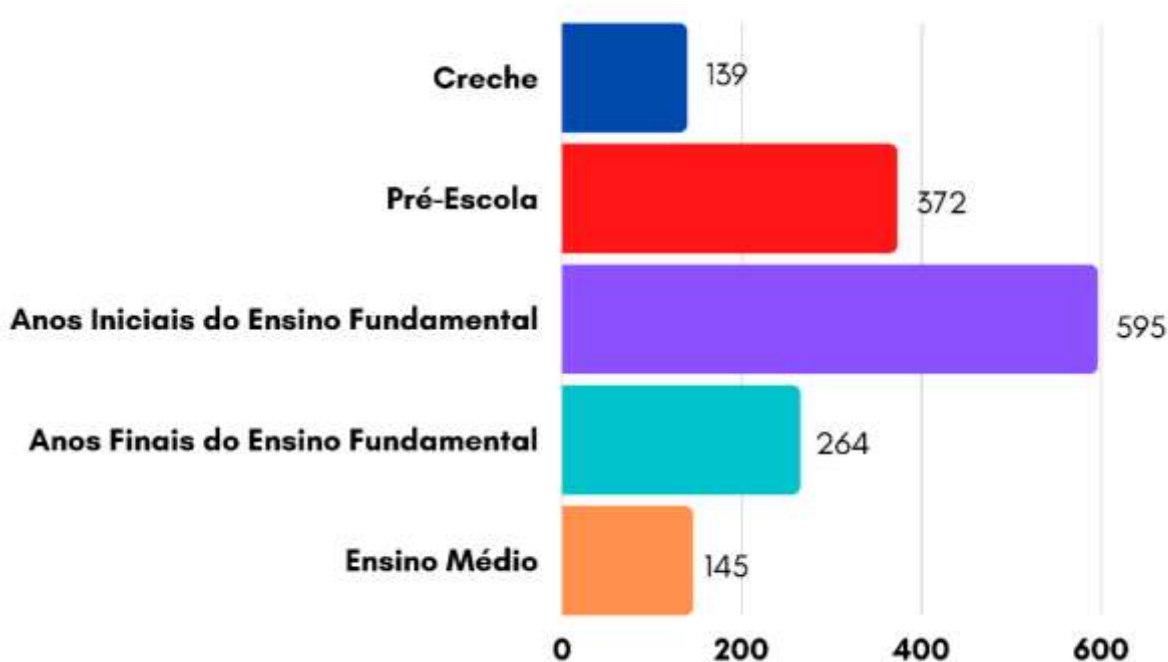
Gráfico 2 - Percentual de Escolas por Dependência Administrativa - Amapá - 2019



Fonte: DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2019); adaptado pelo autor (MACEDO, 2021).

As informações aqui apresentadas, revelam o panorama da educação básica na Amazônia Amapaense, em que a rede estadual é responsável pela gestão da maioria das escolas, tanto do Ensino Médio, como também do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, que deveria ser responsabilidade das secretarias municipais. As etapas de ensino com maior número de escolas ofertantes na Amazônia Amapaense são anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Em 2019, 384 escolas ofertavam educação infantil no Estado do Amapá, sendo que dessas, 372 ofertavam pré-escola e 139 ofertavam creche. O ensino fundamental foi ofertado em um total de 711 escolas, sendo que 595 ofertavam os anos iniciais e 264 ofertavam os anos finais do ensino fundamental. O ensino médio foi ofertado por um total de 145 escolas, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Número de Escolas por oferta de Etapa de Ensino – Amapá - 2019



Fonte: DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2019); Adaptado pelo autor (MACEDO, 2021).

A principal rede responsável pela oferta do ensino fundamental na Amazônia Amapaense é a estadual com 364 escolas (51,2%), dessas 254 ofertam nos anos iniciais e 200 ofertam os anos finais, seguido da rede municipal com 281 escolas que ofertam o ensino fundamental (280 escolas nos anos iniciais e 29 escolas nos anos finais) e da rede privada com 66 escolas (as 66 escolas ofertam os anos iniciais e apenas 35 os anos finais). Esses dados evidenciam que a municipalização do ensino fundamental nas escolas públicas amapaenses

ainda é um processo que caminha a passos lentos, pois o governo estadual, através da SEED, é responsável por um grande número de escolas de ensino fundamental distribuídas nos 16 municípios, localizadas principalmente em nas áreas rurais. As prefeituras municipais com um recurso orçamentário limitado e a falta de infraestrutura física para instalação das escolas, encontram grandes dificuldades em assumir de forma independente a gestão das escolas do ensino fundamental, inclusive com a implantação de creches e pré-escolas⁸⁷.

É importante frisar que o avanço das políticas públicas campestres através de seus dispositivos legais nos últimos anos, contraditoriamente, não garantiu a ampliação de vagas para os estudantes das escolas do campo e, conseqüentemente, o aumento no número de escolas. Pelo contrário, foi comprovado o intenso fechamento das escolas do campo no Brasil, ao longo das últimas duas décadas. O levantamento que apresentamos no capítulo anterior, com base nos dados do INEP, sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica, revelou que entre os anos de 1997 e 2019, foram fechadas quase 82 mil escolas no campo brasileiro, numa média de quase 4 mil escolas por ano.

Como forma de comprovar este fato, a tabela abaixo, mostra o número de estabelecimentos de ensino de todos os estados da federação e o número de redução/aumento de escolas, entre eles o Amapá, como o Estado que tem o menor número de estabelecimentos de ensino no Brasil (escolas urbanas e rurais), no ano de 2019.

⁸⁷ Entre o Governo de Michel Temer e o Governo Bolsonaro, o orçamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foi reduzido de R\$ 200 milhões, em 2018, para apenas R\$ 30 milhões, em todo o ano de 2019. Esse orçamento garante repasses para a construção de creches e pré-escolas e compra de móveis pelas prefeituras. Os dados mais recentes do FNDE mostram que há 1.085 obras de creches e pré-escolas paralisadas em todo o país, que poderiam ser retomadas com os repasses do Proinfância. O auge dos repasses ocorreu em 2014, quando de janeiro a abril daquele ano o governo chegou a destinar R\$ 506,6 milhões ao programa. Reportagem Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/28/repasse-para-construcao-de-creches-e-pre-escolas-publicas-atinge-o-menor-valor-no-1o-quadrimestre-desde-2009.ghtml>. Acesso em 16 jun 2021.

**Tabela 6 - Número de estabelecimentos de ensino – Estados da Federação– Brasil
Anos de 2018 e 2019**

Unidade da Federação	Número de escolas em 2018			Número de escolas em 2019			Redução/aumento do nº de escolas entre 2018 e 2019		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Acre	1.588	445	1.143	1.566	441	1.125	-22	-4	-18
Alagoas	3.060	1.684	1.376	2.985	1.699	1.286	-75	15	-90
Amapá	840	376	464	841	381	460	1	5	-4
Amazonas	5.360	1.720	3.640	5.318	1.722	3.596	-42	2	-44
Bahia	17.228	8.591	8.637	16.682	8.560	8.122	-546	-31	-515
Ceará	7.702	4.859	2.843	7.519	4.877	2.642	-183	18	-201
Distrito Federal	1.204	1.120	84	1.237	1.152	85	33	32	1
Espírito Santo	3.110	2.057	1.053	3.084	2.061	1.023	-26	4	-30
Goiás	4.668	4.155	513	4.629	4.137	492	-39	-18	-21
Maranhão	11.950	4.033	7.917	11.748	4.018	7.730	-202	-15	-187
Mato Grosso	2.713	1.928	785	2.708	1.938	770	-5	10	-15
Mato Grosso do Sul	1.729	1.487	242	1.737	1.498	239	8	11	-3
Minas Gerais	16.176	12.745	3.431	16.058	12.805	3.253	-118	60	-178
Pará	10.800	3.726	7.074	10.757	3.788	6.969	-43	62	-105
Paraíba	4.964	2.900	2.064	4.868	2.938	1.930	-96	38	-134
Paraná	9.449	8.164	1.285	9.511	8.249	1.262	62	85	-23
Pernambuco	8.660	5.174	3.486	8.502	5.233	3.269	-158	59	-217
Piauí	4.651	2.388	2.263	4.459	2.400	2.059	-192	12	-204
Rio De Janeiro	11.242	10.138	1.104	11.325	10.222	1.103	83	84	-1
Rio Grande do Norte	3.522	2.199	1.323	3.485	2.212	1.273	-37	13	-50
Rio Grande do Sul	9.981	7.978	2.003	9.946	8.014	1.932	-35	36	-71
Rondônia	1.264	802	462	1.241	821	420	-23	19	-42
Roraima	839	283	556	849	284	565	10	1	9
Santa Catarina	6.224	5.105	1.119	6.238	5.150	1.088	14	45	-31
São Paulo	29.245	27.976	1.269	29.611	28.379	1.232	366	403	-37
Sergipe	2.121	1.188	933	2.098	1.198	900	-23	10	-33
Tocantins	1.649	1.109	540	1.608	1.088	520	-41	-21	-20
total	181.939	124.330	57.609	180.610	125.265	55.345	-1.329	935	-2.264

Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP – Período 2018 e 2019.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), o Estado do Amapá, tem 841 estabelecimento de ensino, sendo 381 na área urbana e 460 na área rural. Ou seja, o Amapá, conjuntamente com os estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Pará e Roraima, tem um maior número de escolas rurais do que escolas urbanas em seus territórios. Outro fato apresentado, é uma comparação do número de crescimento/redução do número de estabelecimento de ensino entre os anos de 2018 e 2019. Somente em 2019, foram fechadas mais 2.264 escolas do campo, sendo que os estados da Bahia (-515), Ceará (-201), Pernambuco (-217), Piauí (-204), Maranhão (-187) e Minas Gerais (-178), Paraíba (-134) e Pará (-105) foram os que tiveram o maior número de fechamento de escolas. Somente o Estado de Roraima (9) e o Distrito Federal (1), tiveram um saldo positivo em relação às escolas rurais. O Estado do Amapá, embora seja o Estado com menor número de escolas no total, teve um saldo negativo de 4 escolas rurais fechadas. No entanto, se apresentarmos os dados relativos aos últimos 10 anos, foram 20 escolas do campo fechadas:

Tabela 7 - Número de estabelecimentos de ensino – Estado do Amapá⁸⁸ – Brasil
Período - 2010 a 2019

Ano	Total	Urbanos	Rurais
2010	817	337	480
2011	810	337	473
2012	826	345	481
2013	835	354	481
2014	843	363	480
2015	837	365	472
2016	841	368	473
2017	841	371	470
2018	840	376	464
2019	841	381	460
Diferença 2010 - 2019	24	+ 44	- 20

Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP – Período 2010 a 2019.

⁸⁸ O levantamento feito do número de estabelecimento de ensino fechadas, inclui todos os tipos de estabelecimentos (municipal, estadual, federal, pública, privada, etc) no total.

Em relação ao número de matrículas na Região Norte, no ano de 2019 foram registradas 4.924.663 matrículas, enquanto que no ano de 2014, foram 49.771.371 matrículas, ou seja, 206.894, a menos. Na tabela, abaixo percebemos uma redução de matrículas tanto nas escolas urbanas, quanto das escolas rurais. Somente entre os anos de 2018 e 2019 houve uma redução de 22.554 do número de matrículas nas escolas do campo.

Tabela 8 – Número de Matrículas da Educação Básica – Região Norte – 2014 a 2019

Ano	Total	Urbanos	Rurais
2014	5.131.557	3.922.264	1.209.293
2015	5.071.784	3.880.814	1.190.970
2016	5.030.223	3.858.248	1.171.975
2017	5.010.901	3.833.626	1.177.275
2018	4.992.490	3.820.251	1.172.239
2019	4.924.663	3.774.978	1.149.685
Diferença	-206.894	-147.286	-59.608

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP.

Segundo Pavani e Andreis (2017), o fechamento de escolas do campo é uma estratégia de viés capitalista que está diretamente relacionado com a redução das classes multisseriadas e a implementação do processo denominado nucleação, ou seja, concentra-se o maior número possível de estudantes em uma única escola da cidade ou do campo em detrimento do fechamento das escolas multisseriadas, oferecendo o transporte escolar para deslocamento dos estudantes. A manutenção das escolas do campo em seu território como bandeira de luta dos movimentos sociais e sustentada pela política nacional de Educação do Campo, ainda não é suficiente para barrar o processo de fechamento de escolas rurais no País.

A tabela a seguir, mostra a evolução do número de matrículas na Amazônia Amapaense no período de 2014 a 2019, em que se apresenta um certo equilíbrio no total de matrículas nas escolas do campo, e um redução considerável nas escolas urbanas. Nos anos de 2016 e 2018, houve um aumento no número de matrículas nas escolas do campo, se compararmos aos anos anteriores, ocasionada principalmente pelo processo de

municipalização, que ainda se encontra em andamento através do Programa Colabora Amapá. Entretanto, se compararmos a diferença entre os dois últimos anos (2018 e 2019), houve uma redução de 745 matrículas nas escolas do campo.

Tabela 9 – Número de Matrículas da Educação Básica – Estado do Amapá – 2014 a 2019

Ano	Total	Urbanos	Rurais
2014	230.629	191.014	39.615
2015	230.379	190.888	39.491
2016	230.004	189.676	40.328
2017	225.089	184.855	40.234
2018	226.171	185.820	40.351
2019	220.269	180.663	39.606
Diferença	-10.360	-10.351	-9

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP.

Em relação à distribuição das matrículas por dependência administrativa, de acordo com os dados do INEP (2019), há uma maior dominância da rede estadual, que detém 53,9% das matrículas na educação básica, devido a gestão do grande número de escolas, como vimos no gráfico 3 (46,3 % de escolas da rede estadual). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 58% das matrículas, seguida pela rede estadual 31,3% das matrículas e rede privada com 9,9%. Nos anos finais, a rede estadual apresenta maior participação, com 85,7% das matrículas, seguida pela rede privada com 8,7% e rede municipal com 5,6%. Nota-se que a rede estadual ainda detém praticamente toda a gerência/organização das escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, principalmente nas escolas rurais, e grande parte das matrículas dos anos iniciais.

Especificamente sobre as escolas do campo, de acordo com a Tabela 10 que mostra o número de estabelecimento de ensino no Estado do Amapá no ano de 2019 - por município, dos 841 estabelecimentos de ensino, 54,7 % estão localizados em área rurais, o que demonstra a necessidade de ampliação das políticas públicas de Educação do Campo para as populações camponesas, por considerar que grande parte dos estudantes que frequentam essas escolas são de famílias ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhas, entre outros.

Tabela 10 – Número de Estabelecimentos de Ensino – Estado do Amapá – por Município - Ano 2019

Município	Urbana					Rural					Número de Escolas	%	%
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Total Geral	Escolas Urbanas	Escolas Rurais
Amapá	-	3	5	1	9	-	4	9	-	13	22	40,9	59,1
Calçoene	-	3	7	-	10	-	2	9	-	11	21	47,6	52,4
Cutias	-	1	3	-	4	-	7	9	-	16	20	20,0	80,0
Ferreira Gomes	-	1	5	-	6	-	4	4	-	8	14	42,9	57,1
Itaubal	-	1	3	-	4	-	7	16	1	24	28	14,3	85,7
Laranjal do Jari	1	10	16	4	31	-	30	10	-	40	71	43,7	56,3
Macapá	1	85	56	54	196	-	81	30	1	112	308	63,6	36,4
Mazagão	-	3	6	1	10	-	17	45	2	64	74	13,5	86,5
Oiapoque	1	2	7	2	12	-	24	14	-	38	50	24,0	76,0
Pedra Branca do Amapari	1	1	5	-	7	-	14	6	1	21	28	25,0	75,0
Porto Grande	1	3	5	-	9	-	11	10	1	22	31	29,0	71,0
Pracuúba	-	1	1	-	2	-	5	5	-	10	12	16,7	83,3
Santana	1	25	22	11	59	-	14	10	-	24	83	71,1	28,9
Serra do Navio	-	1	1	-	2	-	2	4	-	6	8	25,0	75,0
Tartarugalzinho	-	3	5	-	8	-	21	15	1	37	45	17,8	82,2
Vitória do Jari	-	2	10	-	12	-	1	13	-	14	26	46,2	53,8
TOTAL	6	145	157	73	381	-	244	209	7	460	841	45,3	54,7

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP.

De acordo com as informações apresentadas, dos 16 municípios, 14 tem um percentual de escolas em área rurais acima de 50%. Os municípios com um maior percentual com escolas rurais, são respectivamente, Mazagão (86,5%), Itaubal (85,7%), Pracuúba (83,3%), Tartarugalzinho (82,2%), Cutias (80%), Oiapoque (76%), Pedra Branca do Amapari (75%), Serra do Navio (75%) e Porto Grande (71%). Das escolas localizadas em área rurais, 244 estão sob a responsabilidade da rede estadual, 209 com a rede municipal e 7 com a rede privada, sendo que desses estabelecimentos, 6 são Escolas Famílias Agrícolas/Agroextrativistas, ou seja, escolas privadas/comunitárias, mas que são conveniadas com o poder público. Isso evidencia, que praticamente 99% das escolas rurais estão sob a responsabilidade da gestão pública, num total de 99,3% das matrículas atendidas pelas escolas da rede pública de ensino.

É importante destacar que a constituição da Amazônia Amapaense, a partir do histórico de desenvolvimento territorial e dos conflitos de terras, intensificada nas últimas décadas, nos ajuda a compreender a inserção das políticas públicas educacionais e o processo de organização das escolas camponesas, em seus diferentes territórios (indígena, quilombola, assentamentos, etc), tanto em número de escolas, quanto em número de matrículas, evidenciando o desafio de garantir o direito de acesso e da qualidade do ensino. A tabela 11, mostra um panorama geral das escolas camponesas, indígenas e quilombolas, da rede pública estadual, municipal e instituições privadas/comunitárias.

Tabela 11 - Retrato das Escolas Camponesas, Indígenas e Quilombolas - Estado do Amapá – Censo Escolar 2019

Localização da Escola do Campo	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada/Comunitária /Conveniada com poder público	TOTAL
Área Rural (sem localização diferenciada)	142	137	-	279
Área de Assentamento	22	53	-	75
Área de Quilombo	26	19	-	45
Área Indígena	54	-	-	54
Escola Família (Agroecologia, Agrícola ou Agroextrativista)	-	-	6	6
TOTAL	244	209	6	459

Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP – 2019.

O Censo Escolar 2019, busca identificar as escolas no meio rural por sua localização, a partir de 5 categorias: a) Área Rural (sem localização diferenciada), ou seja, escolas rurais das mais diversas localidades, como por exemplo, escolas ribeirinhas, escolas localizadas em comunidades de pequena população, próximo as estradas, em florestas, áreas extrativistas, áreas de fronteiras, entre outras; b) Área de assentamento, formadas a partir da desapropriação do latifúndio improdutivo e distribuída a posse da terra aos trabalhadores rurais pelo INCRA; c) Área de Quilombo, em especial às localizadas em terras reconhecidas como pertencentes a povos remanescentes de quilombos registradas de acordo com a Fundação Cultural Palmares; d) Área Indígena, escolas ocupadas por diferentes povos indígenas; e) Escola Família (Agrícola, Agroextrativista ou Agroecológica).

Neste sentido, o território amapaense é composto por 459 escolas rurais, sendo 219 escolas sem localização diferenciada, destas, 50,9% estão sob a responsabilidade da rede pública estadual, com 142 escolas, seguida da rede municipal com 137. As escolas em área de assentamento, são no total de 75 escolas, sendo 22 da rede estadual e 53 da rede municipal. Das 45 escolas localizadas em áreas quilombolas, 26 são da rede pública estadual⁸⁹ e 19 da rede pública municipal. Todas as 54 escolas indígenas, estão sob a responsabilidade da rede pública estadual⁹⁰. Por sua vez, as 6 Escolas Famílias Agrícolas/Agroextrativistas, estão distribuídas em 5 municípios: Itaubal, Macapá, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Tartarugalzinho. Na Tabela 12 observamos de forma mais detalhada, o quantitativo do número de escolas localizadas em área rurais na Amazônia Amapaense, por dependência administrativa, por localização diferenciada e por município.

⁸⁹ Em relação as escolas quilombolas da rede pública estadual, o governo estadual publicou o **Decreto nº 3652 de 26 de agosto de 2019**, apresentado à comunidade amapaense, na ocasião do 4º Encontro de Gestores Quilombolas, que ocorreu na Universidade Estadual do Amapá no período de 28 a 30 de agosto de 2019. O evento teve como objetivo tratar do tema dos direitos das instituições quilombolas, principalmente, por causa da aprovação das resoluções nº 08/2012-CNE e 025/2916 – CEE, os quais instituem a Educação Quilombola como uma modalidade de ensino. O tema de 2019 foi “Políticas Públicas Afirmativas Educacionais: processo de formação para a melhoria do fazer pedagógico na educação escolar quilombola”. O Decreto Estadual nº 3652/2019 aprova a inserção do termo “Quilombola” às denominações dadas na origem, às escolas integrantes do sistema estadual de ensino do Amapá, num total de 24 escolas relacionadas, como necessidade de reconhecer e legitimar as Unidades Escolares localizadas em territórios quilombolas e/ou atendam estudantes oriundos de regiões de quilombos ou se autodeclararem com tal. As escolas quilombolas recebem o apoio do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), que dialoga conjuntamente com o NEC na implementação das políticas de educação do campo.

⁹⁰ As escolas indígenas recebem o acompanhamento do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da SEED/AP, na implementação das políticas de educação indígena.

Tabela 12 – Quantitativo de Escolas Rurais por Dependência Administrativa e por Localidade Diferenciada – Estado do Amapá – por Município - Ano 2019

Município	Pública Estadual				TOTAL	Pública Municipal				TOTAL	Comunitária /Conveniada com poder público Escola Família (Agroecologia, Agrícola ou Agroextrativista)	TOTAL POR MUNICÍPIO
	Área Rural (sem localização diferenciada)	Área de Assentamento	Área de Quilombo	Área Indígena		Área Rural (sem localização diferenciada)	Área de Assentamento	Área de Quilombo	Área Indígena			
Amapá	3	1	-	-	4	8	1	-	-	9		13
Calçoene	1	1	-	-	2	8	1	-	-	9		11
Cutias	7	-	-	-	7	9	-	-	-	9		16
Ferreira Gomes	4	-	-	-	4	3	1	-	-	4		8
Itaubal	7	-	-	-	7	15	-	1	-	16	1	24
Laranjal do Jari	5	1	-	24	30	10	-	-	-	10		40
Macapá	60	4	17	-	81	24	1	5	-	30	1	112
Mazagão	10	7	-	-	17	19	23	3	-	45	2	64
Oiapoque	1	-	1	22	24	2	4	8	-	14		38
Pedra Branca do Amapari	4	2	-	8	14	-	6	-	-	6	1	21
Porto Grande	10	1	-	-	11	10	-	-	-	10		21
Pracuúba	5	-	-	-	5	4	1	-	-	5		10
Santana	7	-	7	-	14	4	5	1	-	10		24
Serra do Navio	2	-	-	-	2	3	1	-	-	4		6
Tartarugalzinho	15	5	1	-	21	6	9	-	-	15	1	37
Vitória do Jari	1	-	-	-	1	12	-	1	-	13		14
TOTAL	142	22	26	54	244	137	53	19		209	6	459

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP.

Os dados do Censo Escolar 2019, mostram ainda, de forma mais acentuada o retrato das escolas rurais nos 16 municípios do Estado do Amapá. Os municípios com maior número de estabelecimento de ensino localizadas em área rurais, respectivamente, são Macapá (112), Mazagão (64), Laranjal do Jari (40), Oiapoque (38), Tartarugalzinho (37), Itaubal (24) e Santana (24). No município de Macapá, existem 81 escolas rurais que estão sob a responsabilidade da rede pública estadual, destas, 17 são escolas renascentes de quilombos. As escolas quilombolas estão localizadas principalmente no município de Macapá, num total de 22 escolas, 17 da rede estadual e 5 da rede municipal, no município de Oiapoque com 9 escolas, sendo 8 escolas da rede municipal e 1 da rede municipal e no município de Santana com 8 escolas, sendo 7 da rede estadual e 1 da rede municipal. Das escolas de assentamento, a maioria estão localizadas no município de Mazagão, num total de 30 escolas, 7 da rede estadual e 23 da rede municipal, seguido do município de Tartarugalzinho, com 14 escolas, Pedra Branca do Amapari, com 8 escolas, e os municípios de Macapá e Santana, ambos com 5 escolas.

Em relação às EFAs na Amazônia Amapaense, a primeira delas foi criada em 04 de abril de 1989 – a Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP) –, no espaço rural de Macapá, fruto de um desejo coletivo de trabalhadores rurais sindicalizados e de religiosos ligados às Comunidades Eclesiais de Base. A Escola Família Agrícola do Perimetral Norte (EFAPEN) foi criada em 1991, no município de Pedra Branca do Amapari; a Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) foi iniciada em 1997 e a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA) nos anos 2000, ambas no município de Mazagão, região sul do estado; a Escola Família Agroextrativista do Cedro (EFACE) criada em 2003, em Tartarugalzinho; e a Escola Família Agroecológica do Macacoari, na foz do rio Macacoari, inaugurada em 2000 município de Itaubal. As EFAs no Amapá⁹¹ possuem como organização a autogestão por meio das associações mantenedoras, que se articulam de forma conjunta por meio da Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (Raefap), criadas pelos agricultores e agricultoras para dar suporte logístico e político ao funcionamento das mesmas. As EFAs se organizam por meio da Pedagogia da Alternância, como pressuposto metodológico que articula tempos e espaços de aprendizagens num plano de formação, possibilitando o diálogo fértil e abrangente entre os saberes científicos e o contexto concreto no qual vive o estudante. O intuito dessa proposta é valorizar as aprendizagens e organizar o trabalho pedagógico como a finalidade de

⁹¹ Para mais detalhes sobre o processo histórico de criação das EFAs na Amazônia Amapaense, ver os estudos de Sousa et al (2016).

articular a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do meio socioambiental do território a partir de cada realidade (SOUSA et al, 2016).

Um conjunto de materialidade vivida nesses espaços, a partir de diferentes modos de vida, passaram a ter uma relação forte de luta e resistência por permanência em seu território, que envolve diferentes sujeitos na Amazônia: ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores, castanheiros, assentados da Reforma Agrária, agricultores familiares, etc. São sujeitos que carregam um conjunto de saberes que acabam sendo silenciados no processo de colocação dessas comunidades dentro dos modelos urbanos de existência, um modo de produzir a vida pautada no capitalismo, que adentra as comunidades e vai impedindo que essas vivências, essas experiências, esses saberes que os constituem enquanto classe, lhes possibilitem a se organizarem e lutarem por políticas públicas que lhes são de direito.

A partir dos dados apresentados e no diálogo com os participantes da pesquisa, trago alguns pontos para essa discussão. A professora “Amapari”, por exemplo, relata a atuação do Núcleo de Educação do Campo no processo de municipalização das escolas públicas como forma de evitar o fechamento/manutenção das escolas do campo gerenciadas pela secretaria estadual:

Logo quando eu entrei no Núcleo de Educação do Campo, eu senti isso. Eu recebi muita solicitação de escola que já estavam fechando. Eu não sei se era encaminhamento da gestão passada essa orientação. Eu comecei a questionar isso, devido o documento que tem, que não se pode fechar. Surpreendentemente, eu acho que umas duas ou três foram fechadas sem o conhecimento do núcleo, outra foi solicitada, mas não aconteceu porque quando eu soube, falei da importância e se foi trabalhando. A secretaria foi trabalhando a questão da municipalização, porque o importante é a municipalização, porque esse público não é da rede estadual, é da rede municipal. A rede municipal já era para ter essa responsabilidade, mas a gente vê que ainda não tem condições de assumir essa responsabilidade de forma integral. E aí veio esse programa que hoje está bem visível, que é a parceria de um programa maior, a discussão do governo ajudando muito que a municipalização (Amapari, coordenadora estadual Escola da Terra/Amapá, 2021).

Por isso, torna-se imprescindível considerar os indicadores externos e internos sobre a realidade das escolas do campo, como fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, o financiamento e o compromisso dos gestores para fortalecimento das políticas públicas de educação do campo, compreendendo que é preciso garantir educação para todos, impedido que medidas como o fechamento das escolas do campo senão tomadas, sem o diálogo com a sociedade civil, e sem a aplicação da lei (alteração do artigo 28 da LDB, em 27 de março de 2014), garantida na legislação brasileira:

Parágrafo único. 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.

Sobre o programa que a coordenadora Amapari cita, denomina-se Programa “Colabora Amapá”, em que o Governo do Estado do Amapá, através da SEED, propõe o regime de colaboração⁹² com os prefeitos para a criação de um Sistema Integrado de Educação envolvendo os 16 municípios, com o objetivo de implementar ações conjuntas para que os municípios possam realizar de forma gradativa a oferta integral do ensino fundamental em colaboração com a esfera estadual, promovendo assim, avanços significativos dos indicadores educacionais dos alunos da educação básica – rede estadual e municipal, “criando dessa forma um fio invisível de continuidade nas ações da educação” (AMAPÁ, 2020, p. 28).

De acordo com o relatório da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2020, p. 39) o Regime Colabora, instituído pela Lei Estadual nº 2.448, de 02 de dezembro de 2019⁹³, está estruturado em dois eixos estratégicos:

Eixo Administrativo: Tem como objetivo desenvolver estratégias de racionalização das redes com foco na otimização de recursos da educação no estado e municípios, através da organização de redes, sistema de gestão integrado, coordenação conjunta de projetos e programas.

Eixo Aprendizagem: Institui o Programa de Aprendizagem no Amapá – PAAP, que tem o objetivo de promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem e equidade dos alunos amapaenses em língua portuguesa e matemática, matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal. O eixo aprendizagem prevê ainda formação continuada, material pedagógico, sistema integrado de avaliação diagnóstica, monitoramento pedagógico, estruturação do currículo e cooperação técnica.

Embora o Regime Colabora busque estabelecer uma rede de comunicação e articulação com os municípios para avançar no processo de municipalização do ensino fundamental, evidenciamos uma contradição neste processo, na medida que desconsidera as diferentes realidades campesinas, das águas, da terra e das florestas, apresentando um modelo padrão para todas as escolas municipais, como é caso do Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP), que busca padronizar o currículo, a formação de professores, o material didático, seguindo a lógica capitalista de promover avaliação diagnóstica nos anos iniciais do ensino

⁹² O Termo de Colaboração entre o Estado do Amapá e seus 16(dezesseis) Municípios foi firmado em 16 de janeiro de 2018.

⁹³ Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação, o Programa de Aprendizagem do Amapá e o **Prêmio Criança Alfabetizada**, fortalecendo as ações do Regime de Colaboração e criando estratégias para melhorar os indicadores educacionais (AMAPÁ, 2020).

fundamental das redes estadual e municipal para avaliar o rendimento dos estudantes “visando estabelecer estratégias de correção de fluxos de aprendizagem e gerar os indicadores para cálculo do Índice de Desenvolvimento Escolar” (AMAPÁ, 2020). Sobre este fato, a professora Araguari, relata sua dificuldade em adequar o currículo proposto pelo PAAP para as turmas multisseriadas:

Quando em 2018 eu estava fazendo o PAAP [Programa de Aprendizagem do Amapá], estavam tentando implantar o modelo do Ceará [...] Então é impossível chegar ao nível de lá, com as turmas multisseriadas aqui do Amapá. Porque tem escolas, como era o meu caso, que era um professor para uma escola. Eu tive a sorte que eram apenas 20 alunos, mas tem outras escolas que é um professor para 30 a 40 alunos. É complicado ainda. (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

É nítido a dificuldade da professora Araguari na organização das turmas multisseriadas a partir do modelo seriado urbano apresentado pela Secretaria Estadual, através do Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP). O PAAP foi implantado em 2017, pelo Governo do Estado do Amapá através da SEED, em cooperação técnica com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará⁹⁴, com um investimento de R\$ 2 milhões para aquisição de material pedagógico, como necessidade de fortalecer a aprendizagem dos estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, afirmando-se como política de continuidade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa oferecer aos municípios formação continuada de professores e apoio a gestão municipal, com o objetivo de propiciar avanços significativos nos níveis de aprendizagem e “equidade” dos alunos amapaenses, em Língua Portuguesa e Matemática, matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal (AMAPÁ, 2020).

A grande contradição dessa política, é a dificuldade enfrentada pelas escolas multisseriadas na implantação da metodologia de alfabetização e material didático, que segue os padrões e normais curriculares a partir do modelo seriado. Ou seja, os livros didáticos, as fichas de planejamento e de avaliações diagnósticas seguem uma estrutura seriada a ser

⁹⁴ No Estado do Ceará, o programa iniciou em 2007, denominando-se de Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), através da cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Em 2011, o governo cearense, por meio da SEDUC, expandiu as ações até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental, denominada PAIC+5. Em 2015, o governo lançou o MAIS PAIC. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses.

preenchida pelo professor, mesmo aqueles que trabalham com turmas multisseriadas, que necessitam se adequar a estrutura curricular apresentada pela Secretaria de Educação.⁹⁵

Outro ponto de contradição identificada na gestão estadual de educação no Amapá através do Relatório de Gestão da Secretaria de Educação do ano de 2019 (AMAPÁ, 2020), é um alinhamento dos programas e formação continuada de professores de bases neoliberais, com implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Reformulação da Política Estadual de Alfabetização em atendimento a adesão ao PAAP e adequação a Base Nacional Comum Curricular, e através de parcerias público-privado com a Fundação Lemann, Associação Bem Comum, SEBRAE, Instituto Sonho Grande, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e do Instituto Natura, que mostram uma reconfiguração da gestão das escolas públicas sob a lógica privatista empresarial a serviço de um projeto hegemônico que se organiza como classe para disputar a gerência das políticas públicas de educação brasileira. O quadro a seguir, mostra um breve resumo das políticas implantadas pela Secretaria de Educação do Amapá através dessas parcerias público-privado:

⁹⁵ Esses dados tem como base a análise do material didático e informações sobre o programa, a partir dos relatos dos professores, pesquisa de campo e documental, e a própria trajetória do pesquisador, quando foi um dos formadores na temática Alfabetização e Letramento, entre agosto de 2017 e janeiro de 2018, através de uma parceria com a Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Na oportunidade, realizei a visita na SEDUC no Ceará para conhecer a proposta.

Quadro 3: Parcerias Público/Privado na implementação de Políticas de Educação no Estado do Amapá - 2019

Instituição	Descrição da Ação/Parceria
Instituto Sonho Grande	Parceiro na implantação das Escolas do Novo Saber ⁹⁶ (Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio), presta assessoria e apoio à equipe de implantação do Programa na Secretaria de Estado da Educação do Amapá, tem como visão impactar a educação básica de forma mensurável nos próximos 15 anos em todo Brasil.
Instituto Natura	Suporte estratégico referente à implantação de inovações pedagógicas demandadas pelo Plano de Trabalho de implantação das Escolas do Novo Saber: visa colaborar para que o ambiente da educação pública seja fértil e propício para a incorporação de inovações, favorecendo que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Também é parceiro da Secretaria no Projeto Escola Digital. Apoio também o Programa Criança Alfabetizada.
Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação-Ice:	Tem a missão de contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: Uma CAUSA: o ensino público de qualidade; Uma MARCA: a corresponsabilidade; Um DESAFIO: a criação de novos desenhos institucionais. É parceiro no Programa de implantação das Escolas do Novo Saber.
Fundação Lemann	Apoio na implementação do Programa Criança Alfabetizada através do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração.
Associação Bem Comum	Apoio na implementação do Programa Criança Alfabetizada através do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração.
Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-Sebrae:	O SEBRAE estabeleceu Cooperação Técnica com a SEED, com finalidade de promover e disseminar a “Educação Empreendedora” nas escolas estaduais, por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos
Instituto Inspirare	Parceiro no Projeto Escola Digital, tem como missão Inspirar inovações que ampliem a equidade, qualidade e relevância da educação para os estudantes brasileiros.

Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021); Relatório de Gestão da Secretaria de Educação do ano de 2019 (AMAPÁ, 2020);

⁹⁶ De acordo com o Relatório de Prestação de Contas da SEED/AP, o ano de 2019, que corresponde ao 3º ano de implantação e implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, com o objetivo de atender um quantitativo de 2.000 estudantes, e mobilizar cerca de 148 profissionais entre professores, coordenadores pedagógicos, salas ambientes e equipe gestora, que receberam formações/treinamentos para atuar de acordo com a metodologia adotada para as Escolas em Tempo Integral e investiu aproximadamente R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais) em obras de infraestrutura escolar, mobiliários e equipamentos, recursos didáticos e alimentação escolar. Além disso, foram repassados pelo Ministério da Educação (MEC) à SEED para serem investidos nas Escolas do Novo Saber o montante que hoje R\$ 11.997.201,00 (AMAPÁ, 2020, p. 167).

A Fundação Lemann, conjuntamente com outras instituições, vem atuando em diversas frentes na política pública da educação brasileira, indicando um novo papel assumido pelo empresariado, através de seus APHs na disputa hegemônica no campo educacional e apontando a existência de um acelerado processo de neoliberalização, que desencadeia novos mecanismos de dominação burguesa no campo educacional e que impacta diretamente o papel do Estado no desenvolvimento de políticas públicas para a educação na Amazônia Amapaense. Portanto, esse projeto neoliberal de educação, se institui como instrumento fundamental na construção do consenso em torno das novas estratégias de dominação burguesa, “implementando os princípios da racionalidade científica vinculada ao capital financeiro e sua imperiosa necessidade de viabilizar o novo padrão de sociabilidade no conjunto da realidade brasileira” (OLIVEIRA, 2019, p. 161).

Como afirma Oliveira (2019), esta é uma estratégia em curso que tem se materializado através de uma articulação de mão dupla, envolvendo não só a agenda neoliberal elaborada pelo Banco Mundial como também a ação inovadora e estratégica de atores nacionais, com destaque ao papel de grandes grupos privados e suas articulações junto aos gestores públicos, resultando numa nova e eficiente acumulação do capital através do acesso direto ao fundo público, tanto em intervenções diretas nas políticas públicas de educação (governo federal, MEC), quanto em ações focais e locais, ligadas às secretarias municipais e estaduais de educação, como é o caso do Amapá, através das parcerias público-privadas com a Fundação Lemann, Instituto Sonho Grande, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação-Ice, Associação Bem Comum, Instituto Inspirare e Sebrae, na formulação e implementação das políticas públicas de educação para todo o território estadual. É um processo que dissemina “o ideário empresarial na ambiência e funcionamento individual das escolas públicas e impacta singularmente as políticas públicas de educação e o conjunto do sistema público escolar brasileiro (idem, p. 162).

Sobre a necessidade de alinhar a BNCC às propostas curriculares locais, como é o caso da implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Reformulação da Política Estadual de Alfabetização em atendimento a adesão ao PAAP, constitui um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço e materialidade na educação. Essa padronização curricular que as secretarias municipais e estaduais buscam se adequar apontam para os interesses do mercado, excluindo a diversidade e as minorias sociais. As competências descritas no currículo têm como foco o mercado e o processo de flexibilização, preconiza a individualização do trabalho docente, bem como o rebaixamento da formação dos trabalhadores

da educação, assim como o avanço da relação público-privado expandindo a privatização da educação (COSTA, FARIAS; SOUZA, 2019).

Esse novo ideário do sistema capitalista, praticado pelo projeto neoliberal de educação através dos grupos privados (Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Associação Bem Comum, entre outros) numa necessidade de alinhamento direto com as bases da BNCC, se constitui, portanto, “em uma exitosa iniciativa organicamente concebida pela ofensiva empresarial hegemônica pelo capital financeiro em âmbito mundial direcionada à construção coercitiva do consenso sobre a nova sociabilidade do capital” (OLIVEIRA, 2019, p. 169).

O Movimento de Educação do Campo têm buscado se contrapor a esse modelo neoliberal de padronização curricular, num processo de resistência dentro das próprias secretarias de educação, em que as coordenações/núcleos de educação do campo, encontram dificuldade de adequar as propostas construídas nos comitês/fóruns estaduais juntos aos professores que atuam nas escolas do campo. A necessidade de fortalecimento dos comitês/fóruns estaduais que marca a presença de diferentes representações dos movimentos sociais, sindicatos, representantes das universidades, gestores, entre outros, é urgente, pois, é nesse espaço que se discute e se constrói políticas específicas para as escolas do campo.

Na Amazônia Amapaense, como reflexo das discussões em nível nacional na construção da concepção de “Educação do Campo”, a partir das Conferências Nacionais de Educação do Campo, a primeira em 1998 e a segunda em 2004, que mobilizou estados e municípios, com encontros regionais/estaduais, com a proposta de analisarem as dificuldades e experiências em Educação do Campo, tem-se a necessidade de implementação de diretrizes estaduais a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 e das coletâneas de livros intitulada “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1999, e em 2002, passou-se a denominar “Por uma Educação do Campo”, que deram visibilidade crescente à educação dos sujeitos do campo, e que aos poucos foi ganhando espaço em pesquisas acadêmicas, promovendo uma maior discussão em âmbito nacional, regional e local (ROSSATO e PRAXEDES, 2015).

Nos anos seguintes, com realização de encontros, debates, seminários sobre Educação do Campo que envolveu representantes de movimentos sociais e instituições de diversos segmentos da sociedade, debate-se sobre a necessidade de construção dos marcos operacionais em nível estadual, para implementação da “Educação do Campo” na Amazônia

amapaense, como política pública educacional, alinhada as legislações e marcos operacionais nacionais, ainda em construção.

Desta forma, realizou-se nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2004, o “1º Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá”, quando foram discutidos diversos temas sobre a Educação do Campo na Amazônia Amapaense. Na ocasião, foi elaborada a “Carta do Amapá para a Educação do Campo” como resultado dos anseios da sociedade civil que foi assinada e publicada no Diário Oficial do Estado, através do Decreto Estadual nº 1455 de 05 de maio de 2006, e que demandou a criação do Núcleo de Educação do Campo dentro da SEED/AP, e também instituiu o “Comitê Executivo de Educação do Campo”, com representantes de órgãos governamentais⁹⁷ e representantes dos movimentos sociais⁹⁸. Este comitê tem como objetivo contribuir para o fortalecimento na implementação de políticas públicas de educação do e no campo na Amazônia Amapaense, tendo os municípios, como espaços constituídos de debates para implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais das escolas do campo (AMAPÁ, 2004).

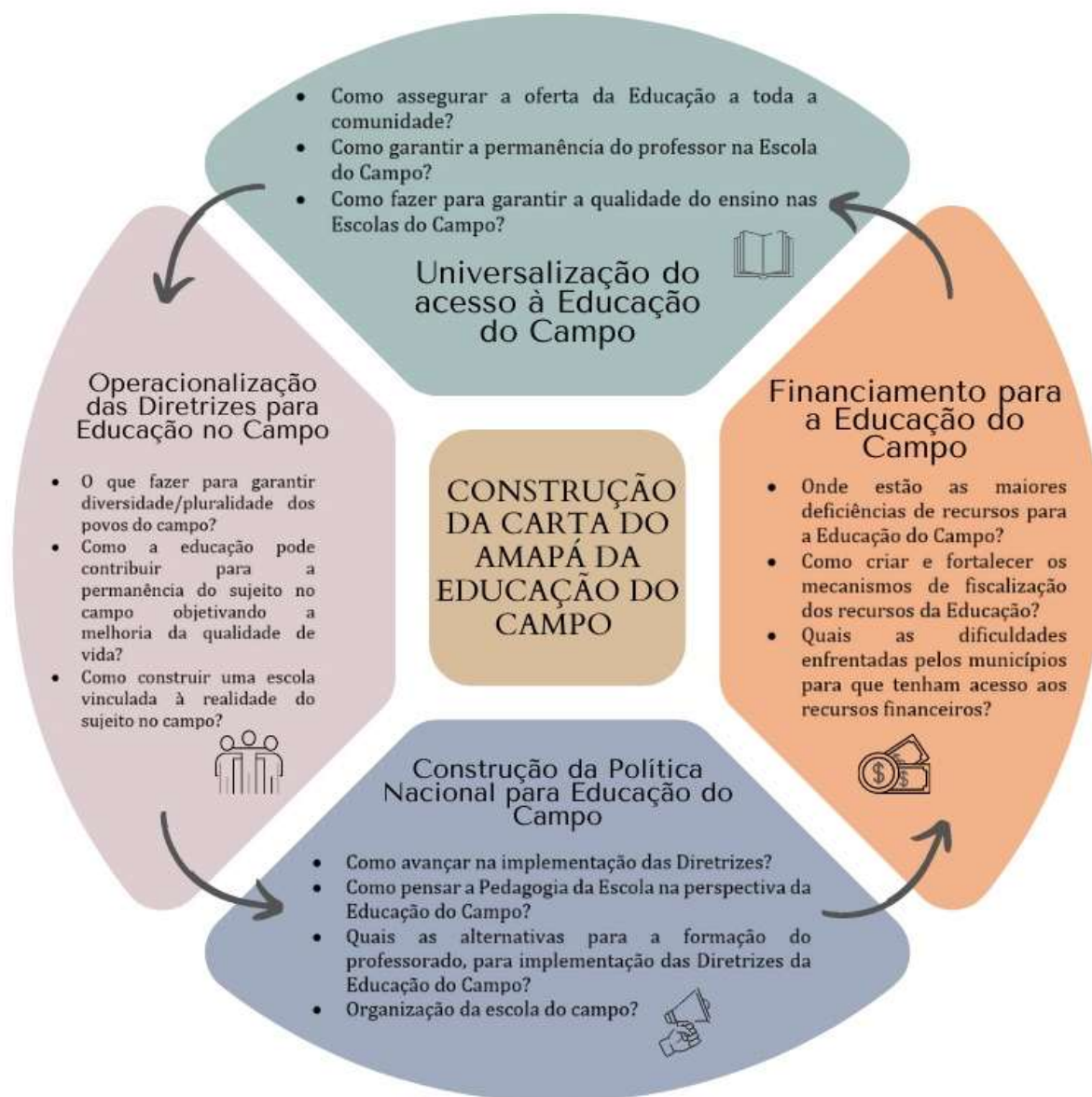
A professora Amapari, umas integrantes do Comitê de Educação do Campo, relata como ocorreu o processo de construção da Carta do Amapá durante o 1º Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá:

Dentro da comissão teve os seminários, fóruns nos estados, posterior à criação da SECADI para que se implantasse os setoriais: o Núcleo Educação do Campo e outras especificidades como quilombola, indígena, dentro da Secretaria, que o MEC, visualizava nesse momento que essas especificidades não eram trabalhadas com mais eficiência, com mais solidez, que visualizasse uma educação de qualidade para essas áreas, porque se trabalhava tudo no geral. Então era importante criar esses núcleos. Eu fiz parte dessa comissão de criação desses núcleos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, e dentro desse Seminário foi criado a Carta da Educação do Campo, [...] onde está todos os envolvidos, os movimentos sociais e todos os segmentos que trata dessa questão, dessa luta por uma educação de qualidade. (Amapari, coordenadora estadual Escola da Terra/Amapá, 2021).

⁹⁷ Entidades representantes: SEED/SOME (Sistema Modular de Ensino); UNIME; RURAP; INCRA; Conselho Estadual de Educação (CEE); SEED/DIEJA (Educação de Jovens e Adultos); UNIFAP; MEC; SEED/DITEP (Divisão Técnico-Pedagógica); Comitê de Entidades no Combate à Fome e Pela Vida (COEP);

⁹⁸ Entidades representantes: Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá – RAEFAP; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá FETAGRI/AP; Comissão Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores – CUT; Grupo de Trabalho Amazônico (GTA); Movimento dos Assentados do Projeto de Assentamento do Piquiazal, Sindicato Rural de Mazagão e Associação dos Assentados do Piquiazal (MAAP); Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP);

Figura 4 - Metodologia de Construção da Carta do Amapá da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelo autor (MACEDO, 2021); Carta do Amapá da Educação do Campo (AMAPÁ, 2004);

A Carta do Amapá da Educação do Campo⁹⁹, foi elaborada coletivamente pelos membros do Comitê Executivo de Educação do Campo Amapaense, como documento norteador das diretrizes educacionais para atender os anseios e as diversidades da população campo, a partir 4 eixos: 1) Universalização do acesso à Educação do Campo; 2) Construção da Política Nacional para Educação do Campo; 3) Operacionalização das Diretrizes para Educação

⁹⁹ Carta do Amapá de Educação do Campo encontra-se na íntegra no Anexo 3;

no Campo; 4) Financiamento para a Educação do Campo. Os referidos eixos foram construídos buscando dar respostas às perguntas levantadas, a partir da seguinte metodologia:

O eixo “Universalização do acesso à Educação do Campo”, buscou elencar os principais meios para a garantir a oferta da Educação Básica para os povos das águas, da terra e das florestas, baseando-se na efetivação da legislação, na vontade política dos gestores, nas potencialidades regionais, no fortalecimento das EFAs, na valorização dos profissionais da educação do campo (formação inicial e continuada, remuneração, concurso e condição de trabalho), na garantia da qualidade do ensino (estrutura física e materiais didáticos) e das políticas públicas, e na participação das organizações sociais do campo, dentre outros.

O eixo “Construção da Política Nacional para a Educação do Campo”, trouxe como elementos principais o debate sobre a necessidade de conhecer o contexto e as especificidades de cada localidade, a construção de uma proposta educacional que garanta a formação de educadores do campo, que considere as especificidades geográficas da região amazônica, a gestão participativa e a valorização das iniciativas pedagógicas que assegurem a identidade e a diversidade da vida no campo.

O eixo “Operacionalização das Diretrizes para Educação do Campo”, destaca o papel do poder público (esfera federal estadual e municipal), das parcerias e dos movimentos sociais, na articulação de uma política específica para a educação do campo na Amazônia Amapaense, com a criação de espaços de diálogos e troca de experiências, contratação de profissionais e realização de concurso público, implementação de diretrizes curriculares estaduais que contemple a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, assessoramento pedagógico e administrativo às escolas do campo e organização geral da escola (rede física, jornada escolar, avaliação, espaços de aprendizagem, nucleação e multiserialização).

Por fim, o eixo “Financiamento para a Educação do Campo”, discutida pelos membros do Comitê apontou para a necessidade superar a deficiência de recursos financeiros destinadas à educação do campo, principalmente na Amazônia Amapaense, considerando imperativo medidas emergenciais quanto a infraestrutura das escolas do campo, como reformas, ampliações e construção de novas escolas, a garantia de acesso ao transporte escolar, a utilização de materiais didáticos específicos para as escolas do campo, merenda escolar regionalizada e fortalecimento de mecanismos de fiscalização dos recursos da educação. Além do mais, a Carta do Amapá de Educação do Campo elencou 3 dificuldades enfrentadas pelos municípios na garantia do acesso aos recursos financeiros: não compromisso com a Educação do Campo no que tange ao descumprimento das leis, gerando as inadimplências das prefeituras

pela falta de fiscalização mais eficiente; as diferenças políticas partidárias que levam a descontinuidade dos programas, através da desarticulação com outras políticas públicas; e a falta de projetos e a centralização dos recursos provocando uma certa discriminação regional, principalmente na Amazônia (AMAPÁ, 2004).

Cabe destacar, que embora esta Carta tenha sido construída coletivamente com os órgãos governamentais e a participação dos movimentos sociais, no auge do debate nacional e da construção das políticas de educação do campo nos estados e municípios, pouco se avançou, no que refere-se a universalização do acesso à educação do campo e a garantia do financiamento para as escolas do campo nos dias atuais. Muitas secretarias municipais encontram dificuldade de garantir esse acesso com seus próprios recursos, necessitando ainda da ajuda do governo estadual, na manutenção das escolas de educação infantil e do Ensino Fundamental, como foi retratado nos dados estatísticos da evolução do números de escolas do campo e número de matrículas para estudantes da comunidades rurais nos últimos anos, e também a partir do depoimento dos professores que atuam nas escolas do campo com classes multisseriadas.

Quanto à construção da política estadual e operacionalização das diretrizes da educação do campo, é de extrema importância a atuação do Núcleo de Educação do Campo (NEC), criado em 2008, como indicativo do Decreto Estadual nº 1455 de 05 de maio de 2006, com a competência de gestar a Educação do Campo na Amazônia Amapaense, atendendo uma orientação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI/MEC. De acordo com suas diretrizes, o NEC tem como atribuições:

I – Coordenar, monitorar e executar as ações técnico-administrativas nas escolas do Sistema Estadual de Ensino existente no campo, garantindo a diversidade e as especificidades de cada localidade do campo, com calendários e currículo próprios diferenciados e significativos, respeitando a realidade de cada comunidade;

II – Propor e coordenar projetos e programas de formação continuada de educadores do campo em parceria com setores da SEED, com conhecimento da vida do campo, visando a aplicação da metodologia mais adequada à diversidade e pluralidade de cada localidade, conforme Legislação pertinente;

III – Coordenar, acompanhar e monitorar as escolas do campo, mantendo atualizada a quantidade de profissionais da educação e alunos, que fazem parte da Educação no Campo, visando a melhoria da qualidade de ensino e da vida da população;

IV – Propor uma gestão democrática em parceria com as Instituições locais, com base no Projeto Político Pedagógico – PPP, contida nos princípios da Agenda 21;

V – Garantir no Plano de Ação Anual do Núcleo, a efetivação das ações, afim de promover a autonomia da educação, através da gestão e das metodologias pedagógicas, conforme as diretrizes e normas emanadas da Secretaria de Educação e a Legislação vigente;

VI – Garantir nos planos, programas e projetos, assessoramento técnico, equipamento tecnológico, material didático e estrutura física para a Educação no Campo,

contribuindo para o desenvolvimento e melhoria dos indicadores educacionais, respeitando a realidade e especificidade de cada comunidade;

VII – promover fóruns, debates, seminários, que venham a divulgar as ações do campo nas unidades escolares;

VIII – promover encontros com membros do comitê executivo do Estado para socialização das atividades e demandas de Educação do Campo;

IX – programar, acompanhar, monitorar e executar os planos, programas, projetos e ações Estaduais e Federais de Educação no Campo;

X - Realizar pesquisas sobre a educação do campo no Estado do Amapá;

XI - manter cópia da documentação comprobatória proveniente da execução de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos, a disposição do Núcleo de Prestação de Contas de Convênios para a consolidação da prestação de contas dos recursos de origem Estadual e Federal (NEC, 2019).

Durante a realização da pesquisa campo, identifiquei algumas ações desenvolvidas pelo NEC, como o “Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas”¹⁰⁰ e a “Organização Pedagógica e Monitoramento das Ações Campesinas” (OPMAC)¹⁰¹, no intuito de atender a política estadual, criada recentemente a partir da Resolução Estadual nº 56 de 26 de abril de 2017, que estabelece “Diretrizes complementares para funcionamento das instituições da Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no Estado do Amapá”, em atendimento às diretrizes nacionais e aos pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo, a partir da implementação das políticas públicas, como o PRONERA, Projovem Campo – Saberes da Terra¹⁰², PRONACAMPO e o Escola da Terra.

As “Diretrizes Estaduais da Amazônia Amapaense para funcionamento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, Resolução Estadual nº 56/2017, reforça o que preconiza diretrizes nacionais e operacionais da Educação do Campo, dando destaque à garantia

¹⁰⁰ Projeto de Formação Continuada do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense.

¹⁰¹ Projeto do Núcleo de Educação do Campo para formação continuada e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas escolas do campo no Amapá, desenvolvido no ano de 2019, a partir de 5 ações: Encontros Pedagógicos Regionais; Saberes e Práticas nas Escolas do Campo; Assessoramento; Intervalo Cultural: Tablado do fazer pedagógicos; e Cine do Saber Itinerante nas Escolas Estaduais do Campo.

¹⁰² Na Amazônia Amapaense a execução do Programa Federal Projovem Campo- saberes da terra, foi desenvolvida nos municípios de Porto Grande e Ferreira Gomes, tendo como objetivo desenvolver ações para elevação da escolaridade dos jovens agricultores, propiciando a conclusão do ensino fundamental, por meio de sua formação integral na modalidade educação de jovens e adultos, integrando a qualificação social e a formação profissional, em regime de alternância entre períodos de tempo-escola e tempo- comunidade. Fortalecendo e ampliando o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino, possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional. (AMAPÁ, 2019).

do acesso da população rural, tanto da Educação Básica, quanto a Educação Superior e Educação Profissional, conforme prevê o seu art. 4º:

Art. 4º- A Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas no Sistema Estadual de Ensino compreende a Educação Básica, em suas etapas e modalidades e Educação Superior e tem como objetivo:

I - Desenvolver em regime de colaboração a oferta da Educação Infantil, para atendimento das populações do campo.

II - O Ensino Fundamental terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar de qualidade, garantindo a igualdade de oportunidade na formação discente, e, será desenvolvido, preferencialmente pelo ensino regular nas próprias comunidades rurais, somente em caráter excepcional será permitido o processo de nucleação com deslocamento intracampo, com autorização do órgão mantenedor.

III- O Ensino Médio terá como objetivo universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

IV - A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho que seja favorável ao atendimento dos educandos das comunidades do campo.

V - A Educação Superior no campo objetiva apoiar programas integrados de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos que proponham alternativas de organização do trabalho, pautados nos processos de interação entre o campo e a cidade, com a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação (AMAPÁ, 2017).

A observância das Diretrizes Nacionais e dos princípios da Educação do Campo, é um dos pontos marcantes nas ações do NEC, confirmando uma forte atuação da SECADI, na orientação aos estados e municípios para a implementação das políticas públicas de educação do campo. Por este motivo, considero pertinente dialogar com os diversos atores no processo de construção dessas políticas, como é o caso, do Programa Escola da Terra, compreendendo que embora, siga as orientações de resoluções e documentos norteadores, sua efetiva implementação se constitui no território, ou seja, no estreito diálogo com as secretarias estaduais, secretarias municipais, universidades, comitês de educação do campo, docentes da educação do campo, professores formadores, comunidade rural, movimentos sociais, entre outros.

4.3 Formação continuada de professores de escolas multisseriadas: do Programa Escola Ativa ao Programa Escola da Terra

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, ocorre um processo de reformulação do ensino brasileiro, entre eles, destacamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998 e o fortalecimento institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos anos 2000. Esses fundos fortaleceram as políticas educacionais, estabelecendo critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas que atuam com o Ensino Fundamental, tendo como consequência a aceleração do processo de municipalização para esta etapa de ensino em todo o território nacional.

A construção inicial de um projeto de qualificação de professores das escolas multisseriadas nasce num contexto de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro. Nesta conjuntura, vários países latino-americanos empreenderam mudanças para responder ao novo contexto econômico, político e cultural que se configurava. Para Gonçalves (2009, p. 23)

Tais mudanças foram, em grande parte, induzidas pelas agências multilaterais de fomento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que proveram, por meio de empréstimos, os recursos para realizar a reforma do Estado, bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem às condicionalidades cruzadas com o FMI e seu programa de ajuste estrutural para os países muito endividados.

Com isso, novas formas de organização dos sistemas educacionais brasileiros são desenvolvidas como consequência de uma série de programas implementados com o objetivo de expandir o acesso à educação, definida, em grande parte, pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação através de políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de professores compreendidas entre os teóricos da educação como a versão neoliberal da globalização (GONÇALVES, 2009).

Uma das primeiras iniciativas de política pública implementada pelo Estado brasileiro para as escolas com classes multisseriadas no Brasil foi o Programa Escola Ativa (PEA), desenvolvido a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM),

com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, a partir da formação de professores e da melhoria da infraestrutura das escolas. O PEA foi elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 1970 e replicado em diversos países da América Latina na década de 1980. A experiência na Colômbia foi parâmetro para a construção da proposta no Brasil, em 1996, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A proposta metodológica deste programa foi fundada nos princípios escolanovistas, consolidando-se como modelo internacional de reforma para educação no meio rural, exclusivamente para as classes multisseriadas (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010; D'AGOSTINI et al, 2012).

Os princípios pedagógicos básicos do PEN desenvolvido na Colômbia foram inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, que utilizam estratégias para propiciar ao aluno um aprendizado ativo. Baseado nestes princípios básicos o PEN trabalha com recursos pedagógicos específicos: (1) os Guias de aprendizagem, os (2) Cantinhos de aprendizagem, a (3) Biblioteca escolar, o (4) Governo escolar e a (5) Promoção flexível. Na década de 1990, enquanto modelo sistematizado para a educação de escolas multisseriadas rurais na Colômbia, “o PEN passou a refletir a orientação do BM para o alívio da pobreza e para a reforma educacional na América Latina: foco na educação dos mais pobres entre os pobres, ou seja, a população rural dos países latino-americanos, com baixos índices de escolarização” (GONÇALVES, 2009, p. 30).

O movimento de reforma educacional denominado Escola Nova ou “escolanovismo”¹⁰³, foi introduzido no Brasil no início do século XX¹⁰⁴ como um movimento de renovação da educação, como forma de superar a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação conhecida como “pedagogia tradicional”, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, por intermédio de experiências

¹⁰³ Expressão mais típica conhecida entre os educadores/pesquisadores, fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo e no neoconstrutivismo (Piaget), expressos nas formulações da ONU e UNESCO.

¹⁰⁴ A década de 1920, marcou o início do movimento Escola Nova no Brasil. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias da educação. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Em 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência, denominada de pedagogia tecnicista, que desencadeou um conjunto de reformas educacionais a partir de 1969, como a Lei 5.540/69 e Lei 5692/71, que o regime militar tenta implantar a partir de uma orientação pedagógica de ideais americanos (SAVIANI, 2013).

restritas, e depois generalizando-se no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2018). Nesse aspecto, a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação, a partir de uma metodologia em que

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2018, p. 8).

Para Saviani (2018), esse modelo de escola alteraria significativamente a estrutura organizacional dos sistemas escolares, o que implicaria em custo bem mais elevados. Assim, a “Escola Nova” foi organizando-se basicamente na forma de escolas experimentais e como núcleos específicos, destinados principalmente a pequenos grupos da elite. Entretanto, o ideário de escolanovista, foi ganhando força entre os educadores, acabando por gerar consequências amplas nas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional, pois, ao provocar o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, “acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (idem, p. 9). Assim, cumpre uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses da classe dominante e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Este foi o papel desempenhado pela Escola Nova, no caso da América Latina.

As primeiras discussões para implantação do PEA, ocorreu em maio de 1996, quando técnicos do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) do MEC e dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo BM a participar, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva - Escuela Activa”, que tratava da socialização da experiência formulada por um grupo de educadores colombianos. Após essa iniciativa, em agosto de 1996, foi realizado em Brasília, um seminário, coordenado por um representante da “Fundación Volvamos a la Gente” – instituição que foi responsável pela implementação da metodologia na Colômbia – que reuniu a partir do Projeto Nordeste todos os secretários de educação e diretores de ensino dos estados da região Nordeste a fim de conhecerem e decidirem sobre a adesão da proposta (AZEVEDO, 2018; D’AGOSTINI et al, 2012).

Segundo as definições do MEC, o PEA foi criado para auxiliar o trabalho educativo nas classes multisseriadas das escolas rurais, com o objetivo de aumentar nível de aprendizagem dos alunos; reduzir a repetência e a evasão; e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), a partir da formação de professores e melhoria na infraestrutura dessas escolas. A implantação estratégica do PEA no Brasil, ocorreu em 1997, em escolas da Região Nordeste, cujas primeiras experiências foram implementadas nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí, com assistência financeira do Projeto Nordeste/MEC e, posteriormente, o programa foi ampliado para as demais regiões no marco de um convênio com o BM. As principais estratégias eram: garantir a formação continuada em serviço das equipes escolares sobre a metodologia do Programa; assessorar, técnica e pedagogicamente, os educadores das escolas do campo; fornecer os cadernos de ensino-aprendizagem e kits pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno (MEC, 2010).

O PEA é uma estratégia metodológica implementada inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, destinado às escolas com classes multisseriadas, ou escolas de pequeno porte, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todas as séries/anos estão agrupadas numa mesma sala de aula. Quanto à sua operacionalização, o programa consiste em formação, multiplicação e monitoramento, organizados da seguinte maneira:

a Secadi oferece formação e orientação para os professores-pesquisadores e os formadores das IES e para os técnicos responsáveis pelo monitoramento das secretarias de Educação dos estados; as IES oferecem formação e orientação para os multiplicadores (técnicos das secretarias municipais de Educação). Esses, por sua vez, multiplicam a formação para os professores de escolas multisseriadas. Os técnicos das secretarias estaduais realizam monitoramento e supervisão de todo o processo. Isso se dá a partir de seis módulos de formação dos professores da IES capacitados pela equipe da Secadi. As consequências são a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo e, muitas vezes, a dificuldade para replicar na escola do campo os conteúdos tratados com os formadores dos formadores. A proposição das IES foi a alteração dos conteúdos do processo de formação, com ênfase na formação de professores para trabalhar coletivamente e construir o projeto político-pedagógico, os currículos e os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade; [...] O programa dispõe de financiamento para *kits* escola, livros didáticos, formação, bolsas e supervisão (D'AGOSTINI, 2012, p. 317).

Em relação aos recursos humanos, o PEA era composto por: 1) professores-pesquisadores e formadores das IES – responsáveis pela elaboração do conteúdo e pela organização dos módulos de formação; 2) técnicos supervisores das secretarias de Educação

dos estados – responsáveis por acompanhar e monitorar todo o processo; e 3) professores multiplicadores, técnicos das secretarias municipais de educação – responsáveis por replicar/multiplicar a formação; e 4) professores que atuavam nas classes multisseriadas que participavam das formações e aplicação da metodologia do PEA nas salas de aulas.

A formação de professores das classes multisseriadas ocorreu num processo gradativo de estruturação ao longo dos anos. Entretanto, foi passível de inúmeras críticas por estudiosos, por ser sido considerada, por muitos, como uma ação isolada desde sua origem e apresentada aos estados e municípios como um pacote educacional com pouquíssimos diálogos entre o contexto das escolas multisseriadas e os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010). Em decorrência, especialmente, das referências de base neoliberal, com raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, o Programa Escola Ativa teve dificuldades em atender as necessidades de base teórica do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Em 1999, quando o Projeto Nordeste chega ao final, o PEA se vincula ao Fundescola e suas ações de implementação foram disseminadas nas regiões que compunham a Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) do referido programa. Esse processo foi dividido em cinco fases. A primeira fase: *implantação e testagem* - momento de formulação, implementação, acompanhamento do programa e seu amoldamento à realidade brasileira, na observância de sua efetividade e execução - compreendeu o período de 1997 a 1998 em estados da região Nordeste. Na segunda fase, a partir de 1999, houve uma *expansão* do PEA, em razão das solicitações por parte de estados e municípios do Nordeste e do Centro-Oeste. A terceira fase foi caracterizada pela *consolidação* do PEA, com a criação da rede de formadores (multiplicadores), com o envolvimento de estados e municípios nas ações de formação e de monitoramento. Na quarta fase, denominada *expansão II*, o programa foi ampliado para as áreas que não compunham o ZAP, o que ocasionou uma “expansão autônoma”, atribuindo aos municípios responsabilidades como realizar a formação dos professores, dotar as escolas de estrutura física e de kit pedagógico. Por este motivo, coube ao Fundescola a distribuição dos materiais para a formação dos professores e dos Guias de aprendizagem para os alunos. Por fim, na quinta fase – *disseminação e monitoramento* - , a implantação e o monitoramento do PEA se vincularam às ações educacionais da Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional (CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC), composta por uma rede

de gestores, técnicos, professores, alunos e pais, objetivando apoiar e garantir a sustentabilidade do programa nos Estados e Municípios (AZEVEDO, 2018).

De agosto de 2004 até setembro de 2006, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, o PEA permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. Somente no decorrer de 2007, o PEA passou a ser gerido pela SECAD¹⁰⁵, momento em que foram encerradas as transações com o Banco Mundial, e o MEC assume o programa com recursos próprios, expandindo-o a todas as regiões do país. Neste período, o MEC chegou a solicitar uma avaliação com vistas a redirecionamentos, mas esta avaliação, feita pela Universidade Federal do Pará (UFPA), nunca chegou a ser considerada (D’AGOSTINI et al, 2012). Sobre este período de execução do programa e a ausência de avaliação institucional, já no Governo Luís Inácio Lula da Silva, Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 237) fazem a seguinte crítica:

A mudança de governo na esfera federal a partir de 2003 gerou a expectativa de que processos mais democratizantes pudessem ser desencadeados em relação ao Programa, consoante aos princípios que nortearam a política educacional no país a partir de então. No entanto, o processo de expansão permaneceu sem avaliação institucional e controle social, o Programa teve seus Guias de Formação reformulados, principalmente para atualização da legislação educacional; os Guias de Aprendizagem foram reimpressos eivados de equívocos, preconceitos com o campo, conteúdos desatualizados e descontextualizados.

Em 2008, com o término do Fundescola, o PEA é transferido para a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD), incorporando-o às ações da Política Nacional de Educação do Campo, diante da necessidade de avaliação e reconfiguração do programa, uma vez que as diretrizes propostas pela CGEC expressava uma proposta de política pública construída com a participação coletiva de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares na dinâmica social. A CGEC foi criada a partir da luta de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação “Por uma Educação do Campo”. Esta articulação estava “enraizada em uma proposta político-pedagógica construída por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo” (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

¹⁰⁵ Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se o eixo “inclusão” à SECAD, introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Assim, a SECAD torna-se SECADI.

Neste sentido o PEA foi assumido pela SECAD como ação prioritária para a educação básica no campo e as IES foram convidadas a participar das iniciativas nos Estados e municípios, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa. Assim, a partir de 2008, o PEA é reformulado, em meios aos debates e críticas ocasionados pela incorporação dos princípios, conceitos, metodologias e práticas da articulação que estavam sendo construídas nas Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo” (1998) e “Por uma Educação do Campo” (2004), Conferências Estaduais, criação de fóruns e redes estaduais e municipais, publicações e instalação de comissões nos órgãos públicos para acompanhar, discutir, avaliar e propor ações no âmbito das políticas públicas para a educação do campo no Brasil. Com uma nova configuração, o PEA passou a ser disponibilizado para todos os municípios brasileiros na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais na melhoria das escolas multisseriadas, com o fornecimento de recursos pedagógicos e de gestão. As universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Por conseguinte, o PEA é incorporado em todos os municípios brasileiros a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos e de gestão. Nesse contexto, os municípios deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e as universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010). Vale ressaltar que apesar das IES terem assumido o compromisso com a formação Escola Ativa – Adesão 2008, somente em 2009 receberam as informações reais acerca da quantidade de municípios e de escolas que aderiram ao Programa e a própria operacionalização do programa foi sendo apresentada nos módulos de formação dos formadores no decorrer dos anos 2009 e 2010. Apesar da aprovação dos projetos pela SECAD e pelo FNDE o recurso é liberado sempre com um ano de atraso (FONEC, 2011).

Sobre este período em que o PEA passou a ser coordenado pela antiga SECAD a partir das ações do PDE e do PAR, Azevedo (2018, p. 42) esclarece

[...] o MEC adotou uma política de expansão do Escola Ativa para todos os estados e para o Distrito Federal, reconfigurando o material didático-pedagógico e os módulos de capacitação dos profissionais que atuam com a metodologia. Cabe frisar que os técnicos das Secretarias Estaduais e do Distrito Federal que atuavam no Programa e que trabalhavam com a metodologia, assim como alguns professores das

universidades públicas, foram envolvidos nesse processo. Esses profissionais assumiram ainda a formação dos supervisores pedagógicos e dos professores que trabalhariam com o Escola Ativa em seus respectivos estados.

Em 2009, foram distribuídos cadernos de ensino e aprendizagem do 1º ano de todas as disciplinas para os educandos com 6 (seis) anos de idade, além do caderno de orientações pedagógicas para formação de educadores e o projeto base do Programa Escola Ativa, elaborados conforme os fundamentos, princípios e concepções da educação do campo. Em 2010 todos os educandos do 1º ao 5º ano receberam os cadernos de ensino e aprendizagem reformulados na perspectiva da educação do campo (MEC, 2010, p. 45).

Em 2011, o Fórum Nacional de Educação do Campo¹⁰⁶ (FONEC) publica uma nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. Esta nota apresenta uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do Programa, a partir das diferentes posições sobre multisseriação e o contexto da sua implantação na América Latina (FONEC, 2011). Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas construídas no contexto de institucionalização do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

Em relação a atuação do FONEC na avaliação das políticas públicas de educação do campo, que envolve pesquisadores, instituições de ensino e representantes dos movimentos

¹⁰⁶ O FONEC caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado. Participam como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na Educação do Campo. Instituições que aprovaram a criação do FONEC: Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP de Educação do Campo Comissão Pastoral da Terra – CPT Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura – FETAGs Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC Instituto Federal de Brasília – IFB Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC Movimento das Mulheres Campesinas – MMC Movimento de Organização Comunitária – MOC Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB Universidade de Brasília – UnB Universidade Estadual da Bahia – UNEB Universidade Estadual do Amazonas – UEA Universidade Federal da Bahia – UFBA Universidade Federal da Paraíba – UFPB Universidade Federal de Campina Grande – UFCG Universidade Federal do Maranhão – UFMA Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Universidade Federal do Pará – UFPA Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Universidade Federal do Tocantins – UFT

sociais, destaco a fala do Coordenador Tumucumaque, que relata a importância deste Fórum durante o período histórico em que houve uma abertura para a participação desse movimento na construção dessas políticas, com os programas de formação continuada de professores de escolas do campo:

Nós temos um consenso entre os pesquisadores e os movimentos de luta pelo campo, nós temos um Fórum Nacional de Educação do Campo, que é o FONEC, que nós dividimos em dois momentos a história do empoderamento da educação do campo pra dentro do estado brasileiro. Um momento, se dá durante o governo Fernando Henrique, que o movimento de luta pela educação do campo cresce, apesar do governo e contra o governo, e consegue muitas conquistas, como por exemplo, o começo do Pronera, que é uma política pública fantástica na história da educação do campo brasileiro, onde se tentou responder a necessidade de uma educação do campo de formação de professores para as escolas do campo de acampados e assentados da Reforma Agrária, uma bandeira de luta do MST e também do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. E um outro momento da política pública de Educação do Campo no nosso país, que se deu com a ascensão do Partido dos Trabalhadores, com a eleição do Presidente Lula no ano 2002, assumindo o poder em 2003, quando os movimentos de luta pela Educação do Campo vão encontrar um governo que é acessível a essas bandeiras e essa demandas. Então a gente tem uma série de vitórias, digamos assim, do ponto de vista da institucionalização da Educação do Campo, a criação da Secad, que a Secretaria de Alfabetização e de Diversidade que contempla uma diretoria e uma coordenação para a educação do campo [...] E junto com a demanda por formação de professores para as escolas do campo, as comunidades rurais e os movimentos organizados - os povos e comunidades do campo - tinham sempre outras bandeiras e outros pleitos que eram negados na época do Fernando Henrique, na época dos governos militares, enfim, e que foram aceitas a partir da eleição do Lula. Por exemplo, um investimento maior nas estruturas das escolas do campo, uma política pública que levasse a água e energia elétrica para a totalidade das escolas do campo, instrumentos que protegessem as escolas do campo do fechamento que é um processo muito agressivo que a gente tem no Brasil, nas comunidades rurais, e outras demandas (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Oliveira (2013) ao fazer uma análise comparativa da experiência na Colômbia e no Brasil, destaca que o Programa “Escuela Nueva”, teve êxito devido as diferentes condições no processo de implantação da proposta para as escolas multisseriadas. Na Colômbia, o sucesso ocorreu principalmente em regiões povoadas por famílias rurais de classe média, verificando-se a existência de escolas com infraestrutura adequada, além de se apostar fortemente no trabalho docente e na mobilização e execução do programa. O resultado foi promissor, ao alcançar os objetivos da promoção ao acesso à educação e a diminuição da evasão escolar. Enquanto que no Brasil, apresentou-se uma outra realidade, que perpassam pelas situações no processo de gestão, no cotidiano escolar e no âmbito da ação dos professores. Outros percalços referem-se à estrutura física das escolas, ao atraso do material didático-pedagógico, à compreensão dos conteúdos e as atividades dos cadernos de ensino e aprendizagem.

Portanto, as críticas apontadas nos relatórios do FONEC (2011) e em pesquisas sobre as experiências desenvolvidas em instituições de ensino superior revelam problemas e dificuldades na implementação do programa, mesmo ainda no Governo Lula, conforme sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 4: Críticas ao Programa Escola Ativa¹⁰⁷

Crítica quanto ao/à	Problemas e Dificuldades
Origem do Programa	Devido ao financiamento com o BM como política compensatória, via organismos multilaterais e por ter um perfil de política focal e assistencialista viabilizado pelo Governo FHC no início de sua implantação.
Base teórica	Não sintonia com os pressupostos teóricos da Educação do Campo, tendo em vista a sua base teórica com raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas.
Financiamento	A regulamentação via decreto não o assegurou como uma política pública permanente. Atraso na aprovação, liberação e repasse de recursos, prejudicando o cumprimento dos compromissos e prazos assumidos pela SECAD.
Gerência do Programa pelo MEC	A hierarquização do programa, desconsiderando a necessidade de autonomia na sua gestão local. A relação entre governo federal, universidades e secretarias era burocratizada, por interferir diretamente na autonomia da escola e dos professores.
Descentralização	Falta de condições necessárias às IES e na Coordenação Estadual para execução do PEA; dificuldades na comunicação com municípios (falta de linha telefônica, serviço de correio computadores, etc.). Falta de logística nas secretarias estaduais de educação (técnicos especializados, logística de distribuição do material, espaços para a formação, etc.).
Recursos Humanos	Em algumas instituições, a falta de pessoal técnico administrativo e de professores-pesquisadores do quadro efetivo que aceitem assumir a formação;
Preparação e formação dos educadores	Voltadas somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita e para a dimensão pedagógica técnica; ausência de autoavaliação; A alta rotatividade dos professores e os contratos temporários, se apresentam como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do programa;
Participação dos movimentos sociais camponeses	A não incorporação das experiências acumuladas dos movimentos de luta social do campo nas suas diretrizes.

¹⁰⁷ Muitas críticas foram expressas pelos participantes dos processos de formação, em documentos divulgados que permitem localizar as reivindicações dos professores do campo no que diz respeito às responsabilidades do Governo Federal, Estadual, Municipal e da Universidade para garantir efetivamente a implementação de diretrizes da Educação do Campo nas escolas multisseriadas (FONEC, 2011).

Infraestrutura	Falta de infraestrutura nas escolas multisseriadas para o desenvolvimento da metodologia proposta pelo PEA.
Participação das Universidades	É um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária. A constatação é que a preparação dos formadores está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico, faltando dimensão científica consistente e dimensão política, bem como, a explicitação dos dados concretos do balanço realizado nos quinze anos do Programa.
Material Pedagógico	Material de orientação pedagógica defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos estudantes; erros conceituais e com pouco conteúdo escolar nos livros didáticos do programa; defeitos e erros de fabricação nos <i>kits</i> pedagógicos entregues às escolas municipais; municípios que receberam material com quantidade insuficiente; e defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos.
Reformulação do Programa	A não conceituação do programa em sua nova versão com reformulações elaboradas em 2008.

Fonte: elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) a partir dos estudos de Azevedo (2018), D’Agostini et al (2012, Oliveira (2013), Antunes-Rocha e Hage (2010) e Gonçalves (2019)

O processo de reformulação do PEA aconteceu em confronto com as concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) e nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008). Nessa mudança, são levadas em consideração, formulações de autores que integram o movimento de articulação “Por uma educação do Campo”, como KOLLING *et al* (1999), MOLINA e JESUS (2004), entre outros. No entanto, embora o programa avance em suas em suas formulações, encontra dificuldade para incorporar o referencial teórico e metodológico da Educação do Campo (D’AGOSTINI et al, 2012).

Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 53), afirmam que

[...] não é possível ignorar que as novas configurações do Programa são produto de mais de uma década de funcionamento nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que ele foi pivô de debates e alvo de críticas de movimentos sociais e de alguns setores da academia, passando por mudanças em seus textos-base, como tentativa de incorporação dessas críticas. Assim como também é importante enfatizar que a incorporação das universidades como parcerias das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na formação dos professores provocará a elaboração de pesquisas, artigos e debates, o que certamente contribuirá para uma maior movimentação nas reflexões de conceitos, princípios, procedimentos e resultados do programa.

Na Amazônia Amapaense, encontramos poucos estudos acadêmicos sobre a implementação e as experiências do PEA nas escolas multisseriadas. Costa (2016), ao fazer um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá, destaca um “tópico” denominado “O Programa Escola Ativa nas escolas multisséries do Amapá”, que a partir de relatos de técnicos do Núcleo de Educação do Campo da SEED/AP apresenta um estudo mais genérico sobre as etapas de implantação do programa. O NEC, responsável pelo monitoramento das escolas, é um setor que concentra as informações sobre as políticas de educação do campo na Amazônia Amapaense, entretanto, devido a rotatividade de profissionais, há dificuldade na busca do registro sobre o PEA no Amapá¹⁰⁸.

Costa (2016) registra em seu estudo que o PEA foi implantado no Amapá no ano de 1999, através do Termo de Adesão firmado entre a SEED e o MEC, visando a implementação da metodologia do programa e distribuição do material didático disponibilizado aos professores e alunos em todas as escolas com classes multisseriadas da rede estadual de ensino. Sobre este fato, a autora faz a seguinte anotação

Conforme informações (verbais) da coordenadora do NEC, o PEA foi implantado em escolas do campo de 15 municípios amapaenses, com exceção de Vitória do Jari, que não adotou a metodologia Escola Ativa. A expansão do programa nas escolas da rede pública estadual ocorreu por meio de diagnóstico prévio, realizado pela equipe de técnicos da SEED, que definiram as prioridades de acordo com a necessidade de cada escola e organizaram a implantação dessa ação nessas instituições de ensino (COSTA, 2016, p. 52).

Costa (2016) destaca de maneira positiva a inserção do PEA nas escolas amapaenses, com o objetivo de suprir a carência de estratégias metodológicas para as classes multisseriadas, uma vez que a proposta era diferenciada e elaborada para atender as especificidades dessas turmas. Mesmo com o encerramento do programa em 2012, houve uma orientação de continuidade do uso da metodologia. A SEED destinou uma sala e criou uma unidade específica para este fim, com a intenção de dar orientação técnico-pedagógica aos professores para a implementação do currículo escolar, que seguia o mesmo modelo elaborado para as escolas urbanas. Por este motivo, a professora Amapari, faz uma crítica, quanto a necessidade de se discutir o currículo para as escolas multisseriadas dentro do NEC, como forma de alinhar às diretrizes nacionais de educação do campo e não somente às diretrizes

¹⁰⁸ Evidenciei este fato durante a realização da pesquisa de campo sobre o Programa Escola da Terra. Ao buscar o histórico do PEA no Amapá, os técnicos relatam a dificuldade de encontrar registros devido a transferência de prédio e mudança na gestão dos profissionais que coordenaram o PEA, pois a maioria atuavam em cargos comissionados ou eram bolsistas.

estaduais a partir do Referencial Curricular Amapaense, que está alinhado diretamente com a BNCC:

Eu já questionei porque o Núcleo de Educação do Campo está aqui e a unidade da Escola Ativa está em outro setor. Aqui a gente trabalha tudo isso [multissérie] com o pedagógico. Na realidade tem uma unidade em outro setor que está desconectada, que era uma unidade para estar nos fortalecendo, enquanto pedagógico, enquanto encaminhamento. É entendido que este setor faz parte do currículo, que trabalha mais o fortalecimento do currículo, mesmo que programa tenha terminado. A gente brigou muito para que essa unidade venha para cá [Núcleo de Educação do Campo], para fortalecer. A Escola Ativa, a multissérie, ela é muito forte, tanto é, que a gente tem dentro do RCA [Referencial Curricular Amapaense] e do Plano Estadual de Educação. Nós mandamos toda documentação para equipe envolvida. Não nos chamaram para gente estar dentro da comissão, mas a gente encaminhou toda a documentação, da importância de priorizar esse currículo (Amapari, coordenadora estadual Escola da Terra/Amapá, 2021).

Uma das críticas feita por Costa (2016, p. 53), é que o PEA “não atendeu as necessidades educativas de ensino e de aprendizagem de alunos e professores, marcados pela educação precária, que é ofertada aos sujeitos do campo no Amapá”. Percebemos que há uma grande dificuldade de continuidade das políticas públicas implementadas pelo MEC, para que se tornem uma política permanente, tendo em vista as questões burocráticas impostas pela Secretaria de Educação, por se tratar de um programa que demanda uma equipe de trabalho, infraestrutura, transporte para deslocamento aos municípios, gerência de recursos, entre outros. Ou seja, quando termina o período de cooperação com o MEC, e acaba recurso financeiro para pagamento dos bolsistas, as ações para continuidade do programa ficam limitadas.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo NEC e SEED/AP na implementação das políticas públicas, não se pode negar a contribuição dada pelo PEA no Amapá, uma vez que este foi o primeiro programa governamental de formação continuada para os professores das escolas com classes multisseriadas na Amazônia Amapaense e em muitos estados da federação, como destaca o coordenador Tumucumaque:

O Escola Ativa foi o primeiro processo massivo de formação continuada de professores do campo da história do Brasil. Ele iniciou de forma embrionária em poucas unidades da federação, mas logo foi espreado e acabou chegando praticamente em todas as unidades da federação num desenho que funcionou. A gente tinha uma disponibilidade de bolsas para os formadores da Universidade realizarem a formação dos professores das redes. A gente tinha bolsa para os tutores das turmas multiplicarem a capacitação e visitarem as escolas na ponta. A gente tinha kits pedagógicos que chegaram em todas as escolas, com livros, com equipamentos, com várias ferramentas para o trabalho do professor, e esse desenho ocupou um espaço que era vazio. Não havia um programa bem parecido para as escolas do campo. As escolas urbanas sempre participaram de processos formativos enquanto que o campo era relegado ao esquecimento e ao abandono. Então foi natural essa expansão e esse fortalecimento do programa que perdurou mais de uma década. Ele começa em 1997

e o MEC vai pactuar as últimas turmas em 2011. Então é mais de uma década de formação de professores nesse formato (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Embora existam críticas no que diz respeito a implementação do PEA como política pública é possível considerar seus pontos fortes, sobre um novo prisma, ressaltando as experiências das práticas cotidianas de professores e alunos, conduzindo a novas reflexões para além da dimensão metodológica. O desafio agora é construir novas mediações a partir da implementação das políticas públicas voltadas para a formação de professores para as escolas com classes multisseriadas que fortaleçam e ampliem as possibilidades de reflexão, de diálogo e teorização em torno das experiências já desenvolvidas pelos professores.

Segundo Costa (2016) a reformulação do PEA foi uma tentativa de adequá-lo às diretrizes legais e pedagógicas da educação do campo no Brasil. Mesmo que tenha o embasamento da legislação educacional brasileira no Projeto Base, foi difícil perceber a participação dos movimentos sociais nas discussões e elaboração da nova proposta, deixando espaço para as críticas no tocante ao movimento de Educação do Campo, que defende uma construção mais democrática que considere as diversidade de cada região e as experiências junto as comunidades rurais e movimentos sociais.

Sobre o desgaste do PEA ao longo dos anos, o coordenador Tumucumaque relata algumas críticas que o programa sofreu, principalmente em relação a falta de atualização dos kits pedagógicos e o curso de formação, que permanecia no mesmo formato:

É natural quando você tem um processo de mais de década, que ele vai sofrendo desgastes. Primeiro ele é novidade e é muito bem recebido, depois ele passa a ser conhecido, ele continua sendo muito valorizado. A partir do momento que passa um ciclo, 5 anos, 6 anos, 8 anos, e a mesma equipe de formação, fazendo a mesma formação em moldes semelhantes, uma formação que preparava para a utilização de kits que eram os mesmos kits para todas as unidades da Federação (aqui acho que começa os limites do programa), além do desgaste natural, os materiais desconsideravam as especificidades regionais. Os materiais eram elaborados de forma traduzida de um material que foi feito na Colômbia. Então foi um processo de você trazer um material de fora, você copiar um material, traduzir do espanhol para o português e simplesmente mandar para gráfica fazer a tiragem. [...] e no outro ano repetia o mesmo material e a mesma capacitação para ajudar a usar o material e no outro ano vem os mesmos professores da Universidade para dar a mesma formação com o mesmo material na mão. Então a parte de material consumível era muito bem-vinda na escola porque os novos educandos poderiam ter um material “zerinho” para eles utilizarem e fazerem suas atividades. Mas a capacitação e a repetição, a não renovação dos materiais acabou produzido o desgaste. Esse desgaste foi vindo para todas as esferas de avaliação, os processos de monitoramento. Então os professores começaram a fazer uma avaliação negativa. As redes começaram a fazer uma avaliação negativa. Isso foi chegando no Ministério da Educação, que se debruçou sobre e percebeu que realmente tínhamos problemas. Era um processo repetitivo. Nós não estávamos acrescentando mais, nós só estávamos fazendo mais do mesmo. E

havia uma certa acomodação dos atores. Quem estava apaixonado pelo projeto, e fazia uma defesa ferrenha do projeto, não era tanto fazendo uma avaliação positiva do projeto, mas era o grupo que ficou recebendo bolsa todos os anos, os formadores das universidades que tinham bolsa todo ano, os tutores dos municípios e das redes estaduais que tinham bolsa todo ano. Então ele acabou meio que cansando e não acrescentava mais (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Portanto, a continuidade do PEA não foi assegurado frente à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e à profunda crise que vive os Estados em decorrência do sistema capitalista. A regulamentação via decreto não assegurou o programa como política pública permanente. Tanto a SECADI, quanto as IES participantes, cientes destas consequências, propuseram reformulações na base teórico-metodológica do PEA, buscando fundamentação nas teorias críticas da educação, evitando a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo. Além do mais, o PEA não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo (FONEC, 2011). Na análise de Azevedo (2018, p. 121):

Para se constituir como uma política pública de educação rural na perspectiva de transformação da realidade – e não apenas com um *pacote educacional* -, entendemos que o Programa deveria ter se revestido de outros conteúdos e concepções, como fundamentado pelas *Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo*, bem como a superação de uma iniciativa conjuntural que apenas focou o caráter metodológico. O Programa Escola Ativa deveria desfrutar de uma concepção mais ampla do ponto de vista político-pedagógico que, envolvendo e ouvindo os sujeitos, se articulasse a outras ações governamentais e às experiências acumuladas dos movimentos sociais e sindicais, visando superar as condições precárias de organização e de funcionamento, bem como do trabalho docente em escolas rurais com turmas multisseriadas.

Esse processo de avaliação do PEA e a necessidade de redimensionar o programa a partir das críticas impostas pelo FONEC e pelas IES, também ficou evidenciado na fala do coordenador Tumucumaque, que relata sua experiência quanto atuou na CGEC/SECADI durante o processo de construção do Programa Escola da terra no período de 2011 a 2013:

Fui trabalhar na CGPEC (Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo), dentro da SECADI, dentro do MEC, de 2011 a 2013. Foi um momento que a gente encerrou o Escola Ativa. Escola Ativa era um ciclo que se encerrou nesse período e nós criamos o Escola da Terra. Eu era da equipe que fazia a criação dentro do Ministério da Educação [...] Quando eu vou atuar do Ministério da Educação, nós estamos concluindo uma avaliação e é tomada uma decisão nacional de interromper o Escola Ativa e propor o Escola da Terra como uma proposta mais regionalizada, mais próxima da realidade, que quebrava um pouco com aquela homogeneidade que recebia uma crítica em todas as regiões do Brasil, que era uma característica do Escola Ativa, do único material pedagógico, de uma única linha de formação, de um kit único para todas as regiões – instrumentos e materiais para sala de aula. Então eu ajudei,

fazendo parte da equipe, que a nível de Brasil, dentro do Ministério da Educação, na SECADI, na coordenação de educação do campo, fez a avaliação para encerrar o processo do Escola Ativa e fez a elaboração de uma proposta que se transformou na política pública, na Escola da Terra (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Neste sentido, destaco os principais encaminhamentos apontados pelo FONEC (2011) para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo após as críticas feitas ao PEA: 1) faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e gestão pública transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam suas lutas; 2) a formação inicial e continuada deve ser enfatizada, priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES, em sintonia com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvidas no país, como, por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre outras experiências desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação do campo; 3) Faz-se necessária outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil; 4) Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e devem ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo, devendo chegar rapidamente nas escolas e não ficar dependente de logísticas que não funcionam; 5) O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho, de produção de ciência e tecnologia, de implementação e manutenção desta proposta no campo e para assegurar a permanência do estudante no campo; 6) É imprescindível uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo (sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais povos do campo, que produzem as suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, para que o programa possa se caracterizar como uma política de educação básica do campo.

Diante do exposto o FONEC (2011), propõe que a SECADI realize encontro de avaliação e redimensionamento do PEA com os responsáveis implicados, ampliando a base de diálogo com os que realmente representam as populações do campo e os Movimentos de Luta Social no Campo. Assim o Manifesto destaca:

Que as alterações no programa levem em conta os argumentos aqui expostos, as diferentes experiências e avaliações dos executores do programa e, principalmente, a alteração da base teórica que fundamenta o Programa, na perspectiva de uma fundamentação crítica da educação, uma fundamentação, como expressa o FONEC em sua Carta de Criação, de matriz histórica da Educação Socialista. Também apontamos para um redimensionamento e uma reconceptualização do Programa frente à aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada de formação inicial e continuada de professores do campo para a educação básica e que abranja todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil (FONEC, 2011).

Sobre o processo de avaliação do PEA e a necessidade de construir uma nova proposta, registro outra fala do coordenador Tumucumaque, quando esteve como técnico da SECADI/MEC e testemunhou o processo de reconstrução da política de formação continuada para os professores das escolas do campo que atuam em turmas multisseriadas:

O processo de avaliação do Escola Ativa se deu no segundo mandato do presidente Lula, e coincidiu em alguns eventos em Brasília. Então o FONEC faz crítica, as universidades fazem crítica, principalmente aquelas compromissadas com a educação do campo. As escolas, os professores, as redes fazem crítica. O MEC faz câmaras técnicas, reúne seminários de avaliação e chega à conclusão que está na hora de encerrar esse ciclo e reeditar um programa de formação continuada que respondesse aos limites que o Escola Ativa vinha manifestando: continuar com os kits porque era bem vindos e necessários; continuar com a publicação de materiais para impressão e disponibilização de materiais didático; mas não repetir a mesma metodologia, a mesma linguagem, o mesmo repertório pedagógico para o país de forma uniforme, massificada; mas possibilitar a publicações de materiais regionalizados, que a educação do campo do Nordeste pudesse publicar seus materiais, que a educação do campo da Amazônia pudesse publicar seus materiais; um material que respondesse as especificidades e a heterogeneidade de cada região; uma formação de professores que continuasse sendo feita pelas Universidades, pelos formadores comprometidos com a Educação do Campo, pesquisadores produtivos envolvidos com a produção científica. E também com os elos da rede, na pessoa de tutores ou na pessoa dos coordenadores que fariam essa “meia cancha” entre os formadores das universidades e os professores que estão efetivamente nas escolas do campo. Precisamos dizer em algum momento que era com foco nas multisseriadas, nas escolas de ensino fundamental 1. Então não era para todas as escolas do campo. Onde nós temos a incidência histórica no Brasil? A ocorrência das salas multisséries, onde um único docente atende crianças, adolescentes que estão cursando mais de uma série, mais de um ano escolar. Então esse era o foco do Escola Ativa e continuou sendo o foco do Escola da Terra, atender essa especificidade que é a maioria maciça das escolas do campo. A grande maioria das escolas no meio rural é de Fundamental 1 e com multissérie (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Também destaco outra fala importante de uma das formadoras do Escola da Terra, que comunga de um mesmo ponto de vista:

[...] eu não cheguei a me debruçar muito sobre o estudo da Escola Ativa, mas o que a gente pôde ter como resultado de uma análise maior é que é o primeiro programa voltado para pensar nessa realidade. Mas é algo que vem imposto, algo que vem de uma realidade internacional, uma realidade diferente da nossa que teve muita

dificuldade em trazer uma proposta metodológica que atendesse a realidade desses sujeitos do campo em diferentes territórios, principalmente na Amazônia. Então o programa Escola Ativa têm a sua importância porque consegue trazer essa bandeira de luta, consegue de certa forma se institucionalizar por um tempo, mas que depois, a partir dessas críticas que são feitas a ele, se lança o Programa Escola da Terra que já vem com esse olhar, justamente de pensar em propostas metodológicas, em problematizar a educação do campo, em trazer esse viés de luta do que a educação do campo se propõe, de protagonizar a realidade desses sujeitos e a identidade, principalmente, de fazer valer toda essa construção nesses espaços e articular a questão metodológica. Então o Escola da Terra vem com essa mensagem da necessidade de se conhecer esse professor do campo, de propor, de levar a formação para eles, mas principalmente de fazer essa escuta e a partir dessa escuta, refletir sobre as práticas pedagógicas (Jari, professora formadora do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Na Amazônia Amapaense, é possível identificar uma importante análise comparativa do processo de implementação/execução do Programa Escola Ativa e do Programa Escola da Terra a partir do relato um professor de escola do campo que atua em turmas multisseriadas, durante sua atuação nos dois programas:

Eu atuei no Programa Escola Ativa. O Programa Escola Ativa, ele era necessário para aquela época, em 2010 ele contemplava aquela realidade. Ele foi um programa muito bom. Estou falando de prática como professor, não sei das teorias, essas coisas não. Porque ele permitia que a gente enxergasse a comunidade, mandou também material que se adequasse a essa comunidade. Nós tínhamos material, nós tínhamos também acompanhamento. O pedagogo da Secretaria, o técnico do Programa Escola Ativa fazia visitas nas comunidades e ia verificar a importância do programa: se a gente tinha feito o levantamento das questões sociais, econômicas, geográficas da comunidade e como esse levantamento poderia se transformar em conteúdos, em direitos de aprendizagem. Ele foi muito bom, o Programa Escola Ativa, mas o Programa da Terra veio como se fosse assim: todas as negligências que aconteceu no Programa Escola Ativa foi contemplada no Programa de Escola da Terra. Eu estive nos dois programas, eu vejo uma continuidade. O que eu achei interessante é que o Programa Escola Ativa tinha apenas um ângulo de visão, o Programa Escola da Terra contempla um ângulo muito mais amplo, porque ele consegue enxergar a “Escola da Terra, das Águas e das Florestas” e como eu já trabalhei nas três escolas é bem diferente. O Programa Escola Ativa tinha uma visão “do todo para a escola” e o Programa Escola da Terra tem uma visão da “escola para o todo”. Por isso que ele foi mais eficaz (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Como evidenciamos nos registros, houve a necessidade de redimensionamento e reconceituação do programa. As primeiras mudanças começaram a ser discutidas a partir da aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo da educação básica em sua real demanda enquanto conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implantação da Política Nacional de Educação do Campo. O que ocasionou, por conseguinte, com a criação do “Programa Escola da Terra” como uma de suas ações. Sobre este momento, registramos a fala de Tumucumaque:

E foi feita uma compilação dessas possibilidades, desses recursos, num grande programa, num único programa que foi batizado à época de Pronacampo, foi o Programa Nacional de fortalecimento da Educação do campo. Eu estive fazendo parte da equipe que pensou o Pronacampo [...] em que saíram as duas ações: o PDDE Campo que era aquele recurso para pequenas reformas e pinturas nas unidades escolares do campo, e o PDDE Água que era o recurso para gente instalar água, cavar poço, trazer água, colocar cisterna, organizar o banheiro, que foram duas políticas que fizeram parte do Pronacampo. Eu pude acompanhar pessoalmente essas duas políticas. E além dessas, eu fiz parte da equipe que pensou o Escola da Terra, como formação continuada [...] Então eu pude ser testemunha desse processo e pude auxiliar na implementação de várias dessas ações desde o Ministério da Educação, desde o Ente Federal onde a gente teve um contato com as secretarias de Estados, com as secretarias de municípios prioritários, um contato muito rico que nos permitiu auxiliar na implementação das ações do Pronacampo (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Sobre o Pronacampo¹⁰⁹, interessa-me relembrar o primeiro eixo (Gestão e Prática Pedagógicas) que resulta de ações que visam a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo e apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas. Foi a partir dessa proposta elencada nesse eixo, que criou-se o Programa Escola da Terra, pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, com umas das ações do Pronacampo, que se desenvolve mediante regime de colaboração: União (MEC/SECADI) e Universidades Federais, Estados e Municípios (secretarias de educação) e Escolas (diretores e professores), considerando os demais setores e agentes envolvidos diretamente no processo. O manual do Programa Escola da Terra traz a seguinte definição:

A Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. O atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural [...] A participação de cada ente federado dar-se-á mediante o aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra (MEC/SECADI, 2013)

De acordo com a proposta do Programa Escola da Terra, seus objetivos são: : 1) promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; e 2) oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Em relação aos componentes do Escola da Terra, o programa apresenta a seguinte estrutura:

¹⁰⁹ No capítulo anterior, nos debruçamos com mais detalhe sobre o Pronacampo e seus respectivos eixos;

Quadro 5: Estrutura organizacional do Programa Escola da Terra

Componentes	Descrição
I - Formação Continuada de Professores	A formação continuada de profissionais da Escola da Terra constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas. A implementação da formação continuada ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, organizadas em períodos formativos: tempo-universidade e tempo escola-comunidade;
II - Material didático e pedagógico	O material didático e de apoio pedagógico será disponibilizado pelo MEC/FNDE e distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades e anos escolares, em unidades de ensino do campo e de comunidades quilombolas, objetivando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Os kits serão distribuídos para todas as escolas passíveis de adesão, à Escola da Terra, conforme Censo Escolar/INEP.
III - Monitoramento e Avaliação: a) da Formação:	O acompanhamento pedagógico e gestão da formação continuada serão realizados por equipe a ser constituída por meio de seleção pública entre servidores das redes estadual e distrital de ensino, composta de: - coordenadores estaduais e distrital, responsáveis por realizar a sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios de sua abrangência; - tutores estaduais e municipais participam da formação e são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-universidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes; - A coordenação da Instituição Formadora, Instituição Pública de Ensino Superior, designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.
III - Monitoramento e Avaliação: a) da Ação Escola da Terra:	- visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade; e - produção de relatório mensal de acompanhamento pedagógico referente a cada uma das turmas da Escola da Terra, de acordo com modelo oferecido pelo MEC
IV - Gestão, Controle e Mobilização Social	A gestão, controle e mobilização social se constituem em arranjo institucional para gestão das ações, articulando a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no acompanhamento e desenvolvimento das atividades e ações vinculadas à Escola da Terra. A gestão ocorrerá em nível local em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

Fonte: elaborado pelo autor (MACEDO, 2021) a partir Manual de Gestão do Programa Escola da Terra (MEC/SECADI, 2013).

Visando atender essa estrutura organizativa proposta pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 e pelo Manual de Gestão (MEC/SECADI, 2013), o Programa Escola da Terra iniciou efetivamente suas atividades em 2014 quando ocorreu a primeira edição em 10 estados brasileiros. A segunda edição foi em 2015, a terceira em 2016 e a quarta em 2017. As Universidades que aderiram a primeira pactuação foram: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mas por questões administrativas, o início da execução do projeto foi postergado, mas a referência de aprovação do projeto é 2014. Em 2015, mais três universidade públicas aderiram e tiveram projetos aprovados, a saber: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS-PR). Em 2016 não houve ingresso de novas universidades oficialmente no projeto, mas houve continuidade das ações já pactuadas. No período de 2017 a 2019, diversas IES e secretarias de educação procuraram o MEC para aderir ao projeto de formação de professores no âmbito do Escola da Terra (HAGE et al, 2018).

A execução do Programa Escola da Terra, em cada um dos estados, foi gestada por coletivos de sujeitos, constituídos sob a coordenação de uma universidade pública federal que possuiu uma articulação com o Movimento de Educação do Campo, em parceria com a secretaria estadual e secretarias municipais de educação. Como forma de compartilhar a primeiras experiências construídas com a ação Escola da Terra nos anos de 2014 e 2015, realizou-se nos dias 26 e 27 de outubro de 2016, o primeiro “Seminário Nacional do Programa Escola da Terra”, no centro da CONTAG, em Brasília, com a temática: “Programa Escola da Terra: Cartografia da Diversidade e Complexidade de sua execução no Brasil”. O evento tinha como objetivo realizar uma cartografia do programa no país, que expressasse suas proposições, singularidades e produções nos 13 estados brasileiros em que o programa se encontrava em execução. A proposta era promover o diálogo entre os participantes constituídos por: coordenadores das universidades, coordenadores das secretarias estaduais, formadores, tutores e cursistas, além de técnicos da SECADI/MEC e representantes da UNDIME e CONSED, da

coordenação do FONEC e de organizações e movimentos sociais camponeses (HAGE et al, 2018).

A cartografia apresentada no I Seminário Nacional do Programa Escola da Terra e publicada por Hage et al (2018) sistematizam resultados/produções que refletem as múltiplas perspectivas teóricas que convergem na constituição dos processos de formação continuada de educadoras e educadores do campo que atuam em escolas com classes multisseriadas, assim como, os relatos de experiências e trocas de saberes que se condensam em propostas e atividades políticas pedagógicas e metodológicas que são efetivadas pelos estados que executam o programa (idem, 2018).

Ainda, de acordo com Hage et al (2018, p. 16) essas produções e experiências da primeira etapa de implantação do programa Escola da Terra expressam

a materialização do princípio da *unidade na diversidade*, assumido pelo coletivos nas ações que protagonizam a execução do Programa como estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, pedagógica, cultural e administrativa específicas que resultam das relações e interações conflituosas e consensuais que se estabelecem nas universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros.

Até 2018, durante o levantamento feito na Reunião Técnico-Pedagógica realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de novembro de 2018, com os representantes da SECADI e os coordenadores dos cursos de aperfeiçoamento das IES, com o objetivo de analisar diferentes experiências, foi possível identificar que Programa Escola da terra já estava presente em 22 estados e no Distrito Federal, totalizando 23 unidades federativas, e em 24 universidades públicas federais abrangendo aproximadamente 500 professores formadores entre mestres e doutores ligados à educação, majoritariamente do campo, principalmente pertencentes ao Colegiado dos cursos de Licenciaturas de Educação do Campo e Pedagogia das IES. Com isso, o Escola da Terra atendeu aproximadamente 20 mil professores das escolas camponesas. Cada estado que integrou o Programa elaborou uma proposta de formação continuada que retratasse a realidade de suas escolas e de seus professores, que foi construída e gestada por coletivos sob a coordenação de uma instituição pública federal em articulação com o movimento de Educação do Campo em parceria com a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação que aderiam ao Escola da Terra por meio do PAR.

A partir das informações repassadas na referida reunião, apresento o quadro a seguir que indica as instituições participantes do Escola da Terra até 2018 e outras seis IES convidadas a implementar o programa a partir de 2019, conforme planejamento da SECADI/MEC:

Quadro 6: Universidades envolvidas na formação continuada do Programa Escola da Terra – 2014 – 2019

Nº	Relação de Universidades Públicas Participantes	Situação em Relação a participação no Programa
1	UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Implementado desde 2014
2	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Implementado desde 2014
3	UFPA – Universidade Federal do Pará	Implementado desde 2014
4	UFC – Universidade Federal do Ceará	Implementado desde 2014
5	UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Implementado desde 2014
6	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	Implementado desde 2014
7	UFAM – Universidade Federal do Amazonas	Implementado desde 2014
8	UFBA – Universidade Federal da Bahia	Implementado desde 2014
9	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Implementado desde 2014
10	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Implementado desde 2014
11	UFAL – Universidade Federal de Alagoas	Implementado desde 2015
12	UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	Implementado desde 2015
13	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Implementado desde 2015
14	UFT – Universidade Federal do Tocantins	Implementado desde 2017
15	UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Implementado desde 2017
16	UFCG – Universidade Federal de Campina Grande	Implementado desde 2017
17	UNB – Universidade Federal da Bahia	Implementado desde 2017
18	UFPI – Universidade Federal do Piauí	Implementado desde 2017
19	UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos	Implementado desde 2017
20	UFS – Universidade Federal de Sergipe	Implementado desde 2017
21	UNIFAP – Universidade Federal do Amapá	Implementado desde 2017
22	UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	Implementado desde 2017
23	UFCAT – Universidade Federal de Catalão (era UFG)	Implementado desde 2017
24	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Implementado desde 2018
25	UFG – Universidade Federal de Goiás	Implementação planejada para 2019
26	UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia	Implementação planejada para 2019
27	UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Implementação planejada para 2019
28	UFAC – Universidade Federal do Acre	Implementação planejada para 2019
29	UFRR – Universidade Federal de Roraima	Implementação planejada para 2019
30	UNIR – Universidade Federal de Rondônia	Implementação planejada para 2019

Fonte: Reunião Técnico-Pedagógica/SECADI/MEC, novembro de 2018. Adaptado pelo autor (MACEDO, 2021).

Na implementação do Escola da Terra em cada Universidade Pública Federal, houve a necessidade da construção de um projeto específico para o curso de formação continuada que pudesse atender as necessidades locais e regionais. Os projetos eram elaborados pela equipe de formação composta por professores vinculados à área de educação do campo, em articulação com as redes estaduais e movimentos sociais. Para a realização da formação continuada junto aos educadores/as das escolas do campo, cada instituição organizou um curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180, divididos em períodos formativos, denominados: **Tempo-Universidade (TU)** que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com exigência de frequência ao curso, ministrado em carga horária entre 90 a 120 horas; e **Tempo-Comunidade (TC)** que são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas. Para o acompanhamento pedagógico e gestão, a SECADI/MEC, nos termos da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, concede bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e/ou distrital e para os tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os demais professores no tempo escola-comunidade (MEC/SECADI, 2013).

Assim, destaco de forma resumida algumas atribuições dos entes federados, estaduais, municipais e universidades públicas federais, para implementação/execução do Programa Escola da Terra de acordo Manual de Gestão (MEC/SECAD, 2013):

- À SECAD/MEC, cabe coordenar o desenvolvimento, a atualização e manutenção de um sistema informatizado para a gestão da Escola da Terra, que possibilite o monitoramento da oferta da formação; a implementação dos cursos desenvolvidos pelas IES; avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores, no sentido de acompanhar o quantitativo de participantes e da carga horária desenvolvida; garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários para o desenvolvimento dos cursos da formação continuada dos professores pelas Universidade Públicas Federais, bem como para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante o período de implantação e execução da Escola da Terra; e pactuar o calendário dos cursos da formação continuada, em articulação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação dos entes federados e com as instituições públicas de ensino superior que aderirem à ação; dentre outras atribuições.

- Ao FNDE compete elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas da Escola da Terra; efetivar o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e distrital, bem como para os tutores, durante o período em que prestam assessoria pedagógica aos professores e às turmas (tempo-comunidade); enviar à SECADI/MEC relatórios sobre a execução dos pagamentos das bolsas de estudo; adquirir os kits de materiais didáticos e pedagógicos e providenciar a entrega conforme relação fornecida pela SECADI.
- Às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal compete, coordenar, acompanhar e executar as atividades do Programa Escola da Terra em sua área de abrangência; designar oficialmente o coordenador estadual e/ou distrital da Escola da Terra; selecionar os tutores (assessores pedagógicos) da Escola da Terra de sua rede, que participarão do curso de formação continuada e serão responsáveis pela assessoria e pelo acompanhamento pedagógico dos professores das escolas do campo e escolas quilombolas de sua rede; responsabilizar-se pelos custos de transporte dos tutores (assessores pedagógicos) de sua rede e do coordenador estadual e/ou distrital para que participem dos cursos de formação; realizar a gestão e monitoramento da Escola da Terra, mantendo atualizados no sistema de gestão e monitoramento da SECADI/MEC os dados relativos às ações desenvolvidas; dentre outras ações;
- Às Prefeituras Municipais, compete assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra; coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência; selecionar os tutores (assessores pedagógicos) da Escola da Terra, os quais serão responsáveis por, acompanhar, e monitorar o tempo-comunidade, de modo a garantir as condições adequadas ao desenvolvimento das ações e atividades; designar um interlocutor que será responsável, no âmbito do município, pela comunicação com o coordenador estadual e/ou distrital; garantir a participação dos tutores (assessores pedagógicos) e dos professores cursistas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra; realizar a gestão, o acompanhamento e o monitoramento das ações, mantendo atualizados os dados e as informações dos tutores (assessores pedagógicos), professores e turmas junto a coordenação estadual e/ou distrital e no sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra da SECADI/MEC;
- Às Instituições Públicas de Ensino Superior, compete participar da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; encaminhar à SECADI/MEC a proposta pedagógica do curso, a planilha financeira, bem

como a previsão de bolsas, conforme critérios estabelecidos pelo FNDE; c) solicitar o pagamento das bolsas devidas aos seus professores; apresentar relatório parcial e final da execução da formação e a frequência dos cursistas; e) enviar mensalmente à SECADI/MEC, o relatório das atividades desenvolvidas no período; dentre outras atribuições.

Para a realização da formação continuada de educadores e educadores do campo, o Programa Escola da Terra apresenta como ponto de destaque: a autonomia dada às Universidades Federais para a construção da proposta pedagógica do curso, pois esta era uma das maiores críticas impostas ao Programa Escola Ativa, que apresentava uma proposta pedagógica e materiais didáticos de maneira uniforme para todos os estados e municípios, cabendo aos formadores e tutores apenas dar encaminhamento ao que previa as diretrizes do Programa. Neste caso, cada Universidade construiu de maneira única uma proposta que estivesse alinhada às diretrizes nacionais de Educação do Campo, bem como atendendo as normativas da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 e do Manual de Gestão (MEC/SECADI, 2013), mas com um olhar mais regionalizado. Em muitas experiências, como na Amazônia, optou-se inclusive por apresentar um nome específico para o projeto de curso, como foi o caso do Amapá e do Pará, que ampliaram o conceito de “Escola da Terra” para “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, por entender que os sujeitos do campo são diversos e pertencentes a diferentes territórios.

Neste contexto, a implementação do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, a partir do projeto pedagógico de curso “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, tem como perspectiva o atendimento as comunidades e escolas do campo nos seus diferentes territórios considerando a realidade amazônica, por meio de uma formação continuada que problematize as complexidades existentes nesses espaços através de uma prática educativa crítica e politizada que instrumentalize o protagonismo e identidades do campo e no campo (REIS, MENDES e CUNHA 2017).

O Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas” foi pactuado pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, e executado no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC), como representante Estadual, articulado com os representantes das secretarias municipais de educação dos municípios de Macapá e Mazagão, tendo como instituição federal formadora, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em atendimento as orientações da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013,

que institui o Programa Escola da Terra e a Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Escola da Terra, disciplinando o processo de execução e orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC para melhor condução da ação nos Estados e Municípios.

A UNIFAP, enquanto instituição formadora, desenvolveu o curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, com apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de educação do Amapá para atendimento de 200 educadores de escolas do campo da rede pública de ensino dos municípios de Macapá, Mazagão, Santana, Porto Grande, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Pracuúba e Itaubal.

É a partir desta experiência implementada na Amazônia Amapaense, que busquei através de entrevistas com o coordenador estadual, coordenador do curso de formação, professores formadores, tutores e professores cursistas, informações que retratam os caminhos e desafios percorridos na formação continuada de educadores/educadores do campo para a garantia do direito de acesso à educação e da qualidade do ensino aos estudantes das escolas do campo com classes multisseriadas. Informações estas, registradas no próximo capítulo, que nos ajudam a compreender o retrato das escolas do campo com classes multisseriadas na Amazônia Amapaense, a dificuldade de acesso às escolas do campo, as fragilidades e fortalecimentos institucionais e pedagógicos na implementação das políticas de formação de educadores e educadores do campo, as experiências socializadas a partir do Programa Escola da Terra, e a compreensão do que seja a escola multisseriada para educadores/educadores, com vista a transgressão do modelo (multi)seriado de ensino.

5. A MULTI(SERIAÇÃO) E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS E SABERES DE EDUCADORES E EDUCADORES DO CAMPO

Neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre a “seriação/multisseriação” e a prática docente nas escolas do campo na Amazônia Amapaense através diálogo com educadores(as) que participaram da formação continuada “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, a partir da implementação da ação Escola da Terra no Amapá, em parceria com a secretaria estadual e secretarias municipais de educação e o envolvimento da Universidade Federal do Amapá através de seus professores no processo de formação continuada de educadores do campo, que historicamente encontra-se em construção/reformulação nos diferentes espaços e territórios rurais brasileiros, a partir das experiências de diferentes sujeitos - professores, formadores, pesquisadores, coordenadores - voltadas para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo com classes multisseriadas.

Embora muitos estudos sobre a multissérie na atualidade busquem acompanhar a mudança do termo “série” para o termo “ano”, substituindo “multissérie” por “multiano” ou “multiciclo”¹¹⁰, tendo como justificativa a mudança na organização do ensino através da Lei 11.274 de 6 fevereiro de 2006 que altera o art. 32 da LDB 9394/96, que amplia o Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos, e a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, que adota uma nova nomenclatura para o Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Iniciais e Anos Finais, mudando assim, a organização do ensino de “série” para “anos”, para este estudo, optamos por utilizar o termo “multissérie”, tendo em vista o reconhecimento desta terminologia pela maioria das pesquisas acadêmicas na área da educação e por entender que a “escola multisseriada”, denominada desta forma, é construída social e historicamente. Outro ponto a destacar, é que os documentos oficiais do Programa Escola Ativa e Programa Escola da Terra, bem como os estudos e experiências divulgadas sobre a formação de professores de turmas multisseriadas na contemporaneidade, continuam utilizando a referida nomenclatura -

¹¹⁰ O Referencial Curricular Amapaense, aprovado em 2019, utiliza o termo “multiciclo” ou classes “multicicladas”, como denominação oficial para a multissérie. Esta expressão não reflete necessariamente a organização em “ciclos”, pois a organização do Ensino Fundamental no Estado do Amapá, a partir dos documentos oficiais, é organizada por anos. Entretanto, há uma flexibilização quanto a organização da turmas multisseriadas, podendo ser organizada de diversas formas, de acordo com cada realidade/município, como por exemplo, o agrupamento de turmas do Ensino Fundamental: turmas seriadas formadas com alunos do 1º e 2º anos; 1, 2º e 3º anos; 3º e 4º anos; 4º e 5º anos; 1º ao 5º anos.

multissérie, classes/turmas multisseriadas, multisseriação, multi(seriação) - em suas publicações.

Ao discutir sobre a multisseriação nas escolas do campo, apresento algumas reflexões a partir de estudos referendados pela literatura e dados coletados na pesquisa de campo, focando o debate sobre os desafios enfrentados pelas escolas do campo para garantir às populações do campo o direito à educação básica e de qualidade, em estreito diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de formação continuada do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense. Numa análise das falas de professores e formadores, identificamos a existência de diferentes concepções sobre a multissérie a partir da multidirecionalidade das opções político-pedagógicas no cotidiano da prática educativa, no currículo e no planejamento do professor, dando destaque à “transgressão do modelo seriado urbano de ensino” como referência para a afirmação da identidade da escola pública do campo, relevando a complexidade do processo de organização escolar para o atendimento de estudantes que atuam em turmas multisseriadas.

5.1 A Multi(seriação) e os desafios para a garantia do direito à educação nas vozes de educadores e educadores do campo na Amazônia Amapaense

A realidade das escolas com classes multisseriadas no Brasil e na Amazônia, revela um grande desafio aos educadores(as) do campo, que enfrentam cotidianamente a precarização dessas escolas, com inúmeros esforços para realizarem o trabalho pedagógico de atendimento às crianças em diferentes momentos e tempos de aprendizagem social e escolar. Além do mais, o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas com turmas multisseriadas, que funcionam em espaços inadequados ao trabalho escolar, e sobrecarga de trabalho dos professores, que exercem outras funções na escola: coordenador, gestor escolar, secretário, merendeiro, faxineiro, líder comunitário, entre outras atividades.

No meio rural, os professores e professoras tornam-se vítimas de um sistema educacional que desvaloriza seu trabalho, que coloca o campo como uma penalização e não uma escolha, que não proporciona uma formação inicial e continuada adequada à sua realidade, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro. Assim, como vítimas desse processo

excludente, tornam-se provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado e desqualificado (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A organização das turmas multisseriadas no Brasil não tem uma regra específica, cabe a cada Estado ou a cada Coordenadoria Regional de Educação analisar os casos de maneira individual. Na Amazônia Amapaense, por exemplo, cada município adota a organização da multissérie conforme as orientações emanadas das secretarias de educação (municipal ou estadual). Assim cada estabelecimento, se planeja conforme demanda de alunos e número de professores, podendo agrupar turmas multisseriadas com dois níveis/anos de ensino, como por exemplo, 1º e 2º ano formam uma única turma para um único professor, o 3º ano forma outra, e os alunos do 4º e 5º ano ficam sob a responsabilidade de outro professor. Esta orientação é dada geralmente pela secretaria de educação estadual (no caso das escolas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais gerenciadas nos municípios pela SEED/AP), mas fica a critério dos gestores da escola e professores fazerem essa organização, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados na escola. Mas nem sempre essa regra é seguida em todos os municípios, pois durante a pesquisa, identificamos, turmas multisseriadas com mais de 3 séries/anos de ensino sob a responsabilidade de um único professor.

Para efeito de registro no Censo Escolar INEP/MEC, o sistema de ensino brasileiro classifica as turmas multisseriadas em três categorias: unificada, multietapa e multi. As turmas unificadas concentram os alunos da educação infantil. As turmas de multietapa atendem ao mesmo tempo alunos da educação infantil e do ensino fundamental. E a denominação “multi” se refere a uma turma com alunos de mais de um ano do ensino fundamental. Assim, as turmas multisseriadas, compreende as turmas mistas de qualquer classificação. No entanto, apresentamos os dados do número de escolas, turmas e matrículas, apenas referente às escolas públicas que possuem o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (municipal e estadual), na categoria multi e multietapa (considerou-se turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - 9 anos). As escolas federais e privadas não estão inclusas. Portanto, a tabela 13, apresenta um breve panorama das escolas multisseriadas no Brasil, com o número de estabelecimentos de ensino, turmas e matrículas do Ensino Fundamental, somente dos Anos Iniciais, por Região e por Estado da Federação. Neste caso interessa-nos observar os dados da Região Norte e do Amapá em relação ao panorama nacional, compreendendo que cada estado e cada região apresenta características peculiares quanto a organização das escolas multisseriadas.

Tabela 13 – Número de Escolas, Turmas e Matrículas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais que ofertam turmas Multisseriadas - Por Região e por Estado da Federação - Ano 2019

Unidade da Federação	Número de Escolas			Número de Turmas			Número de Matrículas		
	Ensino Fundamental - Anos Iniciais			Ensino Fundamental - Anos Iniciais			Ensino Fundamental - Anos Iniciais		
Nome	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	14.586	240	14.346	15.895	277	15.618	241.109	3.623	237.486
Região Norte	4.290	16	4.274	4.799	19	4.780	78.609	273	78.336
Rondônia	52	-	52	54	-	54	704	-	704
Acre	3	-	3	4	-	4	43	-	43
Amazonas	1.904	5	1.899	2.154	7	2.147	31.444	108	31.336
Roraima	80	-	80	86	-	86	1.296	-	1.296
Pará	2.063	5	2.058	2.307	6	2.301	42.740	99	42.641
Amapá	68	-	68	73	-	73	848	-	848
Tocantins	120	6	114	121	6	115	1.534	66	1.468
Região Nordeste	9.261	147	9.114	9.867	167	9.700	147.904	2.439	145.465
Maranhão	2.917	21	2.896	3.124	24	3.100	46.385	328	46.057
Piauí	411	2	409	419	2	417	5.810	24	5.786
Ceará	293	30	263	318	40	278	4.637	523	4.114
Rio Grande do Norte	158	6	152	158	6	152	2.078	67	2.011
Paraíba	805	32	773	820	33	787	11.050	442	10.608
Pernambuco	1.305	25	1.280	1.359	27	1.332	23.814	480	23.334
Alagoas	161	4	157	191	6	185	3.075	104	2.971
Sergipe	145	5	140	147	5	142	2.241	77	2.164
Bahia	3.066	22	3.044	3.331	24	3.307	48.814	394	48.420
Região Sudeste	641	53	588	707	60	647	7.792	562	7.230
Minas Gerais	438	39	399	497	41	456	5.236	413	4.823
Espírito Santo	73	1	72	74	1	73	850	13	837
Rio de Janeiro	111	7	104	116	12	104	1.439	91	1.348
São Paulo	19	6	13	20	6	14	267	45	222
Região Sul	148	7	141	151	7	144	1.646	113	1.533
Paraná	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Catarina	41	1	40	43	1	42	482	18	464
Rio Grande do Sul	107	6	101	108	6	102	1.164	95	1.069
Região Centro-Oeste	246	17	229	371	24	347	5.158	236	4.922
Mato Grosso do Sul	14	3	11	20	3	17	336	35	301
Mato Grosso	182	11	171	299	18	281	4.245	174	4.071
Goiás	49	2	47	51	2	49	575	25	550
Distrito Federal	1	1	-	1	1	-	2	2	-

Fonte: Elaborado pelo autor (Macedo, 2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2019), no Brasil existe um total de 14.586 escolas que compõem o sistema de ensino público estadual e municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que oferecem turmas multisseriadas. Deste total, 98,3% estão localizadas em escolas do campo, perfazendo um total de 15.618 turmas multisseriadas e 237.486 de estudantes que estão na fase de alfabetização e são atendidos nessas turmas. A região com maior percentual de escolas com turmas multisseriadas é a Região Nordeste, com 9.261 escolas, 9.867 turmas e 147.904 matrículas, seguida da Região Norte, com 4.290 escolas, 4.799 turmas e 78.609 matrículas. Ou seja, 93,9% das estudantes atendidos em turmas multisseriadas, concentram-se nas Regiões Norte e Nordeste, sendo mais de 123 mil estudantes pertencentes às escolas localizadas em comunidades campesinas. Os Estados que apresentam maior número de escolas com turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são os estados da Bahia com 3.066, Maranhão com 2.917, Pará com 2.063, Amazonas com 1.904 e Pernambuco com 1.305 escolas. O Estado do Amapá, por sua vez, apresenta um total de 68 escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 73 turmas e 848 matrículas, sendo que todas as escolas que atendem turmas multisseriadas estão localizadas na área rural. Os municípios da Amazônia Amapaense, com maior oferta de turmas multisseriadas, são Mazagão, Oiapoque, Laranjal do Jari e Vitória do Jari.

Para além dos indicadores quantitativos apresentados, uma das questões centrais deste debate é apontar para a necessidade de reflexão das representações negativas sobre as classes multisseriadas ou unidocentes, que se caracterizam pela a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, normalmente agrupados em “séries/anos”, em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. Esta é uma realidade muito comum nas escolas do meio rural, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

As falas dos professores que atuam nas escolas com classes multisseriadas na Amazônia Amapaense evidenciam um discurso contraproducente sobre a multisseriação, principalmente os docentes que atuam em contrato temporário, como é o caso das professoras “Galibi” e “Cajari”:

Eu não concordo com a multissérie, porque é muito difícil trabalhar. O professor tem que trabalhar muito para fazer as atividades voltadas para o campo. É muito difícil trabalhar com duas turmas, são conhecimentos diferentes, mundos diferentes, é muito complicado. Então eu não concordo, eu acharia melhor que desfizesse. É muito difícil a gente trabalhar. Era bom que ficasse normal, só uma série, porque o 1º ano precisa

de muita atenção, a crianças estão entrando no Ensino Fundamental. No 2º ano já estão desenvolvendo a leitura. É complicado. (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

É meio confuso quando a gente está com várias séries ao mesmo tempo. Eu tive experiência em escolas particulares em que se trabalha só com uma série. É muito mais fácil trabalhar com turmas só do 1º ano, aqui eles estão só em um nível. Quanto coloca várias séries em uma turma, de qualquer forma o professor vai ter que se desdobrar três vezes mais para tentar ajudar, orientar, conduzir aquela criança que está com dificuldade. Tem aquela que consegue mais rápido aprender o conteúdo, tem aquela que tem outras dificuldades, não só na aprendizagem. Particularmente, eu sou a favor de não trabalhar essa questão da multissérie, principalmente nessa etapa da alfabetização que vai até o 3º ano. Essa é uma das etapas mais importantes, onde a criança deveria ser bem mais atendida, e quanto tem várias turmas só numa, esse processo é interrompido. Eu já tive colegas e presenciei situações de ter 1º, 2º, 3º, 4º ano só numa turma e só com um professor. Eu mesma, já fiquei substituindo colegas. Então você atende um público, mas falha com outro. É uma forma que hoje eles criaram, de auxiliar nesse processo de aprendizagem de alfabetização (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

No diálogo com as professoras há um descontentamento com a organização do ensino através da multissérie, pois consideram a alfabetização/letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental um processo de aprendizagem que requer uma atenção específica por parte do professor, através de uma organização por níveis de aprendizagem. Essa visão de organização do ensino por níveis diferentes de aprendizagem e idades diferentes, é também reforçada por duas professoras-tutoras, “Matapi” e “Jari” que atuam na rede pública estadual de ensino na Amazônia Amapaense. Destas, apenas a professora Jari teve experiência com turmas multisseriadas:

No meu pensamento seria viável que eles tivessem salas normais, mas infelizmente o nosso sistema não condiz com a nossa realidade, infelizmente muitas escolas do campo precisam estar com essas classes multisséries porque não temos contingente de pessoas suficientes para essas classes normais. Então infelizmente, o nosso Estado requer as classes “multissérie” (Matapi, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

A minha opinião é que não é adequada. Era melhor que não tivesse multissérie. Eu vou te explicar o porquê. E minha opinião não está baseado em nenhum estudo, está baseado somente na minha prática. Eu trabalhei um ano com a multissérie, foi a experiência mais desafiadora, o tempo mais difícil, porque quando é muita série: 1º, 2º, 3º [ano], não é fácil. Mas às vezes são todas, e um professor para dar conta de tudo. Quando eu falo que não deve ser bom, não é bom nem para o professor e nem para o aluno, porque eu creio que alguém vai ficar a desejar. Por que, como que um professor vai dar conta ao mesmo tempo de muitas coisas e fazer com que tenha produtiva, que o aluno vai desenvolver o aprendizado? Eu creio que não seria adequado, melhor se não existisse multissérie. Teria que ser cada série com seu professor, ainda que fosse um professor. Digamos assim, onde tivesse o 1º, 2º, 3º e 4º ano, um professor poderia ficar com o 1º e 2º em dois turnos, e o 3º e 4º, exatamente, de manhã e de tarde (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021)

Para Hage (2018), esta particularidade enfrentada pelas escolas multisseriadas de reunir estudantes de várias séries em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, fortalece uma visão negativa com relação à escola do campo, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam, ou demandam a educação no campo ou na cidade, a responsabilizar as escolas multisseriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, reforçando, neste sentido, o entendimento de que a solução para superação dos problemas vivenciados por essas escolas é de promover a transformação em escolas seriadas, a partir do modelo curricular moderno, “urbanocêntrico”, seriado.

Arroyo (2010), numa análise sobre a multissérie, destaca que é difícil superar essas visões tão negativas das instituições de ensino do campo. Esses discursos partem de uma constatação histórica de que as imagens negativas sobre as escolas do campo tiveram e têm uma intencionalidade política perversa:

reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequenta (ARROYO, 2010, p. 11).

Antunes-Rocha e Hage (2010), destacam que é de extrema preocupação quando identificamos um grande número de professores do campo ou da cidade se referindo às escolas multisseriadas como “um mal necessário”, um “grande problema”, um empecilho, um fardo. Nas falas dos professores entrevistados, identificamos termos semelhantes como “era melhor que não tivesse multissérie”, “acharia melhor que desfizesse”, “seria viável que tivessem salas normais”, “era bom que ficasse normal”, “não é adequada”, que confirmam a tese de que a multissérie é vista como “um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo, expressando sensações de imobilismo, de impotência, de falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie desencadeia” (idem, p. 17).

Essa visão hegemônica da escola de padronização, de currículo moderno, da seriação, da heterogeneidade de idades e aprendizados, como evidenciamos nos discursos - “classes normais”, “só uma série”, “cada série com seu professor” - é uma das formas reducionistas que prevalece na formulação, planejamento curricular, gestão, avaliação e análise

das escolas. Historicamente, as classes multisseriadas se remetem a criação dos Grupos Escolares, símbolo da modernização educacional introduzida no Brasil no início do século XX, e que se expandiu nas décadas seguintes, como responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, instituindo uma fragmentação do processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico, como destaca Antunes-Rocha e Hage (2005):

Os Grupos Escolares são criados dentro de uma política de modernização educacional e se organizam, primeiramente, nas capitais e depois nas cidades do interior, através de reunião de escolas multisseriadas – em prédios escolares maiores, construídos especialmente para esse fim. Em alguns municípios do interior da Bahia, encontram-se, ainda hoje, edifícios construídos na década de 1950 com a denominação de “Escolas Reunidas”, expressando assim a política de extinção das “escolas isoladas”, que funcionavam num regime “multisseriado”.

Na década de 1990, com a estruturação do processo de municipalização no âmbito educacional, a partir da LDB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), institui-se uma política educacional induzida, através da descentralização dos recursos, do crescimento de matrículas e as responsabilidades dos municípios com a educação local. As Secretarias Municipais de Educação, com uma menor estrutura e de menor prestígio e ação executora, por sua vez, constituem-se em um espaço privilegiado de organização da educação municipal, numa estrutura burocrática mais complexa, entre quais destacam-se, a criação de novas escolas, implantação de políticas de transporte estudantil e nucleação escolar e ações de coordenação pedagógica, entre elas, a organização das escolas de classes multisseriadas, como forma de maior controle e racionalização do trabalho pedagógico (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2015).

Ao analisar o discurso dos professores, identificamos em suas falas a preocupação em trabalhar com as turmas multisseriadas e ao mesmo tempo de organizar o currículo a partir do modelo de uma educação homogeneizadora, meritocrática e segregadora, com conteúdos legitimados e sistematizados, discriminando os saberes dos sujeitos do campo, que muitas vezes, são desvalorizados, negados e inviabilizados pela escola. A fala da professora “Araguari” mostra de maneira contundente, a dificuldade enfrentada no seu fazer pedagógico ao implantar um modelo seriado urbano numa escola multisseriada:

É meio complicado. E não acho que o multisseriado seja solução nem para as escolas do campo, nem para as escolas da cidade, porque é um modelo que não é muito legal. Onde eu estava tinha níveis diferentes de aprendizagem e idades diferentes. Então eu não considero que seja um modelo ideal, nem para a escola do campo, nem para a escola da cidade. [...] Então eu não vejo que o multisseriado seja a solução. Mas que haja uma preocupação com a educação do campo, porque os nossos alunos ribeirinhos também precisam e merecem uma educação de qualidade, onde possam se

desenvolver intelectualmente. Não que eles não se desenvolvam com o multisseriado, mas é mais difícil, é mais complicado. (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

Tanto os trechos anteriores, como a fala da professora Araguari, são exemplos de discursos muito recorrentes entre os professores, em que os níveis de aprendizagem e a organização por idade é a principal preocupação dos professores das turmas multisseriadas, na defesa de que a seriação é uma das soluções para os problemas das escolas e classes multisseriadas do campo. Isso revela, que o paradigma seriado urbanocêntrico tem uma forte influência “na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo na região amazônica” (CORRÊA, 2005).

Hage (2005), aponta para a complexidade e o antagonismo que envolvem as relações de poder na região Amazônica e a disputa pela hegemonia de projetos sociais específicos, incluindo os processos de formulação de políticas e propostas educacionais e curriculares para a região. Assim, destaca o autor

Infelizmente, o que temos vivenciado em termos de processos de elaboração de políticas e propostas curriculares para o país e para a região, tem trilhado um caminho inverso [...], onde as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegrindo a importância e eficácia dos saberes e experiências oriundas das práticas sociais locais e diversas presentes na sociedade contemporânea (HAGE, 2005, p. 67).

No governo de Michel Temer evidenciou-se um conjunto de reformas, como reforma trabalhista, a reforma da previdência, a reforma do ensino médio, entre outras medidas que reforça a ideologia neoliberal para fortalecimento do capital financeiro nacional e internacional, e no governo de Jair Bolsonaro, intensificou-se no cenário nacional uma ação ultraconservadora do Estado que implica em um processo de violência contra grupos historicamente oprimidos, pulverizando todas as políticas que apontavam em direção à diversidade, pluralidade, cultura, ações afirmativas, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e EJA, etc. Evidenciou-se também a falta de diálogo com os órgãos colegiados de articulação entre a sociedade e Estado, sendo muitos desses órgãos foram extintos ou alterado o sentido de mediação mais dialógica com a sociedade civil.

Com o contexto da pandemia, ocasionada pelo Coronavírus, evidenciamos as políticas educacionais de caráter mais elitista se fortalecendo, ampliando cada vez mais as desigualdades sociais entre as populações mais pobres e a elite brasileira, como por exemplo, a

articulação intensa do MEC para uso dos recursos públicos por meio das chamadas parcerias “público-privado” que vem ocupando as agendas dos sistemas municipais e estaduais de educação, com pacotes no campo da formação de professores, mas envolve também, um conjunto significativo de pacotes pedagógicos e de currículo que são apresentados aos esses sistemas educacionais.

Para Arroyo (2013), o currículo passou a ser um território de disputa interna externa, uma vez que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, complexo e mais disputado:

Não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano. O campo do conhecimento e da ciência repolitizado. Quando o próprio campo do conhecimento está perpassado dessas tensões, ter saudades da paz no currículo escolar, na docência e nas salas de aula é ingenuidade. Defrontarmo-nos com essas tensões será uma postura mais consequente. Como profissionais do conhecimento não conseguimos ficar de fora, estamos no redemoinho dessas tensões. Este é um dos motivos que nos obrigam a refletir sobre o currículo como território de disputa (ARROYO, 2013, p. 14).

No caso da multissérie, o processo de disputa pelo currículo provoca no trabalho dos professores um engessamento de suas práticas pedagógicas e uma dificuldade para estabelecer uma dinâmica própria e mais autônoma no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas turmas multisseriadas, pois tentam promover a partir da implementação dos programas emanados da Secretaria da Educação, uma “seriação dentro da multissérie”. Neste sentido,

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação de aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário de funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (ANTUNES-ROCHA E HAGE, 2010, p. 28).

Numa visão reducionista, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria e relegadas a uma condição inferior de baixa qualidade, que

segundo Arroyo (2010), é explicada por fatores intraescolares: condições, formação docente, modelo de organização, “enturmação” não seriada, heterogeneidade de idades e de aprendizados. De maneira predominante, as escolas multisseriadas são associadas à precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, seja pelas limitações em termos de infraestrutura, seja pela falta de formação específica dos professores para atuar com essa especificidade. As características das pequenas escolas multisseriadas do campo não entram na lógica dos sistemas escolares associados a uma sociedade urbanizada e industrializada, na qual a solução seria a mudança da organização multisseriada para a seriada. É em nome da modernidade que mais, frequentemente, tentam eliminá-las. Neste aspecto, as escolas multisseriadas se constituem num importante laboratório coletivo, para repensar as políticas públicas de educação para as populações camponesas.

Os depoimentos das professoras “Galibi” e “Araguari” mostram de maneira impactante a realidade das escolas camponesas na Amazônia Amapaense e a precarização do trabalho docente, diante do desafio que os educadores(as) do campo da rede pública de ensino enfrentam ao terem sua primeira experiência em uma escola multisseriada:

Eu posso dizer que foi assustador, porque a gente teve vários desafios no campo. Trabalhar com turma multisseriada é muito difícil. É um desafio muito grande porque para ensinar várias crianças com níveis de conhecimento diferente é complicado [...] Na escola do campo a gente vê que a realidade é diferente. A gente encontra muitos desafios pela frente, como falta de material, abandono da criança na escola, fome. É isso que eu encontrei pela frente durante os anos que eu trabalhei na escola do campo. A primeira vez que eu trabalhei na escola do campo foi em 2012, no Piaçacá, interior de Santana, foi minha primeira experiência que eu tive na escola ribeirinha, uma escola muito carente e os recursos eram poucos. As crianças passavam fome, vinham sem sapato. Não tinham nada, então a gente tinha que dar jeito em tudo, desde a folha de papel até o lápis para poderem estudar. Depois eu vim para a zona rural de Macapá, a realidade também não deixa de ser a mesma. Mas posso dizer que é um pouco melhor, porque as crianças tinham Bolsa Família, que poderia ajudar a comprar o material. Mas a escassez era muito grande desses recursos para o campo. A gente é muito esquecida no campo (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Em 2016 eu fui para o contrato administrativo e cheguei nas escolas ribeirinhas para trabalhar o multisseriado. Foi um período bem complicado porque eu saí da escola privada para uma escola pública que é totalmente diferente o sistema, em todos os aspectos, tanto a questão pedagógica como a questão de estrutura física. Então foi um período bem complicado de adaptação [...] Eu me deparei com uma escola sem estrutura física, sem estrutura pedagógica e muito menos sem material didático, nenhum. Então eu tive que me reinventar. Foi um período que exigiu muito de mim a criatividade e a força de vontade de querer fazer diferente por aquela comunidade e por aqueles alunos, que tanto a gente olhava no olhar daquelas crianças e percebia a vontade que eles tinham de aprender, e as condições que eram me postas naquele momento foram desafiadoras (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021)

Para Barral, Souza e Ribeiro (2018), essa concepção de classe multisseriada de pensamento preconceituoso reflete não somente a oferta do ensino multisseriado em que muitos classificam como de segunda categoria, pela sua própria organização (várias séries em uma turma, um único professor), mas reflete também o preconceito social com os que moram no campo. Com isso, essa forma de pensar a multissérie como um ensino “sem qualidade”, criticada inclusive, por professores e gestores, respinga sobre a comunidade, que não consegue refletir criticamente sobre essa situação. Neste sentido, os pais buscam matricular seus filhos em escolas mais centrais, nucleadas, organizadas no modelo “seriado”, que geralmente reúne crianças de várias localidades, acreditando que a seriação é a melhor alternativa, mesmo que implique em enfrentar horas de deslocamento pelas estradas e ramais, ou então, rios e igarapés, com pouco conforto e tendo que acordar bem mais cedo.

Essa é uma das situações que criam o fetiche ideológico de que a seriação e as escolas centrais são a solução. Tal ideologia entrega aos gestores a sorte das escolas do campo que ficam nas comunidades rurais parecendo ser uma consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que procura afirmar o pensamento urbano e o fim do rural. Dessa forma, a escola multisseriada passa a ser considerada de um lado um mal necessário e de outro, um mal sem remédio que deve ser extirpado. É nessa esteira que se afirma a alternativa de nucleação - que consiste na extinção das pequenas escolas unidocentes e multisseriadas e traz como consequência a necessidade do famigerado transporte escolar que tem altos custos e para além de todos os transtornos causados se tornou mais um instrumento fisiológico (BARRAL, SOUZA, RIBEIRO, 2018, p. 49).

Embora a multissérie seja descrita por muitos professores como “difícil de trabalhar”, também outros “desafios” se apresentam no cotidiano da escola para que se garanta o direito à educação das crianças e adolescentes camponeses, como falta de material didático, estrutura física precária, abandono das crianças, fome, falta de recursos financeiros, falta de estrutura pedagógica, entre outros. A escola do campo multisseriada, neste sentido, não pode ser analisada de forma isolada de outros contextos macro e microestruturados relacionados (social, político, financeiro, educacional, etc), pois o processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em especial, na Amazônia, demonstrando a profunda desigualdade social e exclusão dos sujeitos do campo.

A escolas multisseriadas têm sido, via de regra, encaradas como estabelecimentos com dificuldades no que se refere ao espaço físico, condições pedagógicas de trabalho, além da diversidade de níveis de aprendizagem com a qual há poucos professores formados para atuarem de forma autônoma e emancipadora. A maioria das turmas multisseriadas das pequenas escolas localizadas no meio rural, do ponto de vista pedagógico, convive com a presença isolada

do professor, numa mesma sala de aula, coexistindo variados anos/séries de ensino. Este educador enfrenta condições muito adversas no seu cotidiano. A sobrecarga de trabalho inclui um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde e líder comunitário (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

A professora Araguari comprova as condições existenciais das escolas multisseriadas, relatando as condições adversas de sobrecarga de trabalho, ao descrever sua rotina como professora, e ao mesmo tempo como merendeira e auxiliar de limpeza da escola:

De manhã, a gente se acordava bem cedo, umas 5 horas para varrer a sala de aula, que era para receber os alunos. Quando tinha merenda, eu já deixava “pré-pronta” a comida. Quando era umas 9 horas eu ia concluir a merenda para servir os meus alunos. E eu continuava dando a minha aula. Eu deixava a louça lá. Quando terminava a aula eu ia lavar a louça da merenda. E tornava a limpar a escola para o resto da tarde ficar limpa. E a tarde eu ia fazer o meu planejamento para o dia seguinte (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021)

Esse retrato da precarização docente e do descaso com as escolas do campo na Amazônia, principalmente as localizadas em áreas ribeirinhas, devido à dificuldade de acesso, é evidenciada mais uma vez, na história de vida da professora “Cajari”, que conta duas experiências da sua trajetória profissional pelas escolas ribeirinhas da Mesorregião do Marajó, na divisa entre o Amapá e o Pará:

EXPERIÊNCIA 1: Eu fui em 2013 para uma comunidade que fica 12 horas de viagem de barco pequeno para uma comunidade que fica no município de Chaves, Pará, uma localidade rural de difícil acesso. De Macapá até esse local, a gente levava em torno de 12 horas de barquinho, ou até mais 13 a 14 horas. Então desde então, já foi um impacto pra mim. Eu fui assim mesmo. Chegando lá, a escola também era multiano/multissérie, eram várias turmas em uma sala com um mesmo professor. As dificuldades que logo no início eu tive foi por falta de orientação, por não ter uma equipe técnica pedagógica na escola para nos orientar quanto a várias situações que a gente precisava. Eu, principalmente, por ser nova em sala de aula, ainda não tinha experiência, fui saindo da faculdade e entrando logo nessa realidade, e distante, indo para uma escola rural. Então nessa escola, eu fiquei dois anos, eu tive essa experiência com as crianças com a educação do campo [...] Na escola não tinha impressora, não tinha computador. Na verdade, nem energia tínhamos. Eram aulas somente durante o dia por trabalhar com crianças, e a reprodução de atividades era manualmente. Também usávamos muito o quadro de giz. As atividades eram voltadas muito para o Livro Didático. Os recursos que a direção da escola nos passava eram mínimos. Por sua vez, a gestão à época desse município não dava o suporte necessário para os professores (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

EXPERIÊNCIA 2: Em 2015, eu fui transferida para uma comunidade mais distante. [...] O prédio da escola era bem velhinho. Eu pude observar a necessidade que as crianças precisavam de metodologias diferentes, pois nessa comunidade tinha um professor que trabalhava de maneira muito tradicional. Tinham crianças com 14 anos que não sabiam escrever o próprio nome. Mas por questões pessoais eu não consegui me adaptar. Era bem mais difícil esse local. Foi o período em que eu pedi para sair.

Foi cancelado o meu contrato e eu fui para Macapá. (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de maneira mais contundente nas escolas com classes multisseriadas, uma vez que são, predominantemente, de pequeno porte, com infraestrutura precária, com número reduzido de matrículas e situadas em localidades rurais com pouca população e dificuldades de deslocamento, em função da precariedade das estradas e da dificuldade de acesso, como bem explica Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 27):

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em sacões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui-se um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes. Essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores e estudantes que vivem a educação nesse espaço territorial, tornando-se necessário pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais.

Outra questão enfrentada pelos professores é a falta de alojamento/dormitórios ou moradia disponível na própria comunidade, o que impacta diretamente a rotina do trabalho docente e a qualidade de vida dos professores, que vivenciam cotidianamente condições precárias de subsistência e permanência no local de trabalho, tendo em vista que devido às longas distâncias percorridas, muitos professores precisam organizar para permanecer por longos períodos na escola, retornando às suas residência de origem - geralmente nas áreas urbanas – ou nos finais de semana, ou no final do mês. Assim, registramos alguns relatos:

A escola não tinha alojamento para professor, geralmente alugávamos uma casa, ou ficávamos na casa de algum familiar de professor (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Eu já morava na escola, porque não tinha alojamento para o professor. Então, eu dormia na cozinha da escola [...] Era uma vida bem complicada e bem difícil (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021)

Eu não me adaptei, as condições eram bem precárias para nós professores, pois não tinha alojamento. A gente ficou em casas bem difíceis de morar. Tinha animais peçonhentos, cobra, sapo, etc. (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Essa precariedade é vivenciada com muita frequência pelos professores de escolas do campo na Amazônia amapaense, que apontam as dificuldades de acesso e permanência no ambiente escolar, ocasionada pela falta de infraestrutura, ausência de alojamento para professores e dificuldade quanto ao acesso à escola, principalmente de escolas ribeirinhas. Destacamos os depoimentos dos 5 professores participantes da pesquisa em relação a infraestrutura das escolas do campo multisseriadas em que atuam ou atuavam:

Concernente às condições de infraestrutura, nós estamos em um prédio alugado. Ficamos um tempão numa casa na comunidade e depois, nós estamos agora numa igreja, no espaço da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, na comunidade, porque o prefeito atual está viabilizando a construção da escola. É todo um processo que não é tão simples, porque tem que conseguir um terreno. Já está tudo certo o terreno, com as normas da ABNT, para que tenha a construção da escola. Já tem o recurso, estamos no processo de licitação para iniciar a construção, mas enquanto isso nós saímos do prédio antigo que não tinha mais condições de uso, faz 4 anos, mais ou menos, que nós saímos. Enquanto isso, o poder público está tentando construir a escola [...] Devido não ter espaço suficiente nesse prédio, foi necessário alugar duas salas de aula de outro prédio da Assembleia de Deus. É assim que é a estrutura. Então é assim, a gente tem que se adequar. É muito estudante para o espaço que tem, porque o espaço não era para ser uma escola, é uma casa de família, então as salas de aulas funcionam nos quartos (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021)¹¹¹.

A Escola do Pescado fica localizada numa comunidade ribeirinha, com uma infraestrutura física precária, pois a escola está caindo. Quando chove molha toda a escola. Não tem estrutura nenhuma (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021)¹¹².

A escola possuía quatro salas, uma foi dividida ao meio, uma única sala para direção e coordenação, sala de vídeo e a cozinha com os banheiros e o alojamento dos professores que ficava na escola (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021)¹¹³.

A escola tem uma estrutura física organizada, dividida em salas. Antes eram poucas salas, ficavam dois professores por sala, a condição de trabalho era bem difícil. Aos poucos a gestão da escola foi ampliando as salas de aulas para termos mais privacidade de dar aula para as turmas (Cajari, professor de escola multisseriada, 2021)¹¹⁴.

A escola passou por uma reforma recentemente. Foi uma pequena reforma, porque a gente não pode chamar aquilo de escola. Ela foi doada pela comunidade há um tempo atrás. A nossa antiga escola ficava na beira do rio e ela caiu. Como apoio da comunidade a gente conseguiu a reforma da escola. Nossa escola é muito carente, muito pequena, muito quente. As salas são muito pequenas, difícil de dar aula. A escola tem 3 salas, 1 diretoria, a sala da merenda e mais nada. Não tem biblioteca. A gente pediu para a comunidade a construção da nossa escola, está no papel até hoje.

¹¹¹ Caracterização da Escola Municipal Tia Chica, Município de Mazagão, Distrito do Carvão.

¹¹² Caracterização da Escola Quilombola Estadual do Pescado, localizada na área rural do Município de Macapá, comunidade ribeirinha do Pescado, Fazenda Santa Clara – APA do Rio Curiaú.

¹¹³ Caracterização da Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa, localizada no Rio Pirativa, Curiaú Mirim;

¹¹⁴ Caracterização da Escola Quilombola Estadual Santo Antonio do Matapi, localizada na Comunidade Quilombola São João do Matapi, área ribeirinha, às margens do Rio Matapi, área rural do Município de Macapá, na divisa com o município de Santana.

A gente trabalha com multisseriado, turma do 1º e 2º ano, do 3º ano, e turma do 4º e 5º ano (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021)¹¹⁵.

As escolas descritas pelos professores apresentam inúmeras precariedades: funcionam em locais inapropriados, com paredes de madeira, em áreas isoladas, quando chove molha as salas de aulas, são pequenas, apartadas e escuras, geralmente funcionam em prédios alugados, ou são complementadas com anexos. Os docentes, revelam que a infraestrutura dessas escolas não é adequada para que possam realizar um trabalho digno e de qualidade aos estudantes do campo. As escolas que apresentam uma melhor estrutura, conforme caracterização, são as escolas: Escola Quilombola Estadual Santo Antonio do Matapi, que passou recentemente por uma reforma, a Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa e a Escola Estadual Nazaré da Pedreira, que embora sejam escolas com poucas salas de aulas, já apresentam uma estrutura de alvenaria, enquanto que a Escola Estadual do Pescado, tem uma estrutura de madeira. Por sua vez, a Escola Municipal Tia Chica, funciona em dois prédios alugados pela prefeitura de Mazagão (denominados anexo 1 e anexo 2), enquanto aguarda a construção de uma nova escola. Registramos aqui as imagens disponibilizadas pelos docentes¹¹⁶, pelo NEC/AP e registrada pelo pesquisador através de visita *in loco*, das escolas descritas pelos professores:

¹¹⁵ Caracterização da Escola Estadual Nazaré da Pedreira, localizada no ramal do Lontra da Pedreira, próximo às margens do Rio Pedreira, área rural de Macapá.

¹¹⁶ Ao realizar as entrevistas com os professores, não foi possível realizar visita *in loco* em todas as escolas descritas, devido ao período pandêmico, tendo em vista que as escolas e os professores estavam em atividade remota durante os anos de 2020 e 2021, e também, pela própria escolha metodológica adotada na pesquisa, que consistia em reunir os relatos de professores de diferentes localidades, a partir de suas vivências e experiências nos diferentes tempos e espaços. Realizou-se apenas a visita na Escola Municipal Tia Chica, na comunidade do Carvão, Mazagão, devido a falta de registro por parte do entrevistado e também por ter vários prédios em atividade. Na época do depoimento do professor Maracá, a escola ainda não estava em construção. Outro fato, é que muitos professores que participaram das entrevistas eram professores do contrato temporário, na época em que participaram da formação continuada do Programa Escola da Terra, sendo muitos não estavam mais em atividade na mesma escola, ou então o contrato foi encerrado. Outro fato identificado a partir dos relatos da gerente do NEC e dos professores, é que as escolas do campo durante este período não conseguiram desenvolver atividades remotas por intermédio de aulas online, devido à falta de internet na maioria das escolas e nas próprias residências das famílias dos estudantes. Assim, os professores das escolas campesinas preparavam atividades em forma de apostilado que eram entregues, quinzenalmente ou mensalmente, geralmente pelos responsáveis do transporte escolar, às famílias dos estudantes.

Imagem 1: Escola Municipal Tia Chica, área rural de Mazagão – Distrito do Carvão



Fonte: arquivo do pesquisador, 2021.

Imagem 2: Escola Quilombola Estadual do Pescado, área ribeirinha de Macapá



Fonte: Professora Araguari, 2021.

Imagem 3: Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa, área rural de Macapá



Fonte: Relatório Escola da Terra, NEC/SEED, 2018.

Imagem 4: Escola Estadual Nazaré da Pedreira, área rural de Macapá



Fonte: Relatório Escola da Terra, NEC/SEED, 2018.

Imagem 5: Escola Quilombola Estadual Santo Antonio do Matapi – área rural de Santana



Fonte: Relatório Escola da Terra, NEC/SEED, 2018.

Hage (2005) destaca que o fato de muitas comunidades não perceberem que a educação se constitui como um direito, e que é dever do poder público prover e garantir as condições necessárias para que a escolarização se efetive, faz com que os próprios pais e pessoas da comunidade se sintam responsáveis pela construção e manutenção das escolas. De acordo com o Relatório de Prestação de Contas da Secretaria de Educação do Amapá, somente em 2019, foram alugados 96 prédios, entre escolas, anexo escolar e alojamento, com um gasto de R\$ 6.831.240,60 (AMAPÁ, 2020). Nesse levantamento não consta o quantitativo de escolas municipais alugadas, ficando sob a responsabilidade das prefeituras.

Sobre os desafios postos à educadores e educadoras do campo de escolas com classes multisseriadas, destaco ainda outro depoimento da professora “Cajari” e do professor “Curiaú” que revelam as precárias condições de acesso e permanência numa escola ribeirinha, localizada na área rural do Amapá. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade do respeito aos saberes que os ribeirinhos possuem e utilizam na sua relação com as águas:

Nessa escola, no interior do Amapá, a gente tinha a facilidade de ir para a aula e retornar à noite para a cidade. Só que acordávamos bem cedo. Era feito uma logística para uma pessoa dirigir pra gente. Em casa, acordávamos sempre as 4h30 da manhã, para se organizar e esperar o motorista que nos pegava, não só eu, mas os demais colegas da mesma escola. Pegávamos a estrada BR 156, depois pegávamos um ramal de terra. Na época era um ramal de difícil acesso, no período do inverno alagava a maior parte do ramal. A gente corria muito risco de carro deslizando, pegávamos

muito susto de capotamento. De lá, nós pegávamos o barco que já estava vindo da outra comunidade e percorríamos o rio uns 10 minutos. Chegávamos na escola por volta de 7h15 e já íamos direto para o café da manhã, porque não dava tempo de tomar em casa. Depois nós íamos para sala de aula e ficávamos com as crianças. De segunda a sexta-feira nós dávamos aula de 7h30 as 11h30 da manhã. Depois nós retornávamos deixando as crianças nas casas no percurso do rio. Pegávamos o carro e voltávamos para o ramal e a estrada. Era assim, que a gente fazia de segunda a sexta. Confesso que quando chegava na sexta a gente estava muito cansado [...] Era assim que a gente chegava na escola através de carro e barco. Era todo dia essa rotina (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

A gente depende de maré para ir para escola. Então era muito relativo, uma semana nós íamos cedo da manhã, outra semana nós íamos às 10 horas, depende da maré. Nós íamos na segunda, pegávamos o barco no Canal do Jandiá, em 30 minutos de barco chegávamos na escola pela parte da manhã e passávamos a semana toda. E na sexta-feira após às aulas a gente voltava para Macapá. Essa comunidade é adventista, então houve uma negociação como a comunidade, com os pais. Na segunda-feira todos os professores trabalhavam pela parte da tarde, e na sexta em virtude da comunidade ser adventista todos os alunos estudavam pela parte da manhã, porque tem as regras deles que depois das 18 horas na sexta, não pode mais trabalhar. Do 1º ao 5º ano a gente trabalhava pela manhã e do 6º ao 9º ano pela tarde (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021)

Diante dessas particularidades que envolve as situações existenciais tão diversas na Amazônia, através de seus ecossistemas, biodiversidade, socio-diversidade e tantos outros elementos que compõem o movimento de “ir e vir dos sujeitos do campo”, como os rios, os igarapés, as nascentes, as enchentes, as vazantes, e tantas outras formas de que encontramos de nos deslocar pelas águas da Amazônia, mostram a dificuldade enfrentada pelos professores ao se deslocar para as escolas do campo. Em contrapartida, revelam a ligação desse educador com a natureza e o respeito as especificidades que constituem as identidades culturais dos povos amazônicos, dialogando com a comunidade e buscando soluções para os problemas enfrentados.

Para Lima (2011), o rio é um dos elementos da natureza que determina o ir e vir das pessoas, através das marés que enchem e vazam, que dá a ideia do tempo amazônico para o sujeito ribeirinho e das pessoas que necessitam circular, como é o caso dos professores que deslocam cotidianamente para as escolas ribeirinhas. É a arte de navegar e lidar com a temporalidade das águas dos rios amazônicos, é a ligação das populações ribeirinhas com o meio ambiente, de forma que as estações do ano e as marés orientam e, determinam os fenômenos sociais, o modo de vida, o transporte e a cultura geral do ribeirinho.

As imagens 6 e 7, por exemplo, retratam a realidade enfrentada pelos estudantes quanto ao acesso às escolas campesinas por meio do transporte escolar (fluvial ou terrestre), principalmente no período chuvoso:

Imagem 6: Transporte Escolar Fluvial – Município de Itaubal - AP



Fonte: NEC/SEED, 2019

Imagem 7: Condições de acesso à Comunidade do Ambé – área rural do Município de Macapá - AP



Fonte: NEC/SEED, 2019.

Sobre o uso do transporte escolar, identificamos na fala dos professores entrevistados, a dificuldade de acesso à escola do campo nos diferentes trajetos enfrentados pelos estudantes no caminho de ida e volta (escola/moradia), seja na forma terrestre ou fluvial:

Quando chove e coincide com a maré alta fica difícil para os alunos se locomoverem até a escola. E quanto a maré está seca também, porque é difícil o acesso do transporte chegar até os alunos que moram mais distante da escola. Minha experiência foi muito desafiadora (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

A escola fica um pouco isolada da vila, fica, digamos, no meio. Os alunos chegavam até a escola através de voadeira ou do meio de transporte deles que é o fluvial somente, de barco ou que eles tinham. Porém, a escola possuía quatro transportadores na época, então eles que faziam o transporte desses alunos que moram na própria comunidade (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

Essa escola fica na comunidade Santo Antônio do Matapi. As crianças que moram nessa comunidade vão caminhando até a escola, é tudo próximo. Essa escola também atende alunos de uma outra comunidade e das casas dos familiares que moram as margens da Rodovia. Na comunidade do Desterro, as crianças vêm de catraio que também vem pegando outras crianças que moram às margens do rio Matapi (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Nossa escola fica em Macapá área rural, na Rodovia AP 70. O ramal é muito complicado para entrar, principalmente no mês de março, é cheio de lama. As dificuldades são grandes para chegar na escola [...] O transporte é através de barco. As crianças que moram próximas da comunidade do Lontra vem a pé (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

O acesso à escola no Distrito do Carvão é por ônibus, de bicicleta ou a pé, poucas crianças atravessam o rio Mutuacá de canoa. Aí chega no local, atravessa de canoa, chegando no local pega o ônibus e chega até a Vila. Há uma diversidade de sujeitos. A prefeitura justifica que o recurso que é disponível ao transporte escolar não é o suficiente para atender a manutenção e o combustível na sua totalidade. Então quando um ônibus dá pane, ele passa alguns dias para ser organizado, por que é todo uma logística para ir pra lá [escola do campo], isso é uma justificativa do poder público, então eu só quero falar daquilo que eu vejo. E quando não tem o ônibus, o prejuízo no

processo de ensino de aprendizagem é irreparável. Por que eu falo isso? Porque as crianças passam muitos dias sem vir à escola até que a prefeitura consegue um profissional que organiza o transporte, aí coloca uma peça. Também, assim, eu não quero está armado contra o poder público, eu só quero olhar a realidade. Os ramais, eles são muito difíceis, é muito buraco, às vezes é árvore que cai no caminho, é todo uma situação, todos os interferes que faz com que esse transporte deixe de acontecer. Mas aqui em Mazagão, a maioria das vezes tem transporte, a maioria das vezes as crianças são alcançadas (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Para Hage (2014), uma das problemáticas enfrentadas pelas escolas do campo na Amazônia, que interferem diretamente na qualidade da educação para os estudantes de comunidades rurais é o transporte escolar, evidenciada pela dificuldade enfrentada pelos professores e estudantes devido as longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, que geralmente é realizado por diferentes vias e meios de transportes inadequados para a realidade campesina.

Essa realidade enfrentada pela maioria dos estudantes campesinos revela grandes desafios para os gestores e educadores, para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais que definem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados com a luta dos movimentos sociais populares do campo. Para tanto, destaco a necessidade de garantir o transporte escolar com segurança, conforme estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

É importante frisar que embora exista transporte escolar em muitas escolas campesinas, a maioria das estradas de acesso às escolas do campo são precárias, o que preocupa os professores e as famílias quanto as condições de segurança dos estudantes durante o deslocamento pelos ramais, rodovias, rios e igarapés, que percorrem longas distâncias para chegarem à escola. O que se observa no depoimento dos professores, é uma condição precária em se tratando do acesso as escolas do campo, devido o processo de nucleação das escolas, que agrupam crianças de várias comunidades distantes. Para o acesso dos estudantes às escolas da Amazônia Amapaense, é garantido o transporte escolar através de convênios e recursos do

governo federal, mas a precariedade das estradas, principalmente em período de inverno amazônico, em que as chuvas são intensas, faz com que o transporte escolar se torne perigoso para muitas crianças e adolescentes.

Como evidenciamos no relato dos professores, as escolas com classes multisseriadas na Amazônia brasileira padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito, ocasionadas pela falta de políticas educacionais específicas à população do campo. Embora a garantia de condições mínimas de trabalho aos professores da Educação Básica tenha por pressuposto a prescrição legal da destinação de recursos para a Educação, nem sempre se efetiva na prática. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 212 e a LDB 9394/1996, em seu art. 69, determinam a aplicação dos recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Por sua vez, o art. 70, da LDB, explicita o que é a despesa em educação, destacando nos incisos, I, II, III e VIII, diretamente relacionados ao desenvolvimento das atividades de ensino e às condições de trabalho dos professores, quesitos que deveriam garantir às escolas do campo o desenvolvimento do ensino com condições mínimas objetivas de trabalho escolar:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- [...]
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Portanto, é compreendendo esse movimento de ir e vir dos sujeitos do campo que habitam a região amazônica no campo e na cidade - ribeirinhos, caboclos, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, migrantes de outras regiões, estrangeiros, agricultores familiares, assentados, sem-terra, sem-teto, atingidos por barragem; segmentos populares dos mais diversos: idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros - e suas experiências e histórias de vida, que precisamos refletir sobre o modelo seriado de ensino propostos as escolas públicas, justamente porque desconsidera o modo de vida desses sujeitos, os tempos e espaços amazônicos, a cultura, a heterogeneidade dos estudantes, os diferentes níveis de aprendizagem, a formação específica do professor, entre outros.

Além do mais, torna-se urgente denunciar as condições existenciais das escolas multisseriadas, cobrando dos governos federal, estadual e municipal, os padrões mínimos de qualidade para o ensino no meio rural, conforme prevê a legislação educacional brasileira: “Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre

subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (BRASIL, 2008). Sobre a necessidade de garantir essas condições mínimas para as escolas multisseriadas na Amazônia Amapaense, o coordenador Tumucumaque destaca:

Então quando você olha a questão dos índices, das avaliações externas que colocam essas escolas muito mal ranqueadas pela questão da relação idade-série, da reprovação, do sucesso, das notas desses meninos. Você considera de forma errônea que o fato deles estarem numa sala com multi-idade seja uma das situações que provoca isso, [...] não considera que essa escola e essas famílias estão em uma comunidade que não tem energia elétrica, não considera que essa escola não tem água potável, não considera que nessas escolas, às vezes a merenda escolar não chega. Que essas escolas não tem um transporte escolar eficiente para levar e trazer com segurança os educandos até a escola. Desconsidera uma série de limitações físicas, econômicas, desconsidera que essa criança é de uma família ainda analfabeta, que essa criança é de uma família que não tem nem um livro em casa, nem uma revista, nem um jornal impresso na sua casa. A igreja nessa comunidade não tem uma biblioteca. Na comunidade não se encontra materiais impressos, ela vai conhecer o impresso dentro da escola. Essa escola multissérie também não tem uma biblioteca. As crianças também não têm um bom acervo, um rico acervo para fazer o seu desenvolvimento. Então você simplesmente limitar a questão, dizendo que o fato de serem multi-idades no mesmo ambiente produz má qualidade, produz resultados ruins comparados como a escola seriada, onde todos têm a mesma idade é uma visão bastante obtusa, uma visão bastante limitada da complexidade que é uma sala multissérie (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Sobre essa garantia da qualidade de ensino para as escolas com classes multisseriadas, Hage (2005, p. 120) destaca

Fica visível que a necessidade de mais investimento para alcançarmos a qualidade educacional. As escolas com classes multisseriadas ficam escondidas e suas expectativas, seus problemas, suas cores, suas dores e sabores “passam despercebidos”. Seus protagonistas estão lá, professores(as), alunos(as) – crianças, jovens e adultos – pais, mães e comunitários. Suas vozes silenciadas, que vão sendo negadas com o passar do tempo e acabam esquecidas ou esmaecidas na realidade rural.

Na busca de superação dessas desigualdades tão presentes na Amazônia, o Movimento de Educação do Campo através de seus intelectuais orgânicos apontam para o caminho de “transgredir o modelo seriado de ensino”, como forma construir coletivamente novas possibilidades de intervenção e propostas de solução, que não seja um único modelo padrão, o da “seriação”, que tem levado os professores a seguirem as indicações do livro didático, dos projetos e programas emanados da Secretaria, da avaliação diagnóstica padronizada, face a imposição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo, das águas e das florestas. Para tanto, defendem uma educação do campo enquanto formação humana que proporcione condições necessárias para que os povos

amazônicos possam se organizar em movimentos sociais, tornando-se instrumento de luta e denúncia, na defesa de políticas públicas e de uma educação básica como um direito de todos, como forma de superar a opressão e subalternidade impostas pela classe dominante através de seu projeto hegemônico urbanocêntrico, como destaca o coordenador Tumucumaque:

[...] vir para uma escola de periferia na cidade, com salas seriadas e todos os educandos com a mesma idade, não garante qualidade, não garante um bom ranqueamento nas avaliações externas, porque temos todo tipo de dificuldade no entorno dessas escolas que também produz violência, que também produz exclusão, que também produz todo o limite para aprendizagem para o avanço desses meninos. Então pensar educação multisseriada significa pensar educação de seres humanos, significa pensar educação de gente, gente que tem direito, gente que merece oferta de educação de qualidade e não gente que merece uma porta na cara e uma placa lá na parede que o prefeito fechou a escola (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Neste sentido, as políticas e as diretrizes curriculares estão transpassadas por disputas políticas: da sociedade, do Estado e de instituições, entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos, ou seja, por uma outra organização de trabalho, em especial, para as escolas com turmas multisseriadas.

Para Arroyo (2013), a politização dessas disputas vem de maneira particular dos coletivos de pesquisadores (intelectuais orgânicos) e, sobretudo, dos movimentos sociais, do movimento docente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece no cotidiano das salas de aulas: entre educadores-docentes e dos educandos. Para tanto, é preciso avançar para “novas aproximações entre essa dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares” (idem, p. 17), no sentido de abrir os currículos à luz de experiências sociais e de conhecimentos e, conseqüentemente, à diversidade de sujeitos políticos e culturais, seja do campo ou da cidade.

5.2 Entre a afirmação e a transgressão do modelo (multi)seriado de ensino: buscando novas perspectivas para as escolas campesinas

Durante o processo de investigação, buscamos trazer à tona alguns questionamentos que normalmente é frequente entre educadores, formadores e pesquisadores: a multisseriação é uma proposta adequada para as escolas do campo? Ou então: a seriação é a solução para o

problema das escolas do campo com classes multisseriadas? Ao analisarmos as falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, identificamos que não há um consenso a respeito de qual seria a solução para o problema das escolas e turmas multisseriadas. Enquanto uns afirmam que a melhor solução para a organização das escolas multisseriadas seria a “seriação”, como mostramos na seção anterior, outros apontam para outros caminhos: a defesa de permanência da multissérie numa “afirmação” do modelo seriado de ensino, ou a “transgressão” desse modelo. De modo geral, identificamos na prática dos professores aspectos que mantêm os pilares da seriação, mas ao mesmo tempo, encontramos os elementos que evidenciam sinais de transgressão do modelo seriado de ensino.

Numa contra argumentação a esta questão, Corrêa (2005) aponta que o modelo seriado de ensino não é a solução para o problema das escolas do campo com classes multisseriadas na Amazônia, visto que, é um modelo que apresenta de forma paradoxal um caráter “urbanocêntrico”, agrava a precarização das escolas e do trabalho docente, intensifica o fracasso escolar e a exclusão e contribui decisivamente tanto para reproduzir uma identidade alienada, quanto para reforçar uma estrutura social conservadora e desigual. Para tanto, apresenta três questões norteadoras:

- O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo na região amazônica.
- O currículo da escola multisseriada, assentado nesse paradigma urbanocêntrico, contribui para reforçar a hegemonia do conhecimento cientificista e (re) produzir a legitimação de um imaginário urbano-capitalista como modelo de vida, deslegitimando os saberes, as culturas e as identidades locais das populações do campo da Amazônia.
- O currículo da escola multisseriada, nesse molde urbanocêntrico, contribui decisivamente, para legitimar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica (CORRÊA, 2005, p 164).

O modelo seriado de ensino é denominado por Corrêa (2005) como “paradigma seriado urbanocêntrico”. É um modelo que orienta, predominantemente a organização pedagógica da escola multisseriada, configurado por meio da disposição das cadeiras, das lousas; da mesa do professor em relação a posição dos estudantes; do conteúdo e da forma que é selecionado; do planejamento; da avaliação, da relação educador-educando e seus saberes; da relação escola-comunidade. Essa configuração, é apontada pelos professores como um grande problema para as escolas multisseriadas, em decorrência da quantidade de séries reunidas para

trabalhar num mesmo espaço-e-tempo, de idades bastante diferentes numa mesma sala de aula; da sobrecarga de trabalho e da baixa remuneração docente; de não haver uma metodologia específica para trabalhar com essas escolas e turmas multisseriadas. Para superar tais problemas, a solução defendida pela maioria dos professores, como vimos nas falas anteriores, é a seriação.

Esse modelo de ensino urbanocêntrico tem uma vinculação direta com as artimanhas do sistema capitalista, alicerçado no modelo taylorista-fordista de produção, que impõe a lógica do controle por meio da racionalização do trabalho, fragmentando, hierarquizando e regulando os tempos, espaços e conhecimento nos processos educativos. É um modelo que se organiza segundo um “padrão rígido de horários, rotinas, ritmos e controles que impõem um único modo de organização das atividades pedagógicas, homogeneizando os sujeitos que dela participam”. (HAGE; LIMA; SOUZA, 2018, p. 23). Em suma, o modelo/paradigma urbanocêntrico tem uma

[...] forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões e as referências de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e consequentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade existentes na sociedade, especificamente os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir a vida (HAGE, 2010, p. 402).

Cunha (2017) ao fazer um estudo sobre o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense nas classes multisseriadas, destaca 3 pilares do modelo seriado: a **fragmentação do tempo**, a **fragmentação do espaço** e a **fragmentação do conhecimento**; numa teia que se propaga na sociedade de classes a partir de uma concepção de produtividade e eficiência em um padrão meritocrático, em que a organização seriada na escola se institui seguindo essa lógica segmentada, hierarquizada, e por sua vez, seletiva, classificatória dos conhecimentos, dos processos de ensino, de aprendizagem, de professores e estudantes. É uma lógica que consagra um modelo de ensino que preconiza a organização dos alunos por idades, a regulação do tempo, a homogeneização das capacidades dos sujeitos para promover a progressão futura a serviço do sistema capitalista.

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes numa dinâmica intensa de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e consequentemente, progredirem nos estudos em seus respectivos sistemas de ensino. É um

modelo que se fundamenta na lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos, em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos, sob a forma de níveis de ensino, de séries, de disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação e reprovação (HAGE, 2010, p. 403).

A fragmentação do tempo, como pilar do modelo seriado, é arraigado ao modelo de produção capitalista que incidiram nos sistemas de organização do trabalho, que por sua vez, regula a organização da escola. O tempo, dentro de uma progressão linear, “dita o estabelecimento de ações com determinações de condutas e hábitos de subordinação que se engessam dentro de padrões que refletem em todos os setores da escola em seu cotidiano”. Neste sentido, o tempo vem a ser, uma “variável independente”, e não dependente dos sujeitos, de suas necessidades, interesses e seu conhecimento. Neste caso, os professores são induzidos a preparar os alunos para se habituarem ao tempo cronológico dos relógios e calendários da sociedade. É uma forma de organizar e disciplinar o tempo, que se estende ao controle do corpo e dos movimentos dos sujeitos, influenciando desta forma, nas “atitudes, nas trajetórias humanas e escolares, tanto para o professor quanto para o aluno” (CUNHA, 2017, p. 62).

Essa fragmentação do tempo, faz com que a escola assuma a função de reguladora de ordens, determinadora e limitadora de momentos, em que controla períodos, horas, espaços, características bem presentes no modelo seriado de ensino. É um processo que determina a forma de organização dos sistemas de ensino através do estabelecimento das unidades de tempo de um período letivo (ano, série, ciclo, semestres, bimestres), dos tempos de aprendizagem de conteúdos, das avaliações, recuperações, aprovações e reprovações, além do tempo de desenvolvimento da natureza humana: infância, adolescência, adulto (CUNHA, 2017). Portanto,

são separações que se consolidam através da organização dos conteúdos, o conhecimento torna-se um colcha de retalhos, dividido em disciplinas, repartido por anos, que se subdividem em quantitativos a serem alcançados em semestres, tangenciando o currículo e a avaliação para satisfazer os mecanismos de controle de velocidade de aprendizagem (idem, p. 63).

Esta forma de organização do tempo, a partir de uma lógica meritocrática, dita o ritmo de aprendizagem, em que os sujeitos, mesmo com diferenças históricas, culturais e sociais, devem aprender no mesmo tempo médio, os “conteúdos” propostos pelo currículo. Há os que avançam, e são reconhecidos como bons alunos, e os que não conseguem “dominar” os “conteúdos mínimos” exigidos dentro de tempos e ritmos preestabelecidos, sendo denominados de “fracos/ e ou maus” alunos (CUNHA, 2017, p. 64). Neste caso, aos professores, caberá a

velha saída: a retenção, pois se “as aprendizagens são consideradas imprescindíveis ao prosseguimento sequencial de estudo e se tiverem de ser fiéis às lógicas temporais intocadas terão de reter alunos até seu domínio no tempo previsto” (ARROYO, 2013, p. 319). Portanto, na lógica de fragmentação do tempo

A reprovação não se dá porque não há aprendizagem dos conhecimentos, mas por não tê-los aprendido no tempo predeterminado, no bimestre, ano, série, nível. Em cada aluno reprovado são reprovadas suas vivências do seu tempo. Essa concepção fechada do tempo age como justificativa de tantos rituais de classificação-hierarquização, segregação, enturmação, reprovação e aprovação. Os adjetivos com que a escola classifica os alunos têm como referente o tempo: lentos, desacelerados, repetentes, defasados idade-série, etc. (idem, p. 322).

A utilização do espaço, por sua vez, numa relação direta com o trabalho, relembra as características de usabilidade, efetividade, eficiência e produtividade, do sistema de produção capitalista de modelo taylorista-fordista, em que o trabalhador confinado no espaço da fábrica, tem seus movimentos controlados pela gerência, executando tarefas repetitivas e desgastantes, e conforme seu desempenho vem a receber punições ou recompensas. Era um modelo que não abria espaços significativos pra mudanças, participação ou criatividade para maioria dos trabalhadores, pois a finalidade era produzir em massa, produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e organizada de forma rígida (CUNHA, 2017).

No ambiente escolar, a delimitação do espaço geralmente está ligada a estrutura arquitetônica de uma instituição, que independente do nível de ensino, se organiza com salas de aulas, com carteiras enfileiradas ou em semicírculos, banheiros, copas, corredores, pátio, etc. Embora assumam características diversas, as edificações e organização dos espaços escolares tem uma forte influência nas questões atitudinais e relacionais dos grupos escolares e da sala de aula, através da fixação das cadeiras, da posição central da mesa do professor, delimitando o seu espaço e de seus alunos. Essa fragmentação do espaço, estabelece uma relação horizontal, não somente na relação professor-aluno, mas também nos procedimentos didáticos, nas avaliações e modelos de comportamento. “São ‘muros’ que se constroem facilmente para que os ajustes dos espaços possam acolher o ensino seriado na lógica instrumental do modelo produtivo” (CUNHA, 2017, p. 67).

O modelo seriado de ensino se estrutura com barreiras que vai além do espaço físico. As barreiras visíveis seguem uma lógica de hierarquização, classificação, de ensino seletivo, seriado, que determinam disposição na organização dos espaços, pessoais e do tempo,

enquanto as barreiras invisíveis surgem através do controle e limite das atividades, de ações que configuram espaços de poder, de ordem, de disciplina e controle. Neste sentido,

a escola expressa e reproduz a fragmentação dos espaços e linguagens, sustenta a representação dos níveis hierárquicos que orientam a produção de sujeitos homogêneos, tarefeiros em ações esvaziadas de conhecimento e compreensão de si, estando assim realmente submisso e alienado ao capital” (idem, 2017, p. 68).

Para Arroyo (2013) a luta por espaços faz parte das vivências de muitas crianças e adolescentes das escolas públicas e dos jovens e adultos da EJA. São vivências em que se produzem conhecimentos, valores, culturas, identidades que disputam o território nos currículos e nos ambientes escolares. A disputa pela apropriação-expropriação da terra, do espaço nos campos e nas cidades são determinantes nas relações sociais e políticas de dominação-subordinação em nossa história, em que somos obrigados a dar centralidade às lutas pelo direito à moradia, ao teto, à terra, território, isto é, aos espaços, para garantir o direito à educação, ao espaço escola.

O modelo seriado de ensino quando segrega, exclui, classifica, hierarquiza, os espaços de vivências na escola e nas salas de aula, acaba por reproduzir os processos de nossa conformação social: a negação e destruição dos espaços de vida, de cultura, de identidades dos coletivos étnicos, raciais, dos campos, quilombolas, que vem desde o processo de colonização, e que hoje, tornou-se a bandeira de luta de muitos sujeitos que continuam a lutar pelo direito ao espaço, à terra, ao território. Portanto, as formas de tratar o espaço, a terra, os territórios, tem condicionado a negação e a garantia de todos os direitos humanos. São “processos de desterritorialização, de precarização brutal das condições espaciais, da moradia, da expropriação da terra, dos territórios ou da reclusão nos espaços mais indignos, ou distantes, nas fronteiras não espaços” (ARROYO, 2013, p. 330).

Neste sentido, o espaço enquanto poder em sala de aula, responsável pela divisão dos espaços, grupos ou separações individuais, também disputa lugar nos currículos, mostrando a relação de forças entre as lutas por terra, território e pela diversidade de espaços sociais (escolas e universidades) e as experiências dos movimentos coletivos sociais mais desterritorializados. São sujeitos que vêm lutando por história-memória da cultura indígena, negra, quilombola, de gênero, do campo e periferias: os movimentos sem-terra, sem-teto, quilombolas, afrodescendentes, aqueles, que mais articulam suas lutas por escola, às lutas por espaço e às lutas por memória-identidades. Contudo, esses processos de desterritorialização e de lutas pelo espaço nem sempre têm vez nos currículos oficiais e no material didático e

literário, uma vez que “a preocupação dos currículos com o espaço destaca mais os impactos da ação humana sobre o espaço sobre o entorno natural do que o impacto das formas de produção, apropriação-expropriação da terra e do espaço sobre os coletivos humanos” (ARROYO, 2013, p. 331).

A fragmentação do conhecimento, como terceiro pilar da seriação, está alicerçada na concepção positivista das ciências, que concebe o conhecimento como algo linear, fragmentado, formalizado. No modelo seriado de ensino, essa fragmentação ocorre quando a escola adere a propostas curriculares que se organizam em conteúdos segmentados e rígidos, em termos de “sequenciamento intra e extracurriculares”, os quais são repetidos a cada ano, articulados à disciplina, a memorização e ao método expositivo. Os conteúdos são organizados por áreas e disciplinas e trabalhados de forma isoladas em suas cargas horárias por séries e turmas, através de uma prática irrefletida que separa os conhecimentos científicos dos conhecimentos tradicionais em vez de reconhecer suas interpelações (CUNHA, 2017).

Para Arroyo (2013) a produção e apropriação do conhecimento sempre esteve tensionado nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. No processo histórico de formação da humanidade, a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Neste sentido, não apenas houve a negação e dificuldade no acesso ao conhecimento produzido desses sujeitos, mas foram despojados de seus conhecimentos, saberes, culturas, modos de pensar o mundo e sua própria história, tornando-se inexistentes, à margem histórica intelectual e cultural da humanidade.

Essas centralidades históricas de produção e apropriação do conhecimento a partir do currículo tem se tornado um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes:

Aí está acontecendo o movimento curricular mais radical e mais promissor. Movimento que quando captado e valorizado pelas diretrizes oficiais ou pelas propostas de reorientação oficiais termina repolitizando essas diretrizes e essas propostas. Todas viram campos de disputa, de reorientação. São outras diretrizes. Este movimento está se dando no CNE, no MEC e tantas secretarias estaduais e municipais de educação. Passaram a ser fronteiras avançadas das disputas e contradições políticas no território dos currículos e na reorganização do trabalho docente (ARROYO, 2013, p. 16).

Na análise da relação de força numa perspectiva gramsciana, é necessária a atenção para as diferentes escalas (internacional, nacional, regional e local), em que se organizam e relacionam as políticas educacionais propostas aos sistemas de ensino público brasileiro, em

especial na Amazônia e nas escolas do campo com turmas multisseriadas. As escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo, elas constituem-se uma maneira viável que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela “precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial” (HAGE, 2010, p. 40).

O modelo de ensino seriado urbano, apresentado através das propostas curriculares, mesmo que de forma regionalizada, como é o caso do Referencial Curricular Amapaense (RCA), que segue os parâmetros da BNCC, se materializa e interfere sobremaneira o trabalho docente, levando a uma precarização que tem íntima relação com a crescente presença de um “empresariado de novo tipo na educação” (SILVA, 2021, p. 17), como é o caso das parcerias público-privada para a implementação de políticas educacionais e de formação de professores das escolas públicas amapaenses, numa visão que apresenta o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento. Portanto, as turmas multisseriadas na Amazônia Amapaense não possuem um currículo diferenciado, pois, as turmas do sistema de estadual e municipal de ensino buscam atender as orientações do RCA, que segue o modelo seriado de ensino, contribuindo assim para homogeneizar as culturas, fortalecendo e massificando valores como individualismo, competitividade, seletividade, meritocracia, ampliando assim a discriminação, exclusão e desigualdades para com a educação das populações do campo, das águas e das florestas.

O significado dessas iniciativas, emanadas das secretarias estaduais e municipais de educação, levam as disputas para uma visão fechada do conhecimento curricular, que as vezes não estão abertos às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos de classes multisseriadas e de suas comunidades. É preciso fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos, pois “quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimento superados, passados de data, de validade” e “quando se abrem à indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam” (ARROYO, 2013, p. 38).

De regra, essas iniciativas e aberturas de diálogo com os professores são limitadas pela rigidez imposta pela velha estrutura entre a base nacional comum e a parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservadas, uma vez que as resoluções propostas pelo CNE e MEC, embora tenham avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, ainda têm dificuldade de inovar nas formas de organização do conhecimento e

da organização dos tempos e do trabalho. Essas aberturas, só acontecem quando há “resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os educandos e as escolas, sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente (idem, p. 38).

Como forma de superar/resistir a esse modelo/paradigma seriado de ensino, Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 405) apontam a “transgressão do modelo seriado urbano de ensino” como o elemento de “convergência dos esforços e das energias criadoras, inventivas e de inovação”, que cotidianamente são vivenciados, formulados e desenvolvidos pelos educadores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e movimentos sociais diretamente envolvidos com as escolas do campo multisseriadas. É a forma encontrada de intervir e mudar o quadro caótico em que se apresenta as escolas multisseriadas no Brasil e na Amazônia.

O sentido dos termos “transgressão” e “transgredir” geralmente está associado à ruptura, quebra, violação, transposição, superação, rebeldia, desobediência, interrupção, rompimento, transcendência; além do termo “transcender”, que significa ultrapassar, exceder, ser superior, ir além dos limites (do conhecimento). Esses sinônimos, buscam dar significado à proposta assumida pelos educadores do campo de transgressão do modelo seriado de ensino, como “um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas do campo multisseriadas com relação à aprendizagem dos educandos” (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010, p. 406).

É buscando novas perspectivas de superação das dificuldades enfrentadas nas escolas do campo que dialogamos com a fala do professor Curiaú, ao relatar sua experiência com turmas multisseriadas:

Eu sempre falo que a gente tem que trabalhar conforme a necessidade, conforme aquilo que a comunidade nos apresenta. Seria muito lindo se cada série trabalhasse no seu espaço específico por habilidade dos alunos, mas como vem essa proposta, eu particularmente gostei. Apesar de ser um trabalho árduo, eu gostei da experiência. É um pouco dificultoso, mas é possível sim trabalhar e é possível os alunos aprenderem. Por exemplo, eu tinha três níveis de aprendizagem na minha sala e realmente foi possível. Antes de fazer o Escola da Terra eu trabalhava um tipo de metodologia, eu dividia os alunos pelo nível de aprendizagem, mas após o Escola da Terra a gente conseguiu entender que é possível que trabalhar um único conteúdo para todos os níveis de aprendizagem dos alunos (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

“Curiaú” é um professor do contrato temporário, assim como a maioria dos professores das escolas do campo da rede pública de ensino no estado do Amapá, que após concluir o curso de Pedagogia, tem sua primeira experiência como professor das séries iniciais

do Ensino Fundamental e se depara com uma realidade complexa e desafiadora. Embora tenha dificuldade de trabalhar com níveis de aprendizagem diferentes, buscou mudar sua metodologia após realizar o curso de formação continuada do Programa Escola da Terra, ofertado aos professores da rede pública que atuam em escolas com classes multisseriadas. Vale destacar que é muito comum na realidade amazônica, o início da carreira docente ser marcado pela atuação em turmas multisseriadas. Além do mais, é frequente a rotatividade de professores nas escolas do campo, pois, por não serem professores efetivos, não permanecem na escola por muito tempo, e conseqüentemente, não criam um vínculo mais afetivo e duradouro com os estudantes e a comunidade.

Na Amazônia Amapaense, essa constante rotatividade dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo acontece justamente no momento em que seria necessária a experiência da docência acumulada ao longo da vida. Não é demais lembrar as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, porque lidam com educandos de faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem muito variados.

Mesmo diante do cenário de desaparecimento/diminuição das escolas do campo, os/as professores/as que trabalham nesses espaços buscam a melhor forma de fazê-lo, a partir de suas experiências, da aprendizagem compartilhada, da interação e mediação com seus alunos e a comunidade, e da sua relação com o meio ambiente, como forma de construir a identidade profissional do professor de escola multisseriada (ANDRADE, 2019). O desafio que se coloca à educadores(as) do campo, movimentos sociais, organizações e instituições de pesquisa, comprometidos com um projeto de educação humanizadora e emancipadora, é trabalhar uma proposta pedagógica e curricular para a turmas multisseriadas, que fosse desvincilhada das amarras da padronização curricular impostas pelo modelo seriado urbano. Mesmo diante dessas circunstâncias, muitos educadores/as buscam se contraporem a este modelo, propondo novas e melhores alternativas para as escolas com turmas multisseriadas. Sobre este desafio que coloca à prática docente nas escolas do campo, registramos aqui o depoimento do professor Maracá que ao longo de sua experiência em escolas do campo multisseriadas busca superar as dicotomias presentes no cotidiano escolar sobre a multissérie:

Eu passei mais ou menos um ano “armado”, brigando contra a metodologia, brigando contra a prática, reclamando de tudo. Mas assim, mesmo eles estando na sala de aula, tudo multisseriado, eu queria “seriariar” na sala de aula. Eu queria “seriariar”, eu queria dividir: “Tu é disso aqui. Tu não pode estudar aquilo ali. Tu é de tal série. Tu é da 1ª série. Esse conteúdo não é da 1ª série.” Eu acho que eu estava assim, muito brigão,

muito não profissional. Eu enxergava a problemática, que para mim era uma problemática, e eu não enxergava os estudantes, as possibilidades de ensinar, de aprender. Foi passando 6/7 meses, 1 ano de experiência, e eu destaco que os estudantes não eram cobaias, era que eu estava muito “armado” - muito cheio de mim mesmo - e eu procurava atendê-los de uma forma seriada dentro da multissérie. Mas depois fui observando que eu poderia colocar os estudantes por habilidades a serem desenvolvidas, habilidades em desenvolvimento. Eu parei de enxergar a série, o ano, e comecei a organizar dessa forma. E comecei... aquilo que eu odiava, eu passei a amar, aquilo que eu tanto reclamava, eu passei a ver como uma forma maravilhosa de atender as crianças do campo. Eu acho que se eu ouvir outros colegas, eles podem estar armados até hoje. Mas veja bem, é aquilo que temos. Não tem como o poder público pagar profissional por profissional, por que às vezes tem um estudante de uma série entre cinco estudantes, não tem como. Então na minha opinião, o multisseriado sempre vai existir, o que cabe a mim professor, ao poder público, aos envolvidos na educação, é procurarem metodologias para gente alcançar esses estudantes. No 2º ano, 3º ano e 4º ano... os anos foram passando e eu fui gostando, eu aprendi, aprendi a trabalhar, vi como possibilidade de crescimento. Eu vejo que o estudante não está seriado, ele está para aprender todas as possibilidades possíveis (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

O professor Maracá, mostra uma realidade enfrentada por muitos docentes que atuam em classes multisseriadas: o desafio de trabalhar a multissérie, sem fragmentar o tempo, o espaço e o conhecimento. Percebe-se que a pouca de experiência na docência em turmas multisseriadas no início de carreira e a falta de formação específica e apoio pedagógico, faz com o professor busque “seriado” dentro da multissérie, dividindo os alunos, por idade, por níveis de aprendizagem, por série, limitando assim as possibilidades de uma aprendizagem interdisciplinar e interativa, mesmo que existam estudantes de diferentes idades e diferentes níveis de aprendizagem. É evidente a existência e um “ordenamento temporal” no processo de ensino e aprendizagem, mensurado na progressão das séries e na avaliação, que se impõe sobre o trabalho do professor. Isso implica a necessidade de “gerenciar” o ensino e a aprendizagem em um tempo que não é, em muitos casos, nem do professor, nem do aluno, mas definido pela cultura, pelo currículo, pela organização da escola, “que condiciona o entendimento do aluno a um projeto para servir ao modo de produção capitalista, alienado de si mesmo e de sua construção do conhecimento, fortalecendo com tudo isso, os ditamos do modelo seriado de ensino” (HAGE, LIMA, SOUZA, 2018, p. 32).

Por meio da ação-reflexão, este mesmo professor, ao se “desarmar” e se “desprender” dessa visão fragmentada de ensino, consegue “enxergar” não mas a “série”, mas seus próprios alunos, com seus diferentes saberes, cultura, vivências, e a possibilidade de aprender novos conhecimentos, superando as limitações impostas pelo currículo hegemônico, que desconsidera os tempos e espaços de aprendizagem. São falas, que dão sinais de “transgressão” ao controle do tempo imposto pela organização burocrática da escola, na medida que esse professor toma a decisão de respeitar os tempos de aprendizagens dos alunos, com a

intenção de evitar a fragmentação do conhecimento que está sendo trabalhado em sala de aula, em detrimento de horários e sequencição de atividades predefinidas pela lógica instituída (HAGE, LIMA, SOUZA, 2018). Neste sentido, o professor Maracá destaca que mesmo com os desafios impostos pelo modelo seriado de ensino dentro da multissérie, é preciso que o professor faça uma análise reflexiva sobre sua própria prática, e busque novas metodologias que respeite os tempos de aprendizagem dos alunos e a realidade do campo:

Eu tenho certeza que as escolas multisseriadas é a proposta adequada à educação do campo. Como eu disse, o que às vezes falta é a gente se “desarmar”, às vezes a gente está muito “armado”, pensando que só o nosso ponto de vista é válido, que só o que a gente acha, só o que a gente estudou, que tem que ser assim. A gente é muito doutor de nós mesmos. Quando a gente se desarma, a gente consegue enxergar essa metodologia, a gente começa a ver como ela é eficaz e como ela é necessária, como ela é ímpar no campo, porque dependendo da metodologia que você usa, você consegue sim alcançar os seus objetivos. Inclusive eu tenho a felicidade, na última escola que eu trabalhei (no ramal da Pancada do Camaipi), tem vários estudantes na Unifap e na Ueap hoje, estudantes que se apaixonaram pelos gêneros literários, estudantes que estão trabalhando as questões da própria terra, profissionais que já voltaram para o campo, a partir daquela escola multisseriada. Então dizer que ela não é eficaz é um engano. Ela traz muitos resultados, mas depende da metodologia (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Em outro depoimento, umas das coordenadoras do Programa Escola da Terra, destaca a necessidade de ampliar esse debate sobre a multissérie, pois considera que muitos professores não tem uma consciência crítica sobre a necessidade de se repensar/construir novas metodologias que possam garantir a aprendizagem dos educados, sem que necessariamente a saída seja “acabar com multissérie”, porque a maioria não encontra outra alternativa que não seja trabalhar o modelo seriado de ensino dentro da multissérie, como a maioria dos professores o fazem, pois necessitam adequar seu planejamento as exigências do currículo e da avaliação propostas pela Secretaria de Educação a partir do Referencial Curricular Amapaense e dos programas de Alfabetização e seus livros didáticos. Eis o relato:

Eu acho muito importante, muitos pensam de maneira diferente, porque não entendem o viés da situação. Quanto a pessoa não entende, não se sente parte. Mas é muito difícil de entender, das pessoas que não fazem parte, que não tem esse sentimento. E muitos [professores] que vão atuar lá [no campo], como não tem esse conhecimento, como não tem essa vivência, acha que as vezes não é importante. Mas é importante sim, porque quando você tem dois ou três alunos, não tem como ter um professor para cada aluno, no regular normal. Você não pode dizer que aquele aluno não é importante, a igualdade de direito é para todos. Então eu vejo, que fortalecendo cada vez mais essa política, fazendo um novo debate, uma “nova roupagem”, de entender, de fazer os cadernos específicos com as metodologias [...] O meu desejo é de ter uma política que as pessoas trabalhassem mais com os recursos do próprio campo (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

A coordenadora Amapari traz em seu discurso a palavra “desejo” ao se reportar sobre a necessidade de construir uma política de educação do campo que garanta o direito de todos à educação e ao mesmo tempo respeite o contato dos povos camponeses com o ambiente físico e com os recursos da natureza, adaptando o seu ciclo de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecida pelo campo, floresta, rios, deles retirando os recursos materiais de sua subsistência (HAGE, 2005). Sobre esta questão, a professora reforça:

[...] Eu vejo que a metodologia da multisseriada, para nós do Norte, seria muito bom. Muito bom esse fortalecimento. Mas as pessoas que estão mais envolvidas também têm que entender isso, tem que fortalecer, tem que abraçar essa causa, tem que ter mais recurso para trabalhar, tem que ter a formação. Primeiro, que a formação tem que ser contínua, por ainda não termos os profissionais da rede, cada formação um novo conhecimento, uma nova forma de fazer currículo (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

É importante que Estados e Municípios, promovam o desenvolvimento territorial através de políticas públicas que atendam às necessidades da comunidade local, com destaque às problemáticas enfrentadas pelas escolas do campo e a necessidades urgentes para a superação das desigualdades, quanto ao acesso à educação, valorização dos professores, material pedagógico específico para o campo, formação continuada, melhoria na infraestrutura das escolas e segurança ao garantir o transporte escolar, evitando assim o fechamento de muitas escolas multisseriadas. As relações sociais constituintes das dimensões territoriais são concomitantemente interativas e completivas. Elas não podem ser dissociadas. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. Essa relação deve ser analisada em sua complexidade, pois os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento (MOLINA, 2006).

No diálogo estabelecido com os professores das escolas com classes multisseriadas, durante a pesquisa de campo, é recorrente encontrar em suas falas, as manifestações de angústia, preocupação e insatisfação diante do desafio de trabalhar com a multisseriada, em face da impotência para cumprir as inúmeras atribuições administrativas e pedagógicas para dar conta do trabalho a que lhe foi proposto. Essas situações tem desafiado muitos professores, a buscar novas possibilidades de metodologias que vão de encontro ao que é proposto pelo modelo de seriação dentro da multisseriada, como é o caso da fragmentação do espaço escolar, através da divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma,

separadas por paredes “invisíveis” (HAGE, 2010). Neste sentido, destacamos os depoimentos dos professores que elucidam essa situação de superar as amarras imposta pela precarização da escola e do trabalho docente nas comunidades rurais, mesmo diante das lacunas deixadas na formação inicial:

Foi um pouco desafiador. Na teoria tudo muito bonito. A gente vê na faculdade tudo muito bonito, quando chega na prática é outra realidade. Eu já fui para essa minha experiência sabendo das dificuldades que a gente poderia encontrar, ainda mais em uma comunidade ribeirinha, uma parte rural. Eu falo que na cidade já é um pouco difícil para o professor conseguir recursos, ainda mais em uma comunidade um pouco afastada. Foi desafiador, porém foi muito gratificante a partir do momento que eu comecei a ver os resultados dos alunos (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

É algo bem diferente do que eu havia estudado na faculdade. No período em que eu estava fazendo faculdade pouco foi abordado sobre a questão da educação no campo. Então pra mim, foi um impacto, por não saber lidar com eles, por não ter os recursos que na cidade nós fomos acostumados a ter [...]. Mas diante das nossas experiências de sala de aula, da faculdade, junto com as experiências de outros colegas que eu fui conhecendo, a gente foi tentando elaborar meios para levar uma educação melhor para eles, não só aquela de sala de aula como estavam acostumados [...] fomos buscar novas metodologias para não repetir os erros que a gente poderia ter cometido com os outros alunos. A Escola Santo Antônio do Matapi é uma comunidade quilombola que trabalha também com multissérie. Na época, eu estava com o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, numa mesma sala. Só que a diretora era uma pessoa muito presente, fazia o papel de diretora, de secretária, de coordenadora, de técnica. Fazia o papel de todos. E a gente estava com uma equipe para somar com ela. Então nós tivemos três anos de muitas conquistas. Desenvolvemos projetos para trabalhar com as crianças [...] Eu era professora do 1º e 2º ano, um colega ficou só com o 5º ano, porque a diretora achou melhor ele ficar só com uma turma para dar maior atenção para as crianças, porque viriam para o 6º ano, pois muitas crianças que vinham do 4º ano para o 5º ano não sabiam ler ainda. A outra professora ficou com o 3º e 4º ano. O nosso material, já tínhamos maior facilidade de pesquisa com computadores, livros. Tínhamos condições de elaborar projetos, a coordenação nos dava suporte. Tínhamos projetos em que conseguimos trazer as crianças pela primeira vez para conhecer Macapá. Ao longo dos anos, quando fomos desenvolvendo projetos, as notas das crianças, o interesse pelo estudo, o comportamento das crianças e da comunidade mudou muito. Então nós vimos o interesse deles em estudar, aprender a ler. No decorrer do nosso trabalho, nós conseguimos essa aproximação com a comunidade, que no início nós não tínhamos. (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

[...] eu fui estudante de escola seriada e fui professor há anos de escola seriada. Então passei numa universidade em que nunca se tocou em multiciclo, fui para umas especializações que nunca falaram de multiciclo. Faz-se um concurso e vai para o interior e encontra-se turmas multisseriadas. Então logo no começo a gente tem um impacto. Eu atendi na minha primeira experiência, 74 estudantes, sozinho na escola das águas, sozinho. Então a gente recebe a criança de 3 anos, que chora, que ainda faz suas necessidades fisiológicas na própria roupa; e recebe a criança do 5º ano que ainda está aprendendo as questões gramaticais, de fortalecimento das questões de matemática e dos outros componentes curriculares. No começo eu usaria o termo “assustador” (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Nas narrativas apresentadas, diante das circunstâncias inerentes às deficiências na formação inicial para o exercício do magistério, os professores se veem desafiados a

trabalharem com a “multissérie”, sem que fossem preparados para tal, como destacam algumas falas: “na faculdade tudo muito bonito, quando chega na prática outra realidade”; ou então na “faculdade pouco foi abordado sobre a questão da educação no campo”. Tardif (2014), explica que a formação para o magistério, por muito tempo, esteve dominada sobretudo por conhecimentos disciplinares, conhecimentos produzidos sem nenhuma conexão com a ação profissional. É uma visão disciplinar da formação docente, que não tem mais sentido nos dias atuais. Embora a formação inicial dos professores, esteja atrelada a esses saberes disciplinares – produzidos pelas ciências nas diversas disciplinas oferecida pela universidade - ao longo, da atividade profissional, os professores se deparam também com o saberes curriculares - apresentados concretamente sob a forma de programas e projetos escolares (objetivos, conteúdos, métodos, etc.), que deve aprender a aplicar; e com os saberes experienciais – adquiridos ao longo o exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento em seu meio. Neste sentido, somente a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à uma construção gradual de uma identidade profissional. É o que ocorre com a maioria dos professores das escolas do campo, ao se depararem com sua primeira experiência em turmas multisseriadas.

O início de carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (TARDIF, 2014, p. 86).

Nas narrativas dos professores, é possível identificar alguns elementos que apontam para a “transgressão” do modelo seriado urbano, na medida em que muitos professores, com seus saberes (disciplinares, curriculares e experienciais) durante sua trajetória formativa e profissional, buscam através do diálogo e reflexão, da coletividade e da metodologia de projetos, novas possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais e suas comunidades, mesmo que as condições materiais, objetivas e subjetivas sejam desfavoráveis. E um dos primeiros passos é a superação da fragmentação do tempo, do espaço e do conhecimento.

Para Cunha (2017), a “transgressão da multi(seriação)” nada mais é do que uma ruptura com o modelo seriado de ensino dentro da multissérie, uma vez que a relação com outros espaços pode propiciar aprendizagem diferenciadas que conduzem a “edificação de autonomia, criatividade, construção da criticidade, reflexão e compromisso político”, o que conseqüentemente, dificulta a “transformação do aluno em sujeito produtivo do sistema capitalista”. Para que se transgrida com esse modelo, segundo a autora, é necessário que se compreenda que a escola é um território que integra uma multiplicidade de mundos e sujeitos concretos dotados de trajetórias históricas e culturais, e que, portanto, “são agentes de um ato educativo que independe de tempo e espaço” (idem, p. 68).

É urgente a necessidade de mudanças paradigmáticas e atitudinais dentro do ambiente escolar, iniciando pela **organização do tempo, espaço e do conhecimento**, para além da sua fragmentação. Em relação ao **tempo**, os alunos não podem ser separados em função das diversas fases e tempos de aprendizagem, e de conteúdos sequenciados. É preciso rever essa postura de fragmentar o tempo na escola, na medida em que esta postura serve somente como mecanismo de exclusão dos sujeitos “nas questões metodológicas, no planejamento, na própria relação entre alunos e alunos, entre professores e alunos, professores e professores”; é preciso que as práticas não se resumam unicamente a conteúdos e atividades, mas “considerem os tempos humanos de aprendizagem, que perpassa pelo mundo da cultura e dos valores”, em que se efetiva a “sociabilidade humanizada dentro do espaço social escolar” (CUNHA, 2017, p. 6).

Arroyo (2013) destaca a emergência do tempo como campo político-pedagógico, em que as presenças afirmativas dos coletivos populares na dinâmica social, política e cultural trazem outras vivências e outras concepções instigantes do tempo. Destaca, para tanto, o reconhecimento da diversidade que se dá na disputa do território do currículo, entre passado e futuro, por projetos de história e por formas de contar essa história e de tratar o tempo que obrigam as teorias pedagógicas a repensarem os tempos de formação e de aprendizagem.

A diversidade dos sujeitos – crianças e adolescentes, jovens e adultos, homens e mulheres – que chegam à escola, carregam vivências diversificadas do tempo. Essa experiência temporal da infância, adolescência, dos jovens e adultos, vai além do acesso ao direito à educação. São experiências temporais, do passado, presente e futuro que tem impactos sobre o currículo, principalmente, quando essas experiências são fechadas em um marco temporal único, que desconsidera a possibilidade de outras experiências temporais vividas pela diversidade dos sujeitos. Portanto, impor uma única experiência temporal é levar os sujeitos

que têm outras vivências à destruição de suas imagens do tempo e suas autoimagens como sujeitos de história-memória. É “uma violência que os currículos cometem com os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias que vivenciam outras experiências do tempo em que conformam suas identidades históricas” (ARROYO, 2013).

Neste sentido, é preciso que a escola leve em consideração o tempo que os alunos ocupam no desenvolvimento das atividades pedagógicas, identificando como a temporalidade humana interfere em diferentes estilos de aprendizagem. Os educadores que acompanham o desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes, jovens e adultos, sabem de suas vivências concretas dos tempos de aprender, de se formar. Como educadores, tentam entender os tempos da diversidade de seus educandos e acompanhá-los, superando as “visões etapistas lineares”, progressivas, estruturantes de tempo que lhes obrigam a classificar os estudantes a reprová-los/retê-los, porque são lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem (ARROYO, 2013).

Em relação a organização do espaço, é importante destacar que o processo educativo não acontece unicamente dentro do espaço escolar, ele acontece em todos os contextos nos quais o sujeito interage: “nas experiências, nas realidades, nas diferentes formas de linguagens, de cores, imagens, formas e movimentos, na diversidade de pensamentos e na dimensão simbólica, o que enseja uma ocupação territorial com a ressignificação dos espaços pelos próprios sujeitos” (CUNHA, 2017, p. 69). Destarte, a utilização do espaço deve transgredir “os muros visíveis e invisíveis” da escola, ou seja, deve ir além dos aspectos visíveis da realidade, da aparência, bem como, de seu controle e limites enquanto espaços de poder subjetivos.

É importante que se garanta aos sujeitos sociais o direito aos saberes da vivência do espaço, reconhecendo os alunos, seus coletivos não como sujeitos estrangeiros, de universos estranhos, mas como sujeitos de narrativas sobre a própria condição e as vivências do espaço, sobre os saberes dessas vivências, superando assim, a visões tão romantizadas da produção progressista do espaço, da ocupação e da exploração das terras pelo agronegócio, da modernização de nossos espaços e fronteiras, nos campos e nas cidades (ARROYO, 2013).

A utilização do espaço nas escolas do campo, dentro e fora da sala de aula, em suas mais variadas formas, em rodas de conversas, no pátio da escola, na biblioteca, na área livre, nas caminhadas coletivas, nos momentos individuais e coletivos, através de oficinas e projetos, merecem ser valorizados como formas concretas de garantir o direito ao conhecimento da

produção do espaço e ao conhecimento das formas históricas de experimentá-lo. A precarização da estrutura arquitetônica de muitas escolas de pequeno porte, em especial as escolas multisseriadas, tem desafiado muito professores, a buscarem por “novos espaços”, como forma de superar a exclusão e segregação, ocasionada pela fragmentação do espaço no modelo seriado em ensino.

As imagens a seguir, mostram exemplos de alternativas utilizados pelos professores e alunos, para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, mesmo diante da precarização de espaço físico escolar:

Imagem 8: Espaço alternativo – turma multisseriada



Fonte: professor de escola multisseriada, 2021

Imagem 9: Sala de aula de escola multisseriada



Fonte: professor de escola multisseriada, 2021.

A arquitetura, portanto, não pode continuar sendo um mecanismo de exclusão dentro do espaço escolar, é urgente reconstruir a lógica de organização marcada pela superioridade dos espaços, que separa dos demais meios de produção do conhecimento, que ignora o subjetivo, o criativo (CUNHA, 2017). Outrossim, é que a precarização dos espaços físicos das escolas multisseriadas, não podem ser a principal justificativa para a nucleação dessas escolas, pelo contrário, é preciso repensar e construir coletivamente, a partir de propostas inovadoras, uma escola para a multissérie que considere uma nova dinâmica de utilização do espaço, a partir de cada realidade, de cada projeto, seja na floresta, na área de assentamento, ou em áreas ribeirinhas.

Outro desafio para uma ruptura imposta pelo modelo urbanocêntrico e seriado de ensino, é a superação da fragmentação do conhecimento. Nesses moldes, a escola deve ser um espaço que valorize o conhecimento de todos, com práticas inclusivas que possibilitem visualizar os sujeitos do campo em sua totalidade, transcendendo a imposição de uma

identidade específica, um currículo único, configurado pelo saber universal hierarquizado e excludente (CUNHA, 2017).

De acordo com os estudos de Hage, Lima e Souza (2018), é comum na prática pedagógica de muitas escolas, a separação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, evidenciando a dificuldade em relacionar o universal com o particular, o global com a vida cotidiana dos sujeitos do campo. Isto evidencia uma fragmentação e hierarquização dos conhecimentos com um vínculo diretamente interligado com as propostas curriculares organizadas por áreas e disciplinas isoladas, carga horária para cada série, cada bimestre, para cada unidade e para cada conteúdo. Neste sentido a transgressão do modelo seriado de ensino é a desconstrução dos pilares da seriação que se manifesta no interior das turmas multisseriadas, apontando para possibilidades que supere o controle do tempo e do espaço, premido pela organização burocrática. Os conteúdos e as atividades trabalhados em sala de aula devem considerar a percepção do professor, os tempos próprios e diferenciados de aprender dos estudantes, tendo o cuidado de “não fragmentar o conhecimento, segundo a lógica temporal preestabelecida pelo sistema educacional e reforçada pelas secretarias de educação, por meio de seus técnicos que supervisionam as professoras e professores nas escolas” (idem, p. 40). Alguns sinais de transgressão desse modelo podem ser evidenciados nas falas de alguns professores:

Nós não trabalhávamos somente na sala de aula com quadro, caderno e livro, as nossas atividades eram bem variadas, pois utilizávamos vídeos, jogos, brincadeiras, com recursos, como retroprojetor e som para o desenvolvimento das aulas, nas metodologias e também nos projetos. Os projetos que nós desenvolvíamos ajudava bastante a despertar o interesse de nossos alunos pelos estudos [...] Com a orientação da diretora e com as experiências e a orientação de outros profissionais, de início nós fizemos um diagnóstico na turma. Eu tinha 16 alunos do 1º e 2º ano. Os alunos que estava no 1º ano vindo da creche, a maioria deles não sabia escrever o nome. E no 2º ano, aqueles que já conseguiam escrever o próprio nome e aqueles que faziam a leitura de texto simples, eu já passava atividade voltada para o nível que eles estavam. Então o início foi esse, realizar o diagnóstico e no decorrer do ano, a gente conseguiu que aquelas crianças do 1º ano, conseguisse fazer a escrita do nome completo. Quando esses do 1º ano foram para o 2º ano, já teve um avanço bastante significativo, já conseguiam escrever letra cursiva, já conseguiam ler pequenos textos. Depois a gente já conseguia fazer atividade que envolvia a todos. Eu não fazia aquela diferenciação, turma do “1º ano pra cá, turma do 2º ano pra lá”. Na minha sala eu reunia todos eles (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

O que eu questiono, que é um gargalo para nós, professores do multiciclo/multissérie - não para mim, eu acredito que eu superei isso - é a gente entender e criar e viver essa metodologia não como um fardo. Tudo vai do nosso ponto de vista. Não é um fardo, não é um problema, mas é uma solução para os estudantes do campo. Então, o que eu acho que ainda é um desafio para nós, é porque quando eu estava atendendo as crianças, a minha cabeça estava no som do barulho da panela de pressão, porque o lanche deles estava no fogo. Eu tinha que cuidar dessas crianças, ser profissional para

eles, para atendê-los, e tinha também que fazer o lanche, organizar a ida ao banheiro, antes deles chegarem, depois que eles iam [banheiro] tinha que higienizar, fazer todo processo de servente, de merendeira. Então isso que é mais desafiador do que estar no multiciclo, na multissérie (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

O relato da professora Cajari evidencia a importância da realização do diagnóstico de seus alunos, para propor metodologias que possam garantir a alfabetização dos estudantes que ainda não sabem ler. Mesmo que seus alunos apresentem níveis de aprendizagens diferentes, a professora busca fazê-lo através de metodologias que supere o modelo seriado de ensino que fragmenta tempo, espaço e conhecimento. Ou seja, sem necessariamente agrupar os alunos por anos/séries, em espaços distintos, busca desenvolver atividades que envolva a todos os estudantes, sem distinção, considerando a diversidade de cada sujeito. O professor Maracá, por sua vez, destaca que o maior desafio para garantir o direito à escolarização dos estudantes não está na multissérie. Para ele, a multissérie, não é “um fardo”, “um problema”, mas “uma solução”, para os alunos do campo. O grande empecilho de trabalhar a multissérie, está no grau de responsabilidade atribuída ao professor, que vai além da sala de aula, pois ao mesmo tempo que tem que se preocupar com o ensino e aprendizagem dos estudantes, sua mente está preocupada “com o som do barulho da panela de pressão”, com o “lanche” das crianças, com a higienização de salas e banheiros, atribuições estas, que evidenciam a precarização do trabalho docente, principalmente pela falta de apoio administrativo e pedagógico, o que sobrecarrega o professor por assumir inúmeras funções.

As formadoras Uaçá e Juminã, enquanto colaboradoras no Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, trazem à tona algumas reflexões sobre a multissérie, que foram também debatidas nos encontros de formação com os professores, que considero de extrema importância para o enriquecimento do debate teórico/filosófico no contexto da Amazônia Amapaense. Neste sentido, registro aqui suas falas enquanto formadoras ao contribuírem com o seguinte questionamento: “O que você tem a relatar sobre as escolas com classes multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?”

Não que a gente concorde que a multissérie seja a alternativa ideal do campo, eu penso que a multissérie é a realidade que se tem, os professores acabam se acostumando um pouco e não tendo muita força para lutar contra esse processo. Eu não saberia te disser se a seriação é o ideal. Eu penso que a gente tem que buscar alternativas, que possibilitem ao professor do campo, trabalhar, trazer conhecimentos, mas que isso possa ser construído por eles e que não seja uma imposição. “Olha você vai trabalhar com a multissérie, porque o governo não quer possibilitar que se construa mais uma escola, porque não quer mais um professor e você tem que assumir”. Eu penso que a imposição é que é complicado (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Essa pergunta é algo que eu ainda me questiono até hoje: É uma proposta adequada? A primeira experiência que eu tive no Mazagão, foi uma experiência muito rica e que repercutiu muito [...] Então eu me deparei com uma escola que tinha que colocar uma madeira para ver se conseguiria segurar a parede. A escola não tinha ventilação, não tinha energia elétrica, e a professora trabalhava manhã, tarde e noite, porque ela encontrou uma estratégia em dar conta, então ela dividiu os anos, deixou alguns anos para serem trabalhados pela manhã, outros à tarde, e outros à noite. À noite, na verdade, era só o público da Educação de Jovens e Adultos. Então ela era tudo na escola, ela era merendeira, servente. Então a gente reflete sobre essa precarização desse trabalho e a precarização do espaço digno para se desenvolver essa escolarização. Por outro lado, eu que passei duas semanas na comunidade vivendo intensamente essa rotina, era muito assim interessante perceber o cuidado e o respeito que a comunidade tinha por ela. No sentido de que ela representava uma autoridade em estar levando o direito à educação daqueles sujeitos. Então eu lembro que essa é uma das perguntas que eu faço para ela: “Qual é o ponto positivo que você avalia da sua prática?” Ela me dizia: “É quando eu vejo a senhora de 67 anos conseguindo escrever o nome dela”. Então veja, apesar de todo esse processo de precarização, o direito à educação estava sendo garantindo, ainda que não fosse da forma como a gente necessita dessa garantia do direito. Então, eu vejo esse ponto positivo, do direito à educação, de estar sendo garantido na comunidade. Eles não precisavam se deslocar para outros lugares. Agora se essa proposta é a mais adequada? Eu não tenho a defesa de que é necessário extinguir as escolas multisseriadas, de extinguir essa escola do campo, em detrimento de uma nucleação. Por outro lado, eu defendo a presença dessa escola no campo, a presença inclusive dessa estrutura do que ela está organizada, porque eu vejo que pode ter muita qualidade a partir dessas experiências com os pares, dessa diversidade de idades, porque a gente pôde perceber uma integração muito grande desses alunos, no sentido de estar compartilhando o conhecimento. Agora eu penso que isso pode continuar no sentido de estruturação, desde que se dê condições adequadas a esse professor, condições minimamente estruturais, e de formação também, de formação inicial, de formação continuada, para que ele possa estar ressignificando tudo aquilo que ele constrói na multissérie, mais tendo também consciência do processo de precarização em que muitas vezes ele está inserido. Eu não sei se consigo te responder nesse sentido, porque justamente eu me pego pensando, nunca o governo vai conseguir colocar vários professores para dar conta de um número grande de séries/anos nesse modelo de organização que nós temos. De outro forma, se isso for institucionalizado, a gente volta para o modelo de seriação que é implementado no urbano. A gente tem essas críticas também a esse modelo seriado, que é imposto e muitas vezes é levado para se trabalhar dentro da multissérie. Então eu acho que é onde a coisa desanda. É preciso reconhecer a multissérie, é preciso reconhecer esses níveis de aprendizagem, de diferentes idades. E a partir desse reconhecimento, dessa característica que é dado a ela [multissérie] se desenvolver estratégias para lidar com essa diversidade e não simplesmente que é tentar levar a seriação para multissérie e fragmentar por anos, porque isso não resolveria o problema maior que a gente discute dentro da educação do campo (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Como percebe-se nas críticas feitas pelas formadoras sobre precarização das condições do trabalho docente e conseqüentemente a afirmação dos pilares da seriação como modelo para as escolas multisseriadas, o caminho a ser defendido por elas coaduna com o que defende o movimento de Educação do Campo ao direcionar para a desconstrução desses pilares evidenciando possibilidades de transgressão a esse modelo na medida em que se refuta o controle do tempo, espaço e conhecimento. Ao trabalhar os conteúdos e atividades em sala de aula, deve-se considerar a percepção do professor, para efeito de uma aprendizagem

significativa com tempos próprios e diferenciados de aprender dos estudantes, espaços inovadores e inclusivos e produção do conhecimento a partir das vivências pessoais e experiências sociais que interrogam seu pensar e seu viver. Para Hage, Lima e Souza (2018), esse processo de transgressão da multi(seriação) se materializa e se fortifica por meio de práticas que estabelecem interlocução com as lutas protagonizadas pelo Movimento de Educação do Campo, através das experiências e políticas de formação construídas coletivamente.

Destaco para tanto, a necessidade de ampliar a discussão sobre a seriação/multisseriação como modelo pedagógico a ser utilizado nas escolas do campo, principalmente nos espaços de formação continuada para as escolas multisseriadas, como o Programa Escola da Terra. O coordenador Tumucumaque e a formadora Uaçá, ao relatarem suas vivências e experiências na Amazônia Amapaense, apontam para a necessidade de refletir sobre a multissérie enquanto um desafio epistemológico, político e pedagógico:

A multissérie por si só é um desafio epistemológico para compreender, fundamentar. É um desafio político para enfrentar essa questão do fechamento das escolas do campo. É um desafio pedagógico para preparar efetivamente uma aula que possa ser uma oportunidade rica e qualificada de aprendizagem para os educandos que estão nessa sala específica, com essa característica específica de multissérie, de multi-idade. E nós prestamos um serviço para os cursistas promovendo essa reflexão com eles: como eles vivem isso [a multissérie] no cotidiano deles? Quais são as dificuldades e desafios que eles sentem dentro dessa sala? O que eu estou aprendendo aqui na Amazônia conversando com os professores, conversando com as lideranças das comunidades, tem muitos problemas que são para nós, problemas da academia para nós pesquisarmos, para eles não são problemas. Você chega num professor de multissérie e começa a conversar com ele: Poxa, você trabalha numa sala problemática, né? Muitos deles vão olhar para você e vão discordar. Poxa, você trabalha numa coisa irregular, né? Eles vão olhar para você, não é regular, não é problemática. Porque muitos professores constroem soluções criativas para essa situação da multi-idade, é oportunidade de uma troca e um enriquecimento; porque assim como na família, nós somos irmãos com idades diferentes, a gente convive, um ajuda o outro, um aprende com o outro e a gente consegue conviver, consegue crescer e aprender. A multi-idade por si só, ela não é problema (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

A gente tem essa visualização da multissérie constituída por esses estereótipos de segregação, de abandono, de que é um espaço onde não acontece uma educação com qualidade. Isso é historicamente construído. Dentro desse contexto, que a gente faz uma análise dentro dessa sociedade capitalista, de que é a seriação traz essa organização, por anos, por idade, por tempo, pelo espaço. Então isso tudo é muito bem organizado dentro do processo seriado. Então eu tenho que ter aquele menino que está no 6º ano; ele tem que ter aquela determinada a idade; ele vai estar separado por um espaço específico; ele tem um tempo para conseguir finalizar esse ano; ele tem um tempo para ser avaliado; o professor tem um tempo para ministrar aquele conteúdo. Então a gente analisa que a seriação está constituída dentro desse universo capitalista e dentro dessa organização. E dentro da multissérie, o que se intenciona a partir dessas concepções da multissérie? É de trazer todo esse modelo seriado, organizado desta forma para a escola multisseriada. Só que quando eu chego na escola multisseriada eu

não tenho essa condição de dividir o menino por espaço, de dividir ele por idade, porque ali tem toda uma realidade específica, do número de alunos ser reduzido dentro de um determinado ano, de só ter um profissional na comunidade para trabalhar. E o que acontece? Eu tenho esse choque, mas ao mesmo tempo se tem essa visualização que é construído historicamente, de trazer a seriação para dentro da multissérie (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Essas narrativas trazem à tona algumas discussões sobre a multissérie que somente foi possível durante os momentos de debate e reflexão na formação continuada realizada com os professores das escolas do campo, a partir do Programa Escola da Terra. É urgente, portanto, a articulação entre os educadores/educadoras através do fortalecimento dos espaços coletivos, para rediscutir as propostas de formação de professores atualmente existentes. É preciso criar espaços de formação que considere as transformações que a escola já sofreu nos últimos anos, construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A desconstrução de modelos tradicionais e urbanocêntricos e sua transgressão, somente se tornará possível na medida em que educadores e educadoras participem desse processo, que se dá no “chão da escola”, nos espaços de formação continuada, pelo estudo e reflexão, pela diálogo, pela construção coletiva, pelas experiências e vivências de transformação e emancipação humana referenciadas pelas culturas, valores e saberes dos povos do campo, como relatam as formadoras Uaçá e Juminã a partir de suas vivências:

E quando a gente fala em “transgredir” é justamente no sentido de romper com esse modelo seriado que está posto dentro de um contexto urbanocêntrico. E por isso essa defesa, de continuar defendendo a escola pública, se tiver que ser dentro de uma organização multisseriado, que seja, desde que rompa com essa visualização de aluno padrão, que ele precisa dar essa resposta, dentro daquele tempo de aprendizagem, dentro daquele espaço. De visualizar, por exemplo, que pode ser algo que vai dificultar o processo de aprendizagem, o fato ter alunos de diferentes idades. Se a gente for olhar para o processo de aprendizagem, aqueles teóricos que trazem essa concepção do desenvolvimento do sujeito, a gente vê que a aprendizagem pode ser muito bem potencializada a partir do momento que eu tenho diferentes pares interagindo e ajudando a construir esse processo de desenvolvimento educacional. Então, por que não potencializar esse espaço entre alguém que está no 2^a ano com alguém que está no 1^o ano? Por que não potencializar tudo isso dentro do espaço em que ele está inserido? É nesse sentido que a gente levanta essa bandeira de transgressão, com toda essa constituição, dentro dessa sociedade capitalista, desigual, meritocrática, hierárquica, que visualiza esse aluno e que quer levar isso para multissérie. É como se tivesse um entendimento de que, a partir do momento que eu levo essa seriação, todo esse modelo de organização escolar para esse universo, eu resolvo todos os problemas. E a gente não vai conseguir resolver, por quê? Porque tem todo um contexto social que está inserido, um contexto de negação, de precarização da escola do campo (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

E trabalhar isso integrando crianças de idades diferentes requer do professor um tempo de planejamento que ele não tem, porque além da multissérie, muitas vezes ele acumula o papel de diretor, de servente, de merendeiro, e trabalha dois ou três turnos.

Eu tive relatos de professores que trabalhavam com 1º e 2º segundo período de manhã e de tarde com outras turmas, e ainda tinha à noite, ou trabalhava com dois ou três segmentos. Em que momento é esse professor planeja, para pensar uma aula que não seja dividir o quadro e botar para cada lado ficar assistindo? Eu não consigo imaginar a vida desse professor, deve ser muito intensa. E muitas vezes com salário muito defasado, muitos são temporários, são contratados. E dificulta mais, porque o processo formativo impacta na descontinuidade. O professor que está naquele momento recebe a formação, mas no ano que vem é outro professor. E precisa recomençar o trabalho de formação com esse professor que está reaprendendo também. É a precarização do trabalho do professor, essa questão da multissérie é muito intensa e é muito preocupante, porque o trabalho do professor precisa ser muito bem planejado. E para esse professor precisa ter uma dignidade, ter um bom salário e ter tempo para estudar, tempo para planejar (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Nesses espaços de formação, os sujeitos do campo (formadores, tutores, professores, coordenadores, gestores) são convidados a refletir sobre as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar, a problematizar suas causas e buscar novos caminhos, através de um diálogo recíproco em que a troca entre formadores/educadores do campo constitui a base para a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico. São esses espaços de construção de estratégias que oportunizam o resgate da autoestima, motiva a participação e o compromisso com os sujeitos do campo, ajudando-o a compreenderem que não estão isolados, mas em sintonia com outros educadores que também vivem essa experiência e buscam soluções para os problemas que afligem a multissérie no contexto das escolas campesinas. A transgressão do modelo (multi)seriado de ensino presente nas escolas do campo é um dos caminhos apontados pela formadora/pesquisadora Uaçá:

Eu vejo que essa importância é justamente de levar essa visualização que eles estão fazendo a diferença pela garantia do direito à educação. Eles estão conseguindo desenvolver experiências exitosas, experiências significativas, dentro de um processo de aprendizagem que respeite a realidade desse aluno, que consiga “transgredir o processo da seriação” que está inserido nesses espaços. O que falta é justamente uma reflexão sobre como essas experiências dos professores vem conseguindo fazer a diferença e também levar o próprio entendimento das bandeiras de luta que a Educação do Campo vem desenvolvendo ao longo ao longo dos anos, porque muitos desconhecem até mesmo essas defesas que são tidas, de direitos, de entendimento do que é o campo, do que é estar educando no campo. Então esse programa pôde movimentar um pouco essa reflexão, assim como, levar uma formação específica para os professores do campo dentro dessa realidade social e educacional em que eles estão inseridos (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Nesta perspectiva, os educadores/educadoras envolvidos com a defesa da escola pública do campo para a garantia do direito à escolarização dos sujeitos do campo, encontram na formação continuada - como por exemplo, o curso de aperfeiçoamento “Escola da Terra, das águas e das florestas”, que traz uma formação específica sobre a multissérie - um espaço coletivo para o que professor possa refletir sobre seu cotidiano e suas condições de trabalho, que problematize situações, que reflita de forma teórica e metodológica sua prática docente,

repensando conceitos relativos ao currículo, ensino e aprendizagem e avaliação; projetando assim mudanças necessárias, no sentido de transgredir o modelo seriado urbano, fomentando a elaboração de projetos educativos e/ou propostas pedagógicas curriculares que estimulem os sujeitos do campo:

a desenvolver sua visão relacional, necessária para que eles compreendam que a solução para as mazelas que envolvem as escolas do campo multisseriadas, ao longo de sua existência, depende, em grande medida, do enfrentamento aos desafios mais abrangente das populações do campo para assegurar o direito à vida com dignidade e à educação de qualidade (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 413).

Este tem sido, portanto, o encaminhamento desta pesquisa: de identificar e apontar através das experiências vivenciadas durante a execução do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense - em estreito diálogo com os sujeitos envolvidos nesta formação a partir de suas narrativas - as principais dificuldades, angústias e incertezas no cotidiano das escolas do campo com classes multisseriadas, apontando possíveis caminhos e vislumbrando possibilidades de construção/reconstrução de políticas e práticas educacionais que ajudem a superar os problemas que envolve a multi(seriação) não somente no contexto da Amazônia campesina, mas no conjunto da sociedade.

5.3 Escola da Terra, das Águas e das Florestas: um projeto amazônico para a formação continuada de educadores do campo com classes multisseriadas e quilombolas

Como já destacado anteriormente, o Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, foi desenvolvido através de um convênio/parceria entre o Ministério da Educação, através da SECADI, pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), e executado no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC), como representante Estadual, articulado com os representantes das secretarias municipais de educação dos municípios de Macapá e Mazagão, tendo como instituição federal formadora, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), seguindo as orientações da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui o Programa Escola da Terra.

No contexto da Amazônia Amapaense, a implementação do Programa Escola da Terra, enquanto ação regionalizada do PRONACAMPO, denominou-se “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, a partir de um projeto construído no coletivo de formadores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), dos representantes da secretarias municipais e estaduais e dos membros do Comitê Executivo de Educação do Campo no Amapá, com representantes de órgãos governamentais e movimentos sociais, alinhado as diretrizes e legislações de implementação da política nacional de educação do campo, e suas políticas públicas.

Como forma de compreender a implementação do Programa Escola da Terra no contexto amazônico amapaense, identificamos na pesquisa de campo os principais elementos estruturantes da proposta didático-pedagógica, os atores envolvidos, os princípios formativos, a organização metodológica e os aspectos inerentes à gestão colegiada para a implementação do Projeto Escola da Terra, das Água e das Florestas, através do curso de aperfeiçoamento para professores(as) de escolas multisseriadas do campo e quilombolas, destacando algumas vivências e os desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

5.3.1 Implementação, gestão colegiada e organização metodológica do Escola da Terra na Amazônia Amapaense: processos dialógicos

Conforme prevê o art. 5º da Portaria 579/2013, a formação continuada de professores da Escola da Terra caracteriza-se em primeiro momento, pela realização de um curso de aperfeiçoamento para todos os professores e tutores com carga horária, de 180 horas, divididas em dois tempos formativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), e em segundo momento o acompanhamento pedagógico e gestão, por intermédio de uma equipe constituída de coordenadores estaduais, e de tutores estaduais e municipais das redes de ensino, escolhidos por seleção pública. Em relação a esse processo inicial de articulação e construção de parcerias entre as instituições envolvidas para a execução do Programa Escola da Terra no Amapá, o coordenador Tumucumaque explica:

O Estado do Amapá foi contemplado com a quantidade de 200 Vagas para essa formação continuada, [...] e o Ministério da Educação faz a indução na Universidade para que se monte uma equipe de educadores identificados com a Educação do Campo para executar a formação no Estado e faz uma indução na Secretaria de Estado da

Educação para que eleja também uma coordenação institucional que possa fazer a parceria para fechar uma equipe que responda pelo programa no Estado [...] Aí a gente acionou um grupo de docentes identificado com demandas da educação do campo para fazer a elaboração de um projeto e disputar o edital. Então a gente elaborou o projeto; disputamos o edital; conseguimos aprovar para fazer essa formação de professores. Também articulamos com o Estado quais as pessoas que poderiam estar compondo a equipe na coordenação estadual e na equipe de tutores e formadores (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Em atendimento ao que normatiza a Portaria 579/2013, o representantes da instituição formadora, neste caso, a UNIFAP, e as instituições parceiras (secretarias de educação estadual e municipal), iniciam esse processo de articulação para a realização do curso de aperfeiçoamento, definindo a escolha dos coordenadores, dos formadores, a seleção dos professores através de suas respectivas redes e escolas, a seleção dos tutores, a construção de um projeto com a definição de referenciais teóricos, metodologias, processo de avaliação dos pares, a definição de espaços físicos, a logística para deslocamento de cursistas e formadores e preparação de material didático e de formação. Enfim, inúmeras atividades que necessitariam ser desenvolvidas em um curto espaço de tempo, para que o Programa Escola da Terra fosse realizado no território amapaense.

A gente fez esse processo dialogando com as secretarias, como a participação direta dos gestores municipais e estaduais. A pactuação foi colegiada. Isso pra nós foi uma força, para gente conseguir fazer os arranjos para a parte prática, para reunir os educadores, para conseguir o espaço, para viabilizar a alimentação, toda a infraestrutura, a logística. Nós professores tivemos que nos multiplicar, porque a equipe desenvolvia a mesma atividade em três polos que viraram quatro, porque nós íamos para o Bailique e depois também íamos para o Pacuí, por que a oferta no município de Macapá ficou dividida em duas locorregiões, então a gente ofertava dois pratos diferentes. O Estado, a gente reunia na capital, por que são municípios que estão próximos e com acesso via asfáltica, então possibilitava e centralizava a presença dos 100 cursistas da rede estadual aqui na capital Macapá. E mais o Mazagão que a gente ia até a sede do município e todos os professores das regiões das reservas e dos assentamentos vinham até a sede do município para participar da formação. Então a equipe de formadores foi até quatro espaços: a sede do Mazagão, a sede de Macapá, a região do Pacuí, mais a região do Bailique. E congregamos os cursistas nesses quatro núcleos. Foi a maneira que a gente conseguiu pensar a parte prática para gente poder desenvolver as atividades do projeto (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Em relação professores cursistas e tutores, identificamos uma preocupação em atender uma diversidade de sujeitos, que contemplasse diferentes territórios e diferentes municípios, mesmo que o quantitativo de vagas fosse insuficiente para atender toda a demanda das redes estadual e municipal. A fala do coordenador Tumucumaque esclarece como se deu esse processo:

Os nossos cursistas vieram das redes [...] com duas redes municipais, uma de Macapá e outra de Mazagão e os oito demais municípios participando da rede estadual. Os tutores foram selecionados pelas respectivas redes. A Secretaria de Estado elegeu os

seus tutores para cuidar das suas turmas nos oito municípios e as secretarias de Mazagão e de Macapá também tiveram autonomia para fazer a seleção dos seus tutores para acompanhar os seus cursistas. Nós fizemos reuniões globais onde as regras e a normatização foi também construída de forma dialogal pra gente ter uma segurança jurídica para fazer os processos de seleção, mas com autonomia das redes. Então nós prezamos pela autonomia das redes e respeitamos e consideramos a autonomia das redes [...] eles tiveram que participar de editais para poderem fazer parte das respectivas equipes (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para uma melhor visualização da distribuição das vagas ofertadas para as redes de ensino, a tabela a seguir apresenta de forma organizativa as microrregiões atendidas por cada rede de ensino destacando o número de escolas atendidas, o número de tutores e o número de professores que participaram da formação continuada do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, bem como os municípios amapaenses contemplados pela ação considerando as características e particularidades do campo amapaense.

Tabela 14 - Municípios, Escolas, Tutores e Cursistas atendidos na ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas – Estado do Amapá – 2017-2018

Rede de Ensino	Municípios/Localidades Atendidos/as	Nº de Escolas Atendidas	Nº Professores Atendidos	Nº Tutores
Escolas vinculadas Secretaria Estadual de Educação do Amapá (8 municípios atendidos)	Microrregional - Município de Macapá	09	32	10
	Microrregional - Município de Itaubal	01	02	
	Microrregional - Município de Santana	03	09	
	Microrregional - Município de Mazagão	03	13	
	Microrregional - Município de Porto Grande - (Colônia Agrícola do Matapi e Perimetral Norte)	04	16	
	Microrregional - Município de Ferreira Gomes	03	12	
	Microrregional - Município de Tartarugalzinho	04	09	
	Microrregional -Município de Pracuúba	02	07	
Escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Macapá	Microrregional - Região do Bailique Microrregional - Região do Pacuí Outras áreas rurais de Macapá	17	50	7

Escolas vinculadas Secretaria Municipal de Educação de Mazagão	Microrregional - Rio Ariramba, Rio Ajuruxi, Rio Vila Nova e Rodovia Macapá – Jari) Microrregional - Foz do Mazagão Velho, Rio Preto e Rio Maracá)	13	50	7
TOTAL		59	200	24

Fonte: Elaborado por Macedo (2021) a partir dos relatórios e documentos do Programa Escola da Terra /NEC/SEED e UNIFAP.

A partir do levantamento feito pelas redes de ensino estadual e municipais, o processo de organização estrutural para o desenvolvimento da ação Escola da Terra na Amazônia Amapaense utilizou-se de diferentes estratégias para garantir o atendimento aos professores, considerando a realidade de cada rede de ensino. Na rede estadual de ensino, o procedimento de desenvolvimento do ato formativo atendeu 100 professores de 29 (vinte e nove) escolas estaduais, oriundo dos 08 de (oito) municípios do Estado do Amapá que foram organizados em três polos de atendimento formativo para a realização do Tempo Universidade, que ocorreu na capital, Macapá. Para atendimento desta rede, 10 tutores foram selecionados através de edital. A rede municipal de ensino de Macapá organizou o processo de formação dos seus professores implantando polo em duas microrregiões da área rural. Um polo atendeu 30 professores na região do Pacuí e outro polo, nas áreas ribeirinhas da região de Bailique, atendeu 20 professores, num total de 17 escolas contempladas com o projeto. Foram selecionados 7 tutores para a rede municipal de Macapá, sendo 3 para atendimento da região do Bailique e 4 para a região do Pacuí. Na rede de ensino do Município de Mazagão o Tempo Universidade reuniu os professores em três encontros de formação, realizado no campus Mazagão da Universidade Federal do Amapá. Neste município, reuniram-se professores de escolas do campo das comunidades rio Ariramba, rio Ajuruxi, rio Vila nova e Rodovia Macapá/Jari, Foz do Mazagão Velho, rio Preto e rio Maracá, atendendo tanto escolas ribeirinhas quanto das comunidades rurais, totalizando 13 unidades escolares contempladas e oportunizando a formação de 50 professores, com apoio de 7 tutores que foram selecionados através de edital. Sobre a pactuação dessas vagas e distribuição entre os municípios, o coordenador Tumucumaque explica:

A gente se desafiou a trabalhar com as duas redes, trabalhar com a rede estadual e com as redes municipais. Como nós tivemos a pactuação de 200 vagas com o Ministério da Educação, a gente dividiu 100 vagas para atender a rede estadual. Conversamos a diretora do NEC, do Núcleo de Educação do Campo do Estado, dentro da SEED, e organizamos a oferta dessas 100 vagas nos municípios nessa região mais da escola da “terra”, nessa região mais da agricultura familiar, nos municípios que têm

assentamentos que se dedicam a prática da agricultura familiar. Com as redes municipais, como eram apenas 100 vagas para cursistas, nós convidamos a rede de Macapá já pensando em desenvolver as atividades no Bailique, abrindo 50 vagas para aquela localidade e a rede municipal do Mazagão pensando em atender o povo das áreas protegidas dos assentamentos e reservas do sul do Estado onde nós temos o extrativismo florestal, o extrativismo da castanha. E nós fomos eficientes nesse contato. A gente teve várias reuniões com os prefeitos, com os gestores dos municípios e também com os gestores da rede estadual e nós conseguimos pactuar com essas três redes. Atingimos os 50 colegas do Mazagão com essa característica mais de atender as escolas da região das “florestas”. Atingimos e extrapolamos a meta com município de Macapá trabalhando com mais de 30 cursistas da localidade do Bailique, e trabalhando com mais de 30 cursistas no Pacuí que pega também a região de “águas”, na beira do Amazonas e lagos, enfim (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para uma melhor visualização da organização e distribuição das vagas por escolas, elenco abaixo a relação das escolas do campo, contempladas no Programa Escola da Terra, de acordo com Projeto de Formação Continuada e os relatórios dos tutores da coordenação:

Quadro 7 – Relação de Escolas do Campo contempladas no Programa Escola da Terra no Amapá – 2017-2018

Nº	1 – Escolas Da Rede Estadual De Ensino	Município/Comunidade
1	Esc. Est. Tracajatuba do Araguari	Ferreira Gomes
2	Esc. Est. Maria Enedina Marques Costa	Ferreira Gomes – Comunidade Nova Esperança – Rio Araguari
3	Esc. Est. Pedro Roldão Figueiredo	Ferreira Gomes – Comunidade Triunfo do Araguari
4	Esc. Est. Presidente Tancredo Neves	Mazagão – Comunidade Santa Maria
5	Esc. Est. Graziela Reis de Souza	Mazagão – Km 05 Estrada do Camaipi
6	Esc. Est. Dámaso de Jesus do Nascimento	Mazagão – Comunidade Santa Ana do Rio Ajudante
7	Esc. Quilombola Est. Retiro do Pirativa	Macapá – Rio Pirativa, Curiaú Mirim
8	Esc. Quilombola Est. Maruanum II	Macapá – Comunidade Santa Maria do Maruanum II
9	Esc. Quilombola Est. do Pescado	Macapá – Comunidade do Pescado, Fazenda Santa Clara – APA do Curiaú
10	Esc. Est. José Alves Gouveia	Macapá – Comunidade Igarapé do Pracuúba – Distrito de Carapanatuba
11	Esc. Quilombola Est. Santo Antonio do Matapi	Macapá – Comunidade São João do Matapi
12	Esc. Est. Nazaré da Pedreira	Macapá – Comunidade Lontra da Pedreira
13	Esc. Est. Ariri	Macapá – Comunidade do Ariri – Rio Matapi
14	Es. Quilombola Est. Joaquim Manoel de Jesus Picanço	Macapá – Comunidade do Ambé

15	Esc Quilombola Est. Antonio Figueiredo da Ailva	Macapá – BR 156 Sul – Comunidade Torrão do Matapi
16	Es. Est. João Evangelista Lopes	Pracuúba – comunidade do Pernambuco
17	Esc. Est.. São Miguel do Flexal	Pracuúba – povoado de São Miguel
18	Esc. Est. Colônia Agrícola Linha H do Matapi	Porto Grande – Colônia Agrícola do Matapi
19	Esc. Est. Km 127	Porto Grande
20	Esc. Est. Km 132	Porto Grande
21	Esc. Est. Matapi I	Porto Grande
22	Esc. Est. São Tomé do Macacoari	Itaubal – Comunidade ribeirinha São Tomé do Macacoari
23	Esc. Est. Santa Fé do Florestal	Tartarugalzinho – Distrito do Apurema
24	Esc. Est. Uapezal	Tartarugalzinho
25	Esc. Est. Nazaré do Aporema	Tartarugalzinho – Distrito do Apurema
26	Esc. Quilombola Est. São Tomé do Aporema	Tartarugalzinho – Comunidade São Tomé do Apurema
27	Esc. Quilombola Est. Foz do Rio Pirativa	Santana – Comunidade ribeirinha São Raimundo do Pirativa
28	Esc. Quilombola Est. Conceição do Maruanum	Santana – Comunidade da Vila Conceição do Maruanum
29	Esc. Est. Raimunda Barreto - Quilombola	Santana
Nº	2 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Macapá	Município/Comunidade
1	Esc. Munic. Vila Progresso	Macapá Rural – Bailique
2	Esc. Munic. de Ensino Fundamental ¹¹⁷	Macapá Rural
3	Esc. Munic. de Ensino Jarambuda	Macapá Rural - Bailique
4	Esc. Munic. Freguesia do Bailique	Macapá Rural - Bailique
5	Esc. Munic. Maranhata	Macapá Rural - Bailique
6	Esc. Munic. Tessalônica	Macapá Rural – Comunidade Tessalônica
7	Esc. Munic. Ilha da Croa da Pedreira.	Macapá Rural – Rio Pedreira
8	Esc. Munic. Liberdade do Pacuí	Macapá Rural – povoado Liberdade do Pacuí
9	Esc. Munic. Eugenia Maciel Sena	Macapá Rural – Pacuí
10	Esc. Munic. Valmito Moraes Brazão	Macapá Rural – Comunidade Campina Grande – BR 156, km 21
11	Esc. Munic. Campina Grande	Macapá Rural – Comunidade Campina Grande
12	Esc. Munic. São Benedito	Macapá Rural
12	Esc. Munic. Pratinha	Macapá Rural - Pacuí
13	Esc. Munic. Santa Luzia do Pacuí	Macapá Rural - Pacuí
14	Esc. Munic. Erídio Rocha da Conceição	Macapá Rural - Pacuí
15	Esc. Munic. Benedita Neves Tavares	Macapá Rural - Pacuí

¹¹⁷ Não houve identificação de nome no relatório

16	Esc. Munic. João Rolindo Do Carmo	Macapá Rural – Igarapé Amazonas
17	Esc. Munic. Vô Lixandre	Macapá Rural – Comunidade do Maruanum
Nº	Escolas Da Rede Municipal De Ensino De Mazagão	Município/Comunidade
1	Esc. Munic. Vila Santa Maria do Furo do Maracá	Mazagão Rural – Furo Do Maracá
2	Esc. Munic. Vila Baixo do Mutuacá	Mazagão Rural – Mutuação
3	Esc. Munic. Rio Mulato	Mazagão Rural - Rio Mulato
4	Esc. Munic. Santo Antonio do Braço do Ajuruxi	Mazagão Rural - Braço do Ajuruxi
5	Esc. Munic. Rio Bispo/Capitão	Mazagão Rural - Rio Bispo/Capitão
6	Esc. Munic. Rio Ariramba	Mazagão Rural - Rio Ariramba
7	Esc. Munic. Maria Nunes	Mazagão Rural - Maritimba
8	Esc. Munic. São José do Ajuruxi	Mazagão Rural - Ajuruxi
9	Esc. Munic.. Conceição Do Maracá	Mazagão Rural - Maracá
10	Esc. Munic. Laranjal do Maracá	Mazagão Rural - Maracá
11	Esc. Munic. Santo André do Lago do Ajuruxi	Mazagão Rural - Ajuruxi
12	Esc. Munic. São Pedro do Camaipi	Mazagão Rural - Camaipi – Maritima E Terreste
13	Esc. Munic. de Ensino Fundamental ¹¹⁸	Mazagão Rural

Fonte: Elaborado por Macedo (2021) a partir dos relatórios e documentos do Escola da Terra/Amapá (2018).

De acordo com a forma de atendimento, as comunidades e escolas do campo contemplaram os diferentes territórios da Amazônia amapaense – da terra, das águas e das florestas - garantindo a identidade e a integridade no procedimento de execução do Programa Escola da Terra, materializando-se como curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, desenvolvido em eixos e módulos que se estabelecem por meio da alternância pedagógica de tempos e espaços formativos (REIS; MENDES e CUNHA, 2017).

A participação dos diferentes atores: coordenadores, tutores, formadores, professores de escolas do campo, gestores, produziu uma “sinergia” através de um trabalho colaborativo entre instituições e entre pessoas com tarefas bem distribuídas para a organização, planejamento e realização do curso de formação continuada na Amazônia Amapaense, conforme destacam os coordenadores do programa:

O programa, tem uma lógica pra produzir “sinergia”, pra produzir construções de trabalhos coletivos. A gente tem tarefas que são claras e bem distribuídas entre os pares. Mas a gente tem a responsabilidade de fazer um processo, construir um processo coletivo. A gente fez uma série de reuniões, dos docentes, com a equipe do Estado, e convidamos também duas redes municipais, o município de Macapá e o município de Mazagão que entraram também com um coordenador municipal para equipe de Coordenação Geral e com seu grupo de tutores em cada um dos municípios.

¹¹⁸ Não houve identificação de nome no relatório.

Então os docentes - os formadores da Unifap - tem uma tarefa específica: é a elaboração da formação, a proposição do currículo, digamos assim, e a execução. Eles são os professores responsáveis pela formação dos professores que estão na ponta, que estão nas escolas do campo. As coordenações, tanto a minha coordenação dentro da universidade, como a coordenação dentro da SEED tem mais uma tarefa de burocracia, de administração, de gestão específica, pensando “o todo do projeto” de forma colegiada. Mas a minha tarefa principal era a tarefa de pensar a formação e também a prestação de contas que foi descentralizada para a Universidade, os valores que viraram para a estruturação do projeto. Quanto à [cita nome- coordenadora estadual], era responsável pelo sistema, de alimentar os dados de todos os cursistas, de todos os tutores; a montagem dos editais para seleção dos tutores; a montagem das turmas para a pactuação com as escolas e com as redes para montagens das turmas. Então são tarefas distintas realizadas na melhor engenharia que a gente pudesse, dentro de uma dinâmica de coletividade (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Eles atuavam juntos, tinha a equipe de formadores, e tinha os professores que estavam sendo formados. Tinha momentos juntos e tinha momentos que eles estavam viajando, que a coordenação estadual acompanhava às vezes, outra vez era o coordenador da Universidade [...] Eles pediam muitos questionários, relatórios, para subsidiar os projetos. As temáticas eram muito dinâmicas, específicas, que trabalhavam a vivência. Os professores nos depoimentos relatavam que agora estavam entendendo o lugar onde estavam (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Makarenko (2012) em seus escritos sobre coletividade, autogestão e trabalho em “Poema Pedagógico¹¹⁹”, destaca que o grande desafio para organizar um trabalho coletivo entre educadores/educadores e educadores/educandos, está em estabelecer um diálogo, rompendo com a relação de influência e imposição ao se aplicar/executar uma proposta pedagógica/metodologia que envolve diversos atores. Em suas descobertas, Marakenko chega à conclusão que todos devem sentir-se parte fundamental de um todo, delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Ou seja, todos têm responsabilidades e deve responder por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação; enfim, sentir-se corresponsáveis pela coletividade.

Na visão de Marakenko (2012) a relação com o trabalho não pode ser estimulada pelo consumismo, como ocorre na sociedade capitalista. O trabalho, seja individual ou em grupo, seja físico ou intelectual, faz parte do nosso cotidiano, e deve ajudar a estabelecer relações, a trocar informações e participar das decisões. Neste sentido, o trabalho nos educa

¹¹⁹ Poema Pedagógico é um obra única de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) que foi redigida entre 1925 e 1935, que traz o relato de uma das experiências mais singulares, radicais e bem-sucedidas da história da educação – A colônia Górkki, na União Soviética, que no período de 1920 a 1928, transformou centenas de menores abandonados e jovens infratores, em ativos cidadãos. Ao narrar o dia a dia da colônia, os dilemas, os aprendizados, as duras conquistas, registra o surpreendente bom êxito de seu experimento pedagógico, de significado universal: o homem novo, no coletivo e no trabalho.

para a responsabilidade diante do coletivo, e que a sociedade deveria se preocupar não somente com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade. Eis um dos trechos de suas narrativas, ao falar a coletividade entre os colonos, num processo em que sua experiência com os educandos, baseava-se no conceito de um coletivo autogerido, que era constantemente ameaça pelos entraves da burocracia e pelas autoridades pedagógicas de sua época:

Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã. Poder-se-ia escrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. Pode-se começar por um bom almoço, por uma ida ao circo, ou pela limpeza da lagoa, mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo do coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Ainda falando em coletividade, destaco a participação de diversas representatividades de instituições locais e dos movimentos sociais para a construção de um projeto amazônico para a implementação do Programa Escola da Terra, ao registrar as falas dos coordenadores Tumucumaque e Amapari, sobre a importância dessa construção coletiva, a partir da seguinte indagação: Houve a participação de instituições parceiras e movimentos sociais na construção/realização do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense?

Houve essa discussão e foi feita a apresentação pelo Coordenador Estadual [Unifap], que participava do Comitê da Educação do Campo. E dentro do Comitê de Educação do Campo integrava todos os movimentos, os segmentos que estão na carta da Educação do Campo, inclusive a Unifap é um dos representantes, os movimentos sociais, todos estão lá. No Comitê foi apresentado o projeto de formação, inclusive na socialização veio representante das EFAs. E no encerramento também que teve o Seminário e todos foram convidados para participar (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Nós fizemos uma construção por dentro do Fórum Estadual [Comitê] de Educação do Campo à época, de forma bimestral, onde nós temos acento, nós temos as cadeiras dos representantes dos movimentos sociais. Tem uma cadeira para a RAEFAP, uma cadeira para o CNS, uma cadeira para o sindicato dos “contaguianos” [Contag]; tem uma cadeira para uma ONG que atua no Bailique com a Educação do Campo. Eu não recordo claramente qual é a ação deles, mas eles tinham assento; tem uma cadeira para o representante do Conselho Estadual de Educação, enfim. Vários agentes, vários sujeitos das organizações sociais que tem assento no nosso fórum. E a gente pensou a dinâmica da formação, as linhas básicas para estruturação do projeto pedagógico, com a participação direta de representantes dessas organizações. Preciso comentar que não era assídua a representação dos movimentos sociais, era mais assídua a representação dos professores que estão nos cargos da SEED e da coordenação da universidade, principalmente nas três pessoas que tinha coordenação, [cita nomes]. Então, a gente teve uma participação assimétrica dos movimentos sociais. Não estiveram presentes em todos os momentos de elaboração. E na execução, a presença foi ficando ainda mais pequena, se limitando aos momentos de socialização. Quando

a gente fez Seminário Estadual, quando a gente fez encontro de apresentação de trabalhos, a gente tinha alguma participação dos movimentos sociais, mas na dinâmica formativa, nos módulos, nos encontros de formação, nós não tivemos uma participação expressiva do movimento social (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para Ribeiro (2013), os movimentos sociais, definidos por sujeitos políticos coletivos, tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação, como também a reação, ou retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio. Neste sentido, a luta de classes está no cerne dos movimentos sociais, seja na perspectiva da revolução, seja na de reação. Para a autora, os movimentos sociais populares são “os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação” (idem, p.29): os sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação rural/do campo. Trata-se dos movimentos sociais populares rurais/do campo, que marcam a formação social brasileira. São formuladores de proposta e sistematizadores de experiências de educação rural/do campo.

Sobre a importância da participação dos movimentos sociais camponeses no processo de construção das políticas públicas de Educação do Campo, o coordenador Tumucumaque defende:

[...] Acredito na força das organizações coletivas e dos movimentos sociais para a emancipação das populações e as demandas dos grupos [...] o Escola da Terra que nós editamos aqui no período recente, trabalha com as realidades, as diversidades do campo, das águas, das florestas, que é toda essa riqueza que a gente encontra aqui, na realidade amazônica. Então é um trabalho muito intenso que a gente tem realizado juntos dos movimentos sociais, junto dos demais docentes, juntos dos professores que estão na ponta na educação básica, no sentido de qualificar os processos de formação de professores e oxalá contribuir para uma melhoria da aprendizagem, uma melhoria da qualidade da educação na ponta, nas escolas do campo, tanto as escolas municipais, como as estaduais, também as Escolas Famílias que a gente tem no Estado do Amapá [...] Então a gente tem feito um esforço de preparar, mobilizar, aglutinar outras categorias que também tem as bandeiras da educação e a gente tem feito esse serviço aqui no Estado do Amapá. A gente tem trabalhado junto ao sindicato da Contag, da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e trabalhando junto com Conselho Nacional dos Extrativistas, que é o CNS, tem trabalhado junto a RAEFAP [Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá], que são entidades organizativas para além do universo da Universidade Federal, que a gente tem trabalhado na organização e na defesa dessas lutas e dessas pautas. Então a gente tem feito esse trabalho para poder chegar mais próximo da comunidade, para poder chegar mais próximo das florestas, dos quilombos, das áreas protegidas e poder efetivamente conhecer e prestar também um de serviço de luta e defesa dessas realidades aqui da Amazônia (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Nesse prisma, evidenciamos a defesa do protagonismo dos sujeitos dos campos a partir de suas organizações e lutas sociais, cujas perspectivas denotam o compromisso de

educadores/educadoras na busca do entrelaçamento entre os projetos institucionalizados com as experiências dos movimentos sociais. Foi na década de 1990, que os movimentos sociais contribuíram mais intensamente para que se concretizasse as reivindicações demandas das classes populares e os compromissos de universalização da educação básica e das diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos, educação especial educação do campo, educação quilombola, educação indígena) gerando assim, “novas políticas de educação que de forma gradativa reconfiguraram os espaços públicos de atendimento as demandas vindas das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos humanos (OLIVEIRA, p. 45).

Por este motivo, compreendermos que a Educação do Campo e suas políticas instituídas, como sendo fruto das práticas sociais que se deram e se dão no mundo rural e urbano, está fundada nas lutas políticas-culturais dos sujeitos e povos do campo que sobreviveram à expulsão e expropriação de terras, e que no momento recente, continuam lutando contra as recorrentes expropriações pelo capital e agronegócio. E um projeto, como o “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, ganha sua importância, na medida, em que convoca os movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos de diversas ruralidades, para a construção de um projeto de formação continuada que considere as “vozes” dos sujeitos da Amazônia.

Assim, o projeto amazônico Escola da Terra, das Águas e das Florestas enquanto projeto de formação continuada, teve como desenho metodológico a formação de educadores e educadoras atuantes das escolas do campo e escolas quilombolas que possuem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de classes multisseriadas, reunindo uma série de elementos e atividades educativas de cunho e princípios da Educação do Campo, como o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos em classes multisseriadas por meio de um curso de aperfeiçoamento dos professores da educação básica em uma perspectiva problematizadora e interdisciplinar que considere a identidade e percursos formativos da educação do campo, das águas e da floresta (UNIFAP. 2017).

Em relação a construção do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, identificamos na fala dos gestores e formadores algumas aproximações teóricas e metodológicas com a experiência do Escola da Terra desenvolvida no Estado do Pará ao se desenhar a proposta pedagógica de formação continuada. Essas semelhanças/aproximações, acontecem de forma natural e relacional, não somente pelas proximidades geográficas e características semelhantes de biomas e ecossistemas, tendo em vista que o Estado do Pará e Amapá, separados pelo Rio Amazonas e seus inúmeros rios e afluentes - são vizinhos

territorialmente e compartilham juntos os aspectos socioculturais e a biodiversidade da Mesorregião do Marajó com a presença de inúmeras famílias ribeirinhas, com costumes, cultura, memórias, modos de vida, que são semelhantes. Mas também, essa aproximação ocorre pela participação de professores/pesquisadores em programas de pós-graduação em instituições de ensino superior no Estado do Pará e de outros estados da Amazônia, ao desenvolverem pesquisas nesses dois territórios. Uma das formadoras relata um pouco dessa experiência:

Eu tive a oportunidade de estar inserida no GEPERUAZ¹²⁰ que é um grupo de pesquisa e nesse momento também eu fui convidada a participar da Escola da Terra no Pará. A gente foi como colaborador no contexto pedagógico das atividades no município de Acará. Visualizei um pouco desse programa, lá [no Pará] eles já tinham bem mais experiência, já tinha tido uma execução e a gente estava com a segunda turma em vários municípios do Pará. A gente tinha essa oportunidade de estar dialogando com o Salomão as experiências, as dificuldades também da execução do projeto. No Acará foi muito intenso, a gente tinha uma realidade do agronegócio estar invadindo os espaços da Agricultura Familiar. Então a gente chegou com essa proposta de fazer esses debates. Tinha esse debate mais amplo do agronegócio e da Agricultura Familiar como temática naquele momento da formação e a partir daí a gente ia fazendo a interdisciplinaridade com as áreas do conhecimento. Então tinha esse momento de fazer esse debate maior e depois juntava, por exemplo, geografia e história para analisar esse contexto social que estavam inseridos e demonstrando propostas pedagógicas e metodológicas de como trabalhar isso em sala de aula. Tinha esse tempo do retorno desses professores no Tempo-comunidade que é de uma riqueza fabulosa, as experiências que eles traziam, aquilo que eles eram capazes de executar na prática a partir de um simples debate que a gente fazia. É o processo de intensificação dessa reflexão, de colocar em prática e de ressignificar essa prática (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Essa experiência vivenciada no Pará por uma das formadoras, e também, pelos professores da UNIFAP, que atuam/atuaram em cursos de Mestrado e Doutorado de instituições de ensino superior da Amazônia, contribuiu significativamente para a construção de bases teóricas e metodológicas de um projeto que, embora tenham suas aproximações, tivesse um desenho próprio com as mãos e os olhares de quem conhece a realidade amapaense, a partir de sua cultura, território e sujeitos, como destaca o coordenador Tumucumaque:

Quando a gente pensou a proposta curricular, foi pensada por três mãos. A nossa proposta curricular foi elaborada por mim e pela professora [cita nome] que é pedagoga da licenciatura em educação do campo e pela professora [...] que a época estava atuando num contrato temporário na Universidade Federal do Amapá no curso de pedagogia e nós três fizemos a elaboração. Como nós somos três pesquisadores na área da Educação do Campo, nós usamos no nosso embasamento todo o referencial teórico-metodológico identificado com o acúmulo da produção da área da Educação do Campo. Então os teóricos que a gente usou para construir a proposta foi o professor Kolling, professora Caldart, professora Molina, professora Hage, professor Munarim, os professores que tem feito há mais anos a teorização, as pesquisas e as produções na área da Educação do Campo. Nós pensamos esses diferentes núcleos que

¹²⁰ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

atendessem às diferentes realidades do Estado Amapá. A gente procurou atender de forma apropriada, as comunidades do campo, as comunidades da agricultura familiar de forma diferente das comunidades das florestas, do extrativismo, da castanha e das áreas ribeirinhas, das ilhas, dos rios, dos lagos com a questão do açaí, do peixe e do camarão. Foi assim que a gente pensou a proposta e também embasado na questão da alternância pedagógica. Nós construímos os módulos trabalhando as cargas horárias, os tempos e espaços, considerando esse acúmulo também das Escolas Famílias, das Casas Familiares e das próprias Licenciaturas de Educação do Campo que traz esse princípio da formação total, da formação global, da formação integral do sujeito que aprende em todos os tempos e espaços. Então nós preparamos dinâmicas para desenvolver no momento “escola” [Universidade], quando nós nos reunimos, os formadores, os cursistas e os tutores. Dinâmicas que fossem realizadas pelos sujeitos da sua formação nos seus espaços de trabalho, no seu Tempo-comunidade, quando estavam dando suas aulas, convivendo com sua família, também tocando sua roça, porque são educadores que residem no meio rural, então tem a sua horta, tem as suas plantas medicinais, tem seus pequenos animais, tem a sua vida encharcada nesse meio rural (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Molina e Jesus (2004) destacam que um grande desafio que se impõe aos educadores(as) para a construção de um projeto de Educação do Campo é o princípio da práxis, ao articular teoria e prática, o de avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas construídas entre os sujeitos, entendendo que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. É preciso, pensar na Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação de trabalhadores(as) do campo, que se pautem o ponto de vista dos camponeses e a trajetória de luta de suas organizações.

O Movimento de Educação Campo¹²¹, nos escritos de Molina e Jesus (2004) ao apresentar elementos teóricos e práticos para a construção dos projetos de Educação do Campo, seja o projeto político pedagógico para as escolas do campo, seja projetos de formação continuada, ou então políticas públicas e diretrizes curriculares de educação do campo, destacam que o grande desafio para a sua consolidação desse processo se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto pedagógico de Educação do Campo. Assim, identifica alguns traços considerados fundamentais na construção dos projetos de Educação do Campo: 1) Formação humana

¹²¹ O movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo em colaboração com pesquisadores de universidades públicas (Monica Molina – UnB; Bernardo Fernandes – UNESP; Sonia de Jesus – UFS; Roseli Caldart – UFRGS; Miguel Arroyo – UFMG); representantes das organizações como UNICEF, UnB, UNESCO, MST, CNBB, elaboraram o quinto volume da Coleção Por uma Educação: “Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo” (MOLINA e JESUS, 2004), que apresenta com mais detalhes os elementos norteadores para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.

vinculada a uma concepção de Campo; 2) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; 3) Projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses; 4) Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6) Valorização e formação dos educadores; 7) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. Assim, sobre os aspectos propostos para a construção dos projetos pedagógicos das escolas do campo destaca

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (MOLINA e JESUS, 2004, p. 23).

O Decreto nº 7.352/2010 é também um importante instrumento de orientação para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo e escolas quilombolas, bem como os projetos de formação continuada, pois estabelece os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. O artigo 2º assim destaca,

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Neste sentido, construir um projeto de formação na perspectiva de Educação do Campo, significa formar educadores e educadoras do campo para atuarem em diferentes espaços educativos, com diferentes sujeitos e diferentes histórias. Para Arroyo (2013) é preciso reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, pautada em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento, como forma de superar as visões

distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Isto é, reconhecer que há uma “pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (idem, p. 117).

O reconhecimento da pluralidade e diversidade dos sujeitos do campo, é um pré-requisito para compreender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências, das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas públicas de valorização profissional (ARROYO, 2013, p. 117). Por este motivo, compreendermos que a construção do projeto de formação do Escola da Terra, se direciona para reconhecer a diversidade de experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos do campo na Amazônia Amapaense (formadores, coordenadores, gestores, educadores/educadoras), que também carregam suas experiências e conhecimentos, de seus diferentes territórios: da terra, das águas e das florestas. Assim explica o Coordenador Tumucumaque e a formadora Uaçá:

O nosso Escola da Terra aqui no Amapá, ele virou o Escola da Terra, das Águas e Florestas, porque a gente se preocupou em tentar atender as demandas e as especificidades dos professores dentro da heterogeneidade amazônica. Nós atendemos professores das regiões de assentamentos que mexe com agricultura familiar onde a identidade principal são agricultores familiares que mandam seus filhos para as escolas do campo. A gente tem muito essa coisa do ciclo da roça, da planta, da colheita, das sementes, da feira, todo esse complexo da Agricultura Familiar. Então a gente considerou isso e preparamos um núcleo ao redor da capital Macapá e nas comunidades do entorno do Pacuí para tentar atender essa relação da “Educação com a terra”, da educação com a roça da Agricultura Familiar. Mas a gente tem as florestas e áreas ribeirinhas, onde a tônica se dá mais baseado no extrativismo, principalmente nas regiões dos castanhais, das grandes árvores, onde a escola do campo tem outra identidade, outro perfil. Então com o município do Mazagão que foi uma das redes que a gente atendeu, a gente pensou uma “Escola para a Floresta”; uma oferta que considerasse os tempos do extrativismo vegetal das florestas. A gente preparou uma outra oferta, uma outra intervenção, reorganizou o cardápio focado nessas populações, nas suas identidades para que os professores dessas escolas do campo pudessem perceber essa cultura, essa origem, esse modo próprio de construir as suas existências, o seu trabalho, o seu cotidiano, então a gente enfocou isso de forma muito clara, muito intencional. E também aqui na Amazônia, as águas precisam ser consideradas. A gente vive numa região onde o ciclo das águas, as marés, as cheias, representam um componente constitutivo da vivência das populações ribeirinhas. Então a gente pensou também um núcleo ao redor das comunidades do Bailique que é um arquipélago, bem próximo do Oceano onde a gente montou a “Escola das Águas”. A gente teve também essa preocupação de considerar esse entorno, considerar esse universo próprio das famílias que fazem a pesca, a pesca do camarão, que trabalham com açaí, que hoje é uma cadeia produtiva que traz um impacto muito grande na vida das comunidades.

Então eu fiz questão de enfatizar essa diversidade que a gente poderia encontrar dentro dos territórios. Isso era algo também que a gente se propôs a pesquisar: Como é a escola das águas? Como é a escola da floresta? Como é a escola da terra? Que

diferenças vão aparecer na organização multisseriada? Esse projeto foi pensado considerando essa questão da organização da localização das escolas, nas áreas em que aquelas escolas estavam situadas, tanto é que tem a quantidade dessas escolas e os espaços. Isso foi fazendo com que a gente conseguisse identificar os territórios que estavam inseridas (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

O Projeto de formação continuada foi pensada, portanto, a partir da diversidade ambiental, produtiva, cultural e territorial identificada no território amapaense, que no caso específico dos territórios rurais, se constitui pela “inter-relação entre **Terra, Água e Floresta** como referência na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, como campos de interação, resistências e lutas pela produção familiar na agricultura, na pesca e no extrativismo, e pelo lugar em que vivem” (HAGE et al, 2018, p. 124). Por este motivo, o projeto de formação foi desenvolvido considerando a realidade amazônica em 3 polos distintos:

Quadro 8 – Organização dos polos de formação por território

Polo Educação do Campo	Polo Educação das Águas	Polo Educação da Floresta
Atende a rede estadual com professores de diferentes municípios e assentamentos centralizados na capital, Macapá;	Atende a rede municipal de Macapá, com foco nas comunidades ribeirinhas e no arquipélago do Bailique na comunidade de Vila Progresso - Bailique;	Atende a rede municipal de Mazagão com foco nas reservas extrativistas do sul do estado do Amapá, no município de Mazagão.

Fonte: Projeto de Formação Escola da Terra, das Águas e das Florestas (2017).

Um das diferenças marcantes no Programa Escola da Terra se compararmos com o Programa Escola Ativa, é a necessidade de atender a diversidade dos sujeitos do campo. Por este motivo, as normativas e documentos norteadores do Programa Escola da Terra, apontam uma preocupação em frisar o atendimento às escolas do campo de maneira geral (ribeirinhas, agrícolas, agroextrativistas, de assentamentos, etc) mas sem deixar de contemplar as escolas quilombolas. Eis os objetivos do Programa:

I – promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em *comunidades quilombolas*; e

II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e *quilombolas* (MEC, 2013) [grifo meu]

O coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/UNIFAP, por sua vez, reforça a necessidade desse olhar mais inclusivo para as escolas quilombolas,

[...] houve um esforço para que as escolas quilombolas fossem consideradas prioritárias, que elas não fossem abandonadas na hora da oferta. Então o Escola da Terra nasce com esse compromisso de manter a formação continuada dos professores do campo, respondendo com materiais mais próximo da realidade, com materiais efetivamente que refletem o entorno da escola e no desenho semelhante com os formadores das universidades, coordenações e tutores nas redes, para fazer esse vínculo e essa troca com os professores das multisséries que estão nas escolas do campo (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

É importante destacar que o Programa Escola da Terra ao promover a interface entre a Educação do Campo e a Educação Quilombola aponta um grande desafio aos educadores e formadores que atuam nas escolas do campo, pois ambas as áreas apresentam suas particularidades e complexidades específicas para a implementação de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo.

Em contrapartida, a Educação do Campo e Educação Quilombola se colocam como complementares por partilharem dos processos e representações de subordinação e inferiorização, assim como lutam para se afirmarem enquanto sujeitos de direitos e exigirem do Estado uma nova política agrária que supere os conflitos e violências históricas da classe ruralista. Porém, camponeses e quilombolas possuem trajetórias específicas na composição e formação social, política e econômica do Brasil (MACEDO; RODRIGUES; BICALHO, 2021).

A Educação Quilombola, apesar de ganhar maior espaço de discussão a partir da década de 1980, especialmente pela questão do negro na sociedade e o racismo como herança colonial-escravocrata – emergindo neste contexto o importante papel do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 –, só aparece enquanto política educacional específica, destinada às comunidades quilombolas, nas primeiras décadas dos anos 2000. Este processo tem seu início na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, em que se delibera no eixo VI, sobre “Justiça social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, a necessidade de construir a política nacional de educação quilombola. Essa deliberação é acatada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 4 de 2010, da Resolução nº7 de 2010 e do Parecer 7/2010. (MACEDO; RODRIGUES; BICALHO, 2021).

Ao longo dos anos subsequentes, diversos foram os encontros e diálogos entre poder público, representantes da academia, sociedade civil e o movimento quilombola, sendo aprovada a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Tal como a Educação do Campo, a questão da Educação Quilombola permite que cada comunidade encaminhe seus referenciais e marcos essenciais no processo

educativo, vinculado à luta pelo território, à valorização da identidade, memória, cultura, manifestações religiosas, assim como a própria discussão étnico-racial, presentes nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e que está garantido por meio do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Resolução nº8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é um importante instrumento de luta por uma educação referenciada e sistematizada a partir das demandas de cada comunidade, sendo um passo fundamental para a valorização da cultura, da identidade, da memória, do patrimônio material e imaterial, das práticas, saberes e fazeres, ao passo que essencial na luta antirracista, na afirmação quilombola e étnico-racial, assim como na demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A educação quilombola, nesse contexto, busca fortalecer sua particularidade no âmbito da diversidade que constitui o movimento da educação do campo (HAGE; CARDOSO, 2013).

Portanto, com a aprovação de diretrizes educacionais específicas para os sujeitos do campo e a construção de uma nova identidade reivindicada pelos movimentos sociais, evidenciamos a ampliação dos dispositivos legais que asseguram o diálogo entre a Educação do Campo e a Educação Quilombola, tão necessário para a garantia do direito à educação dos estudantes que vivem e estudam no campo.

Pautado nestes princípios, o foco do projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas é criar condições de melhoria, acesso e permanência dos alunos ao serem atendidos por profissionais em suas comunidades e escolas do campo nos seus diferentes territórios, considerando a realidade regional da Amazônia Amapaense, assumindo a identidade enquanto sujeitos da terra, das águas e da floresta e, subseqüentemente dando destaque para o fortalecimento do ensino e aprendizagem aos alunos em suas comunidades, seja do campo, em territórios quilombolas e ou áreas ribeirinhas, voltada para a compreensão da realidade local e social do povo campesino.

Em relação a estrutura organizacional, a formação continuada de educadores e educadoras do campo na Amazônia Amapaense foi desenvolvida por meio da alternância pedagógica, em dois períodos formativos denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os módulos e o Seminário Estadual, realizados no Tempo Universidade, foram constituídos em três módulos/encontros presenciais de 40 horas cada, totalizando 120 horas. As atividades do Tempo Comunidade (60 horas) foram realizadas por meio da formação

em serviço, acompanhados pelos tutores, culminando com atividades específicas nas salas de aulas e projetos vivenciais realizados nas escolas do campo. Para uma melhor compreensão da estrutura organizativa do Programa, apresentamos a seguir a organização dos Tempos Universidade e Tempo Comunidade, a partir da pesquisa de campo e entrevistas realizada com os sujeitos envolvidos no programa Escola da Terra.

5.3.2 Tempo Universidade: diferentes territórios, diferentes saberes

A formação continuada de educadores e educadoras do campo, tem adquirido um impulso de uma política pública por parte do Estado, das secretarias de educação, universidades, sindicatos, escolas e associações, frente aos desafios que o exercício da docência tem enfrentado no contexto contemporâneo, ocasionada principalmente pelas recentes reformas educacionais realizadas nas últimas décadas e a mudanças nos processos educacionais para acompanhar as novas pautas em educação, seja do campo ou da cidade.

As condições de trabalho e a desvalorização social da “profissão de professor”, tem prejudicado a construção da identidade dos futuros professores e também da construção de um referencial teórico-prático que defina os conhecimentos (conteúdos) que necessitam para a formação docente. A frustração com a profissão, a baixa-autoestima, o baixo salário, são exemplos de algumas consequências que podem resultar nessa perda da identidade profissional. É preciso para tanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade na formação – como forma de garantir a recuperação do significado social da profissão. Apesar dos problemas enfrentados, os professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos, em que a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competências profissionais (LIBÂNEO, 2004).

Antônio Nóvoa (1995) afirma que as instituições de formação de professores ocupam um lugar central na produção dos saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores, essas instituições produzem a profissão docente, contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. Para ele, os professores são os “protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização”, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo,

criam condições para a valorização das suas funções, e portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

Para tanto, é preciso pensar na formação de educadores/educadores do campo, como um dos principais meios para transformação da educação e da melhoria da qualidade do ensino nas escolas campesinas. Segundo Libâneo (2004), a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Assim, os cursos de formação inicial e continuada têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão.

O processo formativo do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, tem o propósito promover o fortalecimento e valorização do professor do campo, na defesa de uma educação que problematize as complexidades existentes em seus territórios através de uma prática educativa crítica e politizada que instrumentalize o protagonismo e identidades no campo, nas águas e nas florestas (REIS, MENDES e CUNHA, 2017).

O Tempo Universidade é o momento em que os professores(as) permanecem efetivamente no espaço acadêmico, ou seja, as atividades formativas acontecem dentro da própria Universidade ou em espaços alternativos em que exista um ambiente propício para a troca de saberes entre cursistas e formadores. É nesse espaço, que se busca relacionar os diferentes saberes (disciplinares, curriculares e experiências) dos cursistas, com o propósito de (re)conhecer e valorizar as características de cada território: da terra, das águas e das florestas. É, portanto, o “viés de socialização e de intercâmbio das experiências vividas em territórios com biomas, culturas, modos de vida e de produção, além do compartilhamento de experiência docentes, conhecimentos e desafios enfrentados em cada realidade” (HAGE et al, 2018, p. 236).

Para um melhor acolhimento dos professores no período da formação continuada no curso de aperfeiçoamento “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, a UNIFAP através de seus professores formadores planejou conjuntamente estratégias de comunicação de forma a garantir o acolhimento dos profissionais durante os diferentes períodos de curso, considerando o panorama regional amazônico a partir dos diferentes territórios: áreas rurais, ribeirinhas, extrativistas, comunidades quilombolas, indígenas e assentamentos.

Contudo, os desafios foram grandes, tanto da parte da instituição formadora e coordenação estadual da ação quanto para os profissionais contemplados pela formação, principalmente quanto ao deslocamento e logística para acomodação dos cursistas das áreas mais distantes, devido a distância regional em que as escolas campesinas amapaenses estão

situadas. A equipe técnica das redes de ensino buscou diversas possibilidades para atender os profissionais em formação durante o TU no que concerne o deslocamento do professor para participação do curso de formação continuada e também no TC durante as visitas *in lócus* dos tutores para realização do assessoramento pedagógico junto aos professores. O deslocamento dos agentes envolvidos no projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas se deu através de transporte terrestre a partir de veículos oriundos de várias localidades de difícil acesso, e pelo transporte fluvial da capital Macapá para diversas localidades das áreas ribeirinhas dos diferentes municípios.

Sobre a realização das formações no Tempo Universidade os coordenadores locais do programa Escola da Terra, descrevem como ocorreu essa organização e apontam algumas dificuldades:

Dentro do Tempo-Universidade, a Unifap vinha atuando com a equipe de formadores, fazia toda aquela formação e levava as incumbências das atividades que tinha que ser realizada no Tempo-Comunidade. Os encontros aconteceram na Unifap, outros também na própria localidade, na região do Pacuí, no Bailique, no Mazagão, aqui no CCA (uma escola da rede estadual), que agregava alguns municípios pela dificuldade. Em alguns casos, era mais viável vir para a capital, porque devido a distância entre os municípios, ficava muito difícil desse profissional ir para lá [para outros municípios]. O desejo nosso era fazer a formação naquele lugar. Mas a dificuldade era de vir de várias localidades. Um, dois, três que vem de escolas diferentes, para agregar numa regional, devido o espaço que a gente não tinha para hospedar aquelas pessoas. É mais fácil vir para cidade, porque na cidade, as pessoas tem um parente, então eles vêm para cá e ficam mais acomodados. As formações foram feitas dentro de um cronograma, havendo integração da rede estadual e municipal [...] No Tempo Universidade tinha a semana de formação, depois vinham com as atividades para aplicar, executar as atividades com os cursistas. E depois eles vinham ver como se deu a aceitabilidade, como se envolveram, o que melhorou no ambiente dentro das atividades, dentro de sala de aula, e depois socializavam (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

A gente desenvolveu o processo de formação em aproximadamente um ano. A gente teve atraso de cronograma por dificuldades da gestão financeira, mas desde o início do lançamento até a culminância no nosso segundo Seminário Estadual tivemos mais ou menos um ano de trabalho com os 4 núcleos. Eram três polos que se transformaram em quatro núcleos. A gente tinha um mês que era prioritário para o Tempo-Universidade onde a gente reuniu os cursistas para que os formadores pudessem desenvolver as suas atividades e convidar os cursistas para estudo e aprofundamento. Eles tinham um período que ia aproximadamente dois a três meses para desenvolver o seu Tempo-Comunidade, o seu aprofundamento e as suas práticas. No retorno a gente fazia uma socialização no início da semana de formação (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Outro registro significativo feito pelo coordenador da formação continuada do Escola da Terra, é importância de se montar uma equipe coesa e estruturante que estivesse em sintonia com as diretrizes e concepção de Educação do Campo e com o projeto a ser construído.

Por este motivo, os formadores selecionados tinham um vínculo direto com a Licenciatura de Educação do Campo do Campus Mazagão, com o curso de colegiado de Pedagogia e outras áreas de conhecimento (Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Letramento e Alfabetização), de forma a dar contribuições de natureza teórica e prática para refletir os significados de um currículo escolar que se conecte com a realidade de vida dos povos do campo da Amazônia. Antes de cada TU foram realizados encontros de formação da equipe formadora, com o objetivo de definir os eixos temáticos que são fios condutores do trabalho nos diferentes tempos e espaços formativos. É um momento de socialização de conhecimentos e experiências entre os pares, de estudo e aprofundamento dos conceitos inerentes a cada área de conhecimento trabalhado no curso de formação. Para Hage (2018), o encontro de formadores é também um espaço de planejamento das jornadas pedagógicas, de escolhas, construção de artigos pra leitura, dos recursos didáticos e das atividades que serão vivenciadas durante a formação. Sobre este momento de participação da equipe de formação, o coordenador explica:

A nossa equipe foi basicamente da Universidade Federal do Amapá, nós éramos a metade da equipe do campus Mazagão onde a gente desenvolve a Licenciatura em Educação do Campo. Então a gente tinha os representantes da Coordenação [cita nomes] mais a colega que foi docente da área do conhecimento das ciências da natureza, mais dois colegas que desenvolveram práticas interdisciplinares na questão da alimentação, da horta escolar, da merenda escolar que foi nossos agrônomos. Éramos cinco representantes direto do *campus* Mazagão. Do *campus* Marco Zero, nós tivemos a participação da professora [cita nome] do colegiado de geografia que pensou as ciências sociais, a história e a geografia no Ensino Fundamental 1. Nós tivemos a professora [cita nome] da educação matemática. Ela é do coletivo de Pedagogia e trabalha com a disciplina do ensino de matemática, tem uma vasta experiência nessa área. E a recém-chegada do campus do Oiapoque professora [...] que tem uma experiência de longa data com educação indígena na dimensão do letramento e alfabetização. Ela completou as áreas do conhecimento sendo representante do Marco Zero mais recém chegada da unidade do Oiapoque. E tivemos ainda uma colega de fora da Universidade. Ela acabou indo trabalhar na unidade do Laranjal do Jari e fez parte institucionalmente já ocupando um espaço nessa instituição. Assim nós montamos a equipe de formadores com esse perfil [...] A gente fez uma série... foram meses que a gente se reuniu com a equipe da Universidade preparando a oferta, que a gente foi fazer então na comunidade, nas escolas para os cursistas. Então a gente conseguiu fazer uma boa preparação e isso qualificou a nossa implementação, porque quando você pensa a formação continuada para professores na escola do campo, se você tem uma boa equipe e essa equipe consegue fazer uma boa preparação, a gente chega meio que numa velocidade bacana, assim a gente chega com um prato de qualidade, uma oferta de qualidade que vai de encontro a realidade do campo. Então a gente preparou um currículo que fosse apropriado (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

O Tempo Universidade na Amazônia Amapaense foi pautado no processo metodológico de reflexão, construção de conceitos e participação dos educadores por intermédio de oficinas e construção de percursos formativos que serviram como instrumentos

imprescindíveis para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores que exercem suas atividades docentes nas salas de classes multisseriadas. As professoras formadoras da Universidade que participaram da pesquisa, narram como se deram suas participações no TU:

Foram 4 momentos de Tempo-Universidade, e dois intercalados de Tempo-Comunidade, porque no último encontro já gerou um evento com a participação dos professores cursistas. A gente tentava levar a mesma proposta para cada grupo, só que quando a gente aplica para uma realidade diferente, a gente tem que adaptar porque os sujeitos são diferentes, as perguntas são outras. Logicamente, o próprio espaço de acomodação, às vezes, não possibilita tanto. Eu senti um pouco mais de dificuldade no polo Mazagão, porque nós tivemos uma concentração grande de pessoas, num espaço menor. Onde eu achei que foi bem produtivo foi em Pacuí e Bailique, foi muito bom o trabalho que a gente fez. Inclusive eu não conhecia Bailique, eu tinha uma vontade imensa de conhecer, não tinha a motivação necessária. Passamos em Bailique 3 ou 4 dias, foi muito legal, ficamos em uma escola que tinha uma estrutura muito bacana. As salas eram menores, então trabalhamos com grupos menores. No Bailique e no Pacuí, foi bem interessante, por conta da quantidade de pessoas. Em Macapá e Mazagão, foi um pouco maior. Mazagão foi um público muito grande, e para realizar oficinas é mais complicado, você não dá a mesma atenção. Como eu estava com atividades mais práticas, eu penso que a gente acabou acelerando algumas coisas, para poder dar conta de acompanhar a produção dentro de um grupo maior (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

A minha participação foi nesse sentido de ter participado no Pará desse levante, da própria experiência que se desenvolve no Pará e trazer um pouco dessa realidade para nós aqui no Amapá. Então foi nesse sentido de demonstrar um pouco como acontecia as ações de uma maneira mais metodológica, de uma maneira mais teórica, e dialogar junto com eles na estruturação dessa visualização de projeto, para que realmente pudesse trazer a realidade, as experiências desses professores da multissérie e a partir dessas experiências que a gente pensasse nas estratégias e fizesse essa inter-relação com a discussão maior da bandeira de luta da Educação do campo, mas também pudesse trabalhar de maneira interdisciplinar as áreas do conhecimento. Então eu atuei dessa forma, trazendo essas experiências, olhando um pouco essa construção desse projeto, e mais pontualmente no momento que a gente deu início à essas ações em que eles me convidaram para estar contando um pouco dessa realidade da multissérie (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

O processo formativo pedagógico foi realizado no TU pelos profissionais da UNIFAP com formação continuada com carga horária de 120 horas distribuídas em três semanas de intensa formação, com disciplinas e conteúdos organizados em módulo-aula, através de atividades metodológicas diversas: palestras, oficinas, seminários, rodas de diálogos, produção de material pedagógico, elaboração de projetos de intervenção, diagnóstico da realidade local, relato de experiências, etc. Esses módulos foram intercalados com as atividades desenvolvidas no TC, na construção coletiva de atividades de intervenção nas escolas do campo em que os professores atuam, conforme organizado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Módulos Formativos de desenvolvimento do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas

Módulos	Eixos Temáticos	Conteúdos	Áreas do Conhecimento
Abertura do Programa	Seminário de Lançamento do Programa Escola da Terra no Amapá	Palestras: - Apresentação da proposta da Ação Escola da Terra /PRONACAMPO - Formação de Professores para a multissérie: da solidão à solidariedade	
MÓDULO I TU (40h) TC (15h)	IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	- Educação do Campo, das águas e da Floresta, especificidade, história, princípios. - A escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade	- Fundamentos epistemológicos das Áreas do Conhecimento e diagnóstico das práticas pedagógicas nas Escolas do Campo. 1) Letramento e Alfabetização 2) Alfabetização Matemática 3) Ciências Naturais 4) História e Geografia
MÓDULO II TU (40h) TC (15h)	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	- Sujeitos do Campo: diversidade - Identidade do professor na multissérie. - Educação do Campo e Movimentos Sociais	- Socialização das Práticas pedagógicas pesquisadas, Metodologias das Áreas do Conhecimento contextualizadas na Educação do Campo. 1) Letramento e Alfabetização 2) Alfabetização Matemática 3) Ciências Naturais 4) História e Geografia
MÓDULO III TU (40h) TC (15h)	DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	- Políticas Públicas para a Educação do Campo - A Legislação sobre o fechamento das Escolas do Campo (Art. 28 da LDB 9.394/96) - Mídias e Educação do Campo	- Socialização da aplicação dos métodos nas Áreas do Conhecimento nas práticas pedagógicas da Educação do Campo e Produção de Materiais Didático-Pedagógicos. 1) Letramento e Alfabetização 2) Alfabetização Matemática 3) Ciências Naturais 4) História e Geografia
Encerramento do Programa	Seminário Estadual de Educação do Campo (I Puxirum Acadêmico)	Palestras: - 1) Políticas Públicas de Educação do Campo e Movimentos Sociais; 2) Os povos da Floresta e os Desafios Atuais; 3) Formação de professores para a Educação do Campo; 4) Escola da Terra e o Direito à formação continuada; - Socialização das experiências/projetos/práticas desenvolvidas no Tempo-Comunidade. - Minicursos e Oficinas;	

Fonte: Adaptado pelo autor (Macedo, 2021), a partir da minuta do Curso de Formação Escola da Terra, das Águas e das Florestas (2017).

O Seminário de lançamento do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense ocorreu no dia 06 de dezembro de 2017, no município de Macapá, com a participação de gestores, professores e tutores das redes municipais de Macapá e Mazagão e da rede estadual com a perspectiva de atender as comunidades campesinas, respeitando os diferentes territórios e as peculiaridades do espaço amazônico, auxiliando na afirmação da identidade da Escola da Terra, das Águas e das Florestas. Na programação do evento, a coordenação estadual apresentou a proposta de ação do programa, esclarecendo seus objetivos e o número de escolas e professores que seriam atendidos. O coordenador da formação continuada, como representante da UNIFAP, palestrou sobre a temática: “Formação de Professores para a multissérie: da solidão à solidariedade”, destacando assim a diferença entre os conceitos de “multissérie” e “multidades” e abordou sobre os momentos de “solidão” enfrentados pelos professores campesinos e a importância do acompanhamento/monitoramento do programa para minimizar as distâncias/esquecimento. Eis alguns registros fotográficos:

Imagem 10 - Cerimônia de abertura da mesa diretiva do Programa Escola da Terra



Fonte: Relatório Escola da Terra/NEC/SEED

Imagem 11 – Palestra de Abertura do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas



Fonte: Relatório Escola da Terra/NEC/SEED

Imagem 12 – Equipe de trabalho do Núcleo de Educação do Campo – SEED/AP



Fonte: Relatório Escola da Terra/NEC/SEED

Imagem 13 – Apresentação Cultural de estudantes do campo - E. M. Currálinho



Fonte: Relatório Escola da Terra/NEC/SEED

O **primeiro módulo** do curso de formação continuada Escola da Terra, das Águas e das Florestas foi executado, com carga horária de 40 horas, tendo como temáticas: 1 - Identidade da Educação do Campo (16 h), e os subtópicos: “aspectos sobre educação do campo, das águas e da floresta, sua especificidade, história e princípios”; e 2 -Escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade. Na segunda parte do módulo, abordou-se questões referente aos fundamentos epistemológicos das áreas do conhecimento e diagnóstico das práticas pedagógicas nas Escolas do Campo com as seguintes tratativas: Letramento e Alfabetização; Alfabetização Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia, com questões de grande relevância para o fazer pedagógico das escolas do campo. Esta formação foi ofertada aos tutores e cursistas e ministrada pelos formadores da UNIFAP e profissionais da SEED/AP. As imagens a seguir, registram alguns momentos do primeiro módulo:

Imagem 14: Professores socializando trabalho coletivo



Fonte: Águida Roberta da Silva (tutora)

Imagem 15: Produção de mapa de localização das escolas



Fonte: Lucile (tutora)

Imagem 16: Socialização de trabalhos



Fonte: Anna Claudia (tutora)

Imagem 17: Professoras na roda de conversa



Fonte: Edinair Brazão (tutora)

Sobre este primeiro módulo, a formadora Uaçá relata um pouco do trabalho desenvolvido com os professores das escolas do campo de classes multisseriadas sobre interdisciplinaridade:

fizemos um trabalho sobre “Planejamento Interdisciplinar na Multissérie”. Eu lembro que no início dessa formação, a gente tentou resgatar um pouco essa escuta das experiências deles enquanto professores da multissérie. É tão interessante como os estereótipos são construídos a respeito dessa atuação, do que é a multissérie, do que é a escola rural, que eles se veem como docentes que não tem muito o que contribuir, que não tem uma experiência significativa. A gente fez essa escuta, anotando, a gente usou toda uma dinâmica, foi um momento mais lúdico de formação. Depois a gente ia mostrando o trabalho de planejamento, o trabalho interdisciplinar a partir dessas experiências [...] E no final cada grupo pôde apresentar uma proposta de aula a partir daquilo que eles já exerciam. (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Ritter (2010), ao abordar em sua pesquisa sobre os desafios da integração dos conhecimentos na multissérie, defende a importância da interdisciplinaridade como forma de favorecer o processo de ensino e aprendizagem e superar a fragmentação do conhecimento, mesmo reconhecendo os desafios enfrentados na organização da multissérie para colocar em prática projetos de aprendizagem. A interdisciplinaridade é apresentada como um dos princípios do currículo integrado, isto é, a integração dos conhecimentos favorece uma maior compreensão do aluno acerca da interdependência entre os conteúdos, pois ao realizar uma determinada atividade, é necessário ter conhecimento anterior, além de contar com a colaboração de outras pessoas.

Para Guimarães (2018), o currículo integrado vem sendo proposto como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A abordagem interdisciplinar do conhecimento surge relacionada à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. Assim a integração curricular ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimentos.

Neste sentido, para que o professor possa trabalhar a interdisciplinaridade na multissérie é preciso primeiramente superar a separação de conteúdos e a atribuição de tarefas específicas conforme a série correspondente, o que o desenvolvimento da aula mais trabalhoso e fragmentado, preconizando a hierarquia na relação educador/educando (RITTER, 2010). Uma das propostas identificadas para a realização de um trabalho interdisciplinar na multissérie é a construção de projetos

[...] que apresentam condições inovadoras de articulação e produção de conhecimento fundamentados na interdisciplinaridade, mediante uma prática que parte de uma indagação problematizadora, que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, abrindo espaço para discussão, questionamentos dos conteúdos, estreitamento das relações entre alunos e professores, incorporando a prática social de todos os envolvidos no processo, além de construir relações sociais com base na solidariedade e respeito mútuo. Nos projetos o saber foi produzido conjuntamente, baseado na interação, porém levando em conta a individualidade do aluno. A articulação entre teoria, prática e aspectos da realidade escolar foi estabelecida, de modo que esta relação pudesse ser repensada e reformulada, respeitando as especificidades e os assuntos correlacionados com a vivência dos alunos, despertando o interesse e o envolvimento. (RITER, 2010, p. 37).

A elaboração de projetos interdisciplinares, denominados “Projetos Vivenciais” foi uma das propostas apresentadas pelos formadores aos professores que atuam em escolas com classes multisseriadas. Os professores no TU ao trabalharem a caracterização da escola do campo e uma diversidade de atividades que pudessem retratar a realidade de cada comunidade - produção de mapas (cartografia social¹²²), contação de histórias, paródias, registros através de desenhos, relatos de experiências - elencaram diversas possibilidades/temáticas que auxiliariam na construção de um projeto interdisciplinar, que pudesse ser colocado em prática no TC. É o momento de realizarem a pesquisa de sua realidade, de registro de experiências, de prática exitosas que permitam a troca de conhecimentos, buscando elementos teóricos e práticos para a elaboração dos projetos de intervenção a serem desenvolvidos de forma coletiva entre os professores cursistas e com a participação dos alunos, pais e a comunidade local.

No **segundo módulo** (40 horas) abordou-se a temática: 1 – Educação do Campo e seus sujeitos: identidade, diversidade e organização social, com os subtópicos: Sujeitos do Campo: diversidade; 2 - Identidade do professor na multissérie e Educação do Campo e Movimentos Sociais. Nos conteúdos por área do conhecimento trabalhou-se a “Socialização das práticas pedagógicas pesquisadas”; “Metodologias das Áreas do Conhecimento contextualizadas na Educação do Campo”: Ciências Naturais, Matemática, Geografia, Histórias e processo de aquisição de leitura e escrita. Nesse módulo os professores e tutores cursistas tiveram a oportunidade de participar do “IV Simpósio Amazônico sobre Reforma Agrária, Desenvolvimento e Meio Ambiente - SARADAM”, seguido de encaminhamentos e

¹²² A cartografia social foi utilizada como metodologia formação de professores do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas, realizada por meio do desenho de mapas representando os territórios, ilhas e comunidades como forma de contribuir na percepção socioespacial dos sujeitos sobre o território amazônico. Para saber mais sobre Cartografia Social, ver a experiência desenvolvida no Arquipélago do Bailique por Mendes, Silva e Reis (2020).

orientações das atividades do TC e integração das turmas para o desenvolvimento dos trabalhos pós-formação em cada escola pelos professores participantes do Escola da Terra.

Imagem 18: Saradam 2018



Fonte: Lucile Lindoso (tutora)

Imagem 19: Produção de materiais



Fonte: Águida Roberta (tutora)

Imagem 20: Abertura do Saradam 2018



Fonte: Andréa Serra (Tutora)

Imagem 21: Encerramento do Saradam



Fonte: Maria do Socorro (Tutora)

O SARADAM foi realizado na UNIFAP no período de 28 a 30 de maio de 2018, como o tema: “Lutar pelo território, resistir aos retrocessos”, com plenárias diversas relevantes e enriquecedoras tais como: análises e ações do Fórum de Acompanhamento de Conflitos Fundiários (FACADE) na mesa de abertura; mesas redondas com a temáticas: Uso e expansão dos agrotóxicos no Brasil e na Amazônia; os reflexos da mineração na Amazônia e no Amapá; Gênero e Agricultura para o desenvolvimento rural; Movimentos Sociais, Educação do Campo e Economia Solidária; e a Conferência de Encerramento com a temática: “Os dilemas da situação fundiária no Brasil”. O objetivo deste evento, ocorrido na semana de formação do Escola da Terra, foi de promover um debate ampliado entre instituições governamentais,

entidades representativas dos movimentos sociais, acadêmicos, pesquisadores, e professores em formação, sobre as atuais políticas de regularização fundiária e os impactos sobre os povos do campo/água/florestas, e o atual modelo de desenvolvimento agrário, e a partir desse debate propor ações no âmbito das políticas públicas.

Envolver os professores do Escola da Terra em formação, num evento desta natureza, que discute os impactos da Reforma Agrária da Amazônia e as políticas públicas em construção no território do campo, das águas e das florestas, é de extrema relevância, enquanto reflexão específica de concepção de homem/sociedade que luta pelo território e resiste às amarras do capitalismo, na defesa da Amazônia e de sua população. Paulo Freire (2011) destaca que somente quando os oprimidos descobrem de forma nítida o opressor e suas formas de opressão, e se engajam na luta organizada por sua liberdade, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência com a prática opressora”. É partindo deste diálogo crítico e libertador com os educadores(as) do campo, que é possível compreender as formas de opressão impostas pelo sistema capitalista, e buscar alternativas de resistência de luta pela humanização - pela superação da contradição opressor-oprimidos - através um permanente esforço de reflexão sobre suas condições concretas de existência.

Neste sentido, um professor que se convença que a luta exige dele uma responsabilidade total, aprendendo assim, a amar, a respeitar, defender a vida e a compreender sua cultura, tem um maior engajamento com discussões em torno da defesa da educação do campo e suas implicações nos territórios. Por isso, faz-se necessário que compreendam que as políticas públicas de Educação do Campo precisam ser construídas no coletivo, com participação dos sujeitos do campo, movimentos sociais, instituições públicas e universidades. Para Hage (2018) o Programa Escola da Terra, conta com momentos coletivos de professores(as), pesquisadores(as), sujeitos do campo e representantes dos movimentos sociais. É uma etapa importante de exercício da coletividade para favorecer a diversidade no debate, como palestras, rodas de diálogos, seminários e oficinas, com temas que favoreçam a relação com a Educação do Campo, como: agroecologia, reforma Agrária, multisseriação, educação matemática, alfabetização e letramento, fechamento de escolas do campo, políticas públicas, conjuntura política e educacional brasileira, entre outros. É uma oportunidade que os professores cursistas têm no Tempo Universidade de (re)visitar os conceitos estudados ou não na graduação, com uma equipe formadora que tem uma forte ligação com as diretrizes propostas pela concepção

de Educação do Campo. Eis um exemplo de uma das atividades trabalhadas com os professores cursistas:

Pense você que a gente desafiou os professores e eles responderam com práticas cotidianas de alfabetização e letramento focado na sua cultura local/regional, no entorno da escola mesmo. Então aquele abecedário que as professoras da alfabetização colocam na sala de aula, fixa nos cartazes com as letras desenhadas, o cartaz do “a”, o cartaz do “b”, o cartaz do “c”, te desafiou. Eles fizeram, eles elaboraram considerando as plantas, os animais, as lendas, o trabalho próprio de cada região. Foram abecedários diferentes que a gente conseguiu construir na região da agricultura, na região das florestas, na região dos ribeirinhos. E isso foi um acerto. Nossa!! A gente foi muito feliz nessa parte. A gente conseguiu produzir uma riqueza muito grande de trabalho mesmo, de conscientizar os professores que uma educação contextualizada é uma educação que considera o sujeito. Ela não parte do livro didático, parte da vida da cultura dos sujeitos. Então realmente desenvolver e implementar essa formação continuada foi uma experiência muito rica para nós formadores e também para os professores cursistas das escolas do campo que puderam participar desse primeiro processo (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Em relação ao **terceiro módulo** (40 horas), as questões pontuadas na formação foram os “Desafios para a Educação do Campo”, com conteúdo sobre Políticas Públicas para a Educação do Campo; Legislação sobre o fechamento das Escolas do Campo (Art. 28 da LDB 9.394/96) e Mídias e Educação do Campo. No processo de abordagens nas “áreas do conhecimento”, trabalhou-se com as temáticas na área de Ciências Agrárias e Planejamento Didático Pedagógico (apresentação de subsídios para os projetos desenvolvidos nas escolas e exemplos de projetos como da coleta seletiva: resíduos sólidos; horta na escola e projetos agroecológicos); Na geografia: estudo do solo, utilizando elementos da própria natureza; construção de maquetes do solo, jogos e livros para trabalhar a biodiversidade; na Ciências da Natureza: as flores e a importância da polinização; na Matemática trabalhou-se metodologias diversas utilizando elementos da região local e jogos matemáticos; História da Educação do Campo em uma perspectiva sociocultural; Língua Portuguesa: oficinas e elaboração de material didático/paradidático, dinâmicas, produção de histórias a partir da realidade local, e construção de glossário das palavras regionais; Agronomia: plantas medicinais na escola do campo. Em seguida, houve a socialização da aplicação dos métodos nas áreas do conhecimento nas práticas pedagógicas da Educação do Campo e produção de materiais didático-pedagógicos.

Imagem 22: Dinâmica de Grupo



Fonte: Andréa Serra (tutora)

Imagem 24: Amostra de trabalhos produzidos na formação continuada



Fonte: Anna Claudia (tutora)

Imagem 23: Gestores de Educação do Campo SEED/AP



Fonte: Rosna Picanço (Tutora)

Imagem 25: Encerramento do III módulo de formação



Fonte: Maria de Fátima (tutora)

Nesses encontros formativos, as áreas do conhecimento de Letramento/Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, contemplaram principalmente as questões teóricas e práticas específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esta era uma das estratégias apontada no projeto, de atender os professores das escolas camponesas que atuam em turmas com classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No primeiro módulo, abordou-se os fundamentos epistemológicos de cada área do conhecimento, em nos módulos seguintes, houve a socialização das práticas pesquisadas e experienciadas durante o Tempo Comunidade, assim como, a produção de materiais didáticos-pedagógicos específicos para cada área. Uma das professoras formadoras que trabalhou com a área de conhecimento de Matemática, relata um pouco dessa experiência.

Eu lembro de discutir muito com os professores, o sistema decimal, porque a base de matemática é o sistema decimal. Eu penso que quando você faz um trabalho forte, você abre a possibilidade para desenvolver o aluno no conhecimento matemático em outras áreas. Eu trabalhei desde a construção da ideia do sistema decimal até parte das operações, levando para eles alguns materiais concretos que alguns não conheciam e que a gente tinha a perspectiva de adaptar esse material concreto a um material que eles pudessem obter de forma natural. Eu lembro que eu usei o material dourado, que é um recurso pedagógico interessante para trabalhar o sistema decimal. Então levei muitas atividades práticas para a trabalhar com o uso desses recursos: o ábaco e o material dourado; e também eu usei como recurso estratégico o desenho. A gente fazia em grupos, fazia a discussão e realizava uma atividade e depois fazia também um diálogo sobre a aplicabilidade dessa atividade, sobre as formas de adaptação que poderiam desenvolver a partir desse material que eu tinha apresentado, que a gente tinha trabalhado [...] Eu tenho ainda um afeto muito grande pela discussão da educação matemática, eu acho muito importante dentro da educação, a gente discutir com os professores, as práticas que eles desenvolvem. Sei das dificuldades do processo para muitos pedagogos. Então eu me coloquei à disposição, porque eles também não queriam trazer um professor do curso de matemática e que não tivesse nenhum vínculo. O fato de ser pedagoga me aproximava mais a proposta que eles desenvolviam, que era numa perspectiva de alternância, e que tinha toda essa perspectiva de tentar aproximar o projeto da realidade que eles viviam. Então eu conhecia a realidade deles, pelas vivências anteriores e com apoio dos colegas que estavam integrando que eram do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, eu achei que poderia contribuir um pouco com o projeto deles. Eu me desafiei a participar (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Neste mesmo período em que se concluía o Tempo Universidade com o III módulo, ocorreu o acompanhamento pedagógico junto as escolas do campo para execução do projeto integrador em cada unidade de ensino realizado durante o Tempo Comunidade, a partir da proposta elaborada durante os encontros de formação, visando a organização das práticas e experiências para socialização no I Seminário Estadual de Educação do Campo, enquanto evento de encerramento do curso de aperfeiçoamento “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”.

Os módulos de formação desenvolvidos no Tempo Universidade oportunizaram aos educadores(as) do campo momentos de interatividade pedagógica, socialização de saberes e práticas, por meio de metodologias educacionais específicas para as turmas com classes multisseriadas. Em relação a participação da Universidade no processo formativo do Escola da Terra, das Águas e das Florestas, obtivemos dos cursistas, coordenadores e tutores os seguintes depoimentos que evidenciam a importância do Tempo Universidade, a organização do curso de formação, as temáticas desenvolvidas, o envolvimento dos cursistas, a participação da Universidade e das secretarias de educação (municipal e estadual) nesse processo:

1. Depoimento dos coordenadores no Tempo Universidade:

Para nós, na Universidade Federal do Amapá foi uma oportunidade muito rica. Quando a gente sondou os colegas para fazer a montagem de uma equipe para produzir uma proposta e concorrer ao edital, a gente teve a felicidade de convidar pessoas que demonstraram bastante profissionalismo, bastante dedicação e a gente conseguiu atender o nosso planejamento dentro dos princípios, das diretrizes do programa como um todo, principalmente na questão das áreas do conhecimento que é uma grande incógnita no Fundamental 1, porque você trabalha com a unicodência, e mesmo nas escolas que tem as seriações com turmas regulares, você vivencia essa situação do professor que trabalha por área do conhecimento [...] Então você preparar uma formação interdisciplinar, você preparar uma formação por área do conhecimento, demanda profissionais que tenham esse perfil, que tenham essa formação, que tenham clareza epistêmica e também práxis. Então o pessoal tem que saber do que está tratando. [...] A gente conseguiu montar uma turma muito bacana nesse sentido, as nossas intervenções foram todas construídas coletivamente (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

O destaque, é que muitos diretores participavam também, foi importante eles participarem como ouvintes, para eles saberem o que os professores estavam aplicando, trabalhando no momento dessa formação e o que ele poderia melhorar. Porque tinha todo um planejamento da escola, a gente conversou com os diretores para eles “casarem” essa formação dentro do planejamento da escola. Isso foi um avanço. As escolas que participaram e hoje o professor que ainda está na rede, com certeza esse conhecimento foi muito rico (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

2. Depoimento dos formadores no Tempo Universidade

A gente foi tentando trazer esse momento de reflexão. Muitas das propostas que eles esperam que sejam trazidas como uma receita, que isso também tem uma força a partir da seriação, de quem tem que ser fragmentado, de que eu preciso dar conta desse plano de ensino fragmentado, desses conteúdos fragmentados. Pela experiência que eles tem na multissérie eles acabam trabalhando de maneira interdisciplinar, dando conta desse conteúdo, sem deixar de atender a esse currículo, mas muitas vezes não consideram que isso é uma experiência que foi construída a partir da multissérie, a partir da relação com os pares. Então é muito interessante, porque depois eles mesmos puderam construir (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

[...] tinham professores que não tinham tanto a vivência na questão do campo, e precisou ir em busca desses conhecimentos para vivenciar. A gente tinha um diálogo muito bom da equipe, nós tentávamos fazer um planejamento que buscava integrar todas as áreas. Então eu não me vi, por exemplo, trabalhando a matemática desvinculada das outras áreas. Teve um momento que a nossa atividade partia de uma cartografia que era feito com a professora de geografia. E da cartografia a gente ia desenvolvendo as outras atividades. Por exemplo, a gente fez problemas de matemática envolvendo algumas questões que foram discutidas em outros conceitos. Apesar da pouca experiência, a gente conseguiu fazer um trabalho de muita integração, que para mim é um ponto de destaque muito positivo. A gente viu isso refletido no dia da culminância (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

3. Depoimento dos professores-tutores no Tempo Universidade

A participação da universidade foi muito importante para esse programa e também a parceria do Estado, a contrapartida do Estado, para que esse programa se desenvolvesse com êxito. Eu acompanhei os professores do município de Itaubal, principalmente os ribeirinhos, e também da localidade do Ambé, e também da

comunidade do Ariri [...] No início eles tiveram um pouco de receio ou até mesmo de medo da formação, ou seja, do novo, das formações, mas no momento que a gente começou a dar formações, e participar das formações e ter o acompanhamento no Tempo-Comunidade, e acompanhar junto com eles, eles já começaram a se envolver mais, participarem mais, e até mesmo construírem o próprio projeto deles [...] A minha participação foi muito gratificante, não só para o meu conhecimento, também como formação para os outros professores que trabalham na educação do campo, principalmente esses professores que trabalham com a multissérie que até hoje eles sentem muita dificuldade em relação ao ensino com essas multisséries. Hoje eu posso dar um retorno para esses professores, devido toda essa gama de conhecimento que a gente adquiriu durante a formação que nós também tivemos como tutores. Os professores até hoje nos procuram buscando também novas experiências, novas formações. E o núcleo procura de alguma forma através de projetos dar esse retorno para eles (Matapi, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

No momento do curso foi muito bom para os professores, eles puderam ampliar seus conhecimentos acerca das classes multisseriadas. O processo formativo vivenciado por eles contribuiu muito em aperfeiçoar e redimensionar a atuação deles na sala de aula. Foi muito proveitoso realmente essa experiência. Foi uma experiência ímpar de estar com eles, de perceber o avanço dentro da classe, trabalhando de uma forma diferenciada, específica para as classes multisseriadas [...] A participação da Universidade foi muito boa, mas eu percebi que faltou uma contrapartida com mais ênfase por parte da Secretaria de Educação nesse processo, uma vez que nós queríamos desenvolver as ações voltadas dentro do projeto do programa Escola da Terra e algumas vezes nós tivemos dificuldades em desenvolver tais ações, mas conseguimos concluir o curso, realizamos as atividades até o final do programa. (Iratapuru, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Eu vou falar no geral [...] a Universidade entrou em parceria com a SEED e ambos se empenharam. A Universidade entrou com a formação e a SEED em contrapartida com a estrutura - o local, todo o apoio logístico para acontecer. Eu auxiliei três escolas e apenas um município. Seriam duas escolas do município de Ferreira Gomes. E os professores das duas escolas que foi da Escola Pedro Roldão e da Escola Maria Enedina vieram em peso, vieram em 100%. Era para ser ter sido onze e foram nove professores que eu auxiliei de forma direta. E foi muito interessante a parceria porque deu certo. A gente ia para formações e queria ficar lá, o dia todo, foi muito interessante. Além dos trabalhos, das atividades que eram designadas para gente como tutor fazer, a nossa prática foi muito interessante, porque nós também participávamos das formações junto com os professores, nós estávamos em sala de aula, aprendendo com eles e enriquecendo mais o nosso conhecimento. Como eu te falei, eu queria até voltar para o campo, porque a UNIFAP como parceira que estava com os professores, digamos assim, a parte pedagógica foi muito bom, professores excelentes, professores capacitados que motivavam os professores. Então, era um ânimo que dava para gente. Inclusive, foi muito elogiado essa questão do programa em si, do Programa Escola da Terra, os professores todo tempo querem: “Quando é que vai ter de novo? A gente já está querendo de novo. Quando é que vocês vão ofertar de novo?” Então foi uma coisa muito enriquecedora mesmo [...] Todos os professores que participaram, nossa! O professor de Geografia, o cara sabe muito. O bacana era que ele fazia exemplo prático, das coisas que as pessoas podiam fazer, tudo adequado à realidade do campo. O [coordenador] deu um show de aula, de história campesina, de luta, de incentivo. Todos os professores, de Ciências, de Matemática, todos eles que foram lá, todas as temáticas eram excelentes para a realidade do campo (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

4. Depoimento dos professores-cursistas no Tempo Universidade

O convite surgiu através da nossa diretora da época. Ela ficou sabendo do curso e automaticamente repassou pra gente a informação. E inscreveu os professores do 1ª

ao 5º ano. A partir daí nós tivemos os primeiros contatos com a turmas do curso de formação. Nós reunimos com professores de vários municípios. A gente passava e ganhava experiência com eles. Professores que vierem de localidades muito mais difícil que a nossa. Tinham dificuldades muito maiores que a nossa. Foi um curso que aprendi a olhar e ter uma visão diferenciada para as crianças nas escolas rurais. As dificuldades de acesso, muitas vezes a questão tecnológica, à outros tipos de ensino, outros tipos de lazer. A partir desse curso eu pude ampliar minha visão em relação à educação do campo. Nesse curso houve várias disciplinas, a parte teórica e também como aplicar atividades para as crianças do campo voltadas para a realidade delas, levando em consideração, a vivência, o local; dando importância ao dia a dia da criança. Levando a elas essa visão de que podem olhar para o campo, não como um lugar que não tem recurso, que não tem lazer, mas olhar para aquele ambiente natural (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

O Programa Escola da Terra aconteceu numa parceria da prefeitura de Mazagão com a Universidade, Secretaria de Estado da Educação e todos os professores do campo foram convidados. Tinham professores que eram ouvintes e tinham professores que realmente foram alcançados, porque não tinha como alcançar todos. Mas em momento algum a Universidade, a prefeitura, disse para nós que não poderíamos estar lá, por conta de uma organização. A formação continuada da Escola da Terra foi algo magnífico, na minha opinião. Os professores, todos, estavam tão envolvidos. Quando a gente chegava lá [Campus Mazagão – UNIFAP], via um brilho no olhar deles. Eles nos prepararam para nos receber [...] Eles estavam por dentro da nossa vivência. Não foi só um momento de formar, de ler, de construir, foi um momento de ouvidoria. Eles puderam nos ouvir, eles tinham a paciência para ouvir nossas angústias. Então eu participei com tudo, “corpo, alma e espírito” dessa formação. E a experiência foi fantástica, maravilhosa, porque estava totalmente ligada à nossa prática pedagógica. Eles aproveitaram as nossas experiências e trouxeram teorias, experiências de outros profissionais de outros estados que puderam somar conosco [...] As temáticas de formação continuada, todas foram adequadas à realidade do campo. Todas. Eu não faltei um dia, foram bem adequadas. Todas foram necessárias a essa realidade do campo. Concernente às temáticas mais relevantes, eu diria que foram as de Ciências Naturais, porque permitia a ter experiências, como por exemplo, fazer a purificação da água que é uma situação bem difícil no campo. Então a professora levou o material que dava para gente purificar a água com as coisas que tinham na própria natureza, eu destacaria essa importância. Destaco também a importância da matemática, a professora era muito maravilhosa. Uma professora muito querida. Ela nos envolvia muito nas questões da Matemática, nas possibilidades, inclusive por conta dessa situação, tanto das Ciências Naturais, de sua importância, da relevância de fazer coisas práticas para os estudantes que estão no campo, como o filtro, o processo da fotossíntese; e a Matemática, achei interessante como nós podemos construir gráficos, estudar a história das associações. Qual produto que pode ser empoderado como recurso financeiro, econômico para aquela comunidade? E a criança enxergar isso e dar certo (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Foi uma experiência muito boa, porque os professores eram incríveis realmente. Eles conseguiram passar para gente metodologias que eram desconhecidas para gente. Foi bem dinâmico, bem didático [...] são experiências totalmente diferentes. Algumas vezes a gente conseguia fazer uma relação de um trabalho de um professor para o outro. A gente fazia trocas de conhecimento. Então essa troca de experiências, troca de informação foi muito importante para gente. As temáticas foram todas bem relevantes. A professora estava ministrando a oficina de matemática, levou ideias maravilhosas para gente, nem imaginávamos trabalhar. Por exemplo, trabalhar contagem com as crianças, vamos colher o caroço do açaí, vamos pintar o caroço do açaí para fazer a diferença do que é unidade, dezena e centena, usando os próprios recursos da comunidade. Foi bem legal mesmo (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

Foi uma experiência muito interessante pra mim, muito boa, que me ajudou muito, porque foi um período que eu estava precisando. E esse curso chegou num bom momento para minha vida profissional. Eu consegui abrir novos horizontes. Me ajudou muito na minha prática educativa. Me ajudou muito nos meus planejamentos. Foi muito importante para mim [...] Houve muita troca de experiência. Muitos relatos. Era cada relato de experiência que a gente ouvia que ia ajudando. As vezes era relato de um professor, e de outro, e vinha outro com outras experiências, e a gente acabava fazendo essa troca de experiência que ia ajudando um ao outro (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

Foi muito bom, uma experiência muito boa. O coordenador foi uma pessoa maravilhosa para os professores do campo. Mostrou que a nossa vida de professor, não é somente em sala de aula, nós podemos utilizar outros recursos também, articular com a comunidade, inserir a família, buscar renovar sempre as atividades [...] Uma temática que eu achei muito importante, foi da parte da Geografia que trabalhava com a comunidade. Nós fizemos até um projeto na nossa escola voltada para isso: “Eu e a minha comunidade”. A gente buscou conhecer mais a comunidade, vê o que essa comunidade tinha de oferecer para a escola, de conhecimento, buscar raízes. Achei muito interessante essa parte de resgate da comunidade que às vezes fica muito esquecida (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Ao apresentar os depoimentos dos entrevistados, destacamos o curso de aperfeiçoamento no Tempo Universidade como aspecto positivo do Programa Escola da Terra, que considerou os tempos e espaços de formação, organizados por módulo, como objetivo de atender diferentes sujeitos, de diferentes realidades. São educadores(as) que atuam em diferentes territórios – terra, água e florestas – e tiveram a oportunidade de levar e trazer na “bagagem” suas vivências, experiências, trajetórias de vidas, como forma de compartilhar saberes e práticas com outros educadores(as), formadores(as), gestores(as). Foi um momento que marcou a saída de muitos professores de um isolamento, de um trabalho muitas vezes solitário, sem apoio pedagógico e administrativo nas escolas, para encontrar na formação continuada um momento de partilha, de acolhimento, de escuta, de socialização.

A gestão colegiada foi um dos pontos estruturantes para a construção do projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, e conseqüentemente a realização curso de formação no Tempo Universidade. O número expressivo dos sujeitos formadores e cursistas com diferentes formações e atuações, que poderia ser um grande entrave na condução de um trabalho coletivo, pelo contrário, foi um dos pontos favoráveis para a construção e execução do projeto. Esse processo de gestão colegiada na condução do Escola da Terra, buscou respeitar a inserção de pessoas de diferentes territórios (água, terra, floresta) e possibilitou condições concretas para que as atividades fossem realizadas de forma organizada, consistente e de forma participativa. A metodologia utilizada permitiu a participação individual, em pequenos grupos e de grupos maiores, possibilitando um ambiente criativo, multicultural, inclusivo e colaborativo.

5.3.3 Tempo Comunidade e Alternância Pedagógica: entre tempos, espaços e saberes amazônicos

O Programa Escola da Terra ao trabalhar com a alternância pedagógica entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade teve um papel importante na formação dos professores de escolas do campo a partir de uma proposta metodológica que possibilitasse uma reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo uma intervenção mais próxima da realidade e estimulando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. sem necessariamente que o professor tivesse que se distanciar de seu trabalho por um período longo de tempo. É neste período formativo que os professores buscam relacionar a aprendizagem construída no Tempo Universidade com a realidade de cada território amazônico, constituindo-se como um importante espaço de articulação e consolidação de “velhos” e “novos” conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes.

Sobre a alternância pedagógica, utilizada como proposta metodológica de formação no Programa Escola da Terra, o coordenador Tumucumaque comenta:

Então a gente desenvolveu a alternância dos tempos e espaços e foi também uma opção que trouxe muita riqueza para execução da proposta, porque quando eles [professores] voltaram para etapa subsequente, os trabalhos deles eram muito ricos, eram coisas que tinham brotado do aprofundamento teórico que eles tinham realizado e da experimentação prática que tinham vivenciado no seu cotidiano do trabalho. Então essa opção da Alternância Pedagógica, possibilitou uma riqueza na questão da formação que a gente avaliou como muito positivo, muito fundamental para atingir os objetivos de ofertar uma educação qualificada pra esses sujeitos (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para Hage *et al* (2018) essa articulação entre tempos e espaços formativos através da Alternância Pedagógica cultiva um vínculo permanente entre os conhecimentos que a ciência produz e as questões contemporâneas que envolvem a vida e o trabalho dos sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da práxis, ao articular teoria e prática. Ou seja, é preciso compreender que a realidade pode ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada.

A alternância pedagógica é uma importante estratégia teórico-metodológica, fundamentando-se no reconhecimento de tempos e espaços formativos dos sujeitos que vivem no campo, apresentando contribuições específicas para os cursos de formação de educadores e

educadores do campo (Escola da Terra, Licenciaturas em Educação do Campo, PRONERA), na medida em que:

- Oportuniza aos trabalhadores rurais, e neste caso aos educadores que atuam nas escolas do campo e quilombola, a continuidade de sua escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas comunidades e escolas rurais.
- Favorece o diálogo entre os conteúdos trabalhados no universo acadêmico e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo, articulando as condições de vida e trabalho no campo aos processos educativos destes sujeitos.
- Busca mudanças na forma tradicional de se socializar e produzir conhecimento específico: ao favorecer um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões da vida no campo, propõe que os fenômenos que envolvem a problemática do campo sejam estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico.
- Centra o trabalho pedagógico no princípio da *práxis*, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade, capacidade de articular a leitura de realidades com intervenções qualificadas nas comunidades rurais e quilombolas (HAGE et al, 2018, p. 122).

A organização da formação continuada “Escola da Terra, das Águas e das Florestas realizada através da alternância pedagógica com módulos em tempos e espaços diferenciados, criou condições para o desenvolvimento de um processo formativo que possibilitasse o diálogo com a experiência numa perspectiva dialética, promovendo a interação entre diferentes realidades vivenciadas pelos professores cursistas, tanto no TU como no TC, através de estratégias de troca de experiência e socialização das atividades desenvolvidas pelos professores em suas respectivas turmas.

O TC contempla momentos de formação coletiva, orientação e socialização de projetos de intervenção, bem como momentos de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo com classes multisseriadas. Este momento foi mediado pela equipe de professores formadores, coordenação do programa e tutores selecionados para acompanhar os cursistas em cada município, e de acordo com uma organização própria. Este acompanhamento pedagógico é um importante elo entre a universidade, secretarias de educação (estadual e municipal) e escolas campesinas e quilombolas, como forma de conhecer cada território: a biodiversidade, a florestas, seus rios e afluentes, a natureza e seus modos de subsistência; cada comunidade: seu povo, sua cultura, seus costumes e tradições; e seus alunos: experiências, vivências e saberes.

Assim, no Tempo Comunidade, foi realizado o acompanhamento do projeto de ação/intervenção elaborado e desenvolvido pelos professores cursistas e orientados pelos coordenadores, professores formadores e tutores, através de visitas *in loco* nas escolas

campesinas e quilombolas nos municípios de Macapá, Itaubal, Santana, Mazagão, Porto Grande, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho e Pracuúba.

A elaboração de um “Projeto Vivencial” ou “Projeto de Intervenção Pedagógica” como atividade integradora, foi uma das metodologias utilizadas pelos formadores e cursistas como ação docente que buscasse articular os conhecimentos teóricos e práticos apropriados durante a curso de formação. Na realização do projeto de intervenção no TC, que se deu nos espaços escolares da realidade campesina, houve o acompanhamento pedagógico e da gestão do programa por intermédio dos tutores nos respectivos municípios e escolas contempladas no programa. Todos os projetos foram apresentados em um Seminário Estadual como espaço de debate, reflexão e socialização de experiências. Sobre esta proposta a equipe gestora do programa esclarece:

Eles podiam colocar em comum aquilo que tinham estudado e aprofundado no seu Tempo-Comunidade. Fazia uma aprofundada da teorização voltando todos os assessores a abordar cada um na sua área do conhecimento e um novo tema de casa para que a rapaziada pudesse desenvolver no Tempo-Comunidade. A gente conseguiu trabalhar pesquisa, conseguiu trabalhar projetos de experimentação nas escolas e nas comunidades. E aí fizemos uma primeira socialização ainda no final do primeiro semestre, um seminário que foi apenas do Escola da Terra (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Um outro ponto que eu achei importante também, foi de finalizar com um projeto, esse projeto de acordo com a localidade – exemplo: projeto fazendo horta - o conhecimento sendo trabalhado dentro do plantio, agregando o conhecimento do fazer da vida diária do aluno, que ele vive na sua comunidade com um conhecimento que está ali, a forma do plantio, a questão do açaí, agregando e fortalecendo a escola, porque a educação perpassa pela alimentação, quando se faz uma horta, aproveita o que tem na comunidade. Às vezes a gente vê nas casas de pessoas que tem um terreno grande, mas não planta. E tu vai fortalecer isso, dizer que ele [estudante] tem possibilidade de criar, de fortalecer tanto a sua alimentação, a sua permanência, de fortalecer um conhecimento que está dentro da escola (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Os tutores e coordenadores realizaram visitas às escolas do campo e quilombolas com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores cursistas, conhecer a realidade de cada comunidade e das turmas multisseriadas e colaborar na articulação e realização das atividades propostas pelos formadores e pela gestão do programa, bem como aquelas construídas coletivamente no TU. Sobre esse momento de visitas e articulação dos tutores com os professores cursistas, identificamos alguns depoimentos:

No Tempo Comunidade a gente ia visitar para saber se realmente estava acontecendo, como é que eles estavam fazendo, e eles realmente fizeram. E para finalizar teve sim a socialização. A nossa finalização foi na UNIFAP. Nós fizemos uma montagem e eles trouxeram os projetos que tinham feito e fizeram a demonstração do que era que

estava acontecendo nas escolas a partir do Programa Escola da Terra. Teve sim esse retorno (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

No início foi um pouquinho difícil porque a gente não conhecia ninguém. Eu não conhecia os professores e me deram só uma relação. E a partir daí eu tive que fazer o contato com eles por telefone, explicar do que se tratava, que era importante ele estar participando, da importância do programa, tive que fazer essa conscientização com eles. E graças a Deus eles aceitaram e vieram. E a partir do momento que a gente viu, foram apresentados todos os tutores, quem ia ficar com quem. Então quanto eu as conheci, nossa, foi amor à primeira vista, eram todas receptivas, trataram a gente muito bem. Não tive nenhum trabalho com elas, não faltavam em nenhuma formação. A gente estava sempre em contato, tanto que nossa amizade ficou até hoje. Até hoje eu tenho contato com elas, a gente se encontra. Quanto eu tenho novidade aqui, eu estou mandando para elas, porque é o contato mais direto que eu tenho. Foi uma coisa muito bacana (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Para o acompanhamento das ações desenvolvidas no TC, a coordenação local do Programa Escola da Terra, conjuntamente com os tutores, elaborou um plano de ação denominado “Projeto: Acompanhamento e assessoramento tutorial pedagógico da ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas das escolas do campo do Estado do Amapá e municípios de Macapá e Mazagão que possuem turmas/multissérie”. A intenção desta proposta era organizar e distribuir os tutores por escola/município no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores cursistas tanto no TU, com no TC (NEC/SEED/AP, 2017). O quadro abaixo, apresenta um breve resumo do projeto:

Quadro 10 – Plano de Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas

Projeto Acompanhamento e assessoramento tutorial pedagógico da ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas das escolas do campo do Estado do Amapá e municípios de Macapá e Mazagão que possuem turmas/multissérie	
Objetivo Geral	Apoiar a Universidade Formadora no desenvolvimento da formação continuada de 200 professores das escolas estaduais e municipais do campo e quilombola que possuem turmas multisséries, bem como tutoria para 20 tutores que realizarão ações de assessoramento tutorial pedagógico e acompanhamento das atividades educacionais dos cursistas nas escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais de Macapá e Mazagão, contemplados na formação da Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas no Estado do Amapá.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">- Subsidiar o coordenador para a promoção da formação continuada dos professores com base na implementação de conhecimento, saberes e práticas pedagógicas, a partir da articulação dos componentes curriculares das diversas disciplinas do Ensino Fundamental, através de atividades interdisciplinares de aprendizagens com criança das turmas de multissérie;- Possibilitar aos profissionais contemplados na Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas reflexão permanentes sobre a prática

	<p>pedagógica e a construção do conhecimento, por meio de alternância, no espaço escolar das turmas multissérie;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular e apoiar os tutores na realização das atividades de assessoramento pedagógico e acompanhamento das atividades educacionais aos 200 professores das escolas das redes estadual e municipais de Macapá e Mazagão; - Encaminhar os relatórios ao MEC/SECADI dos tutores mensalmente, assim como da coordenação estadual e demais informações necessárias.
Público-alvo	Professores e tutores das escolas estaduais e municipais de Macapá e Mazagão do primeiro segmento de Ensino Fundamental, contemplado na formação da Ação Escola da Terra, das Águas e das Florestas para o exercício docente na formação continuada de professores.
Metodologia	O acompanhamento/assessoramento pedagógico da ação escola da terra, das águas e das florestas das escolas do campo do estado e municípios de Macapá e Mazagão que possuem turmas/ multissérie será desenvolvido na modalidade de alternância, presencias e a distância, tempo universidade, tempo comunidade. Foram organizadas turmas específicas para formação de tutores e professores e, por conseguinte, acompanhamento e assessoramentos pedagógicos em turmas que estão desenvolvendo atividades, conforme orientações feitas no curso para o fortalecimento do ensino aprendizagem dos alunos do estado do Amapá.
Nº de escolas atendidas	59 escolas do campo
Período de Execução	Novembro/2017 a dezembro/2018
Atividades do Tempo Universidade	O projeto será desenvolvido por meio da alternância pedagógica de modo que os módulos e o seminário apresentados acima serão realizados no Tempo Universidade, ou seja, organizados em três módulos/encontros presenciais de 40 horas cada, totalizando 120 horas.
Atividades do Tempo Comunidade	No que diz respeito às atividades do Tempo Comunidade serão realizados por meio da formação em serviço, acompanhados pelos tutores, com atividades específicas (projetos vivenciais) do curso de formação realizadas nas comunidades. Cabe destacar que o uso de ferramentas de comunicação durante os diferentes tempos e espaços de formação será necessário e, portanto, serão construídas estratégias possíveis considerando o contexto amazônico garantindo, assim, a execução de todo o planejamento proposto pela Escola da Terra.
Avaliação	A avaliação do processo de formação será contínua, e levará em conta a participação dos professores cursistas nos momentos presenciais da formação, bem como na realização dos projetos vivenciais desenvolvidos no Tempo Comunidade. Além disso, a apresentação das experiências no seminário de conclusão será momento avaliativo e de partilha solidária das realidades do campo, das águas e da floresta.

Fonte: NEC/SEED/AP (2017).

Esta ação de tutores e gestores nos municípios é de extrema importância na identificação das dificuldades pedagógicas e dos problemas de infraestrutura das escolas onde funcionam as turmas multisseriadas, em que se evidencia a precariedade do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, é possível encontrar a presença de um professor criativo, articulador e colaborador do processo de ensino e aprendizagem, que busca mesmo diante das dificuldades e a falta de apoio pedagógico, encontrar alternativas pedagógicas para garantir o direito à aprendizagem de crianças e adolescentes.

Na ausência de uma estrutura de gestor escolar e de uma coordenação pedagógica nas escolas com classes multisseriadas, muitas vezes, temos a presença apenas do(s) professore(s) e de um diretor, quando este também assume a função de professor. A figura do professor na escola é uma peça-chave para a condução do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Em muitos casos esse professor se sente sozinho, isolado e sem apoio administrativo e pedagógico. Por este motivo, fica inviável a implantação de uma gestão democrática nas escolas com classes multisseriadas, numa estrutura pedagógica que necessita de gestores, coordenação pedagógica, servente, merendeira, secretário escolar, entre outros profissionais, mesmo numa quantidade mínima. Tão menos é possível a implantação de instâncias colegiadas (conselho escolar, conselho de classe, associação de pais) como organismos constituídos de representantes destes segmentos. Este seria um dos caminhos necessários para fazer da escola do campo um verdadeiro espaço de diálogo, reflexão, de construção do conhecimento, para que o professor realize seu trabalho de forma autônoma, participativa, integradora e reflexiva.

A educação, numa perspectiva de democratização da educação, é direito de todos os sujeitos do campo ou da cidade, independentemente de sua condição social, econômica, étnica, de gênero e cultural. As garantias desse direito, em uma sociedade que se pretende ser democrática, acontece quando há presença de equipe gestora (pedagogo, secretário escolar, diretor), que colabora, constrói, articula, conjuntamente com os professores, pais e estudantes as questões relacionadas ao planejamento, currículo, avaliação, projetos interdisciplinares e principalmente a construção do Projeto Político Pedagógico, que é quase inexistente nas escolas multisseriadas. A escola do campo numa perspectiva democrática e participativa, colabora para despertar o potencial criativo de cada sujeito integrante da instituição, transformando-a num ambiente de trabalho contínuo, em que todos, cooperam, aprendem, ensinam e constroem saberes.

Sobre a gestão participativa e o envolvimento do professor, Vasconcelos (2008) defende uma mudança mais radical, a criação de espaços de desalienação, em que as pessoas possam tomar consciência e ter uma experiência alternativa. Ou seja, a escola deve participar desse processo de transformação, permitindo o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora. Para ele o isolamento do professor, favorece o desajuste face às mudanças que vem ocorrendo na escola e na sociedade. Como destaca Freire (2011, P. 98), “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”. Portanto, o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva, com trocas de experiências, gestão de projetos, formação continuada, participação em reuniões colegiadas, entre outras.

Eis, portanto, o sentido mais ampliado da formação continuada: o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos, tematiza sua prática, ou seja, faz que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão e ação. Esta foi uma das intenções de se construir um projeto de intervenção para as escolas com classes multisseriadas a ser desenvolvido pelos professores cursistas no Tempo Comunidade, em que se buscou diversificar as temáticas: projeto de leitura, sustentabilidade, história e memória da comunidade, etnomatemática, valorização dos produtos naturais da região, preservação do meio ambiente, agroecologia, horta sustentável, entre outros. As professoras-tutoras e formadoras relatam suas experiências no acompanhamento dos professores cursistas ao elaborarem seus projetos:

O curso teve a formação com várias temáticas, e no Tempo Comunidade foram desenvolvidas essas temáticas, principalmente com os seus projetos. Cada escola desenvolvia um projeto voltado para a sustentabilidade, várias escolas que eu acompanhei criaram sua própria horta familiar, onde teve a participação da comunidade também e foi um retorno que eles tiveram dessa formação (Matapi, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Os professores se identificaram bastante na elaboração de um projeto sustentável, onde foi desenvolvido no Tempo Comunidade. Eu não tive dificuldade no desenvolvimento das atividades no período do primeiro módulo, uma vez que os professores mostraram interesse e preocupação em elaborar e executar as atividades nas unidades escolares. Eles acreditavam que por meio do desenvolvimento desse projeto seria possível aumentar o rendimento escolar dos alunos, o que facilitou o trabalho através da interdisciplinaridade, junto a formação que estava sendo apresentada. Para eles, naquele momento foi muito importante, para os professores estarem com eles, mostrar uma nova prática em sala de aula. Contribuiu para que o dia-dia e a aprendizagem dos alunos fossem significativos diante dos temas trabalhados, o que ajudaram na construção de um programa, de uma atividade sustentável para o Tempo-Comunidade (Iratapuru, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Os professores levaram os seus projetos para a socialização na Unifap. Nessa socialização, eles fizeram um projeto de leitura e de horta da escola. Mas esse projeto de leitura que eles trouxeram para apresentar foi interessante, foi a história de Miguel, até a gente cogitou em publicar porque foi muito legal [...] Miguel era um menino da comunidade, Miguel e o priminho dele. A história que foi contada é uma história real, porque Miguel mora na sede do município e o primo mora na zona rural. Então quando eles se encontram, nasceu essa história, é uma história bem interessante (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Em outro momento a gente fez a integração da Matemática com o projeto mais coletivo, porque eles tiveram umas atividades a desenvolver no Tempo Comunidade. Eles tinham que fazer um projeto que resultasse numa proposta interessante para a escola, para ser usado com os alunos. Uns fizeram hortas e outras questões, e a gente trabalhou os conhecimentos matemáticos que eram necessários para o projeto, como por exemplo, no caso da horta precisavam fazer as medições, precisavam ver a quantidade de material que iriam utilizar, tudo aquilo que se pudessem aproveitar na produção do projeto e que pudessem levar isso para o trabalho com os alunos. E tivemos alguns trabalhos de construção de jogos para reforço de conteúdo, onde produziam os jogos a partir de algumas vivências que a gente fazia. Eu não levei muita coisa pronta, eu construí junto com eles. Isso que pode ter sido o interessante, porque quando a gente constrói, a gente também discute teoricamente. Eu levei proposta de discussões pedagógicas, por dentro da pedagogia histórico-crítica, tentando levar essa perspectiva de partir do que o aluno já conhecia, para ir além. Então sempre tem essa preocupação de partir daquilo que a realidade, que é um pouco do que a gente questiona, por exemplo, a ausência das Amazônias, porque a gente está tirando do sujeito o conhecimento dele, que é de onde a gente parte. A gente parte daquilo que o sujeito conhece para que possa chegar em outras aprendizagens. Então quando você não tem essa representatividade, eu estou tirando a base do conhecimento do sujeito, que é o que ele já sabe. Em linhas gerais a nossa experiência foi nessa perspectiva (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Alguns professores cursistas de escolas multisseriadas também deixam registrados suas experiências no Tempo Comunidade:

Sempre tinham tarefas a serem cumpridas no Tempo-Comunidade com as crianças. A gente vinha para Universidade no Campus Mazagão, a gente estudava, os professores provocavam, e tinham tarefas para serem cumpridas no Tempo-Comunidade. Quando a gente voltava tinha a socialização. Eram divididos por grupos, os professores utilizavam essa metodologia. E os grupos eram de escolas da proximidade. A escolas que tinham proximidade formavam os grupos e aplicavam as tarefas e depois que voltavam, socializavam [...] Nós elaboramos o projeto “Açaí”. Mas isso não foi porque nós quisemos, porque escolhemos o projeto. Nós fizemos uma pesquisa, e na pesquisa a gente observou que era comum nas comunidades envolvidas “o açaí”. Todos tomavam o açaí, muitos estudantes e pais de estudantes viviam, seja da extração, seja da venda do próprio líquido, então desenvolvemos esse projeto assim. (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021)

As temáticas eram voltadas para a realidade deles. Teve a parte onde a gente trabalhou o projeto horta, com a reciclagem que a gente pudesse envolver as crianças da comunidade. A partir dali colocar esse projeto em prática com eles. O Tempo-Comunidade foi uma das atividades que mais marcou, porque nós fomos pra prática com as crianças na escola. Fizemos registros com eles, foi uma empolgação toda, mexendo com terra, com adubo, plantinhas. Foi a temática que eu mais gostei (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

A gente trabalhou o Projeto “Eu e minha comunidade”. Nós buscamos pessoas antigas da comunidade, para contar a história da comunidade; onde a escola está inserida. Fizemos com que a criança pudesse desenhar o seu caminho, o seu trajeto até a escola. Mostrou o que o pai dela fazia, se era pescador, agricultor. Enfim, a gente buscou essa inovação para dentro da escola. E com isso, nós fizemos outros projetos, miniprojetos, como a “Feira do seu Zé”. Como a maioria trabalhava como agricultor, nós fizemos uma feira onde cada um trouxe uma fruta que seu pai trabalhava. Trabalhamos com pesos e medidas. Então foi muito bom, porque a comunidade participou, os pais participaram. Foi muito interessante. As crianças gostaram muito, porque mostrou a realidade de cada pai, das famílias ribeirinhas, o local onde moram, as palafitas. A gente buscou trabalhar o tipo de moradia de acordo com a nossa realidade. Também trabalhamos a parte ambiental, sobre a conservação do rio, porque tem muitos banhistas de Macapá que vão pra lá só para sujar. Então a gente teve uma conscientização com eles e com os banhistas. Foi muito gratificante. Então a gente buscou meios para trabalhar. Com isso nós combatemos também o abandono, porque as vezes as aulas eram muito monótonas, as crianças reclamavam (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Os projetos vivenciais propostos no Tempo Comunidade, se configuram em um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do próprio processo de formação continuada de educadores e educadoras do campo, na medida em que são construídos coletivamente, como forma de revisitar o fazer pedagógico e propor novas mudanças, de forma consciente e crítica. Ao fazer esta reflexão crítica, o educador do campo tem a capacidade de criar conhecimentos alternativos a partir de suas vivências que podemos chamar de “práxis humana transformadora”, definida por Gramsci, como uma nova concepção de pensamento, uma nova filosofia, “dialética nova”, como princípio do conhecimento e instrumento de ação, “atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmica dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as estruturas econômicas, dos projetos políticas com as cristalizações culturais” (SEMERARO, 2006, p. 33). Esta foi a intenção das propostas apresentadas pelos professores cursistas, de reconhecer a diversidade cultural, os diferentes saberes e suas contradições, propondo alternativas para superar o paradigma seriado urbanocêntrico, que uniformiza, segrega e exclui. Ao invés disso, é possível oportunizar aos estudantes camponeses, através de propostas pedagógicas inclusivas e criativas, um espaço de aprendizagem em que possam valorizar suas experiências, vivências, histórias, memórias, cultura e seu próprio território.

Nos dois últimos meses (outubro e novembro de 2018) antes da finalização do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, os tutores procuraram realizar atividades de assessoramento pedagógico dando ênfase na finalização e acompanhamento dos projetos vivenciais junto aos cursistas. De acordo com os relatórios do programa, houve muita dedicação e aprendizagem por parte dos cursistas ao realizarem diferentes projetos e ações educativas no ambiente escolar. Cada cursista em sua escola, durante a visita dos tutores nos municípios/comunidade, pôde demonstrar a maneira como estão desenvolvendo o projeto

vivencial. A partir dos relatórios de alguns tutores, selecionamos 3 experiências de escolas do campo que participaram do Escola da Terra e que serão descritas a seguir, dentre muitos projetos que foram realizadas pelos professores cursistas e socializados no Seminário Estadual.

Projeto Vivencial 1: Execução do Projeto “Escola na Horta” realizado na Escola Estadual Quilombola Professor Joaquim Manoel de Jesus Picanço – Microrregional Macapá Rural”

Descrição/Relatório – Tempo Comunidade: A escola Estadual Quilombola Prof. Joaquim Manoel de Jesus Picanço está localizada na comunidade quilombola do Ambé, área rural de Macapá, na qual se valoriza as tradições culturais afrodescendentes e a dança do Marabaixo¹²³. Quanto aos seus aspectos pedagógicos a escola ainda está em fase de construção do Projeto Político Pedagógico e seu regimento escolar. A sistemática de avaliação e calendário segue os padrões da mantenedora SEED, possui somente o programa PDDE interativo. A escola possui os projetos: “Minha família na escola” e “Valorizando meu Quilombo” e construíram durante as formações o “Projeto Escola na Horta”. A escola apresenta algumas dificuldades como rotatividade de professores e falta de material pedagógico. Porém a equipe de professores é bastante comprometida com a comunidade e somam a partir de experiências diferenciadas que realizam na escola dando resultados positivos e de transformação nos hábitos e costumes da comunidade (Relatório Geral Escola da Terra/Amapá, 2018).

Imagem 26: Escola Quilombola Estadual Prof. Joaquim Manoel de Jesus Picanço



Fonte: Tutora Andréa Serra /Relatório Escola da Terra/NEC/SEED/AP

¹²³ É uma festividade folclórica de origem africana, realizada pelas comunidades negras do estado do Amapá. Consiste em homenagear o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade com missas, novenas, ladainhas (parte sagrada dos festejos) e danças de roda (parte profana dos festejos) puxada pela batida de tambores chamados de "caixas de marabaixo".

Imagem 27: Preparação dos canteiros



Fonte: Tutora Andréa Serra/Relatório NEC

Imagem 28: Preparação dos canteiros pelos alunos



Fonte: Tutora Andréa Serra/Relatório NEC.

Imagem 29: alunos com as mudas de plantas



Fonte: Tutora Andréa Serra /Relatório NEC.

Imagem 30: plantio da horta



Fonte: Tutora Andréa Serra/Relatório NEC.

Projeto Vivencial 2: Execução do Projeto “Lixo e reciclagem na escola” realizado na Escola Estadual Tancredo Neves – Microrregional Mazagão Rural

Descrição/Relatório – Tempo Comunidade: A Escola Estadual Tancredo Neves está localizada no Igarapé do Banha, na comunidade de Santa Maria – Mazagão, área rural, e é construída em alvenaria e madeira com aproximadamente 600m². Atualmente não possui equipamentos, pois foram todos roubados. Conta com 15 funcionários sendo um diretor, um pedagogo, seis professores do Estado, dois professores do município, um serviço geral, uma cozinheira, três motoristas de transporte escolar. A unidade escolar atende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 1º ano com 17 alunos, 2º ano com 09 alunos, 3º ano com 14 alunos, 4º ano com 17 alunos, 5º ano com 13 alunos. A comunidade é formada por ribeirinhos

que vivem do extrativismo do açaí e da pesca (peixe e camarão). Na religiosidade a maioria adotam a religião católica, a principal festividade é a festa de Santa Maria no mês de agosto. O projeto “lixo e reciclagem na escola” tem a finalidade de desenvolver atividades que promovam a aprendizagem dos alunos do 2º ao 5º ano, focando na coleta de lixo e reciclagem realizando assim, o desenvolvimento de atividades pedagógicas entre alunos, professores e comunidade escolar (Relatório Geral Escola da Terra/Amapá, 2018).

Imagem 31: Escola Estadual Tancredo Neves



Fonte: Professores da escola/Relatório NEC.

Imagem 32: alunos na construção de material para o projeto



Fonte: Professores da escola/Relatório NEC

Imagem 33: crianças na socialização do Projeto



Fonte: Professores da escola/Relatório NEC

Imagem 34: Coordenação estadual e tutora assessorando os professores



Fonte: Tutora Aguida Roberta

Projeto Vivencial 3: Execução do Projeto “Horta Sustentável” realizado na Escola Estadual Maria Enedina Marques Costa – Microrregional Ferreira Gomes

Descrição/Relatório – Tempo Comunidade: A Escola Estadual Maria Enedina Marques Costa está localizada na margem direita do rio Araguari, comunidade Nova Esperança no município de Ferreira Gomes. Possui espaço físico próprio, em madeira. Contém 02 salas de aula, 01 banheiro (coletivo) 1 sala que funciona como Secretaria e outra ociosa que futuramente será transformada em brinquedoteca. A instalação elétrica é precária. A água consumida na escola provém do Rio Araguari. Não possui saneamento básico. A internet não funciona e o aspecto físico da escola é precário. Os equipamentos como retroprojetor, computadores não funcionam. O horário de funcionamento é diurno (manhã e tarde). O principal meio de transporte para acesso é o fluvial (lancha). A assessoria feita pelos tutores teve como objetivo orientar os cursistas no desenvolvimento das atividades, no preenchimento da ficha diagnóstica e na construção do projeto integrador sustentável. As visitas foram feitas para conhecer a escola e a realidade do trabalho dos professores, identificando seus anseios, perspectivas e orientá-los no desenvolvimento das atividades pedagógicas das turmas multisseriadas (Relatório Geral Escola da Terra/Amapá, 2018).

Imagem 35: Escola Estadual Maria Enedina Marques Costa



Fonte: Tutora Lucile / Relatório Geral Escola da Terra, 2018.

Imagem 36: reunião com os professores



Fonte: Tutora Lucile

Imagem 37: momento de explicação do projeto



Fonte: Tutora Lucile

Imagem 38: preparação da terra para o plantio



Fonte: Tutora Lucile

Imagem 39: crianças no desenvolvimento do Projeto vivencial



Fonte: Tutora Lucile

Após a conclusão das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade e a realização dos projetos vivenciais nas escolas do campo, organizou-se o Seminário Estadual da Escola da Terra denominado “I Puxirum¹²⁴ Acadêmico da Educação do Campo no Amapá”,

¹²⁴ Nome de origem Tupi, significa compartilhamento de saberes, experiências e memórias; reunião de esforços em prol de um objetivo comum – forma de organização coletiva/comunitárias de trabalho ou

que ocorreu nos dias 16 e 17 de novembro de 2018, na Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero, em Macapá. Nesses dias os cursistas das escolas do campo com apoio dos tutores, da rede estadual dos 8 municípios participantes e das redes municipais de Mazagão e Macapá, tiveram a oportunidade de mostrarem suas produções desenvolvidas a partir da formação “Escola da terra, das águas e das florestas” tanto no TU, com as oficinas e construção de material didático, como no TC a partir dos projetos vivenciais desenvolvidos na escola. O Coordenador Tumucumaque descreve com detalhes as etapas de organização do evento que contou também com a participação dos acadêmicos da UNIFAP do curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* Mazagão e de outras licenciaturas, como Geografia, História e Pedagogia:

E os desafios do segundo semestre foi pensar o Seminário Estadual. O Seminário Estadual a gente desenvolveu com os 230/240 participantes do Escola da Terra, mais a equipe da Licenciatura em Educação no Campo do Mazagão que reuniu os acadêmicos. Nós tínhamos mais de 200 acadêmicos que estavam cursando e também alguns convidados dos movimentos sociais, alguns convidados de outros cursos da Universidade que a gente tem tarefas em comum. Nós temos uma proximidade dos colegiados de Geografia e História. A gente faz eventos comuns. Então a gente teve também a participação de alguns membros desses colegiados, pensamos grandes palestras com pesquisadores de outros Estados. Nós tivemos assessoria de professores das LEDOCs do Maranhão e de Rondônia. Então tivemos assessorias externas, levamos para as mesas, históricos dos movimentos sociais, da luta dos povos do campo amapaense [...] então tivemos mesas muito pensadas para aprofundar. E fizemos uma feira, produzimos uma feira onde todos os cursistas do Escola da Terra puderam apresentar os trabalhos que confeccionaram ao longo do processo formativo e puderam também assistir as apresentações dos trabalhos das Licenciaturas em Educação do Campo que também trouxeram coisas muito ricas, porque os alunos já estão fazendo estágio nas escolas do campo, pesquisas nas comunidades do campo, intervenções nas práticas pedagógicas da LEDOC. Então, um seminário muito rico, muito significativo. E ainda participamos de oficinas nessa dinâmica, de aproveitar esse momento que você pisa na Universidade, porque muitos desses professores do campo, pela questão geográfica, pelos cronogramas e pelo próprio econômico mesmo, têm dificuldade de voltar a participar de eventos acadêmicos da Universidade Federal. A maioria deles são egressos das universidades públicas aqui do Amapá, mas depois que você se forma e vai para a educação do campo no meio rural é difícil você vir participar de um seminário, de um congresso, de uma jornada acadêmica com os estudantes da academia. Então a gente preparou várias oficinas que eram de interesse deles, de várias áreas, foi um seminário muito intenso, a nossa avaliação foi muito positiva (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

No I Puxirum foram desenvolvidas diversas temáticas voltadas para a realidade dos educadores e educadoras do campo, como as palestras sobre “Políticas Públicas de Educação do Campo e Movimentos Sociais”; “Os povos da floresta e os desafios atuais”; a “Formação dos professores para a educação do campo” e “Escola da Terra e o Direito à formação

auxílio-mútuo nas aldeias denominado puxirum ou puxirão. Essa prática de solidariedade acontece também em outras regiões do Brasil.

continuada”, com a participação de pesquisadores de outras regiões, como Maranhão e Rondônia, bem como, a participação do coordenador geral do Escola da Terra, enquanto representante do MEC.

Além das palestras, houveram exposição dos trabalhos, místicas, apresentações culturais, comunicação oral, minicursos e oficinas sobre: noções básicas de criação de abelhas em ferrão; redação científica; indicação geográfica de produtos agropecuários; o brincar na perspectiva sócio-histórica; elaboração e apresentação de trabalhos científicos; currículo e educação do campo; fotografia; manejo sustentável de bovinos e bubalinos na Amazônia; normalização de trabalhos acadêmicos segundo ABNT e plataformas digitais; voluntariado Greenpeace em Macapá/AP. Neste evento, todos os participantes cursistas do Escola da Terra tiveram a oportunidade de socializarem seus projetos vivenciais, experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo e quilombolas durante o período de formação (Tempo Universidade e Tempo Comunidade). Sobre o Seminário de encerramento do programa, destaco o depoimento da formadora Juminã e alguns registros fotográficos do evento:

Foi muito bonita a apresentação dos professores cursistas. A gente via nas apresentações no final do processo, numa culminância que fizeram na UNIFAP de forma muito rica, que a gente via toda a produção, todas as áreas sendo evidenciada no trabalho que eles apresentaram. Eu fiquei muito feliz de ver que a gente conseguiu, e que provavelmente a gente teria conseguido mais se a gente tivesse dado continuidade ao processo (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Imagem 40: Abertura do evento – I Puxirum



Fonte: : facebook oficial – Unifap/Francisco Malheiros

Imagem 41: Apresentação Cultural – Dança do Marabaixo



Fonte: : facebook oficial – Unifap

Imagem 42: Socialização de Projetos/Escola da Terra



Fonte: facebook oficial - Unifap.

Imagem 43: Socialização de Projetos/Escola da Terra



Fonte: facebook oficial - Unifap/@NaraChamblay

Imagem 44: Relatos de Experiências



Fonte: facebook oficial – Unifap/@NaraChamblay

Imagem 45: Trabalhos Acadêmicos



Fonte: facebook oficial - Unifap.

Conforme os depoimentos e as informações contidas nos relatórios, a participação efetiva dos professores cursistas no Seminário Estadual do Escola da Terra com a socialização das experiências e projetos vivenciais, as temáticas desenvolvidas no evento e durante o Tempo Universidade, o assessoramento dos tutores durante as visitas *in loco* no Tempo Comunidade, a metodologia da Alternância Pedagógica foram os pontos de destaque que garantiram a integralidade do curso de formação.

A autonomia da Universidade e das secretarias de educação (municipal e estadual) na construção do projeto de formação com a característica amazônica, buscou superar a visão de uma política educacional de “pacote educacional” pronto, como ocorreu com o Escola Ativa, que uniformizou o processo de formação continuada em todo o território nacional, com guias de aprendizagem e kits pedagógicos. Do ponto de vista político-pedagógico, o programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, ao longo de toda sua execução, está fundado na concepção

de Educação do Campo pautado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e suas Diretrizes Complementares, que envolveu e ouviu os sujeitos, numa articulação com os órgãos governamentais (universidades, secretarias) e as experiências acumuladas dos movimentos sociais e sindicais, através da participação do Comitê Estadual de Educação do Campo no Amapá.

Algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores, formadores, tutores e professores cursistas, como hospedagem, transporte, descentralização de recurso, não impediram que a programação prevista Projeto Escola da Terra, das águas e das florestas (Seminários, Tempo Universidade, Tempo Comunidade, projetos vivenciais, socialização de experiências, etc.) fosse realizada com a presença marcante dos educadores e educadoras do campo dos diferentes territórios.

Entendemos que toda política pública ao longo de sua construção, como é o caso da formação continuada de professores de escolas do campo com classes multisseriadas, desde o Escola Ativa até o Escola da Terra, tem seus percalços e dificuldades, e somente quando há um processo contínuo de avaliação/autoavaliação consciente e crítica, por parte dos gestores, educadores, instituições e movimentos sociais que essas políticas buscam se afirmar com uma política pública permanente ou então sua descontinuidade, seja como iniciativa governamental, ou como iniciativa dos próprios movimentos sociais e instituições de formação.

Por este motivo, abordaremos no próximo tópico, alguns desafios e perspectivas apontados no diálogo com os educadores e educadoras do campo, na realização do Programa Escola da Terra, através da formação continuada “Escola da Terra, das águas e das florestas”, identificando a partir das entrevistas realizadas os pontos mais relevantes e algumas críticas apontadas pelos participantes visando a melhoria do Programa.

5.4 O diálogo e as vivências entre os atores no contexto da política da formação continuada de educadores e educadoras do campo: desafios e perspectivas

Considerando alguns indicadores apontados em pesquisa publicadas sobre o Programa Escola da Terra e da experiência desenvolvida pela UNIFAP em parceria com as secretarias de educação do Estado do Amapá, minha pretensão neste último tópico é elencar **os principais pontos de destaque do programa e as dificuldades** encontradas durante o percurso de sua implementação e execução. De início, destaco o relato dos coordenadores, tutores e professores cursistas, ao avaliarem a execução do Programa Escola da Terra de maneira mais global, evidenciando sua importância e contribuições para as práticas educativas de educadores/educadoras do campo que atuam nas escolas do campo com classes multisseriadas:

1. Avaliação por parte dos coordenadores:

Muitos professores cursistas e até mesmo alguns tutores avaliaram que o Escola da Terra foi a primeira formação de Educação do Campo que eles vivenciaram na sua jornada. Alguns deles tinham vivenciado o Escola Ativa, mas relataram uma diferença no formato, na metodologia, no desenvolvimento do trabalho, e consideraram que o Escola da Terra acrescentou na perspectiva de desenvolver uma educação referenciada no território, referenciada na história, na cultura e na tradição daquela população. Então, esse foi um aspecto que foi muito salientado nas avaliações dos cursistas, dos tutores. A nossa equipe de formadores fez uma avaliação positiva sobre o formato da oferta, sobre a ideia: o princípio de desenvolver a formação no território, do professor sair dos muros da Universidade e ir até a comunidade do campo para fazer a formação no local, no território. Isso também foi muito formativo, foi muito positivo para a equipe de formadores. O trabalho com as redes foi um trabalho muito necessário, foi um ganho. A gente se aproximou das redes, a gente trabalhou junto para resolver as dificuldades da gestão, da implementação do programa. Então houve uma aproximação muito frutífera. A gente teve boas reuniões do Comitê Estadual de Educação do Campo que passa longos períodos, às vezes, sem reunir, porque parece que não tem pauta, parece que não tem necessidade de está reunindo. Então o Escola da Terra foi uma motivação para que o comitê tivesse algumas reuniões muito intensas, com uma boa participação. A gente aproximou dos movimentos sociais, teve uma presença significativa em vários momentos dos representantes do CNS, dos sindicatos, até mesmo de Sindicato Urbano que participou com a gente do Seminário Estadual. Então foi um ganho. E podemos pontuar que há uma grande demanda por Educação do Campo. Então você fazer o Escola da Terra e atender 240 professores, para nós foi um ganho, foi uma vitória, foi um fato de fortalecer a escola do campo, a romper com essa solidão no professor multissérie, aproximar dele, ajudar ele a pensar um planejamento que ponha mais dinamismo na profissão e no trabalho dele, mesmo enquanto profissional, porque quando você faz uma formação que mexe com teu trabalho, você volta mais motivado, você volta com mais pique, com mais energia, com mais alegria. Então a gente fez bem para a equipe de formadores, a gente fez bem para as redes, a gente fez bem para os cursistas e a gente tem vários ganhos (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Essa formação para mim hoje, é importante em relação a todas as outras formações, desde a Escola Ativa, agora com essa outra, a Escola da Terra. E essa formação veio dar esse suporte, de buscar as várias possibilidades metodológicas, considerando o ambiente, fazendo com que o professor faça essa interface do conhecimento teórico e da realidade do aluno, do que ele traz, do que ele se envolve, buscando trabalhar o recurso que está ali [no campo] (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

2. Avaliação por parte dos professores formadores:

[...] a gente conseguiu promover essa reflexão maior, do que vem ser a multissérie, para então eles terem esse diálogo com os professores. Foi uma experiência que deu muito certo, a meu ver, porque com o decorrer do tempo, a gente percebe o envolvimento maior e o interesse também por parte desses formadores, que até então não tinham, essa visualização da educação do campo. E conseguiram somar junto e trazer eles para o debate (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Pra mim foi uma vivência maravilhosa, porque o grupo que participou conseguiu ter uma harmonia, uma empatia muito grande um pelo outro na questão profissional. E a gente conseguiu apesar das dificuldades, de encontrar, de fazer um planejamento mais intenso. A gente fez muitas reuniões para planejar esse processo e tentar fazer esse trabalho coletivamente. Eu tive muita afinidade com o grupo. Da experiência, eu tentei buscar conhecimento que eu considerava para os anos iniciais, que fossem bases do conhecimento (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

3. Avaliação por parte dos tutores:

A experiência foi maravilhosa, eu nunca tinha atuado como tutora, na verdade para ser tutora, eu não estava aqui na SEED, eu estava em sala de aula e foi através de uma amiga que viu o processo seletivo e eu me inscrevi. Mas assim, foi uma experiência maravilhosa desafiadora. Quando eu trabalhei no campo, eu trabalhei com turma multisseriada e eu te garanto foi o trabalho mais difícil que eu já fiz, foi trabalhar com as turmas multisseriadas. Então essa experiência como tutora, nossa! Foi muito bom. Eu cresci bastante, eu descobri coisas novas. Claro que a gente sempre está aprendendo. E fui descobrindo o talento que os professores que têm, as coisas que são capazes de fazer e às vezes a gente está aqui, a gente até se surpreende com o que a gente encontra lá [no campo]. Apesar de estarem no campo eles fazem muita coisa bacana, até porque não é nem de se espantar tanto, porque eles estão sempre em formação, estão sempre buscando. Então essa minha experiência como tutora foi maravilhosa, serviu bastante para o meu crescimento profissional, para o meu crescimento como pessoa. Gostei muito de ver a organização das escolas que eu fui. Então assim, nossa, foi muito bom! [...] O programa foi importantíssimo, porque no Escola da Terra é justamente para esse povo que tem as multisséries. Eles ficam encantados, porque eles descobrem técnicas, metodologias que podem aplicar nas turmas multisseriadas. Então, é de um enriquecimento muito grande para eles, é de um crescimento profissional muito grande. Todos amaram e gostaram, mesmo. Tanto que perguntam: “Quando é que a gente vai fazer? Vai ter de novo? Vamos poder participar?” O programa é excelente e se a gente pudesse todo ano ter essa continuidade, porque nós não alcançamos 100% dos nossos professores. Tem muitos professores que ainda precisam, não talvez a necessidade deles em conhecimentos, [...] precisam estar para enriquecer mais a sua prática. Então que esse programa pudesse voltar para gente poder dar continuidade. Com certeza ia melhorar bastante a educação do Estado do Amapá, não só do Amapá, em outro estado que tiver o Escola da Terra (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Algumas metodologias da Escola Ativa, a gente vê também na Escola da Terra, mas a Escola da Terra ela veio mais concreta. A princípio, a metodologia do Escola Ativa ela tem uma semelhança em atividades práticas, mas na Escola da terra, o Tempo-

Comunidade, do tutor ficar mais próximo, de orientar os professores e eles desenvolverem as temáticas, dando retorno da prática, foi mais do que a metodologia da Escola da Ativa [...] O ponto de destaque foi o programa em si, foi muito importante para as escolas do campo, principalmente com essas temáticas que foram trabalhadas. O Programa Escola da Terra veio como uma gama de conhecimentos para esses professores que estão no campo, principalmente que trabalham com a classe multisseriada. Hoje, eles sempre têm muita dificuldade de desenvolverem o trabalho, principalmente com essas turmas. E a Escola da Terra, mostrou de uma forma bem acessível a prática, como trabalhar com essas turmas. Esse programa foi de suma importância para essas escolas, principalmente para quem trabalha com a multisseriada (Matapi, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Tudo que foi desenvolvido, eu creio que tenha sido de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com temas importantes para o crescimento pessoal e profissional dos professores o que combinou na execução de atividades significativas para os alunos. A minha experiência foi maravilhosa, uma vez que os professores relataram que o curso veio a contribuir de uma forma significativa para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e que ao apresentarmos os conteúdos da formação, foi apresentada estratégias e materiais didáticos específicos para o campo, de acordo com as demais áreas do conhecimento envolvendo as disciplinas de Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Alfabetização (Iratapuru, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

4. Avaliação por parte dos professores cursistas das escolas multisseriadas:

O envolvimento com os tutores, professores foi muito bom. Os professores, assim, a gente fica com uma saudade dos colegas. A gente quase não se encontra, só se encontra mesmo nas formações. Então a gente pôde ouvir os colegas, contribuir. Que aquilo que ele desconhecia de repente a gente conhecia e vice versa. Os professores e tutores querendo nos ajudar. Não foi um encontro de lamúrias, foi um encontro de possibilidade de aprendizagem (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Na minha opinião esse programa foi muito importante pra mim, principalmente, porque eu sai de um modelo para outro modelo. Então me abriu novos horizontes. De maneira geral, é muito importante, porque tem muitos professores que vão para uma escola que tem multisseriada e não tem experiência nenhuma. O programa nos ajudou muito, nos fez entender muitas coisas e colocar em prática muitas possibilidades que muitas vezes passavam despercebidas. Então fez nós revermos nossa prática pedagógica (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

A importância desse programa é porque a gente ganha conhecimento. Nosso leque de conhecimento se amplia. A gente consegue aprender realmente que é possível você trabalhar com classes multisseriadas trabalhando um único conteúdo. O curso vai nos orientar, vai nos dar um norte. Eu tinha dificuldade, eu não conseguia trabalhar um único conteúdo para turmas diferentes. A partir do curso a gente tem essa visão de que é possível (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

Em relação ao curso Escola da Terra, me trouxe mais ânimo para retornar para a escola, para desenvolver os trabalhos e metodologias diferentes de acordo com a realidade deles. O curso foi algo muito bom, aprendi, fiz amizades que até hoje eu cativei, e principalmente o aprendizado que eu adquiri ao longo do curso (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

O ponto de destaque é a troca de experiência com os outros colegas no desenvolvimento de projetos, dos trabalhos nas escolas deles. Foram trocas de experiências também com nossos professores que estavam nos orientando. De alguma forma era trabalhado com a gente a parte da valorização, da autoestima [...] Ele nos dá um norte, porque através desses cursos a gente consegue desenvolver metodologias

mais práticas para a criança. Na área da matemática, por exemplo, a gente consegue elaborar jogos que a criança tem recursos em casa, que não temos tanta dificuldade de adquirir os materiais. Esse programa nos dar um norte, para podermos nos organizar numa turma que tem várias séries. São cursos que me orientam e me dão dicas de como eu posso fazer para não prejudicar o aluno nesse processo de ensino (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Foi muito gratificante, eu gostei muito. Eu aprendi muito no Escola da Terra. A gente aprendeu como trabalhar com as crianças de turmas multisseriadas. A gente foi buscando conhecimento de outras comunidades, de outros municípios, e fomos tendo base de como trabalhar. O ponto positivo é que todos vieram em busca do mesmo questionamento: Como trabalhar com as turmas multisseriadas? A temática foi essa, porque todos os professores falaram a mesma coisa: Como nós vamos trabalhar? Como vamos desenvolver as atividades com as crianças? Como buscar conhecimento para poder passar para essas crianças? É meio complicado a gente falar de escola do campo, porque a gente é muito esquecido. É desafiador todos os dias, entrar em sala de aula, e às vezes não saber o que fazer para ajudar o seu aluno. Então esse curso veio apresentar alternativas para o professor, metodologias, propostas para dentro de sala de aula (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Dentre **os pontos relevantes** levantados durante o processo de formação pela coordenação estadual, evidenciou-se a satisfação por parte profissionais que participaram do curso de aperfeiçoamento ao registrarem em seus depoimentos que o Programa Escola da Terra contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da prática pedagógica das escolas com classes multisseriadas e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os coordenadores, destacaram a diferença entre a proposta pedagógica do Escola Ativa e o que foi proposto pelo Escola Terra quanto ao formato, metodologia e a perspectiva teórico-metodológica fundada nos princípios da concepção de Educação do Campo, e nas especificidades e diversidade dos sujeitos camponeses, quanto ao seu território, cultura, saberes, história e tradição de cada comunidade. O formato da oferta do curso de formação considerou cada realidade, cada território: **da terra, das águas e das florestas**, fazendo com que os professores formadores adaptassem suas propostas metodológicas aos diferentes tempos e espaços formativos, bem como, aos saberes diferenciados de cada educador, a partir de seus relatos e trocas de experiências. Outra questão apontada, foi a aproximação da Universidade e da Secretaria Estadual de Educação com as redes de ensino dos diferentes municípios participantes do programa, identificando as dificuldades e percalços para a implementação do programa, e buscando soluções para garantir a participação dos professores cursistas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, bem como, a presença dos tutores e coordenações durante as visitas *in loco*.

A implementação do Escola da Terra na Amazônia Amapaense garantiu a participação dos movimentos sociais e das instituições governamentais durante as reuniões do Comitê Executivo de Educação do Campo, para a definição da metodologia e das ações do

programa que foram pensadas de forma coletiva. Esta é uma maneira de romper com adoção de propostas pedagógica padronizadas e uniformes, que não dialogam com os sujeitos, tão pouco consideram as diferentes realidades.

Os professores formadores, apontam como positivo o envolvimento, a harmonia e interesse dos tutores e dos professores cursistas nos debates dos temas propostos durante o Tempo Universidade e Seminários, que buscaram “somar esforços” e “problematizar” temas específicos do fazer pedagógico como a Multissérie, Interdisciplinaridade, elaboração de projetos e as questões mais atuais da Educação do Campo, tão “invisibilizados” pelas políticas públicas de formação continuada de professores de viés empresarial e centralizador. Por este motivo, coadunamos, com a proposta defendida por Freire (2011, p. 105), de uma educação problematizadora de fazer “humanista” e “libertador”, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o “intelectualismo alienante, o autoritarismo do educador “bancário”, e também a falsa consciência do mundo.

Os tutores, por sua vez, enfatizam a integração, a inventividade, a parceria, a colaboração, o crescimento pessoal e profissional, o “encantamento” dos professores cursistas para com a proposta metodológica adotada/construída no percurso formativo do Escola da Terra, com a participação dos intelectuais “iluminados” da Universidade, dando ênfase as temáticas abordadas no curso de formação, que buscavam estabelecer um profundo entrelaçamento teórico-prático entre as próprias condições de vida e a reflexão crítica, os anseios de mudança e as estratégias de luta, que se contrapõem às orientações hegemônicas de formação de professores de viés neoliberal e ultraconservador. É esse o espírito da filosofia da práxis, proposto por Gramsci, de estabelecer uma relação dialética, de educação recíproca, entre “espontaneidade” e “direção”, entre “povo” e “intelectuais”, cultura popular e alta cultura. “Uma reciprocidade que impede de sacralizar tanto a realidade popular como os teóricos ‘iluminados’ que prefigura a superação mais radical da divisão de classe, a ruptura da relação atávica superior-inferior, governante-governado que estrutura a sociedade” (SEMERADO, 2006, p. 252).

Os professores cursistas destacam que na formação continuada trabalhou-se estratégias e materiais didáticos específicos para o campo, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento: matemática, ciências humanas (geografia, história) ciências naturais e linguagem (alfabetização/letramentos), com conteúdos essenciais para sua formação voltados exclusivamente para a realidade campestre, tais como: organização curricular e interdisciplinaridade, projetos vivenciais, multissérie e a identidade do professor, legislação de

educação do campo, formação docente, agroecologia, economia solidária, alfabetização matemática, história e princípios da educação do campo, reforma agrária, entre outros. Para muitos educadores/educadoras, foi um “encontro de possibilidades de aprendizagem”, de diálogo, de construção coletiva, de novas experiências e de troca saberes entre educadores e educadoras do campo, num processo dialógico com os formadores, buscando assim, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. É uma relação dialógica que não pode reduzir-se a um ato depositar ideias de um sujeito sobre o outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem “consumidas pelos permutantes”, mas é um “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2011, p. 109).

Nesta mesma linha de pensamento, o envolvimento dos professores cursistas com os tutores no desenvolvimento das atividades do Escola da Terra marcou uma relação de reciprocidade, diálogo e respeito, que foi sendo construída através da Alternância Pedagógica ao longo da programação do Escola da Terra, com destaque aos encontros realizados na própria escola, como forma de conhecer a realidade de cada território, identificar as dificuldades inerentes ao processo educativo das turmas multisseriadas e colaborar na mediação para a construção dos projetos vivenciais realizados no Tempo Comunidade.

Outro ponto marcante do Escola da Terra, evidenciado nos depoimentos dos participantes da pesquisa, foram os momentos de exposição e socialização das experiências dos educadores cursistas no Seminário Estadual do Escola da Terra – I Puxirum. Este é um momento que é possível identificar a contribuição do programa para o debate da Educação do Campo nos municípios e regiões atendidas, com temas relevantes e significativos para o contexto do campo na Amazônia, utilizando-se de diversas estratégias didático-pedagógicas que contribuíram para a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, bem como para “uma prática docente contextualizada, levando em consideração a diversidade dos sujeitos do campo e a realidade das comunidades onde os educandos estão inseridos” (HAGE, 2018, p. 129).

Quanto aos **aspectos limitadores do Programa Escola da Terra, os desafios e as novas perspectivas para a Educação do Campo**, iremos discorrer sobre eles, a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo, agrupando por categorias e expondo suas opiniões, críticas, dificuldades, contradições, frustrações, intenções, desejos, conquistas, perspectivas e expectativas no que tange as trilhas do percurso formativo para a efetivação e continuidade do Escola da Terra enquanto política pública permanente, a partir da experiência

do projeto amazônico - Escola da Terra, das Águas e das Florestas - para a formação de educadores e educadoras das escolas do campo e escolas quilombolas que atuam, primordialmente, em turmas multisseriadas:

1. Em relação **as dificuldades no deslocamento e na liberação dos professores do campo para a realização de formação continuada**, a pesquisa identificou algumas falas dos sujeitos entrevistados:

Os pontos positivos foi o aprendizado, sem dúvida, a questão da aquisição do conhecimento. Isso tudo elevou a autoestima dos professores, foi o ponto forte. Já as dificuldades, são “tamanha”. A locomoção dos professores é uma delas. Como é que a gente vai se organizar, por exemplo, aqui no Mazagão que é bem logo perto, para trazer esse povo para cá, onde a gente vai achar um local para colocar todo esse povo? E como é que vão fazer? Eles não podem largar muito tempo a escola, sem auxílio, uma semana. E se o lugar for mais longe, vão se hospedar onde? Qual o nosso desafio de levar esse curso para o município, por exemplo, Laranjal do Jari? É bem desafiador mesmo, é bem difícil. Então, o ponto de maior dificuldade é justamente essa questão que a gente vai ter que ter alimentação, tem que ter hospedagem. Nem sempre os professores tem onde ficar (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

E a logística de trazer o professor do interior para Macapá para participar da formação era muito intensa. Exigia uma mobilização da coordenação muito grande, porque tinham que pensar no alojamento, na alimentação, e tinha que ter disponível o recurso para fazer toda essa movimentação e as vezes atrasava. E isso gerou alguns conflitos e algumas insatisfações dos próprios cursistas. Tirando essas questões mais operacionais e administrativas, a questão pedagógica foi o destaque positivo (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

E o ponto negativo foi que muitas vezes nós também dependíamos da contrapartida do Estado e às vezes nós não tínhamos esse retorno em relação ao transporte. Inclusive muitas vezes para estar nessas escolas pelo ônibus de linha, embarcação de linha, tirando do meu próprio dinheiro. Então eu achei um ponto negativo, porque era uma contrapartida do Estado. Então isso foi um ponto negativo para mim como tutora, eu tive que me deslocar de embarcação, mas tirando do meu próprio dinheiro (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

Uma das dificuldades identificadas pelos educadores/educadoras do campo durante a ação da Escola da Terra, das Águas e das Florestas, foi a necessidade de hospedagem e transporte para o deslocamento dos cursistas em decorrência das especificidades regionais, com lugares de difícil acesso. Para os professores que trabalham em escolas dos municípios circunvizinhos da capital, ou então em locais em que ocorreram os módulos do Tempo Universidade, não houveram tantas dificuldades para o deslocamento dos professores. No entanto, para os professores que moram em localidades mais distantes do local de realização do curso, os maiores empecilhos para participar da formação continuada eram o deslocamento e a necessidade de se ausentar da escola, mesmo por um curto período de tempo, pois nem sempre

o diretor ou comunidade escolar, compreendiam essa necessidade de se ausentar para se qualificar. Além do mais, o excesso de atribuições dada do professor dificultada sua organização, pois quando as formações coincidiam com o calendário escolar, necessitava repor as aulas no retorno à escola, deixar um planejamento com as atividades para as crianças ou então deixar um professor substituto, dependendo de cada realidade. Essas questões da ausência do professor são exemplificadas nas falas dos(das) professores(as) de escolas multisseriadas Araguari, Curiaú e Cajari:

O ponto positivo foi a capacitação dos professores como profissional. O ponto negativo que muitos dos meus colegas reclamaram, foi que durante a execução do programa eles tinham muita dificuldade de saírem da escola para ir para cidade fazer a formação. Muitos diretores foram contra, não tiveram a parceria de colaborar com os professores, liberando da escola para realizar a capacitação (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

O principal desafio é com a comunidade, com os pais, algumas vezes eles não aceitam que os professores saiam da escola para fazer a formação, pois não aceitam que os filhos fiquem sem aula. Então essa é a maior dificuldade que realmente a gente encontra, de sair da escola para ir para cidade para fazer o curso. Embora a gente deixasse todas as atividades da semana para eles estarem realizando em casa, mas ainda assim a gente sentia essa dificuldade, esse impasse dos pais (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

E por conta da situação que a gente enfrentou na comunidade, às vezes ficávamos sem vontade de ir para a escola. Todo o trabalho que era feito com as crianças, a gente não era reconhecido, principalmente pelos pais. Essa foi uma das etapas difíceis quando a gente iniciou o curso. A comunidade não aceitava que a gente se ausentasse para se qualificar, se capacitar, para aprender algo novo. Eles tinham uma visão que nós estávamos ausente para simplesmente “ficar de boa”, era como eles usavam a expressão. Foi um período meio conturbado. A diretoria precisou reunir muitas vezes para explicar a importância do curso, pra dizer o que a gente tinha para contribuir para as crianças através desse curso, explicar o que era o Escola da Terra. A partir daí, tivemos mais uma tranquilidade no ambiente de trabalho com relação aos pais. Mas no início ele não aceitavam que o professor saísse da sala para fazer cursos, porque tínhamos que ficar dentro da sala de aula estudando. Eu sentia a necessidade de fazer algum curso, de me qualificar para aprender algo novo e levar para as crianças. No início eu não estava muito satisfeita com aquilo que eu estava passando para eles na sala. Nós tivemos esse impacto com a comunidade, mas depois foi resolvido (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Uma outra crítica e ao mesmo tempo uma sugestão apontada pelo professor Maracá é a necessidade de adequação das datas propostas para a realização dos módulos de formação ao calendário escolar, o que facilita a organização da escola e da gestão escolar para a liberação dos professores:

E os desafios para realizar a formação, eu acho que é um tempo muito curto, não é colocada a formação no calendário escolar. Se nós conseguíssemos colocar o período de formação no calendário, seria mais eficaz, porque a gente vem para cá [sede do município] e tem que correr para lá [escola do campo], porque o calendário está rolando e alguém fica no prejuízo, ou o professor ou o estudante. Eu estava pensando

que não só a formação da Escola da Terra, como qualquer outra formação, que seja inserida no calendário. Porque eu destaco o calendário? Por que nós temos a questão de vir para a cidade. E para vir para a cidade a gente tem que ser organizar, nós temos que prestar conta com a comunidade. E aconteceu algumas vezes - na formação - a gente estava dando aula e de repente chegava a informação que teria formação. Aí para tudo e corre para a cidade. Então isso acaba atropelando a nossa rotina e acaba não dando importância, aquilo que é tão importante para a gente (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Cabe destacar entre as dificuldades elencadas pelos entrevistados, os maiores empecilhos eram o transporte (fluvial ou terrestre) e a hospedagem para os professores participarem do curso, pois nem sempre podiam contar com ajuda financeira do programa para custear suas despesas. Assim como os estudantes das escolas campesinas encontram dificuldade para deslocarem às suas escolas, percorrendo grandes distâncias em estradas de difícil acesso ou então pelos rios e igarapés da Amazônia, os professores também enfrentam cotidianamente condições precárias de subsistência, como a falta de transporte, de água potável, de alimentação adequada e de alojamentos dignos para sua moradia. Este é um conjunto de fatores que prejudicam os professores das escolas do campo a participarem com tranquilidade e dignidade dos cursos de formação, tanto os que são oferecidos pelas secretarias de educação, quanto aqueles em nível de graduação e pós-graduação oferecido pelas instituições de ensino superior.

2. Sobre os **empecilhos no gerenciamento do recurso financeiro**, apontamos algumas críticas:

A maior limitação, o maior desafio que a gente vivenciou no Escola da Terra foi na gestão burocrática do programa, principalmente na gestão financeira dos recursos, porque as nossas instituições têm uma dificuldade muito grande de fazer a gestão de recursos externos do Ministério da Educação. A gente teve que devolver esses valores em dois exercícios, eu tive perda de valores no fechamento do programa. Eu não consegui cumprir uma parte da meta quantitativa que era elaboração de materiais porque a gestão da Universidade não conseguiu fazer as licitações com prazo hábil, não conseguiu colocar esse recurso na mão de uma fundação que descentralizasse, realizasse a tarefa e prestasse contas. Então a gente teve bastante dificuldade nessa perspectiva e nós professores a gente sabe fazer a formação, mas a gente não sabe fazer a gestão financeira, não fez parte da minha formação. Eu fazia a gestão financeira, e junto com a burocracia estatal, a burocracia própria de fazer gestão do nosso país, as nossas universidades e as redes também. A SEED também tem devolvido recurso para o MEC da Educação do Campo, como recurso PRONERA. Houve devolução porque é essa dificuldade da gestão mesmo, de ter, de utilizar os prazos e efetivamente aplicar os recursos para poder fazer as ações e prestar contas em tempo hábil. Então provavelmente essa foi a maior dificuldade que a gente enfrentou. Mas mesmo assim nós tivemos algumas soluções que a gente construiu com os parceiros e conseguimos realizar, conseguimos chegar ao ponto. Mesmo com essa dificuldade podemos considerar que o nosso saldo com certeza foi positivo (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Primeiramente precisa voltar o programa, porque depois não teve a continuidade, muito em função da burocracia interna. Um ponto muito negativo foi a dificuldade do gerenciamento da coordenação dos recursos. Eu acredito que foi até traumatizante para o coordenador geral, porque o recurso demorava para ser disponibilizado. Isso atrasou muitas vezes o início da formação. O atraso do recurso foi muito em função da inoperância da Universidade e da própria forma de gerenciamento do recurso pelo sistema federal, do movimento de licitação, de fazer a disponibilização financeira, tem que esperar o período para fazer o fechamento de todas as licitações, é uma loucura [...] Pra mim esse gerenciamento de recurso foi a pior parte, porque dificultou começar no prazo, precisou algumas vezes alterar cronograma (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

O outro desafio é a questão mais burocrática do financiamento. Isso deu muita dor de cabeça. A gente precisou fazer várias estratégias para conseguir levar esses formadores a esses diferentes espaços, diferentes localidades onde iria se desenvolver o Tempo-Comunidade. Esse investimento por parte dessa estrutura maior de governo federal para a continuidade desse projeto, porque eu lembro que a gente chegou a cogitar uma possibilidade de fazer uma especialização específica para esse público e nesse atual contexto do governo não se tem esse olhar para esses sujeitos, para esta diversidade (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Para o coordenador Tumucumaque e as professoras formadores da UNIFAP um dos maiores entraves que dificultou a operacionalização do Programa Escola da Terra foi o gerenciamento do recurso financeiro para a execução do programa. A gestão financeira foi marcada pelo atraso na liberação dos recursos por parte do MEC e pelas questões burocráticas da própria universidade, provocando por diversas vezes o adiamento para início das atividades conforme o cronograma do projeto, que estava previsto para iniciar no segundo semestre com a abertura do curso e as atividades formativas do I e II módulo, mas somente foi possível realizar o seminário de lançamento do programa e as reuniões com os tutores, coordenação estadual e coordenação da universidade formadora, que aconteceram em dezembro/2017. As reuniões tinham como propósito definir estratégias para realização das formações no TU, elaborar o calendário para realização das visitas *in loco* nas escolas contempladas no programa e organização das fichas para levantando dos dados administrativos e pedagógicos visando realizar um diagnóstico da situação das unidades escolares. Este atraso, fez com que as atividades do Tempo Universidade (módulos formativos) envolvendo os professores cursistas iniciassem somente no primeiro semestre de 2018.

De acordo com a Resolução 579/2013 e o Manual de Gestão do Escola da Terra compete à SECADI/MEC efetuar a transferência dos recursos financeiros previstos no termo de cooperação, necessários para o desenvolvimento dos cursos da formação continuada dos professores pela instituição formadora e para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante o período de implantação e execução da Escola da Terra. A instituição formadora, por sua vez, competia promover a execução dos recursos financeiros estabelecidos no plano de

Trabalho e na planilha financeira, bem como a previsão de bolsas para os tutores e formadores, conforme critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 45/2011. A grande dificuldade da coordenação do curso de formação era realizar, em um curto espaço de tempo, o empenho dos recursos e fazer as licitações para compra de materiais e contratação de serviços juntos aos setores responsáveis da Universidade, o que nem sempre era possível devido os tramites que eram muito burocráticos. Na equipe gestora do programa, não identificamos uma pessoa da área administrativa/financeira responsável para dar suporte na gerência do recurso, ficando a cargo do próprio coordenador essa responsabilidade, que por sua vez, deveria receber apoio da própria Universidade, conforme prevê a Resolução 579/2013. De acordo o projeto de cada Universidade, o recurso financeiro deve ser programado para: custear as diárias e passagens para a coordenação e equipe de formação no deslocamento aos locais de formação; passagens aéreas, caso seja necessário; alimentação dos cursistas nos encontros; serviços gráficos e editoração de livros, cartilhas, banner, reprodução de textos, etc.; custeio de material didático; e outros serviços. No entanto, as universidades que não conseguem utilizar o recurso no tempo estipulado, são obrigadas a devolver os saldos dos créditos orçamentários descentralizados e não empenhados, bem como os recursos não utilizados, conforme prevê o termo de execução descentralizada entre o MEC e a Universidade. Como evidenciamos nos relatos, esse foi um dos grandes entraves burocráticos para a execução do recurso financeiro pela equipe gestora, que impactou diretamente nas atividades previstas no projeto de formação. Uma delas, foi a não publicação de livro do Escola da Terra que tinha como meta apresentar os artigos e relatos de experiências dos atores envolvidos no programa, como relata a formadora Uaçá:

[...] a gente tinha intenção de construir um livro temático com essas experiências da formação, mas acredito que por falta de recurso a gente não conseguiu publicar. Mas esses artigos estão aí, eu acho que até alguns dos colegas já conseguiram publicar em revistas. O meu artigo está aqui guardadinho no forno, em que a gente construiu algo muito interessante trazendo links, trazendo poesia, trazendo música, falando do planejamento por esses tipos de linguagem, fazendo definições e apresentando um pouco da multissérie, nesse contexto todo, da importância que se tem o trabalho interdisciplinar dentro dessa experiência (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

3. Em relação **as novas pactuações do Programa Escola da Terra**, algumas dificuldades são elencadas pelos entrevistados:

O último contato que eu tive com o [cita nome – coordenador nacional do Programa] foi no ano passado, ele ficou de me dar uma resposta, só que devido a pandemia, acredito que ainda não tenha isso bem definido por lá e a gente está aguardando até hoje (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Nós estamos no planejamento do Ministério da Educação para a continuidade com uma segunda pactuação e uma segunda meta. Nós temos um aceno para a ampliação de recursos e a ampliação do quantitativo de vagas, porque nós temos muitas escolas do campo no Estado do Amapá. Dos 16 municípios nós conseguimos atender apenas dois [rede municipal] na primeira edição, com um grupo de 50 cursistas de cada município. Da rede estadual a gente conseguiu abrir apenas 100 vagas para um quantitativo de milhares de educadores que atuam na rede estadual em escolas do campo de multisséries. Então nós não estamos nem perto de atender toda a demanda do Estado do Amapá com as 200 vagas que a gente recebeu na primeira edição. Então, temos a expectativa de retomarmos, de renovarmos o recurso e ampliarmos o quantitativo de vagas. Apenas temos uma situação nesse momento que não é favorável, onde o Governo Federal, o Ministério da Educação, por questões de orçamento, por consequência da PEC que diminuiu e congelou os recursos da saúde e da educação e até mesmo por questões ideológicas do atual mandatário da presidência da República, nós não temos a renovação dos convênios num horizonte curto. Nós não temos o aceno de fazermos uma nova pactuação para iniciarmos a formação de uma segunda edição num universo curto de tempo. Os técnicos do MEC nos dizem que estão vendo, que estão solicitando, que estão insistindo, mas que a gestão não tem efetivamente colocado recurso, o que tem sido uma prática do governo Bolsonaro, ele tentou fechar o PRONERA. Como os movimentos sociais se manifestaram, ele desistiu de fechar o PRONERA, mas ele não pactuou nenhum novo convênio. Então ele não está encerrando os programas de educação do campo, mas ele não está financiando nenhuma nova turma, o que na prática acaba tendo a mesma consequência, né? Você não tem recurso federal, você acaba ficando impossibilitado. Então a gente estudou a possibilidade de ofertar o Escola da Terra num outro formato onde nós professores atuaríamos na equipe de formação e cada educando seria responsável pela sua despesa ao se deslocar até a formação e se alimentar. Mas ainda não encontramos a maneira de montar a carga horária e de montar as turmas pra conseguir fazer valer. Então nesse momento estaríamos aguardando recursos federais pra efetivamente realizar uma segunda edição (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

É um complexo, onde várias situações que representam nós na rede. Se você toca um barbante, reverbera em outros nós de outros barbantes em outras posições da rede. O Escola da Terra não renovou, o Pronera não está renovando, porque nesse momento nós temos um governo que está optando pela militarização das escolas grandes, urbanas, e pelo fechamento e pelo abandono das escolas do campo, das escolas periféricas. É um governo com uma matriz fascista, é um governo militarizado, é um governo que trabalha pelo armamento da população e que tem reduzido a cada ano a quantidade de recurso enviado para ciência, enviado para a educação, para a pesquisa. Então a gente tem que perceber que nós estamos no momento político e que essa é a linha do Ministério da Educação, porque é esse o governo central que a gente elegeu nas eleições democráticas. Democracia é um processo limitado que a gente vai melhorando com mais democracia, não tem outra forma da gente lutar se não é com mais esforços democráticos (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Após ouvir o relato do coordenador de formação e da coordenadora estadual em relação ao desejo de realizar uma “segunda etapa” do Programa Escola da Terra, identificamos uma certa dificuldade em renovar o projeto ou realizar uma nova pactuação com o MEC para a ampliação de vagas na oferta da formação continuada para os professores das escolas do campo que não foram contemplados na primeira etapa. A dificuldade no gerenciamento financeiro e devolução do recurso não empenhado/utilizado, que conseqüentemente, ocasionou a demora na

prestação de contas, dificultou a realização de uma pactuação imediata de uma segunda etapa do programa, logo nos anos subseqüente (2018 e 2019). Já em 2020, após a resolução das questões burocráticas e financeiros da primeira etapa, um novo cenário se apresenta com a pandemia mundial ocasionada pelo contágio do Coronavírus, restringindo a realização de atividades acadêmicas na forma presencial, o que impede a continuidade das atividades do programa na maioria das Universidades, em função da metodologia adotada pelo programa através da Alternância Pedagógica, pois as formações em formato remoto (virtual), descaracterizariam o formato do programa. Mesmo em 2021, com a realização de novas pactuações pelo MEC com as universidades federais que já ofertaram o programa, o Amapá ainda não havia confirmado a oferta de uma segunda edição.

Um outro fato que merecia uma pesquisa mais detalhada junto aos órgãos competentes (MEC, UNIFAP, Secretarias de Educação), é quantificar as instituições que continuaram com o programa e aquelas que não renovaram a pactuação, identificando os motivos particulares e gerais com os atores envolvidos. As respostas dadas pelos representantes do MEC aos coordenadores “ele ficou de me dar uma resposta” ou então “os técnicos do MEC nos dizem que estão vendo, que estão solicitando, que estão insistindo”, confirma uma certa dificuldade em realizar novas pactuações. O coordenador Tumucumaque, que também é pesquisador e conhecer das ações/programas voltados para as populações camponesas junto ao MEC, sinaliza para um corte de recursos dos programas de educação com campo, entre eles o PRONERA e Programa Escola da Terra, quanto destaca “O Escola da Terra não renovou, o Pronera não está renovando”. No capítulo 3, já sinalizamos que uma das contradições recentes para a continuidade das políticas públicas de educação do campo, é a redução/corte dos recursos públicos, que diminuíram de R\$ 70 milhões em 2008, para menos de R\$ milhões em 2017, com uma redução considerável de estudantes do PRONERA. Esse desmonte se intensifica com o Decreto nº9.660, de 1º de janeiro de 2019, em que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) passa a ser vinculado ao Ministério da Agricultura, órgão este que historicamente representa os interesses das classes patronais e ruralistas, e o Decreto nº10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que inviabiliza o PRONERA e a condução das políticas de educação do campo nos Estados. Tal ato fragiliza as políticas de reforma agrária. Ele permite o avanço da fronteira agrícola, ampliação dos desmatamentos e concentração de terras, gerando mais conflitos e mortes no campo. Nessa conjuntura, projetos de reforma agrária, titulação e demarcação de territórios quilombolas e indígenas tornam-se praticamente inviáveis.

O Programa Escola da Terra, por sua vez, sente o impacto da redução dos recursos com a diminuição da oferta de vagas para a formação de professores de escolas multisseriadas. De acordo com Feliciano e Mitidieiro (2018), a conjuntura apresentada nos últimos 6 anos, desde o processo do golpe político-parlamentar e midiático contra a ex-presidente Dilma Rousseff, e agora no governo de Jair Bolsonaro, representa a intensificação da ofensiva neoliberal e a reestruturação produtiva do capital, com as reformas trabalhista e previdenciária, se mostrando extremamente violenta para os povos do campo, em função do desmonte das políticas públicas e dos seus direitos históricos, em que sinalizamos para algumas dificuldades: de encaminhar o diálogo junto aos gestores públicos estaduais e municipais; a falta de recursos na promoção da formação inicial e continuada; processos de nucleação e fechamento das escolas do campo, submetendo estas populações a longos trajetos até a escola em núcleo urbano; descontextualização dos projetos pedagógicos e ausência da adequação do calendário escolar às especificidades locais, tais como a questão do trabalho familiar na agricultura e as condições climáticas, impedindo o deslocamento de professores até as escolas, pelas péssimas condições das estradas.

Em relação a afirmação de que o “governo o está optando pela militarização das escolas grandes, urbanas, e pelo fechamento e pelo abandono das escolas do campo, das escolas periféricas”, fizemos um breve levantamento da implantação dessas escolas no Estado do Amapá, na qual se confirma essa prioridade dada pelo governo federal, pois somente no período de 2017 a 2020 foram implantadas 7 escolas que funcionam aos moldes da parceria com as instituições militares (Corpo de Bombeiro Militar, Política Militar e Exército Brasileiro): sendo duas escolas no Modelo cívico-militar¹²⁵ e cinco escolas no modelo de Gestão Compartilhada¹²⁶.

¹²⁵ Parceria com as instituições militares para implantação das escolas cívico-militares, a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Em 2020 foram implantadas 2 escolas nesse modelo: E. E. Antônio Munhoz Lopes, implantada e E.E. Antônio Ferreira Lima Neto, ambas em Macapá. Além dessas duas, outras 5 escolas manifestaram interesse através de consulta pública: E. E. Nilton Balieiro Machado e E. E. Maria Cavalcante Azevedo Picanço, em Macapá; E.E. Dom Pedro I e E. E. Evilásio Pedro de Lima Ferreira, em Mazagão; E. E. Mineko Hayashida, em Laranjal do Jari;

¹²⁶ Na Gestão Compartilhada a particularidade da parceria consiste na presença de militares na execução do Projeto Pedagógico, no entanto a gestão permanece com civis. Cinco escolas foram implantadas modelo de Gestão Compartilhada entre os anos de 2017 a 2020: E.E. Antonio Messias Gonçalves da Silva – Gestão Compartilhada com Política Militar, implantado em 2017 – município de Macapá; E.E. Duque de Caxias – Gestão Compartilhada com Exército Brasileiro, acordo firmado em 2019, município de Oiapoque; E. E. Risalva Freitas do Amaral – Gestão Compartilhada com Corpo de Bombeiros, implantada em 2017 - Macapá; E. E. Igarapé da Fortaleza - Gestão Compartilhada com a Política Militar, implantada em 2020,

Com esses retrocessos, nega-se aos sujeitos do campo não só a educação, enquanto direito público e universal, mas também suas memórias, seus saberes, a diversidade étnico-cultural e identitária, além das formas produtivas e de organização do trabalho coletivo, enfim, seu modo de vida. Ao negar as múltiplas identidades dos sujeitos do campo, quilombolas e indígenas, impõe-se novamente uma lógica de silenciamento e imposição cultural, por meio de projetos hegemônicos de interesse da elite brasileira (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2021).

4. Quanto à **rotatividade de professores de escolas multisseriadas**, algumas críticas e encaminhamentos são apontados pelos sujeitos entrevistados:

Eu questiono muito, eu discuto muito a respeito disso: de ter uma forma da permanência desse profissional, algum incentivo, que chame atenção - desde a formação desse profissional, desde a graduação - quando sai do urbano para participar no campo. Então dentro dessa rotatividade - as formações - visando essa permanência, ele [o professor] se fortalece mais, para se sentir parte daquela daquele local, onde ele vai estar, e conhecer melhor a localidade, entender melhor aquela comunidade, o que realmente anseia aquela comunidade, saber a cultura, da religiosidade, de tudo que está ali envolvido (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Aqui no Estado do Amapá, a educação do campo evidenciou essa rotatividade de educadores, por que é um projeto dos gestores, tanto municipais, como estadual. Fazer a rotatividade dos educadores significa a cada ano você ter contratos para utilizar como moeda de troca na hora de você fazer uma campanha municipal, na hora de você fazer uma campanha estadual. Então não concursar e não nomear professores específicos para as escolas do campo significa segurar contratos embaixo da manga para usar, para fortalecer o seu projeto político de 2 em 2 anos nas eleições. A gente sabe porque não temos os professores nomeados, permanentes das nossas unidades escolares. Então é um esforço que os gestores da SEED precisam fazer, uma queda de braço interna no governo do Estado para que haja mais concurso e nomeação de professores nas escolas do campo. O movimento social precisa pressionar o governo para defender essas comunidades e o direito a professores efetivos das suas escolas. Nós da Universidade precisamos evidenciar esse conflito e também somar com movimento social, com os gestores para pressionar os mandatários. E é com mais democracia, é com mais seminários, é com mais reuniões, é com mais plenárias, é com mais entrevistas, é com artigos publicados que nós vamos pressionar para que haja gestão democrática da educação, para que no campo isso represente concurso e nomeação de professores efetivos nas escolas do campo. Então é um problema sério que a gente evidencia, que a gente precisa tratar, que nós precisamos enfrentar (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Os relatos apontam para a precarização do trabalho docente nas escolas do campo, ocasionado principalmente pela rotatividade dos professores que atuam nas classes

município de Santana); E. E. Afonso Arino de Melo – Gestão Compartilhada com Política Militar, implantada em 2018, município de Santana).

multisseriadas. A existência de um número considerável de professores de contrato temporário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas escolas multisseriadas, evidencia a falta de uma política de Estado de valorização dos professores com um plano de carreira sólido, remuneração digna e melhores condições de trabalho para que se garanta sua permanência nas escolas localizadas em áreas rurais. Nas escolas estaduais e na maioria dos municípios¹²⁷, não há um incentivo financeiro diferenciado para os professores das escolas do campo que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede estadual, há uma remuneração diferenciada apenas para os professores do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)¹²⁸ dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que recebessem a gratificação de deslocamento, regulamentada pela Lei Estadual nº 0412, de 31 de março de 1998¹²⁹ complementada pela Lei nº 0645 de 09 de janeiro de 2001. Esta gratificação é denominada de Gratificação de Ensino Modular (GEM), que fixa em 80% (oitenta por cento) do salário bruto do professor classe C-1 com 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva pertencente ao quadro de servidores civis do Estado do Amapá, sendo incluída no contracheque do professor, mediante comprovação de que o mesmo esteja inserido no SOME/SEED, com a respectiva autorização de deslocamento. Este incentivo, garante que os professores do SOME sejam em sua maioria do quadro efetivo, fato este que ocorre inversamente com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo da rede estadual, ao não receberem nenhum incentivo de gratificação para cobrir despesas com deslocamento, alojamento, alimentação e valorização do profissional do magistério, principalmente aos que

¹²⁷ Sobre os incentivos financeiros à carreira docente para os professores das escolas do campo, necessitaria de uma pesquisa minuciosa em todos os municípios e nos diferentes segmentos para compreender melhor as contradições e diferenças salariais desses professores, o que não é objeto desta pesquisa.

¹²⁸ O Sistema Organizacional Modular de Ensino (Some) atende aproximadamente 560 comunidades, em 15 municípios do Amapá. Os estudantes têm aulas presenciais em quatro módulos, com 50 dias letivos cada, para desenvolver o conteúdo programático, avaliações.

¹²⁹ Publicada no Diário Oficial do Estado nº 1777, de 31.03.98, a Lei nº 0412, de 31 de março de 1998 institui gratificação aos professores da rede pública estadual que desenvolvem atividades no Sistema de Ensino Modular da Secretaria de Estado da Educação, sempre que obrigados a se deslocarem da sede de suas atribuições, sendo complementada pela Lei Estadual Lei nº 0645 de 09 de janeiro de 2001, em seu artigo 19: a Gratificação de Ensino Modular, de que trata a Lei nº 0412, de 31 de março de 1998, terá como base única de cálculo, o valor do vencimento do Professor, Classe “C”, Padrão I, 40 (quarenta) horas semanais, acrescido da Gratificação de Regência de Classe, do Quadro de Servidores Civis do Governo do Estado do Amapá, ficando fixada em 100% (cem inteiros por cento), não se incorporando para nenhum efeito. Parágrafo único. A referida gratificação visa cobrir despesas com deslocamento, alojamento, alimentação e valorização do profissional do magistério.

atuam nas escolas do campo multisseriadas, o que mostra um verdadeiro descaso para com a implementação de políticas de valorização para estes professores.

Em visita às escolas do campo do município de Mazagão encontramos um número considerável de professores efetivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e indagamos se os mesmos recebem algum incentivo. Estes confirmaram que recebem uma gratificação diferenciada por atuarem em escolas do campo, e o valor deste incentivo depende da distância de cada escola. Na opinião da coordenadora Amapari, os professores da rede estadual que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também deveriam receber algum incentivo financeiro para deslocamento, semelhante ao que ocorre com os professores do SOME. Arroyo (2013, p. 122) concorda com esse pensamento quando afirma que “o avanço do desprestígio do magistério não é um problema de incompreensão do governante de plantão, mas é parte desse jogo de interesses que valoriza uns conhecimentos e desprestigia outros, uns profissionais ou outros”.

A ausência de um incentivo financeiro que possa auxiliar os professores de classes multisseriadas no deslocamento e no custeio com alimentação e moradia, não garante sua permanência na escola por muito tempo, mesmo os professores efetivos que estão em início de carreira, fato que se agrava com a precarização das escolas, falta de alojamentos, e condições mínimas de subsistência. Para o coordenador Tumucumaque esta rotatividade de professores fortalece o “projeto político” dos gestores municipais e estaduais, em manter contratos administrativos como moeda de troca para campanhas nas eleições municipais e estaduais.

A rotatividade de professores, decorrente do alto índice de professores temporários, é um dos problemas prioritários no desempenho da escola, interferindo na aprendizagem dos alunos e na continuidade/fortalecimento de projetos educativos coletivos. Quando há troca de professores, há uma ruptura e descontinuidade do trabalho pedagógico, como por exemplo, demora na adaptação na relação professor-aluno, desarticulação entre conteúdos e dificuldade na construção de um vínculo efetivo do professor com a escola, entre seus pares e com os alunos. Essa adaptação às diferentes maneiras de ensino, as metodologias utilizadas para trabalhar os conteúdos e a forma de avaliação, ocasionam uma insegurança nos alunos, prejudicando suas aprendizagens e a qualidade do ensino na escola.

É necessário e urgente repensar as políticas de valorização dos profissionais de educação, dada a devida atenção especial aos educadores/educadoras que atuam nas escolas do campo, garantindo assim, condições dignas de trabalho, apoio pedagógico, salário decente

compatível com a profissionalização deste professor, reconhecimento social, a realização de concursos públicos para contratação de professores efetivos e gratificação específica que garanta sua permanência no local de trabalho, como o apoio financeiro para custear as despesas com deslocamento, alojamento e alimentação dos professores que atuam em escolas do campo, quilombolas e indígenas. Somente o apoio dos sindicatos dos professores, dos movimentos sociais e dos fóruns instituídos em cada território, garante que a luta por melhores salários e condições de trabalho digno seja travada de forma coletiva e orgânica, sem que o professor se sinta “isolado” desse movimento de luta e resistência contra o projeto hegemônico neoliberal que defende a instituição de uma política de privatização do ensino, avaliação de desempenho por testes padronizados, formação inicial aligeirada e a redução dos gastos públicos com a contratação de professores temporários, precarizando ainda mais o trabalho docente.

Nessa lógica de contradições profundas, o movimento de Educação do Campo, ao mesmo tempo que “denúncia” a precarização das escolas do campo e do trabalho docente, vem lutando por políticas públicas que garantam o direito à educação e uma educação que seja “no” e “do” campo:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser travada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011 p. 150).

Neste sentido, somente quando se garante a instituição de políticas públicas de valorização, formação e reconhecimento social da profissionalização docente, é que podemos evitar a rotatividade e a precarização do trabalho docente nas escolas do campo. Numa perspectiva gramsciana, esses professores necessitam também conhecer o processo de formação e as mudanças econômicas que historicamente se desdobram, bem como compreender a adesão passiva ou ativa das classes subalternas às formações políticas dominantes, a partir de suas próprias organizações, uma vez que a “não elaboração sistemática de sua história e em dela terem conhecimento apenas na versão dos dominantes”, caracteriza-se com uma das formas de subalternidade (DEL ROIO, 2017 p. 256). Por este motivo, quando as políticas de formação continuada de educadores e educadoras do campo, como o Escola da Terra, promovem essa reflexão, ajudam também a desvelar as contradições que permeiam a formação social dos povos originários, contribuindo para a emancipação política das novas gerações.

5. A participação da família/comunidade nas ações da escola contribui significativamente para aprendizagem dos educados, entretanto, há ainda uma grande dificuldade dos pais e comunidade no envolvimento do processo educativo, como apontam alguns entrevistados:

As dificuldades de aprendizagem das crianças eram inúmeras, a situação da família com relação as condições financeiras, isso também foi um fator muito negativo de certa forma pra gente desenvolver um bom trabalho com as crianças. Havia período no verão, que os familiares plantavam. De agosto a novembro, que é verão no Norte, as crianças eram levadas para roça, para ajudar os pais na plantação de melancia e outras frutas, e acabavam se ausentando da sala de aula. Então era muito comum isso. Nós relatamos para o diretor e reunimos sobre essa situação com os pais, para que eles pudessem entender que a criança precisava estar na escola e não no trabalho com eles. Houve até uma situação que os pais não aceitaram, pois estavam acostumados a deixar as crianças faltarem na escola para irem para o trabalho na roça, e quando a gente foi conversar com eles em reunião, achavam que nós estávamos querendo se intrometer na vida familiar deles. Então tudo que a gente queria era passar a importância do estudo para a criança, já que nós percebíamos que apesar da idade, a aprendizagem deles estava bem atrasada nos estudos (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

O nosso primeiro impacto com as crianças e com a comunidade é a questão da disciplina, eram alunos um pouco indisciplinados. As gestões anteriores da escola deixaram muito a desejar. Então nós tivemos uma certa dificuldade de lidar com as crianças em sala de aula. A mesma dificuldade foi com os pais. Logo no início, os pais não queriam nos dar autonomia pra gente trabalhar com as crianças na sala. A comunidade queria estar dentro da sala de aula, mandando o que eu teria que explicar, o que deveria falar, o que eu devia corrigir de certa forma o comportamento da criança. Quando não era do jeito que eles queriam, a gente acabava tendo dificuldades de convivência com a família dessas crianças. Eu particularmente tive muitas dificuldades, porque eles associavam a questão de disciplinar um aluno em sala de aula com comportamento ruim, como algo pessoal. Mas com a ajuda da diretora, a gente conseguiu passar para os pais que era necessária a questão da disciplina na sala de aula, a questão do professor ter o domínio da turma, não ter interferência na aula. Porque como era uma escola em que todas as casas eram próximas, os pais ficavam frequentemente nos corredores da escola observando a nossa aula (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

[...] não houve socialização de nenhum trabalho, porque o que foi proposto para mim fazer na comunidade foi uma horta, e eu não tive o apoio da comunidade. Sozinha eu não conseguia fazer a horta, porque é uma área quando a maré enche, alaga tudo, e quando seca tem a terra, e não tinha como eu fazer essa horta sozinha. Então não houve o apoio da comunidade para fazer a atividade que me foi proposta (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

O que eu vejo que é uma dificuldade dos pais, é por conta do nível de escolaridade dos mesmos. O nível de escolaridade deles é muito baixo. Tem atividades que a gente precisa que os pais tivessem um nível de entendimento, de conhecimento um pouco aprofundado para ajudar seus filhos. E todas as vezes que isso é proposto os resultados não são satisfatórios, não porque eles não queiram ajudar, é porque eles não conseguem ajudar. Tem pais que não conseguem ler, que não conseguem escrever. Outra situação é a estruturação da família, desse núcleo familiar. No campo hoje, tem muitas mães que criam seus filhos sozinhas, tem muitos avós que cuidam dos seus netinhos, enquanto as suas filhas precisam vir a cidade em busca de melhores condições de vida. O núcleo familiar, ele é bem diversificado no campo, então essa participação não tanto efetiva (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

A participação da família e dos coletivos populares, tem um papel importante no processo educativo, na aprendizagem dos estudantes e nas decisões colegiadas da escola. Quando não há o envolvimento dos pais na educação dos filhos, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado. Nas escolas do campo da Amazônia Amapaense, a participação da família é comprometida principalmente pela necessidade de trabalho nas lavouras, nos assentamentos, nas florestas amazônicas e nas áreas ribeirinhas, como caça e pesca, agricultura, extrativismo, artesanato, criação de animais, a retirada de açaí, cultivo de hortaliças e frutas regionais, atividades domésticas, entre outras. Essas atividades exigem dos trabalhadores e trabalhadoras do campo um certo esforço físico e tempo considerável por parte dos membros da família, com uma participação intensa de muitos jovens e crianças. Sobre as condições de trabalho impostas a essas famílias que dificulta a garantia do direito à escolarização dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo, Arroyo (2013, p. 100), destaca

Às escolas públicas vão chegando os filhos, as filhas, crianças e adultos desses coletivos mantidos na subcidadania porque mantidos em subtrabalhos, no trabalho informal, na sobrevivência desde a infância sem direito aos direitos do trabalho. Consequentemente sem os direitos da cidadania. A segregação cidadã continua sendo feita por via da segregação, precarização do trabalho.

Os relatos dos professores de escolas multisseriadas apontam para escassez de recursos financeiros de muitas famílias e a ausência de políticas públicas que possam garantir aos homens e mulheres do campo, condições dignas de trabalho, moradia, alimentação, saúde e educação. É uma condição que impede que muitas crianças tenham o suporte necessário para garantir sua escolarização, que perpassa pela falta de apoio da família em garantir sua permanência na escola. Em muitos casos deixam de ir para a escola para trabalhar junto com os pais. Há também a dificuldade de muitos pais em auxiliar seus filhos nas atividades escolares, devido à baixa escolarização ou por não saberem ler e escrever. Este é um dos maiores desafios que se impõe aos sujeitos do campo, de garantir a escolarização dos estudantes campesinas, mas se perder de vistas, que os pais (jovens, adultos ou idosos) enquanto sujeitos de direitos, também necessitam ser incluídos num projeto maior de educação, que oriente as famílias quanto a importância de garantir o direito uma educação pública, gratuita e de qualidade, não somente para seus filhos, mas para a própria comunidade, como a Educação de Jovens e Adultos e o PRONERA, formando sujeitos capazes de fazer a luta permanente, na perspectiva da educação do campo, que é de educar pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (MOLINA e JESUS, 2004).

Neste sentido a escola precisa cumprir a sua vocação universal de contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo, encontrando espaços alternativos para trabalhar de forma reflexiva as relações sociais vividas pelos camponeses, como associação de pais, instituição do conselho escolar, construção do projeto político pedagógico com participação da família e da comunidade, participação em projetos sociais comunitários e envolvimento com os movimentos sociais. Concordamos com Gramsci quando defende a organização da classe trabalhadora, com vistas a superação da subalternidade e transformando os camponeses em sujeitos protagonistas de sua própria história:

[...] a partir do momento em que um grupo subalterno torna-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é um novo tipo de sociedade, e conseqüentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológica (GRAMSCI, 1999, p. 225).

Gramsci se convence que é necessário organizar-se politicamente, conhecer profundamente as forças e contradições que operam no mundo, e construir um plano definitivo para combater o sistema capitalista, germinando uma nova concepção de hegemonia, que só pode nascer das organizações populares (DEL ROIO, 2017). Neste sentido, compreende-se, que o envolvimento da família e dos coletivos populares nas ações da escola, na educação dos filhos e nas atividades colegiadas, só é possível, quanto há uma intenção da por parte do gestor da escolar, dos professores, dos coordenadores pedagógicos, em se construir um projeto político e pedagógico que esteja atrelado a um projeto maior de sociedade: o que defende a Reforma Agrária, a agricultura familiar, a soberania alimentar, a biodiversidade, o direito à vida, à cultura e a educação como prática de liberdade e emancipação humana. Que ao menos na escola os educandos aprendam que “será difícil garantir o direito à educação e à cidadania sem avançar em seus direitos ao trabalho”; e a “somar com tantas lutas pelo direito ao viver digno e justo” (ARROYO, 2013, p. 101).

6. A participação das crianças e o protagonismo juvenil no processo educativo é um dos pontos favoráveis na construção de uma escola do campo participativa, inclusiva e democrática. Alguns relatos destacam essa importância:

Na escola do campo onde a gente atua, nós temos a participação dos estudantes e da comunidade no processo de ensino-aprendizagem muito forte, porque a escola é como se fosse a válvula de escape para aquela sociedade, a escola no campo é a representação do poder público. Por isso que na nossa cidade nós temos 56 escolas aproximadamente, dentre elas quase 50 são escolas que estão no campo, poucas escolas estão na sede do município [Mazagão]. E concernente a participação dos

estudantes, é muito forte a participação deles. Eles vão empolgados para a escola, eles fazem parte da vivência, ajudam a construir conceitos, construir definições a respeito daquilo que se vê. E a comunidade, os pais, eles se envolvem muito na construção das hortas comunitárias, nos mutirões, porque muitas coisas são feitas com mutirões na escola do campo (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

A escola ficava bem em frente ao rio Matapi no morro. Do alto, nós tínhamos a visão do rio, das árvores. Através desse curso a gente conseguiu levar para as crianças, esse outro olhar, para que olhassem para a natureza, para a riqueza do rio, das árvores, do ambiente natural. A partir do curso nós fomos instruídos a colocar nas nossas metodologias, algo voltado para aquele ambiente natural, um ambiente rural. Não só utilizar os livros e outros recursos, mas incluir as culturas, os costumes, os ritos. Como comunidade quilombola, tínhamos a riqueza do Marabaixo. Nós aproveitamos para mostrar para as crianças a importância que é essa riqueza da cultura, do Marabaixo. Então fomos vendo através do curso métodos para trabalharmos com as crianças a realidade local, as riquezas, os costumes. Fomos também aprendendo com os outros colegas, com a troca de experiência (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Um outro desafio que se propõe na escola do campo, é garantir o protagonismo dos jovens e crianças na construção dos projetos pedagógicos e interdisciplinares. O relato do professor Maracá reforça a importância dessa participação nas atividades coletivas e nos mutirões como parte da sua vivência e das formas diversas de convívio com a natureza. Para Arroyo (2013) é “esperançador” ver a quantidade de professores, gestores e coordenadores que entram nessa disputa ao lado das famílias, das comunidades e dos educandos das escolas públicas, quando reconhecem suas resistências afirmativas e as trabalham nas salas de aula, no material didático, nas oficinas, nos mutirões e nos projetos pedagógicos. Para ele, é preciso reconhecer os “educandos” como sujeitos políticos, à medida que reagem a tantas lógicas sacrificiais que perpassa os padrões de trabalho, de poder, de saber, de produção, de acumulação.

A escola é um local privilegiado para que crianças e jovens vivenciem e experienciem situações de participação democrática e coletividade, que lhes possibilite “atuar e se movimentar no mundo de maneira mais autônoma e solidária, mas também lhes permita reconhecer a relatividade dessa liberdade que a própria convivência social exige” (FRANCO, 2012, p. 61). Esses ideais de autonomia e solidariedade são contemplados nos projetos educacionais de muitas escolas campesinas da Educação Básica, porém a falta de experiência democrática ainda se faz presente em muitas instituições de ensino.

Dentre as várias possibilidades de participação ativa de crianças e jovens nos processos decisórios de aprendizagem e de organização de ações, Franco (2012) destaca três âmbitos importantes para que o protagonismo juvenil seja efetivamente concretizado no cotidiano das escolas: 1) no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; 2) na

valorização da cultura do jovem; 3) e na valorização de sua comunidade e nas instâncias decisórias institucionais.

No **processo de ensino e aprendizagem em sala de aula**, o protagonismo juvenil ganha destaque quando há uma relação de respeito e reciprocidade entre educador e educando. O professor torna-se um mediador de conhecimentos, vivências e experiências que pautará suas ações de forma dialógica e democrática, objetivando a construção da autonomia das crianças e jovens por meio de metodologias que favoreçam a construção de conhecimentos de forma contextualizada. Para isso, a escola do campo precisa planejar estratégias e procedimentos em sala de aula e em outros espaços que considerem o potencial juvenil para planejar, organizar, desenvolver e avaliar ações, mediadas pelo professor, por meio da pedagogia de projetos (FRANCO, 2012). Neste sentido, é importante pensar em projetos que sejam gerados na própria escola, aproximando o conhecimento às necessidades dos educandos e educadores, numa perspectiva participativa e cooperativa, propiciando assim, a participação ativa dos educandos na articulação de ações que favoreçam a relação entre o trabalho individual e trabalho coletivo, entre a teoria e a prática, entre o trabalho intelectual e trabalho manual. Como por exemplo, a experiência da Escola Unitária, que traz uma grande contribuição para o protagonismo juvenil, ao propor uma educação de cultura geral e humanística que se propõe a tarefa de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121). É uma forma de romper com o modelo seriado urbanocêntrico, por meio de disciplinas, em que os tempos, espaços e conhecimentos são fragmentados, e que reforça a manutenção da passividade das crianças e jovens no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto apontado por Franco (2012) para que o protagonismo juvenil seja uma realidade nas escolas públicas é a **valorização da cultura de crianças e jovens e de sua comunidade**. As manifestações culturais e a maneira de ser e viver do jovem do campo, com costumes, danças, gostos, e suas formas de expressão, em suas imagens e seus estilos, sua linguagem e gestos, devem ser valorizados pela escola e pelos professores, pois

Cabe à escola acolher essa riqueza de manifestações, mais ainda, abrir espaço para que ela seja manifestada também no ambiente escolar. O respeito a toda a diversidade presente na cultura do jovem e da comunidade em que está inserido significa, antes de tudo, respeitá-lo como cidadão em seu direito à participação e interferência na organização social, democratizando o espaço da escola para que as manifestações culturais locais estejam presentes, valorizando as pessoas, suas experiências e seus

conhecimentos, contrapondo-se ao processo de massificação da cultura que vem se impondo em nossa sociedade, postura presente em muitos momentos nas unidades escolares (FRANCO, 2012, p. 67).

Nas Amazônias, a valorização da cultura torna-se mais importante, quando esta incorpora elementos que envolve os aspectos históricos, socioculturais, ambientais, religiosos e folclóricos de cada comunidade, respeitando a diversidade dos diferentes sujeitos que nela residem: de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, classe econômica e idade. Para Corrêa e Hage (2011) as políticas e as práticas educativas devem se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos nos rumos de um projeto amazônico de educação e de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário. Para tanto, destaca

Um dos maiores desafios apresentados para educação do campo na Amazônia é pautar na agenda das políticas e práticas educacionais o reconhecimento da sua diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero e a afirmação do protagonismo de suas diversas populações nesse processo, criando as bases e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da *alteridade* e da *diferença* como componentes integrantes da formação humana, da convivência e de um projeto emancipatório de sociedade, particularmente em se tratando das populações rurais amazônicas, que historicamente vêm sendo estigmatizadas pela cultura eurocêntrica (CORRÊA; HAGE, 2011 p. 99).

Para Arroyo (2013) nem sempre nos currículos escolares é dada a mesma centralidade para que a escola garanta o direito à produção cultural. Os currículos tem sido pouco sensíveis ao reconhecimento dos saberes dos educadores e educandos como sujeitos de cultura e de memória. A ausência da cultura no território do conhecimento científico é mais uma forma de segregação, de ocultamento dos setores populares, na medida em que há essa separação hierárquica traduzida nos currículos cientificistas, pragmatistas, positivistas, conduzindo tanto a formação dos educandos como dos docentes-educadores.

Neste sentido, cabe aos educadores do campo levarem em seu trabalho suas identidades culturais formadas em seus percursos humanos sociais, de gênero, raciais, do campo, pois também carregam sua cultura docente, construída nas lutas por seus direitos docentes ou pelos direitos como mulheres, negros/as, militantes educadores do campo, indígenas, quilombolas. Assim como também, crianças, adolescentes, jovens e adultos, chegam às escolas carregando suas culturas infanto-juvenis, geracionais, identitárias, de participação com seus coletivos em lutas por direito. Portanto, reconhecer educadores e educandos “como sujeitos de cultura”, “nos obriga a inverter a direção tão forte na garantia do direito ao

conhecimento que considera os alunos como sempre-luz, ignorantes a ser iluminados pelas luzes dos conhecimentos” (ARROYO, 2012. P. 347).

As escolas do campo, portanto, ao abrirem espaço para que a cultura regional e a cultura do jovem, da criança, do adulto, estejam presentes na escola, é imprescindível também que possam disponibilizar nos currículos e nos projetos escolares acesso aos bens culturais considerados de interesse comum, que pode ser promovido e incentivado por redes de ensino e/ou intercâmbios, como mostras de artes visuais, shows musicais, feiras científicas, espetáculos de teatro, mostra de cinema, etc, bem como, por meio de cursos e oficinas de diversas linguagens artísticas e atividades desportivas, garantindo aos educandos e à população local o acesso as diferentes formas de cultura e ao lazer (FRANCO, 2012).

Como terceiro aspecto para o fortalecimento da participação das crianças e do protagonismo juvenil nas escolas públicas, do campo ou da cidade, FRANCO (2012) aponta para as **possibilidades de participação dos adolescentes e jovens como protagonistas corresponsáveis pelo processo educacional, decisório e organizacional**. Essas múltiplas possibilidades devem ser potencializadas de acordo com o projeto político pedagógico da escola a partir dos desejos, anseios e necessidades de educandos e educadores.

O desenvolvimento do protagonismo juvenil no contexto escolar requer que nós educadores e membros da equipe diretiva da escola tenhamos a clareza de que o desenvolvimento da autonomia dos jovens e da preparação para sua participação ativa na sociedade em que está inserido requer, entre outros aspectos, vivências concretas de participação nos processos decisórios, de organização e de planejamento de ações protagônicas no contexto escolar (FRANCO, 2012, p. 78).

Pistrak (2009) traz uma grande contribuição para a educação escolar ao defender a autonomia e liderança de crianças, adolescentes e jovens na “autodireção” das ações e projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Para ele, é preciso que as crianças se envolvam na organização de todos os aspectos da vida escolar por um lado, e que também sejam envolvidas no trabalho da direção da vida social por outro. Como proposta defende a organização de um comitê organizacional composto de cinco a sete pessoas, que é organizado a partir de três áreas: social, científica e econômica. A seção social relaciona-se as questões de horário, grupos de trabalho, formação social (escola e família, escola e sociedade), atividades em representações sociais e partidos, descanso e diversão, clube. A seção científica refere-se a tarefas em grupos, círculos, excursão, estudos individuais, gabinetes, bibliotecas. A seção econômica relaciona-se aos meios financeiros da escola, infraestrutura, inventário, conserto do prédio, uniforme,

almoxarifado, oficinas, limpeza, etc. Ou seja, as crianças são envolvidas em todas as atividades da escola a partir de um trabalho organizativo e coletivo, que distribui tarefas e obrigações.

O grêmio estudantil e a representatividade de turma, são outras formas e instâncias de participação da juventude, com possibilidades de espaços democráticos que permitem aos jovens se organizarem, “rompendo com as relações hierarquizadas de poder, incentivando o debate e estreitando a comunicação entre os próprios alunos e entre os alunos e os professores e a equipe diretiva da escolar” (FRANCO, 2012, p. 70). São a partir dessas instâncias que os representantes e lideranças estudantis terão voz, sendo um canal para que suas inquietações e necessidades sejam encaminhadas e explicitadas junto à direção e à coordenação pedagógica da escola.

Outras instâncias de grande importância nas decisões coletivas da escola, que requer a participação da juventude, é o Conselho Escolar¹³⁰ e o Conselho de Classe¹³¹. Os estudantes enquanto membros desses conselhos “são colaboradores de direitos iguais que possuem conhecimentos e características especiais: pois eles serão objeto e condutores daquelas ideias formativo-educativas, as quais são elaboradas no Conselho” (PISTRAK, 2009, p. 250). São instâncias que devem sempre estar abertas para todos os estudantes que desejarem participar ou estarem presentes, apesar da dificuldade de muitas crianças compreendem a importância desses conselhos.

Por este motivo, Pistrak (2009, p. 261), destaca a importância do papel do pedagogo na orientação do trabalho de “autodireção” como forma de organização da vida das crianças e adolescentes em todas suas manifestações, como “método de pesquisa autônoma e organização grupal dos trabalhos”. Infelizmente, como evidenciamos em muitos relatos dos entrevistados, a falta de pedagogos é uma realidade muito presente nas escolas do campo na Amazônia

¹³⁰ O Conselho Escolar é um dos órgãos de maior representatividade da instituição. Ele agrega representantes de pais, de alunos, de membros da comunidade, da equipe administrativa, dos docentes e de outros segmentos definidos no regimento das escolas públicas ou privadas. É uma instância colegiada que revela-se como importante espaço de descentralização do poder, quando se garante a maior participação dos vários segmentos que o compõem, tanto para decisões referentes às questões financeiras e orçamentárias como para as referentes às metas e aos objetivos gerais da escola, que vão dar suporte ao projeto pedagógico (SILVA, 2012, p. 82).

¹³¹ Os Conselhos de Classe são constituídos por todos os professores da mesma classe, e de acordo com as normais regimentais de cada escola, contam também com a participação de alunos, independentemente da idade. Evidencia-se nesse espaço a participação dos professores e dos alunos, este como representantes de seus pares. Os alunos representantes quase sempre são escolhidos em eleição democrática, pelos colegas de classe, o que estimula importante exercício de cidadania (SILVA, 2012, p. 85).

Amapaense, o que dificulta a organização de instâncias colegiadas que garanta a participação das crianças e adolescentes, pois “deixar os jovens sozinhos, principalmente os que ainda não desenvolveram sua autonomia, em ações protagônicas é abandono, pior ainda, é expô-los a situações de fracasso que os desmotivam em suas empreitadas” (FRANCO, 2012, p. 69).

7. A Educação do Campo e o fortalecimento das políticas públicas de Estado como bandeira de luta e resistência dos povos do campo, das águas e das florestas, se evidencia nos depoimentos dos sujeitos entrevistados:

A gente se sente igual ao povo do campo, sozinho. A gente quer fazer algo [...] primeiro que não temos mais aqueles projetos do governo federal que nos fortalece. A equipe do governo federal que sempre vinha para orientar, para fortalecer, chamar a equipe, fortalecer essa equipe, fazer formação, e a gente não tem isso. Precisa o governo federal fortalecer essa equipe, e a partir desse fortalecimento cada vez mais formar. Que tenha esse embasamento para trabalhar melhor essas políticas, para desenvolver melhor, com mais qualidade essa política e criar realmente uma política de Estado, em vários lugares, tanto a rede municipal de forma integrada, como na rede estadual [...] eu defendo muito a escola do campo, mas a gente tem que defender, mesmo quando tem oportunidade de defender, que cada dia se fortalece. Eu preciso ter isso bem palpável, porque sem [professores] formados a gente não avança muito. É preciso também ter um olhar do governo federal para melhorar essa comunidade, para que tenha internet em todo lugar, para que tenha “Luz Para Todos” nas escolas. Nós fizemos um trabalho com a CEA [Companhia de Eletricidade do Amapá] conseguimos ainda colocar a “Luz para todos” em algumas escolas de Mazagão, mas tem algumas escolas que não tem ainda luz. Isso precisa ser visualizado para que seja para todos, com internet. Tem que ter internet nessas escolas, nessa comunidade, porque a gente não sabe quando essa pandemia vai acabar e o ensino não pode parar (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

Nós precisamos peitar o governo federal para ter mais recurso para o Pronera, para o Escola da Terra continuar fazendo a formação aqui na ponta, e peitar os gestores do Estado e dos Municípios para que esses professores tenham uma estrutura boa de trabalho que tem como um dos princípios a questão do direito à nomeação, do direito a um concurso público. Então eu vejo muita luta para os próximos períodos para gente materializar nessas comunidades o direito que está na legislação, mas infelizmente ainda não é cumprido [...] nós defendemos a escola do campo, no campo, nas comunidades rurais. E fazemos a defesa do direito desses professores de acessarem sua formação inicial para que tenham licenciatura, para que cursem uma especialização, para que possam estar melhor preparados para ofertar, para preparar a sua aula e também o direito à formação continuada para que não parem no tempo, mas para que continuem sempre aprofundando, aprendendo e qualificando ainda mais a sua prática em sala de aula (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Pela minha trajetória e a situação que a gente tem hoje, na verdade a luta e a vontade sempre foi de melhoria para o campo, como eu falei no início a gente nunca teve nada, era só nós mesmos e os alunos. Então assim, a gente sempre luta por uma melhoria, por recursos pedagógicos, por investimento na capacitação de professores, que eu acho que é muito válido. O professor lá no campo fica geralmente muito sozinho, eles reclamam muito que ficam isolados. Eu reclamava bastante, [...] então assim, a luta é sempre por isso, em busca de melhorias, em busca até de estrutura física da escola. A gente sempre está assim, com a nossa vontade das pessoas terem um prédio bom, para ter uma boa estrutura, para poder fazer um bom trabalho, porque eu acredito que o

trabalho em qualquer escola, não depende só do professor, depende de uma série de fatores, inclusive do ambiente. Porque num bom ambiente, você tem condições de fazer um bom trabalho. Eu visitei uma escola. Nossa! A professora não pendurava um cartaz porque molhava tudo, vinha a chuva e desmancha todo o trabalho dela. Então isso levava a um desânimo, ela nem queria mais fazer porque ia estar se cansando. Então assim, a gente sempre busca essas melhorias, melhoria de capacitação dos professores, melhoria da questão da estrutura física e também do material pedagógico que a gente nunca tem (Jari, professora-tutora Escola da Terra, 2021).

O Salomão coloca muito essa necessidade de superarmos a própria definição de multissérie rural e levantar essa bandeira pela Educação do campo, pela escola pública do campo que tente diminuir essa forma de visualização desse processo educacional, de estigma que é tido a esses professores, a própria forma de organização em que se dá a multissérie. Então eu me vejo nessa bandeira de luta, dessa defesa por uma educação do campo que coloque os interesses desse povo que vive no campo, que vem do campo com suas experiências, que é dado a eles o protagonismo de suas identidades em seus diversos territórios. A gente sabe que a luta é de uma maneira mais global dos povos do campo, mas cada território tem sua especificidade, tem em sua identidade, tem sua bandeira de luta. Então eu vejo que a gente precisa fortalecer o protagonismo desses sujeitos para que isso possa ser trazido como pauta de debate, e então se pense em estratégias metodológicas e didáticas para se consolidar a prática educativa nessas escolas (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

A narrativas dos sujeitos entrevistados revelam um conjunto de demandas que se apresentam como necessárias para a garantia do direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas. A Educação do Campo é a grande bandeira de luta dos educadores e educadoras do campo, enquanto concepção pedagógica que defende o campo enquanto espaço de vida digna para seus sujeitos. Por isso, é legítima a luta por políticas públicas de Estado específicas no conjunto das organizações e movimentos sociais do campo, quando denunciam os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo (MOLINA e JESUS, 2004).

O modelo pensado para as escolas multisseriadas, de garantir uma infraestrutura mínima, sem professores qualificados, sem coordenação pedagógica, com a presença de um só do professor, muitas vezes como único representante do poder público naquela comunidade, foram ineficazes. O Estado não pode tratar a educação dos povos camponeses da mesma forma como foi tratada há séculos atrás, baseada no pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. As recentes declarações do governo Bolsonaro apontam o retorno da ideia do genocídio dos povos do campo, da intolerância à diferença, típico comportamento que pautou os três séculos de escravidão no Brasil e que embasa o discurso da extrema direita: repulsa a expressão de povos tradicionais; recusa de valores partilhados entre as comunidades tradicionais, negando a contribuição civilizatória desses povos, essenciais na formação da sociedade brasileira, além da flexibilização das leis ambientais, privilegiando a impunidade dos ruralistas, madeireiros e

garimpeiros, históricos adversários dos povos camponeses (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2021).

As políticas públicas em educação do campo, na sua maioria, fazem o enfrentamento às forças gigantescas do agronegócio, bem como, as forças dos empresários e do latifúndio improdutivo. Neste sentido, as maiores vítimas de agressão estatal e do grande poder do capital dos países hegemônicos são quilombolas, caiçaras, indígenas, povos das matas, ribeirinhos, atingidos por barragens, agricultores familiares e sem-terra. Sujeitos que lutam por seus direitos imediatos, pela emancipação e inúmeras formas de reivindicar a dignidade da pessoa humana, esculpida na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BICALHO, 2017).

Apesar do desprezo do Governo Bolsonaro quanto às demandas populares relacionadas aos trabalhadores do campo e da cidade, os movimentos sociais populares rearticulam suas frentes de mobilização e luta, na interface com as experiências históricas de suas bases. Essa organicidade gera novos aprendizados para o conjunto da classe trabalhadora, especialmente em relação à função do Estado e a opressão estabelecida pela classe dominante. Segundo (ARROYO, 2014, p. 295):

Um dos aprendizados mais radicais dos coletivos em lutas por direitos é sobre a função da natureza do Estado. Um aprendizado que não vem de fora, de cartilhas e conteúdos críticos nem de processos educativos conscientizadores de fora, mas vem das tensas vivências e das experiências concretas, de lutas coletivas por direitos no interior do Estado, de suas instituições e políticas (...) descobrem a histórica função do Estado e os limites de suas políticas distributivas, compensatórias.

Neste sentido, é importante reafirmar a corresponsabilidade do Estado em seu sentido Ampliado (governos federal, estados e municípios, entidades públicas, poder judiciário, Ministério Público, fóruns de educação, associação de pais, sindicatos de professores, movimentos sociais, universidades públicas) pela luta e garantia do direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas, cada qual com seu sistema de ensino, mas em regime de colaboração mútua e recíproca, em atendimento às legislações específicas de Educação do Campo, que foram conquistas históricas de luta e resistência dos movimentos sociais camponeses, como o art. 28 da LDB/93946, que reconhece legalmente a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e diferença dos sujeitos camponeses para fins educacionais e a recente alteração, que inibe o fechamento das escolas do campo; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e suas diretrizes complementares; o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; as políticas de formação para os

assentados da Reforma Agrária (PRONERA); para os jovens (Projovem Campo Saberes da Terra); de material didático específico para as escolas do campo (PNLD Campo); políticas de formação inicial de professores: Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e quilombolas (Programa Escola da Terra); entre outras legislações que garantem a instituição de políticas públicas de educação do campo, como o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005, de junho de 2014, com vigência até 2024, que obriga Estados e municípios a elaborarem ou reformularem seus respectivos planos educacionais para considerar em suas estratégias as “necessidades específicas da Educação do Campo, (...) asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, PNE, 2014, art. 8º, parágrafo I, inciso II).

Dentre as inúmeras políticas públicas, reiteramos aqui a necessidade de fortalecer o Programa Nacional de Educação do Campo, instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, e pela Portaria nº 86, de 01/02/2013, alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021, enquanto um importante instrumento de conquista do movimento nacional de articulação pela Educação do Campo: conjunto de ações articuladas para assegurar a melhoria de ensino nas redes de ensino, atuando em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica, buscando desenvolver ações, tais como:

- Disponibilizar de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo que atendam às especificidades formativas dessas populações;
- Fomento à educação integral com ampliação curricular e apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas;
- Promover a formação continuada aos professores da Educação do Campo, em nível de especialização e aperfeiçoamento, a formação inicial para os professores em exercício no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), preparando-os, inclusive, para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da alternância pedagógica;
- Expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos por meio da proposta pedagógica dos Saberes da Terra;

- Apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação das redes de educação profissional e tecnológica, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais;
- Apoio financeiro e técnico às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica, com destaque a educação infantil;
- Inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e tecnologias digitais;
- Melhoria das condições de funcionamento e da infraestrutura necessária para acesso à água e ao saneamento e pequenas reformas nas escolas do campo e quilombolas e oferta de transporte escola intracampo.

Essas são demandas importantes que marcam a luta histórica dos povos do campo, como sujeitos de direito e que na recente conjuntura estão sendo ameaçadas por um governo antidemocrático e excludente. Neste sentido, concordamos com Gramsci, quando já no seu tempo, responsabilizava o Estado pela garantia de uma escola pública que fosse digna de seus sujeitos, ao defender a Escola Unitária:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Logo, compreendo a necessidade em continuar levantando essa bandeira de luta e resistência, que é a Educação do Campo, superando as contradições que existiram ao longo da consolidação da escola pública no Brasil, e que continuam existindo. E na Amazônia essa luta se torna ainda mais urgente, diante da realidade de violência contra os trabalhadores do campo, o fechamento das escolas do campo em detrimento do processo de nucleação, a ampliação das queimadas e dos desmatamentos na florestas, a biopirataria¹³², o hidronegócio¹³³, a mineração

¹³² A biopirataria está entre os negócios ilegais mais lucrativo do mundo, perdendo somente para o de armas e o de drogas, movimentando anualmente, cerca de 60 bilhões de dólares, com o tráfico de animais e de outros tipos de material. (CORRÊA e HAGE, 2011).

¹³³ O chamado *mercado da água* ou *Hidronegócio* vem ganhando cada vez mais força na Amazônia, haja vista seu potencial e a geopolítica da guerra pela água que é um novo aspecto que toma relevância no mundo contemporâneo. Os conflitos de uso pelos recursos naturais inscrevem bem esse novo mapa dos conflitos de uso e de significação do território (CORRÊA e HAGE, 2011).

descontrolada, a desterritorialização das comunidades indígenas e quilombolas, os conflitos de terra que tem gerado mais mortes no campo, o avanço do agronegócio e o uso descontrolado dos agrotóxicos, entre outros. São situações como estas, que evidenciam o antagonismo que permeiam as relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais e se manifestam “nas disputas pela hegemonia de projetos sociais específicos e variados; em que está em jogo a afirmação de identidades culturais próprias e as estratégias diferenciadas de uso dos territórios e dos recursos naturais existentes na Região” (CORRÊA e HAGE, 2011 p. 93) e que dificultam implantação/consolidação das políticas públicas de educação do campo no Brasil e na Amazônia, já garantidas em lei.

8. A necessidade de **fortalecimento do Comitê (Fórum) de Educação do Campo na Amazônia Amapaense e a importância dos movimentos sociais**, se evidencia na fala dos entrevistados:

Eu tenho desejo de retomar o Fórum [Comitê] pra gente discutir, escutar o que cada comunidade realmente almeja, o que ela espera da formação, principalmente agora que o setor econômico está defasado. A gente precisa realmente fortalecer o ensino, de mudar realmente a prática do profissional (Amapari, coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

E nós lutamos também junto aos movimentos sociais para pressionar os gestores para que não fechem essas escolas. Mas pelo contrário, que invistam nessas escolas, que qualifiquem essas escolas, que instalem energia elétrica nessas escolas, que levem água potável para essas escolas, que garantam merenda escolar conforme a legislação preconiza no Brasil, que comprem uma parte dessa merenda escolar na agricultura familiar, dos extrativistas do entorno da escola, para que a criança tenha a fruta na merenda, tenha o açaí na merenda, tenha o camarão, o peixe na merenda, e não esse biscoito com suco químico que virou a cara da merenda escolar em muitas escolas brasileiras. Então lutar pela educação do campo significa proteger e fortalecer a escola do campo e não criticar porque ela é multisseriada, porque ela é multi-idade, e concordar que ela seja fechada, porque as crianças têm direito a ir para cidade para ter uma escola seriada, porque lá é toda a qualidade do mundo (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Durante as escolas que eu já trabalhei tive vários envolvimento sociais a partir das associações, porque o povo do campo é um povo que se organiza através de associações e sindicatos. Em todas as escolas que eu já trabalhei procuro me envolver não só nos movimentos sociais, como também nos movimentos culturais e nos movimentos religiosos da comunidade, até porque não tem como não se envolver para garantia da efetivação da qualidade do ensino. É necessário a gente está inserido nessa comunidade [...] eu cheguei nas comunidades querendo trazer as escolas para mim, para minha vivência, queria que fosse do meu jeito. Então, tanto as experiências como as formações que a Prefeitura, vinculada ao Estado, à Universidade, que ofereceram naquela época foi me fazer entender que eu que deveria estar na comunidade e não a comunidade está em mim. Que era mais fácil eu adequar as metodologias, adequar o trabalho para essas comunidades. E os movimentos sociais nos fortalecem muito, os sindicatos, as associações, como a comunidade do campo se organiza (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

A mobilização dos sujeitos, individuais e coletivos, no interior das comunidades rurais, os encontros e as trocas de saberes promovidas por camponeses/as, universidades públicas, fóruns, seminários, secretarias municipais e estaduais de educação, contribuem com os debates acerca das políticas públicas de educação nas escolas do campo. Trata-se de uma formação política, filosófica e emancipadora dos camponeses, incentivada pelos movimentos sociais através de sua participação nos comitês e fóruns constitutivos.

Como já foi destacado no capítulo anterior e a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, o Comitê Executivo de Educação do Campo no Amapá, instituído em 2004, composto por representantes das instituições governamentais, como Secretaria de Educação, do Ministério Público, universidades públicas, Conselhos Estadual de Educação, RURAP, UNDIME, INCRA e por representantes dos movimentos sociais (RAEFAP, FETAG/AP, CPT, CUT, GTA, MAAP e SINSEPEAP) é um espaço democrático de grande importância para a Educação do Campo na Amazônia Amapaense, que possibilita uma reflexão dialógica, coletiva e participativa das políticas e práticas educacionais desenvolvidas e pensadas com os sujeitos do campo, das águas e das florestas. Embora instituído legalmente, por meio do Decreto Estadual nº 1455/2006, a partir de uma reivindicação dos movimentos sociais durante o I Seminário Estadual de Educação do Campo no Amapá, as críticas apontam para uma necessidade de “reativá-lo”, tornando-o mais participativo, em função da falta de reuniões dos membros do Comitê para deliberação de pautas mais urgentes relacionadas à Educação do Campo.

Portanto, a atuação do Comitê Executivo de Educação do Campo no Amapá não pode se restringir apenas às demandas referente a execução de programas do governo federal, como o Programa Escola da Terra e o PRONERA para a elaboração/definição de projetos, aprovação de orçamento e a definição de estratégias locais. Pelo contrário, o comitê deve atuar como instância colegiada de participação autônoma e permanente, sem depender unicamente da convocação dos órgãos governamentais, mas que seja o porta-voz também das demandas dos movimentos sociais camponeses na construção de propostas alternativas, de caráter local e amazônico, para a melhoria das escolas públicas camponesas, indígenas e quilombolas. Alguns educadores/educadoras sugerem inclusive, a instituição de um “Fórum Amapaense Permanente de Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, caracterizando-se como um importante instrumento de articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pela garantia do direito à educação das populações do campo, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado, semelhante ao que acontece com o FONEC e o Fórum Paraense de Educação do

Campo, que contribuem significativamente enquanto ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de políticas públicas de Educação do Campo.

Não custa frisar que a Educação do Campo emerge da luta dos povos do campo por um projeto educativo que respeite suas especificidades e valorize seus modos de ser e de viver. Esta luta pela Educação do Campo encontra-se inscrita na filosofia da práxis, proposta por Gramsci, ou seja, não somente no campo das ideias e nas formulações teóricas, a partir de seus intelectuais orgânicos, mas também nas práticas políticas dos movimentos sociais e das organizações populares, assumindo posições críticas em relação ao pensamento vindo de fora e atitudes de ruptura frente à cultura do opressor. É uma filosofia que surpreende, questiona, resiste através de uma luta de “hegemonias” políticas que se coloca na escuta dos que são “silenciados”, não apenas regatando uma dívida histórica, mas nos “descortina finalmente as possibilidades de ouvir a voz dos que o elitismo por séculos tem anulado e tratado como ‘instrumento de trabalho’” (SEMERARO, 2009, p. 161).

Para Semeraro (2009) os movimentos sociais não podem partir do nada ou apoiar-se unicamente sobre suas forças. Em sintonia com Gramsci, através da filosofia da práxis, que ele também chama de filosofia do “oprimido” e da “libertação” – devem aprender a utilizar também as contribuições acumuladas historicamente no patrimônio cultural da humanidade, construída sobre relações tecidas por uma dialética feita de ruptura-assimilação-superação. Contudo, não significa anular totalmente o passado e fazer do oprimido o “início puro” de uma nova criação, mas “apesar da tragédia da sua dolorosa história, apesar das fragilidades e das debandadas, assimila os elementos válidos do sistema do qual faz parte, opõe resistência às contradições, se organiza e cria iniciativas (nem sempre de forma linear) que apontam sinais de um outro mundo” (SEMERARO, 2009, p. 178). Além disso, a filosofia a ser defendida e colocada em prática pelos movimentos sociais populares precisa ser completada pela “filosofia da alteridade”, ou seja, da ousadia de propor algo “novo”, uma “nova direção”:

A filosofia do “oprimido” e da “libertação”, neste sentido, precisam ser completadas com a “filosofia da alteridade”, da criação e da ousadia de uma nova proposta hegemônica. Se a primeira presta serviços inestimáveis ao mostrar a necessidade de conscientização e os meios para desalojar o opressor, muitas vezes tem permanecido só na fase da crítica e da denúncia. Tem sido entendida mais como processo de “libertação” pelo diálogo e a solidariedade, valorizando menos a tarefa igualmente importante de aprender a ser “outro”, alternativo, quer dizer, “hegemônico” e “diferente” de uma sociedade capaz de universalizar e socializar o poder, os bens e o saber. Para além da conscientização e da constituição da própria cultura, é necessário completar o “ato político” da libertação latino-americana com a conquista da hegemonia e a afirmação de um projeto alternativo que se vislumbra em conjunto com os dominados da Terra assumindo também a direção política e econômica do mundo (idem, p. 192).

Por este motivo, os movimentos sociais camponeses trazem essa “esperança do novo” ao incluírem em suas matrizes pedagógicas experiências de diversas correntes teórico-filosóficas, como as experiências da Educação Popular/Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, da Escola Unitária de Gramsci ou Escola do Trabalho de Pistrak, do Materialismo Histórico-dialético de Marx, da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani, da Pedagogia do Movimento do MST, da Pedagogia da Alternância das Casas Famílias Rurais e Escolas Famílias Agrícolas e Agroextrativistas, dentre outras, que muito contribuem para a construção de um pensamento crítico e emancipatório dos sujeitos do campo, afim de perceberem as fortes contradições que se aprofundam a partir dos valores emergentes, esvaziando-se do “ontem”, mas querendo permanecer em um “amanhã” de luz, esperança e vida, num esforço conjunto de todo o coletivo da sociedade, para a formação de intelectuais orgânicos de um novo espírito revolucionário (PISTRAK 2009; FREIRE, 2020; GRAMSCI, 1999).

9. Sobre a importância da formação continuada de educadores/educadores do campo que atuam em turmas multisseriadas, os sujeitos entrevistados assim se manifestam:

Eu acredito que se nós tivéssemos mais formação, a partir da Escola da Terra que foi excelente, que teve acompanhamento, que teve um encontro dos resultados também... – quero destacar isso, teve o encontro dos resultados na Universidade, várias construções painéis e nesses painéis a gente conseguia enxergar o trabalho de muitos colegas de todo o Estado que a gente aprendeu muito, muito mesmo – ...eu acredito que se nós tivéssemos mais formações das escolas multisseriadas, o retorno do que é qualidade seria gigantesco (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Então a gente tem que enfrentar essa realidade, temos que fazer mais formação dos professores da escola do campo, temos que fazer mais pesquisas sobre as multisséries, sobre a realidade das escolas do campo, temos que fazer mais artigos, participar de mais eventos para publicizar o resultado dos nossos estudos, e junto com os movimentos sociais fazer a defesa intransigente do direito dessas populações a uma educação de qualidade com a sua cara, com a sua cultura, no seu lugar, no seu território. (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Nós temos uma demanda que é muito grande de formação de professores no Brasil, e no campo essa demanda é ainda mais gritante [...] Mas nós ainda temos muitos professores atuando sem a formação preconizada pela LDB e pelas diretrizes operacionais das escolas do campo. [...] Então essa é uma realidade do campo que precisa ser considerada, e para qual você precisa ter uma resposta de política pública. Nós precisamos ir dando conta de um mínimo de formação com cursos de curta duração para esse profissional [...] Mas ele já é professor da escola do campo, ele já está efetivamente lecionando, é um docente em atividade numa escola multissérie. Então além dos desafios próprios do ensino, a complexidade da multissérie que exige uma atuação específica e também uma formação específica dos professores, ela embasa a necessidade de manutenção dessa política pública e oxalá a ampliação das vagas para as graduações e licenciaturas (Tumucumaque, coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Eu penso que toda formação que traz uma perspectiva, uma autonomia, para quem está coordenando, e se volta para os professores em geral, a formação continuada é essencial no desenvolvimento do trabalho. O Escola da Terra foi uma formação com muito autonomia, para quem estava coordenando, para os professores formadores. O lado bom da autonomia é que a gente pode construir a proposta coletivamente. Foi um trabalho que a gente viveu intensamente, procurando trabalhar os conceitos que a gente acredita, da pedagogia da alternância, vivenciar isso com eles foi muito interessante, porque embora muitos trabalhem em escolas do campo, não vivenciavam esse movimento que é a alternância permite, de continuidade. Muitas vezes as formações são estáticas, você faz um curso disso, pronto e acabou, e na proposta que a gente desenvolveu, a formação tinha uma continuidade. Quando eu ia para o segundo momento do Tempo-Universidade, eu não ia para fazer um outro trabalho, a gente dava continuidade do que tinha sido feito no primeiro, porque tinha uma interação com o que eles iam desenvolver ao longo desse processo. Penso que favorecia também a discussão das multisséries, por conta de a gente levar propostas de trabalho, onde eles iriam construir a partir da realidade (Juminã, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Eu destaco o ponto de formação, de atualização, de confronto, no sentido de te tirar da mesmice, e também da gente ver os colegas [...] Ela é de extrema importância, eu estou usando o termo “extrema”, porque é realmente isso. Nós professores do campo, ficamos muito no campo e às vezes a gente acaba caindo na rotina. A rotina também é um gargalo, ela é um desafio a ser superado e quando chega um programa como esse, ele te tira da rotina, ele te leva a um confronto. E quando ele te confronta, tu consegue enxergar perspectivas que tu não enxergavas em ti. A formação é tão importante que ela te provoca a pensar mais, e ela também te faz sentir que tu tens capacidade, que tu tens como fazer com que aquela situação, que para muitos desse país é desfavorável, se torna uma situação de extrema importância para aqueles estudantes que estão lá [no campo] (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Os diálogos dos sujeitos entrevistados defendem a necessidade de continuidade das políticas de formação continuada para os educadores/educadoras do campo, e que esta formação seja específica e contextualizada. O Programa Escola da Terra, como política de formação docente de escolas com classes multisseriadas e quilombolas, através da alternância pedagógica, representa no território amapaense, um projeto ainda em construção, que deu um primeiro passo, com a oferta de uma primeira edição em 2018 e 2019, recebendo uma avaliação muito positiva dos gestores, formadores, tutores e professores cursistas, mas que ainda precisa se solidificar como uma política de continuidade, principalmente por não ter alcançado todos os professores das redes de ensino municipal e estadual que atuam nas escolas do campo.

Nessa tessitura, a formação continuada de educadores/educadoras a partir do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, das Águas e das Florestas no âmbito da UNIFAP, é parte construtiva e fundamental para a formação humana, social e cultural. As experiências dos diferentes sujeitos, nos diferentes territórios das Amazônias, foram ricas e produtivas, constituindo-se como fio condutor da formação nas diferentes áreas do conhecimento (linguagem, alfabetização, matemática, ciências naturais, história, agroecologia, entre outras), tendo um papel decisivo na discussão das categorias educação do campo, território, diversidade

e heterogeneidade com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas com turmas multisseriadas que não possuem formação na área (MENDES; SILVA e REIS, 2020).

Por tudo isso, os coordenadores, tutores, formadores e professores cursistas do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, assim como as experiências de outros estados da federação, defendem a sua manutenção, vislumbrando sua ampliação em atender os demais municípios para que possa multiplicar e fortalecer ações positivas em tantos outros indivíduos, em tantas outras escolas e municípios, “porque além de ser uma ação positiva, ela não se pauta na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados e sim considerando o lugar dos sujeitos, seus saberes e suas práticas” (HAGE, 2018, p. 100).

Como reforça Hage (2018), a política de formação de professores de escolas do campo através do Escola da Terra precisa e deve se articular, de forma orgânica, às ações da instituições formadoras, dos sistemas de ensino (federal, municipal, estadual e distrital) e do MEC, numa direção em que os ditos referenciais teórico-metodológicos sinalizam a necessidade de estratégias que garantam políticas públicas específicas, consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva. Além desses atores destacados, há necessidade do envolvimento – articulação e participação – de outros atores e meios sociais, como associações de pesquisa, de comunicação social, movimentos sociais e entidades sindicais ligadas à área educacional, bem como, a participação coletiva dos professores e suas representações em todas as fases do processo.

Um outro ponto a considerar nesta investigação é o desafio de “ser formador” no Programa Escola da Terra, visto que os professores/pesquisadores das Universidades responsáveis pela realização da formação continuada, quando convidados, precisam estar em sintonia com os referenciais teóricos e metodológicos que coadunam com a defesa dos princípios da Educação do Campo, incorporando conhecimentos científicos e saberes docentes que visem a construção de uma *práxis* educativa com situações de aprendizagens significativas, contextualizadas, interdisciplinares, transdisciplinares e emancipatórias. Por este motivo, trazemos à tona a contribuição da formadora Uaçá que expressa esta questão:

O principal desafio para mim é quem vai ser o formador. Esse formador precisa ter esse olhar sobre quem são esses sujeitos do campo. Então, o ideal seria que já tivesse um engajamento na discussão da educação do campo, tenha esse reconhecimento de quem são esses sujeitos para poder realizar a formação. Muitas vezes estes educadores vêm da realidade da própria Universidade, mas estão distantes desse conhecimento do que é a Educação do Campo. Então como é que eu vou colocar alguém que está alheio a esse conhecimento para formar educadores do campo? É necessária essa construção

na base dos formadores, uma formação continuada ou uma problematização a respeito dessa realidade para então conseguir desenvolver a formação específica para esses professores do campo, da escola da Terra, das Águas e das florestas. No nosso caso específico, a gente conseguiu fazer isso (Uaçá, formadora Escola da Terra/Amapá 2021).

Com essas reflexões, sobre da escolha e preparação dos formadores/pesquisadores/educadores do Programa Escola, Gramsci (1999) destaca a importância do engajamento de intelectuais orgânicos no encaminhamento das lutas junto à classe trabalhadora. Para ele, é preciso que estes estejam vinculado “organicamente”, independente da condição da origem de sua classe. Mas que, quando fazem a opção pela defesa da classe trabalhadora, incorporando suas bandeiras de luta e fazendo parte integrante desse movimento, tem uma importante atuação na elaboração conjunta de uma nova concepção de mundo, no esclarecimento das relações e das contradições profundas que perpassam a sociedade, buscando assim, formas possíveis para a superação da subalternidade e opressão da classe dominante, formando seus próprios intelectuais orgânicos, pois “é na arte de governar que os subalternos transforma-se também em protagonistas da história” (SEMERARO, 2017, p. 238). Em suma, é exatamente este pensamento gramsciano que tomo como referência:

[...] quando o “subalterno” se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa [...] opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser. [...] no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não o é mais: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “resistente” a uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais resistente, mas sim agente e necessariamente ativo e empreendedor (GRAMSCI, 1999, p. 106).

10. **O Programa Escola da Terra e as mudanças na prática docente**, é uma das reflexões importantes a serem valorizadas para o fortalecimento das políticas de formação continuada de educadores/educadoras de escolas do campo com classes multisseriadas. Assim destacamos as falas dos professores que atuam em turmas multisseriadas ao descreverem suas impressões, a partir da seguinte indagação: O que mudou na sua prática pedagógica após a realização do curso de formação continuada – Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas?

Acrescentou a sistematização daquilo que era rotineiro, por exemplo, eu consegui transformar em direitos de aprendizagem, em conteúdos, em atividades, a vivência das crianças. Elas conseguiram ir às ruas. Eu quero dizer assim, o que pode contribuir foi a escolarização daquilo que é a vivência delas. E mais ainda, não é que mudou, intensificou. Por exemplo, nós conseguimos saber quantas pessoas vivem do açaí, o quanto elas gostam de açaí, tem o açaí na sua alimentação. As crianças, os estudantes conseguem enxergar. Quando é estudado aquilo que eles vivem, eles ficam tão empolgados, inclusive isso repercute até na frequência. Eles dão um jeito de vir, até doente para a escola, porque eles querem fazer parte daquela história (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Mudou a minha prática pedagógica porque eu comecei a ver possibilidades de coisas que eu não via. Coisas que passavam despercebidas. Foi uma mudança muito grande na minha prática pedagógica e no meu planejamento. Muitas dicas que os nossos tutores passavam para nós e eu comecei a colocar em prática. Então foi uma mudança muito grande no meu planejamento. Nas minhas aulas de matemática, ao invés de estar usando livro, eu procurava as coisas práticas da comunidade. Por exemplo, o açafá, vamos trabalhar as operações na venda do açafá. Quantas latas ou paneiros de açafá para formar uma saca de açafá? Quanto custa uma saca de açafá? Eu começava a trabalhar as operações a partir da realidade que eles tinham na prática, porque é uma comunidade que vive do extrativismo do açafá (Araguari, professora de escola multisseriada, 2021).

O que mudou foi o contato da escola com a família, porque a partir do Escola da Terra, a gente ficou mais próximo da comunidade, ficou mais próximo dos pais por conta do projeto que nós vínhamos desenvolvendo ao decorrer dos módulos. Na nossa comunidade, nós fomos de porta em porta, na casa de cada família, acompanhamos com os alunos e isso foi muito legal (Curiaú, professor de escola multisseriada, 2021).

Hoje eu posso dizer que eu tenho um olhar mais humano, mais detalhado para cada realidade da criança. Levo em consideração a realidade da criança. Hoje eu estou numa escola que mostra mais o rural do que o urbano. A gente olha em relação ao ambiente familiar. Considerando também todo o conhecimento que ela traz de casa. A minha prática mudou em relação a valorizar cada criança no seu ambiente, naquilo que ela aprendeu, ressaltando nas minhas metodologias o que foi me passado, como meio de aprendizagem através do curso. Hoje eu tenho esse olhar mais amplo, e ampliar esse olhar com relação a criança, ao ambiente. Agora é possível não ficar assustada, não me desesperar, mas ter um norte daquilo que eu aprendi lá atrás para colocar em prática hoje. Eu levo sempre em consideração a questão das crianças, olhando para elas como seres que precisam, ser compreendidos para poder ajudá-los (Cajari, professora de escola multisseriada, 2021).

Logo quando eu comecei, eu não sabia como trabalhar com turmas multisseriadas, porque eu era recém formada. No decorrer do tempo a gente vai aprendendo, conhecendo a criança no dia-a-dia. Vendo o que ela tem de conhecimento. Eu sempre buscava a realidade dessa comunidade. Antes eu separava por turma. Primeiro eu dava aula para o 1º ano que precisava de mais atenção e depois para o 2º ano, eu escrevia no quadro e passava atividade. Mas era muito difícil trabalhar assim, a gente gastava muito tempo. Depois do curso eu comecei a trabalhar de outra forma, eles ensinaram a trabalhar o mesmo conteúdo para as crianças, com pequenos grupos. Eu passava jogos. As crianças tinham idades diferentes, níveis diferentes de conhecimento, era muito difícil ensinar. A criança ficava perdida, às vezes não sabia o que fazer da atividade. Hoje em dia, eu já trabalho de uma forma mais lúdica, e busco mais a realidade da comunidade. Então, eu já faço as minhas próprias atividades voltadas para a realidade daquela criança (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

Mudou muita coisa. Hoje eu procuro inovar dentro de sala de aula. Eu busco alternativas, eu faço projeto, faço trabalho musical, busco a realidade da comunidade, trabalho a cultura da comunidade. Então a gente inova de vários jeitos, como jogos educativos, produzimos os jogos, tudo voltado para a realidade da criança (Galibi, professora de escola multisseriada, 2021).

As questões trazidas nesta pesquisa, sinalizam pistas indicando um caminho de possibilidades que possam garantir a aprendizagem de nossas crianças, adolescentes e jovens do campo a partir de uma pedagogia crítica, inovadora, contextualizada, multicultural e

inclusiva. Quando investimos na formação do professor, investimos também na qualidade do ensino, enxergando um horizonte de novas possibilidades para ensinar e aprender.

Entre concepções ou convicções teóricas mais gerais e práticas efetivamente transformadoras, há um longo caminho a percorrer, a construir. É somente a partir dessas práticas que podemos efetivamente nos apropriar da concepção que assumimos como referência inicial e podermos prosseguir em frente na elaboração teórica, ou seja, é na relação entre teoria e prática que a escola e os professores podem se organizar, construindo uma matriz formativa que definem conteúdos e a forma de ensinar, mas que permite ao mesmo tempo: “aprofundar/radicalizar a compreensão dos fundamentos de nossa prática e o exercício de formas e possibilidades de materializar nossa concepção de educação nas escolas a que nos vinculamos hoje, a partir de uma análise mais rigorosa das condições objetivas de cada local, de cada momento” (CALDART, 2015, p. 32).

Neste sentido, o Programa Escola da Terra através o projeto amazônico: Escola da Terra, das Águas e das Florestas, ao promover a formação continuada dos professores de turmas multisseriadas numa perspectiva problematizadora e interdisciplinar, considerando a identidade e percursos formativos da educação do campo, proporciona “uma educação do olhar” que reconhece a diversidade e heterogeneidade das espécies de animais e vegetais, das paisagens e comunidades, da cultura e da história das populações camponesas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, que produzem a materialidade de suas existências de modo próprio e apropriado aos seus territórios (MENDES, SILVA e REIS, 2020). Com destaca alguns educadores, “um olhar mais humano”, um “enxergar de possibilidades”, “não olhando” para as crianças como “seres incompreendidos”, mas como seres humanos de direitos, em que educadores/as possam valorizar o ambiente em que elas vivem, a natureza, seu modo de vida e de trabalho, suas vivências, saberes, histórias e memórias.

Diante do exposto, deixo evidenciado que as narrativas (auto)biográficas dos professores de escolas multisseriadas participantes da pesquisa contribuem de maneira significativa para o processo de reconhecimento e valorização da profissão docente no contexto das escolas camponesas, por trazerem à tona trajetórias de vida-formação como possibilidades de compreensão dos modos de ser e viver em espaços rurais (HAGE, LIMA e SOUSA, 2018). É uma riqueza imensurável de falas marcadas por suas trajetórias formativas e profissionais, com suas experiências docentes, os desafios, suas satisfações e/ou insatisfações na profissão, a

relação com a família, com seus pares (alunos, colegas e comunidade), com os movimentos sociais, dentre outras questões importantes.

Por fim, eu poderia concluir este último parágrafo do capítulo com uma citação entre tantos teóricos citados nesta pesquisa, mas termino esta análise com uma fala marcante de um **educador do campo** enquanto pessoa humana formidável e inspiradora, ao me permitir ouvir sua história de vida, marcada por alegrias e frustrações, desejos e realidade, com quem aprendi tanto nesta jornada, e também a imagem que registrei da varanda de sua residência durante a entrevista, que retrata o cotidiano de muitas “moradas” da “nossa gente cabocla das Amazônias”. Ele é o porta-voz de inúmeros educadores e educadoras do campo, enquanto sujeitos engajados na luta por melhores condições de trabalho e de uma educação pública e de qualidade nas Amazônias, mas que necessitam ser ouvidos e lembrados a partir de suas histórias, memórias, identidades e experiências. Assim, deixo registrado nesta pesquisa, sua manifestação de **apreço** e **agradecimento** para com os pesquisadores/educadores/formadores da Educação do Campo:

Eu quero agradecer porque tem alguém que é mais um, que se junta a nós do campo. Quero agradecer que tenham mais “uns”, que existam mais pessoas que possam estudar sobre nós. Quero agradecer por ser ouvido, quero agradecer por ser oportunizado. Eu acredito que se a gente conseguir fazer mais ações dessas, mais estudos sobre isso, nós vamos enxergar melhor ou então fazer com que apareça no cenário macro a importância da Educação do Campo (Maracá, professor de escola multisseriada, 2021).

Imagem 46: Morada de um educador do campo – Mazagão-AP



Fonte: registro do pesquisador, 2021.

CONCLUSÃO

A implementação das políticas públicas educacionais para a população rural no Brasil, tem se constituído como um grande desafio para a “educação” como “campo social de disputa hegemônica”, compreendendo que a formulação e materialização dessas políticas é resultado da condensação das relações de forças entre sociedade civil e sociedade política, ou seja, a partir do conceito gramsciano de Estado Ampliado, enquanto um processo complexo e articulado de embates, que envolve um conjunto de atores: União, governos estaduais, prefeituras municipais e distritais, Universidades, fóruns, comitês, sindicatos, movimentos sociais, dentre outras instâncias, no tocante à defesa e garantia do direito a educação de qualidade para todos.

O pensamento de Gramsci aponta para a necessidade de construção de outras concepções teóricas que combatam as ideologias dominantes, uma nova filosofia que nasce para superar e suscitar um grupo de intelectuais próprios, ou seja, uma ideologia da classe subalterna. Nesse prisma, “apenas com a capacidade de formar intelectuais capazes de confrontar a alta cultura burguesa e estimular uma verdadeira reforma moral e intelectual da classe operária poderia almejar a hegemonia e o domínio do Estado” (DEL ROIO, 2018, p. 69). Além da relação da classe subalterna com os seus intelectuais, com a sua cultura, há também uma relação dialética entre o movimento de trabalhadores na sua essência social e suas organizações. Os movimentos sociais camponeses, tornam-se, portanto, a expressão da luta de classes, na medida em que forjam consciência espontânea e organizativa, que ao se generalizarem, criam um movimento popular com direção política e intelectual.

Como vimos, nas análises relativas ao Programa Escola da Terra, a formação continuada de educadores e educadoras do campo através do projeto amazônico “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, coordenado pela UNIFAP em parceria com as redes de ensino estadual e municipal, tornou-se um espaço privilegiado de debate e reflexão, enquanto importante política pública. Embora existam certas interferências externas e algumas contradições em seu processo de elaboração e materialização, tem uma certa autonomia e também um caráter educativo, principalmente quando há o engajamento e comprometimento de intelectuais orgânicos que defendem a bandeira de luta e resistência das populações camponesas, num movimento de “autoeducação das massas” – a dialética do educador -, que não somente enriquece e organiza a classe trabalhadora, mas produz seus próprios intelectuais. Como mostrou Paulo Freire, quando visitou as páginas de Gramsci, afirmando que é pela

mediação política que o povo se alfabetiza, se educa e adquire condições para definir novos projetos de sociedade. Ou seja, somente através de uma pedagogia humanista e libertadora, que os “oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação”, e quando esta realidade opressora é transformada, “esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2011, p. 57).

Com essas reflexões, cujo o objetivo foi analisar o processo de implantação do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense, enquanto política de formação continuada docente, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e as entrevistas realizadas com os professores, formadores, coordenadores e tutores, optei por concentrar a análise no que considero essencial: a importância de “ouvir” e “registrar” as experiências que estão sendo geradas no interior das comunidades camponesas a partir das diferenças culturais de cada território, em meio aos enfrentamentos, lutas, diálogos, vivências e solidariedade, tão presentes no campo amazônico. É um momento rico de construção, de uma territorialidade que deve ser vista e trabalhada de forma autônoma e regionalizada, por sujeitos em luta, que disputam projetos sociais que valorizam a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural da Amazônia, e que defendem uma educação pública, de qualidade e inclusiva como direito de todos.

O estudo *in loco* na Amazônia Amapaense, nos permitiu compreender alguns avanços e contradições no processo de formulação das políticas públicas de educação do campo, entre as ações propostas pelo MEC e a sua materialização nos Estados e Municípios, com a participação da sociedade civil, identificando as bases teóricas e os aspectos legais que sustentam a concepção de Educação do Campo enquanto demanda dos movimentos sociais. Através do Programa Escola Terra, em diálogo com os atores envolvidos, coordenadores, formadores, tutores, professores cursistas, foi possível apresentar um retrato da realidade das escolas camponesas no Estado do Amapá, marcado pela precarização do trabalho docente e as condições materiais e existenciais que encontram essas escolas. Ao mesmo tempo foi possível analisar a partir da percepção desses atores envolvidos, as principais questões teórico-práticas entre o processo de formação continuada – Tempo Universidade e Tempo Comunidade -, suas trajetórias de formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas através dos projetos de intervenção.

É no conjunto dessas interlocuções, contradições e possibilidades, que este trabalho buscou identificar novos rumos ao processo de formação continuada de educadores e

educadoras do campo que atuam em escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas, com a experiência do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense. Por este motivo, retomo às questões norteadoras e aos objetivos desta Tese, apresentando algumas conclusões:

- Ao mergulhar na Teoria de Gramsci utilizando-a como aporte teórico-metodológico para referendar esta pesquisa, foi possível investigar no contexto histórico-político brasileiro a participação do Estado Ampliado, identificando as tensões e contradições profundas entre a classe dominante e a classe trabalhadora no tocante à definição das políticas públicas educacionais. Esta relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, está ligada às formas que os movimentos orgânicos assumem por diversos meios e sistemas, na construção de uma “hegemonia de classe”: ou da classe dominante, como se mostrou a trajetória histórica da educação brasileira, com a implementação de “ideologias educacionais” apresentadas como “modernas”, oferecida aos trabalhadores(as), para atender os interesses econômicos, políticos e sociais do sistema capitalista de produção; ou da classe trabalhadora, em contraposição a esse sistema excludente, que reafirma o papel dos movimentos sociais – novos sujeitos políticos coletivos – na medida em que deixam ser subalternos e passam a disputar a hegemonia, de forma orgânica e na perspectiva da totalidade, visando assim, a construção de um novo projeto de sociedade.
- No que tange a “educação” das populações rurais/do campo, essas tensões se mostraram mais evidente, no campo da disputa de projetos hegemônicos quando analisamos as concepções de “educação rural” e “educação do campo” no contexto contemporâneo. A concepção de “educação rural” representa desde sua gênese, um instrumento do capital industrial, que se evidenciou ao longo da história brasileira, através de um conjunto de reformas educacionais que foram se moldando gradativamente para atender os interesses da elite agrária brasileira, como por exemplo, as recentes atuações das frações da classe dominante junto às redes públicas de ensino, com o Programa Agronegócio da Escola, o Programa Agrinho, o SENAR na parceria público-privado para a oferta de cursos técnicos para trabalhadores rurais, e a nova ofensiva de defesa do Agronegócio com a Campanha “De olho no Material Escolar” com as “mães do agro”, que atacam as produções científicas e os livros didáticos das escolas

públicas, com críticas severas aos professores e aos movimentos sociais camponeses.

- Contrapondo-se ao projeto hegemônico da elite agrária brasileira, a concepção de “educação do campo”, protagonizada pelos movimentos sociais populares, se constitui como um importante movimento histórico, filosófico e político de sujeitos coletivos, numa articulação com diferentes teorias pedagógicas (Educação Popular, Escola do Trabalho e/ou Escola Unitária, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Movimento, a Escola Itinerante e a Pedagogia Histórico-Crítica), mas que comungam de objetivos congêneres: a defesa/construção de um “novo projeto educativo do campo”, que traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico; a formação humana vinculada a uma concepção de campo; a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; um projeto de educação “dos” e não “para” os camponeses; os movimentos sociais como sujeitos políticos e de direito; a valorização e formação de educadores e educadoras do campo; e a escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.
- No bojo das políticas públicas de educação do campo instituídas no Estado Ampliado e diante do desmonte dessas políticas no governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que provocou um congelamento dos investimentos públicos por mais de 20 anos, identifiquei algumas reivindicações¹³⁴ por parte dos educadores e educadoras e dos movimentos sociais, que lutam pela manutenção dos dispositivos legais através das leis, decretos, resoluções e pareceres que garantem o direito à educação dos povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados da Reforma Agrária, pescadores artesanais, agricultores familiares, e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. São conquistas históricas de décadas de luta e resistência desses sujeitos coletivos, assegurados em lei, mas que necessitam ser consolidadas e fortalecidas com a ampliação de recursos e não aos cortes no

¹³⁴ Grande parte dessas reivindicações foram evidenciadas nos encontros de avaliação do Programa Escola da Terra e apresentadas em Cartas e Manifestos em defesa da educação pública e manutenção das políticas públicas de Educação do Campo, realizadas entre os anos de 2016 e 2019;

orçamento. Assim, elenco algumas dessas bandeiras de luta: a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo nas quais os professores atuam, com base nos princípios da Educação do Campo; ampliação dos recursos para os programas PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO e Escola da Terra, entre outros; a formação continuada de educadores(as) na perspectiva da educação humana emancipatória, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como eixo articulador na produção do conhecimento; a ampliação e fortalecimento das relações entre as universidades e as comunidades do campo, das águas e das florestas, movimentos sociais e secretarias de educação, fortalecendo os diálogos e vínculos institucionais com grupos sociais historicamente excluídos do direito ao conhecimento escolar; a democratização da gestão do espaço público e da universidade pública por meio do regime de colaboração entre os entes federados; o resgate da valorização do magistério dos professores do campo e, conseqüentemente, da qualidade educacional socialmente referenciada; os avanços no reconhecimento das disputas que se travam no campo brasileiro concernente aos territórios, modelos econômicos, modos de vida, de produção e de cultura do campesinato; o fortalecimento do sistema escolar, através da construção/ampliação e reformas das escolas do campo; garantia de material didático específico, internet e energia elétrica contribuindo assim, para o não-fechamento dessas escolas, o que possibilita que os estudantes tenham os seus direitos assegurados e estudem em sua localidade.

- Nos estudos sobre a política de formação continuada de professores de escolas com turmas multisseriadas no Brasil, o Programa Escola Ativa, enquanto uma das primeiras iniciativas governamentais, que se efetivou por mais de duas décadas, tem uma trajetória histórica marcada por tensões e interesses antagônicos, que perpassa pelo financiamento do BM como política compensatória via organismos internacionais e base teórica com raízes no pragmatismo e concepções escolanovistas, ocasionando inúmeras críticas advindas das Universidades, responsáveis pela realização das formações, e pelo FONEC, enquanto representação das organizações campesinas, que enfatiza um conjunto de problemas e dificuldades para sua continuidade. É a partir de então, que se propõe a construção de um novo projeto de formação continuada, neste

caso, o Programa Escola da Terra, enquanto parte integrante do PRONACAMPO, em estreita sintonia com os pressupostos teóricos da Educação do Campo. Entretanto, por ser um programa com poucos anos de efetivação, requer cuidados no acompanhamento e na avaliação por parte de educadores, pesquisadores, universidades e secretarias de educação.

- A experiência do Programa Escola da Terra no Amapá, indica caminhos possíveis com vistas a construção de um projeto amazônico que contempla diferentes territórios e uma diversidade de sujeitos: do campo, das águas e das florestas. Dentre os pontos positivos do programa, já evidenciados nos relatos dos participantes da pesquisa, destaco a gestão colegiada, a organização metodológica a partir da Alternância Pedagógica, o engajamento do Comitê de Educação do Campo com a participação dos representantes governamentais e dos movimentos sociais, a articulação e a construção de parcerias entre sistemas de ensino e a Universidade, o envolvimento dos tutores e professores cursistas, a participação dos estudantes e da comunidade nos projetos vivenciais, enfim, um conjunto de ações articuladas que demonstram o comprometimento e protagonismo dos atores envolvidos na elaboração e execução do projeto de formação.
- Quanto aos aspectos limitadores para a operacionalização do programa, os sujeitos da pesquisa relataram as dificuldades no deslocamento escola/Universidade e na liberação dos professores por parte dos gestores para a realização do curso de formação; a falta de hospedagem para acomodação dos professores cursistas e formadores; a falta de transporte; a gestão financeira do programa, marcada pelo atraso na liberação e a burocracia da Universidade para a execução do recurso, situação que provocou o atraso no início do curso de formação; a não pactuação de novas vagas para continuidade do programa; a rotatividade dos professores que atuam em escolas multisseriadas, o que dificulta o prosseguimento das ações e metodologias propostas na formação continuada; e a falta de participação da comunidade para a execução dos projetos vivenciais, principalmente quando há um número reduzidos de professores na escola.
- Além das questões inerentes ao processo de formação continuada, identificamos no diálogo com os professores cursistas, relatos que revelam algumas

contradições quanto a defesa e/ou manutenção das escolas com classes multisseriadas, frente aos desafios postos para a garantia do direito a escolarização desses estudantes. As narrativas evidenciam as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, a precarização na infraestrutura das escolas, a falta de material didático específico, um currículo deslocado da realidade do campo, a sobrecarga dos professores com a realização de multitarefas, ocasionada pela falta de outros profissionais na escola como pedagogo, merendeira, auxiliar de serviços gerais, secretário escolar, entre outros, a dificuldade no deslocamento ao ambiente de trabalho, com a precariedade das estradas e do transporte escolar para estudantes e professores, e a falta de condições de moradia e boa alimentação para os professores.

- Sobre a “multissérie”, enquanto uns defendem a sua extinção em troca da implantação do modelo seriado em ensino, por considerarem uma metodologia inadequada para as escolas do campo, outros defendem sua permanência, apontando para a “transgressão” do modelo seriado urbano de ensino como elemento de convergência dos esforços e da inventividade de experiências já vivenciadas e desenvolvidas por educadores(as), estudantes e comunidade escolar no cotidiano dessas escolas. Para a transgressão desse modelo, os estudos corroboram que a heterogeneidade é um dos elementos potencializadores da aprendizagem que enriquece ambiente escolar, pela diversidade e inclusão de diferentes sujeitos. Para tanto, torna-se urgente a participação coletiva de todos os segmentos da escola na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição de metodologias e avaliações a serem efetivadas na escola, com vistas à superação da fragmentação do tempo, espaço e conhecimento em sala de aula.
- Diante dos fatos apresentados, o estudo indica novas perspectivas para a Educação do Campo na Amazônia Amapaense, construídas no diálogo com os atores envolvidos no processo de formação continuada do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas, e a partir das mudanças da prática docente, como a: necessidade de mudanças paradigmáticas e atitudinais dentro do ambiente escolar iniciado pela organização do tempo, espaço e conhecimento, para além da sua fragmentação; a participação da família e dos coletivos escolares nas ações da escola e nas decisões colegiadas; o protagonismo juvenil

e das crianças nas ações coletivas da escola, no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, na construção de projetos pedagógicos e interdisciplinares e nos processos decisórios, como conselhos de classe, representação estudantil; a defesa da Educação do Campo e o fortalecimento das políticas públicas de Estado como bandeira de luta e resistência dos povos do campo, das águas e das florestas; a necessidade de atuação permanente dos fóruns de Educação do Campo na Amazônia, bem como a instituição do “Fórum Amapaense de Educação do Campo”; a importância da formação continuada de educadores(as) do campo que atuam em turmas multisseriadas, através da Pedagogia da Alternância, que respeita o tempos e espaços escolares; e por fim, garantir a continuidade do Programa Escola da Terra, com novas pactuações, que garantam descentralização dos recursos e a autonomia das Universidades e sistemas de ensino, na construção de projetos específicos de acordo com a realidade de cada território, com o envolvimento de formadores, tutores e coordenadores, comprometidos com a defesa dos princípios norteadores da Educação do Campo.

Com essas ponderações, ficou evidente para nós que boa parte das conquistas e desafios enfrentados e alcançados pelo movimento articulado de Educação do Campo, tem a clara finalidade de encontrar o caminho para a construção da hegemonia da classe trabalhadora. Daí o interesse pela educação, cultura, memória e história dos movimentos sociais camponeses, não para se vangloriar, mas para encontrar neles fragmentos de rebeldia e antagonismo ao poder político-econômico estabelecido para incorporar essa experiência na frente única anticapitalista. É por este motivo, que o trabalho teórico de Gramsci é essencialmente contemporâneo ao reafirmar a importância de uma historicidade das classes subalternas a fim de elaborarem sua própria linguagem como condição de emancipação humana e abrirem caminhos para novos e mais elevados desafios de transformação da realidade.

Para tanto, é imprescindível a consciência crítica e a participação coletiva da sociedade civil e sociedade política na construção de políticas educacionais com vistas à formação de novos intelectuais das classes subalternas, bem como a manutenção das políticas públicas que já existem, como o Programa Escola da Terra, que recebe apoio das Universidades Federais através de seus intelectuais, com um compromisso de formar educadores(as) do campo que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas. É pautado nessa premissa

que finalizo essa reflexão, indicando alguns elementos norteadores essenciais na formação de educadores(as) do campo: o respeito aos itinerários pessoais de cada educador, experiências, autobiografias, história, narrativas de vida, vivências do tempo de escola, relações com o conhecimento, e com o ensino-aprendizagem; a valorização dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais dos professores que compõe o conjunto saberes sociais adquiridos ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional; trabalhar a diversidade de culturas de professores e alunos e avançar na procura dos traços identitários comuns à condição docente e à função social básica; respeitar os tempos e espaços docentes através da Alternância Pedagógica como ferramenta metodológica; valorizar a organização social e política dos sujeitos do campo, com a participação dos movimentos e organizações sociais na construção de suas estratégias organizativas locais; transcender o modelo seriado urbanocêntrico, com efetiva participação de todos os segmentos da escola na construção do projeto pedagógico e do currículo; e ressaltar a heterogeneidade e socioculturalidade do campo, fortalecendo os valores de solidariedade, coletividade, justiça social, ajudando assim a consolidar a igualdade na diferença e a unidade na diversidade (BICALHO, 2018; HAGE, 2018;).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 3ª. ed. - São Paulo: Edusp, 2007.

ALMEIDA, Jeferson; BRITO, Brenda; GOMES, Pedro. **Leis e práticas de regularização fundiária no Estado do Amapá**. Belém, PA: Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia, 2021. Disponível em [:https://imazon.org.br/wp-content/uploads/2021/03/LeisRegularizacaoFundiarria_Amapa.pdf](https://imazon.org.br/wp-content/uploads/2021/03/LeisRegularizacaoFundiarria_Amapa.pdf). Acesso em 24 maio 2021.

AMAPÁ. **Carta do Amapá para Educação do Campo**: I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, 24 de novembro de 2004, Amapá: Governo do Estado do Amapá, SEED/AP e SECADI/MEC, 2004. [mimeo]

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 56 de 26 de abril de 2017**. Estabelece diretrizes complementares para funcionamento das instituições da educação do campo, dos povos, das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior do Estado do Amapá e dá outras providências. Amapá: CEE, 2017.

AMAPÁ. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: Relatório de Gestão do Exercício de 2019. Macapá-AP, 2020. Disponível em https://www.tce.ap.gov.br/relatorio_gestao/Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20SEED%20-%202019.pdf. Acesso em 19 maio 2021.

ANDRADE, Elizabete Oliveira. **Educação do campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, M. G. *et al.* **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo n. 5. Brasília: DF, 2004.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo n. 5. Brasília: DF, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Prefácio. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Márcio A. **Pesquisa em avaliação de políticas públicas e o Programa Escola Ativa: 20 anos depois.** Curitiba: CRV, 2018.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen Del Banco Mundial. 1996. Washington: Banco Mundial, 1996.

BARRAL, Beatriz Souza; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone da Silva. Escolas de turmas multisseriadas: cenários e cartografia histórica. In: HAGE, Salomão; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de (org.). **Escola pública do campo: perspectivas da (multi)seriação.** Curitiba: CRV, 2018.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na vidade do III milênio.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BECKER, Bertha K. **As Amazônia de Bertha K. Becker: ensaios sobre a geografia e sociedade na região amazônica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

BICALHO, Ramofly (org.). **Possíveis interfaces entre Educação do Campo, Educação Popular e questões agrárias.** Curitiba: Appris, 2017.

BICALHO, Ramofly. **A formação do educador de jovens e adultos e os movimentos sociais do campo.** Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 21-34, maio/ago. 2018.

BICALHO, Ramofly. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista Pedagógica.** Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, 2018.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas.** Revista Periferia: educação, cultura e comunicação. v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr, 2021.

BOBBIO, Norberto. **O conceito da sociedade civil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília/DF:MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 set. 2018.

BRUNO, Regina. **Senhores da terra, senhores da guerra**: (a nova fase das elites agroindustriais no Brasil. Rio de Janeiro: Forense Universitária, UFRRJ, 1997.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CALDART, Roseli. S. **Educação em Movimento**: Formação de Educadoras e Educadores no MST. Editora Vozes. Petrópolis . 1997.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo**. In: CALDART (org.) *et al.* Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: MOLINA, M. C ; JESUS, S. M. S. A. (org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2004, p. 10 – 31.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo**. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2013. 803 f. Tese (Doutorado em Geografia).FCT-UNESP, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Jafé da Silva; SOUZA, João Nascimento. **Da precarização à proletarização do trabalho docente**: os impactos do Programa Despertar no âmbito da educação do campo, no

município de Medeiros Neto/BA. In: SANTOS, Arlete Ramos; CARDOSO, Elizângela A. Moreira; CAETANO, Maria Raquel. Políticas educacionais no cenário brasileiro: reificações e contradições no sistema capitalista. Curitiba: Appris, 2019.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Pesquisa de campo qualitativa**: uma vivência em geografia humanista. Revista GeoTextos, vol. 6, n. 2, dez. 2010. p. 139-162.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia**: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista Nera. Ano 14, n. 18, p. 79-105, jan/jun, 2011.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira. **Políticas públicas de educação**: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). UNIFAP, Macapá, 2016.

COSTA, H. G. P.; LOMBA, R.M. **A expansão da educação superior no Amapá**: um estudo sobre o Procampo na UNIFAP. Revista Estação Científica (UNIFAP). Macapá, v. 6, n. 2, p. 91-104, maio/ago. 2016.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil**: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento: Revista de Educação, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan/jun, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p.165-188, jan.-mar, 2016.

DEL ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DEL ROIO, Marcos (org.) **Gramsci**: periferia e subalternidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

D'AGOSTINI, Adriana et al. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-325.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 5, n. 3, p. 243-260, jul/set, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252. set, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

DRUMMOND, José Augusto; DIAS, Teresa Cristina Albuquerque; BRITO, Daguinete Maria Chaves. **Atlas das Unidades de Conservação do Estado do Amapá**. Macapá: MMA/IBAMA-AP; GEA/SEMA, 2008. Disponível em : http://www.mpap.mp.br/images/Atlas_das_Unidades_de_Conserva%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 26 jun 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 213- 2014, 2004.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.

DRUMMOND, José Augusto; DIAS, Teresa Cristina Albuquerque; BRITO, Daguinete Maria Chaves. Atlas das Unidades de Conservação do Estado do Amapá. Macapá: MMA/IBAMA-AP; GEA/SEMA, 2008. Disponível em : http://www.mpap.mp.br/images/Atlas_das_Unidades_de_Conserva%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 26 jun 2021.

ESMERALDO G. G. S. L. *et al.* Políticas de Educação Profissional no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

FELICIANO, Carlos Alberto; MITIDIERO JUNIOR, Marcos. **A violência no campo brasileiro em tempos de golpe e a acumulação primitiva de capital**. Okara: Geografia em debate, v.12, nº 2, p. 220-246, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. CALDART, R. Salete *et al.* (org.) Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

FILOCREÃO, A. S. M e SILVA, I. C. A política de assentamentos rurais no Estado do Amapá. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. V. 9, n. 3, p. 145-171, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/2835/irenildov9n3.pdf>. Acesso em 10/04/2018

FONTES, Virgínia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W (orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 07 set, 2020.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa**: uma análise crítica. Brasil, 18 de abril de 2011.

FRANCO, Francisco Carlos. **O coordenador pedagógico e a questão o protagonismo juvenil**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUSA, Vera Maria Nigro (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4^a ed. revisada. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FLORESTAN, Fernandes. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração em Educação – RBPAE. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.

GOMES, Flávia Ferreira; BATISTA, Sônia Socorro Miranda. **Cultura cabocla amazônica**: saberes e organização sócio-produtiva dos moradores na Ilha do Combu/Pará. Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, dominação e a humilhação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo6-estadoculturaeidentidade/culturacaboclaamazonica.pdf>. Acesso em 25 jul. 2020.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, E. D. **A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo**: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016.

GONÇALVES, G. B. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Vol. 1. Coleção Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benitto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Maquiável. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

HAGE S. M. (org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, S. M. (org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. *et al.* **Formação em Alternância na Pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias**. Revista Humanidades e Inovação v. 7, n. 15, 2020. p. 352 – 357.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al* (orgs). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAGE, Salomão; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de (org.). **Escola pública do campo: perspectivas da (multi)seriação**. Curitiba: CRV, 2018.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa Cardoso. **Educação do campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul/dez. 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativa populacional por município 2018**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2019.

IBGE. **Uso da Terra no Estado do Amapá** – Relatório Técnico. IBGE, 2004. 137p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95893.pdf>. Acesso em 23 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Notas Estatísticas. Ministério da Educação. Disponível http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 09 jul. 2019.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do Campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 83-100, Jul./Dez, 2015.

KOLLING, E. C. *et al.* **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAMOSAS, Rodrigo de A. C. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

LAZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. **Revolução Verde: impactos sobre os conhecimentos tradicionais**. 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

LAZARETTI, Lauana Rossetto; FRANÇA, Marco Tulio Aniceto. **Em terra de cego quem tem olho é Rei: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil**. 48º Encontro Nacional de Economia – ANPEC 2020, formato online, no período de 07 a 11/12/2020. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i12-80442ebbb163a41f95ee9796633f5ab4.pdf Acesso em 01 jun 2021.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: **Trabalho, Educação e Saúde – 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225145/mod_resource/content/2/LEHER.pdf Acesso em 28 jul. 2020.

LEITE, Valter de Jesus; BORGES, Liliam Farias Porto. Escola única do trabalho pós-revolução russa de 1917 e o trabalho como princípio educativo. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 10, n. 3, p. 226-235, dez. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Natamias Lopes. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2011.

LINHARES, Ingrid. **Os avanços de uma educação empresarial para o campo brasileiro: uma proposta inicial de reflexão sobre a atuação do serviço nacional de aprendizagem rural**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). Trabalho 432Niterói – RJ, agosto, 2017.

LIMA, Ricardo Ângelo Pereira; PORTO, Jadson Luis Rebelo. **Ordenamento territorial amapaense**: dinâmicas de um estado brasileiro na fronteira Amazônia. Anais do X Colóquio Internacional de Geocrítica: Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. Universidad de Barcelona. 26 - 30 de maio de 2008. Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/100.htm>. Acesso : ago de 2020.

LOLE, Ana (org.). **O Fermento de Gramsci**: na nossa filosofia, política e educação. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti; BICALHO, Ramofly. Interfaces entre educação do campo e educação quilombola: desafios na construção do projeto político pedagógico nas escolas quilombolas. In: SANTOS, Arlete Ramos; CAETANO, Maria Raquel; SOARES, Jamile de Souza; HALMANN, Adriane Lizbehd (orgs.) **Educação e resistência no contexto das políticas educacionais**. Curitiba: CRV, 2021.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução do original de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Laços. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

MARCULIS, S. **Quem são os agentes do desmatamento na Amazônia e porque eles desmatam?** Banco Mundial: 2002. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/03/MARGULIS-CausasDesmatamento2001.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil Contemporâneo. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2007.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia e da história lenta. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEC/SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno n. 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

MEC/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Manual de Gestão: Programa Escola da Terra**. Brasília: SECAD/MEC, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso jul 2021.

MELO, A. D. D.; SOUZA, S. C. **Educação do campo e o programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos**. Revista Holos, ano. 29, v. 2, p. 178- 195, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1375>. Acesso em 22 ago 2020.

MENDES, Débora Mate; SILVA, Eliane Cabral da; REIS, Marlo dos. **Cartografia Social como metodologia para formação de professores do campo: um experiência a partir do Arquipélago do Bailique**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 17, n. 48, p. 362-382, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e poder no Brasil: abordagens teórico-metodológicas**. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.

MENDONÇA, S. R de. **O Estado ampliado como ferramenta metodológica**. Revista Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007a.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais**. Revista Outros Tempos, Vol. 1 esp., 2007b, p. 1-12.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). **Projeto base: Programa Escola Ativa**. Brasília, DF, 2010.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília : MDA, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: Por uma educação do campo: políticas públicas - educação. (Org.) FERNANDES, Bernardo Mançano *et al*. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo n. 5. Brasília: DF, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do campo**: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica C. Licenciatura em educação do campo: desafios à formação de educadores e a transformação da escola do campo: reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília. In: SALES, José Albio Moreira *et al.* (orgs). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas). Disponível: em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/296%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf>. Acesso em 01 out. 2020

MONASTA. Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAIS, P. D.;MORAIS, J.D. **Geografia do Amapá**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2011

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do capital humano e do capital social**: da integração à inserção e ao conformismo. *Revista. Trabalho, Educação e Saúde*. v. 6, n. 3, p. 549-571, nov 2008/fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v6n3/09.pdf>. Acesso em 29 jul. 2020.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, vol. 1, n. 3, 2º sem 1996.

NEVES, L.M.V. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L.M.V. (org.) **Educação e Política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA. Antonio et al. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto editora ltda., 1995.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – AMAPÁ. **Construindo novos caminhos, saberes e fazeres para a educação do campo e suas diversidades**: histórico, metas, estratégias, resoluções, normas, diretrizes, programa e projetos para a educação do campo. Cartilha. SEED: NEC, Amapá, 2019. [mimeo]

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – AMAPÁ. **Plano de ação da Escola da Terra, das Águas e das Florestas**: Projeto acompanhamento e assessoramento tutorial pedagógico da ação Escola da terra, das Águas e das Florestas das escolas do campo do Estado do Amapá e Municípios de Macapá e Mazagão que possuem turmas/ multissérie. SEED: NEC, Amapá, 2017. [mimeo]

OLIVEIRA, Mary Carneiro de Paiva. **Educação do campo**: um estudo sobre o desenvolvimento do Programa Escola Ativa em Marcelino Vieira/RN. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UERN, Mossoró, RN, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira. **Educação do campo e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos às políticas públicas**. Dossiê: movimentos sociais e educação. Vol. III, nº 11, jan-jun, 2015. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias – RETTA, Seropédica/RJ, p. 39-62, 2015.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. **O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia**. RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade – UFRRJ, Seropédica/RJ. vol. IV, n. 07, p. 159-170, jul.-dez./2019

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. **O processo de nucleação e fechamento de escolas do campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo**. Anais do VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Curitiba, 1 a 5 de novembro de 2017.

PEREIRA, Veninha Bortoluzzi. **Programa Agrinho**, concepção política- pedagógica para a formação de professores. Anais do X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

PINTO, Eduardo Costa; BALANCO, Paulo. **Estado, bloco no poder e acumulação capitalista**: uma abordagem teórica. Revista de Economia Política, vol. 34, nº 1 (134), p. 39-60, jan-mar, 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. (org). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORTO, Jadson Luís Rebelo; CALDAS, Yurgel Pantoja. Gênese, construções e delimitação da fronteira brasil-frança: da conquista do território à fronteira tardia. **Revista Territórios & Fronteiras**, vol. 8, n. 2, p. 6-31. jul.-dez. Cuiabá, 2015.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In:

RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUBER, Alexandre Luiz. **A dinâmica da paisagem no estado do Amapá**: análise socioambiental para o eixo de influência das rodovias BR-156 e BR-210. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RITTER, Gizelda Hahn do Nascimento. **Os desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas na zona rural**. 2010. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). UFRGS, Três Cachoeiras, 2010.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

SANTOS, R. B. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18 n. 51, p. 210-224, out- dez, 2017.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I. Número I. Julho, 2009.

SARMENTO, Simone. BATISTTI, Juliana. **Programa Nacional do Livro Didático Campo: até que enfim!** Revista Educação em Foco, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan./abr., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 131-148, jul./dez. 2014.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Metodologia de Ensino do SENAR: formação profissional rural e promoção social (Série Metodológica)** Brasília, DF: SENAR, 2016b.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **O processo a formação profissional rural**. (Série Metodológica) Brasília, DF: SENAR, 2016a.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Relatório de Atividades 2016**. Brasília, DF: 2016c

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Relatório de Atividades 2014**. Brasília, DF: 2014.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2009.

SILVA, Marizete Andrade da, e SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Limites e possibilidades na implementação de políticas públicas de educação do campo**. Dossiê: movimentos sociais e educação. Vol. III, nº 11, jan-jun, 2015. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias – RETTA, Seropédica/RJ, p. 63-77, 2015.

SILVA, Alessandra Almeida e. **Pistrak e a proposta de educação do MST**. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB, 2016.

SILVA, Moacyr. **O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUSA, Vera Maria Nigro (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência e serviço social. Rio de Janeiro: Ed. Cortez, 2011.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (Org.) **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP. 1997.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.2, n. 2, nov/2009 – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOUSA, Romier et al. **Educação do campo na Amazônia**: A experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil [IEB], 2016.

SOUZA, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, Lucia Ap. Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira (orgs.). **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de Crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 261 – 293.

SOUZA, Ney de. **Ação Católica, militância leiga no Brasil**: méritos e limites. Revista de Cultura Teológica. V. 14, n. 55, abr/jun, 2006.

SOUZA, Alan Rodrigues de. O Estado Moderno e o papel dos intelectuais em Gramsci. **Verinotio Revista On-line**: Belo Horizonte, v. V, p-13-24, 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Industrialismo, Democracia e constituição do operariado em classe**. Dossiê: A “Questão Social”. Temas e Matizes. Vol. 9, n. 17. P. 35-49. Primeiro semestre, 2010.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Conceitos e tipos de reforma agrária. In: STEDILE, João Pedro (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

REIS, Marlo; MENDES, Débora Mate; CUNHA, Suany Rodrigues. **Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas**. Macapá-AP: Universidade Federal do Amapá, 2017. [mimeo]

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VIOLIN, Tarso Cabral. **A sociedade civil e o Estado ampliado**, por Antônio Gramsci. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006

WHITE, Bárbara. O ensino de filosofia no Ensino Médio: a construção de um novo sentido a partir d Antonio Gramsci. In: **O Fermento de Gramsci: na nossa filosofia, política e educação**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Seropédica - RJ, 10 de abril de 2019.

À Coordenadora de Educação Específica - CEESP

Arlene Maria de Moraes Favacho

C/C: Gerente do Núcleo de Educação do Campo

Ana Maria Viana Guerra dos Santos

Prezada Senhora,

Venho por meio deste, solicitar seu registro de autorização para que PEDRO CLEI SANCHES MACEDO, aluno regularmente matriculado, n. 20181000976, no Curso de Doutorado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, possa realizar a Pesquisa de Tese: Políticas de Educação do Campo na Amazônia Amapaense: caminhos e desafios na formação de professores de escolas com classes multisseriadas, junto ao Núcleo de Educação do Campo - NEC da Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP. Com isso, a previsão de sua estada é no período de abril a novembro de 2019.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração, uma vez que sem ela, o desenvolvimento da pesquisa estaria prejudicado, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos – Orientador – ramofly@gmail.com. (21)98788-8854

PRONUNCIAMENTO DO SETOR: Data: _____/_____/2019.

Assinatura e carimbo.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Meu nome é *Pedro Clei Sanches Macedo* e estou realizando a pesquisa acadêmica sobre o tema "*Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas*", vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esta pesquisa compõe a minha tese de doutorado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação do Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- 1) A sua participação é totalmente voluntária;
- 2) Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- 3) Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- 4) A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador autor da Tese de Doutorado e para seu orientador;
- 5) Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- 6) Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na Tese de Doutorado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- 7) Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- 8) Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () **SIM, desejo receber cópia do relatório final.**
- 9) Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos: () **SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU / () NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.**

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): _____

Tels: () _____

Email: _____

ASSINATURA _____, ____/____/____.

Informações sobre a Pesquisa:

Descrição da pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos:

A pesquisa "Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas" debater sobre as políticas públicas de Educação do Campo enquanto projeto social em disputa, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios da política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas no contexto contemporâneo, a partir da implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Amapá, partir do projeto "Escola da Terra, das Águas e das Florestas", por meio da formação continuada de educadores e educadoras de escolas multisseriadas do campo e quilombolas, coordenado pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá, secretarias municipais de educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma pesquisa sócio-histórica de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo, utilizando entrevistas semi-estruturas como instrumento de coleta de dados.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

A pesquisa tem como intenção apresentar um estudo que proporcione novos olhares sobre a Educação do Campo na Amazônia para educadores, pesquisadores e gestores, além de oferecer subsídios de ação-reflexão sobre a formação de professores para as classes multisseriadas e promova ainda mais discussões sobre a educação do campo destacando sua importância no contexto educacional brasileiro. Busca valorizar a cultura local e os movimentos sociais do campo, suas formas de organização e atuação na defesa de uma educação pública e de qualidade para a população camponesa, identificando os principais elementos que intensificam o processo de disputa pela hegemonia, a partir da concepção de educação rural, pensada como instrumento do capital e da concepção de educação do campo construída como demanda histórica dos movimentos sociais populares

Riscos decorrentes da participação na pesquisa:

Por se tratar de uma pesquisa que busca caracterizar o Programa Escola da Terra enquanto política de formação de professores do campo das escolas com classes multisseriadas no contexto contemporâneo, suas concepções, propostas e ações, além de investigar como esse programa foi organizado e operacionalizado para atender as especificidades das escolas camponesas na Amazônia Amapaense, a pesquisa não tem por pretensão suscitar qualquer julgamento de valor ou conduta que possa comprometer o entrevistado.

Período de participação, sigilo e consentimento:

A pesquisa será realizada nas cidades de Macapá e Mazagão, Estado do Amapá. Ressalta-se que esta pesquisa não divulgará o nome do entrevistado em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. A qualquer momento o entrevistado poderá retirar o consentimento da entrevista, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e que não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do sujeito.

Contato para obter maiores informações sobre a pesquisa:

Pesquisador responsável: Pedro Clei Sanches Macedo, e-mail: pedroclei@gmail.com
telefone: (96) 98137-0379

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos
e-mail: ramofly@hotmail.com
telefone: (21) 98788-8854



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista – Coordenadores

*** Público alvo: Coordenação do Programa Escola da Terra (Ente Estadual e representante da Universidade)**

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Naturalidade: _____ Cidade em que Reside: _____

() Área Urbana () Área Rural

Formação Acadêmica: () Graduação: _____

() Pós-Graduação: _____

Função que desempenha: _____

Vínculo empregatício () Federal () Estadual () Municipal

Em que condições você trabalha? () temporário () eventual () efetivo.

Atividades que realiza (o tipo de trabalho, se representa alguma instituição, associação, se ocupa cargo de gestor). _____

Tempo de atuação na área da educação: _____

Tempo de atuação na área de Educação do Campo: _____

II - TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

- 1) Você poderia descrever um pouco da sua trajetória de vida profissional e participação (enquanto gestor, docente, servidor) nas questões relacionadas à Educação do Campo?
- 2) Como é seu envolvimento com as questões de luta pela Educação do Campo? O que tem defendido ou contribuído ao longo de sua atuação?
- 3) Você poderia descrever um pouco da sua experiência com a formação de professores do campo e com as turmas com classes multisseriadas?
- 4) Você tem algum envolvimento com os movimentos sociais (do campo ou da cidade)? Como acontece essa relação?

III - IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

- 1) Como foi sua participação na coordenação do Programa? Você poderia descrever como se deu o processo de implantação do Programa Escola da Terra? (primeiros passos, parcerias, implantação, período)
- 2) Quais os atores e instituições envolvidas no processo de implantação do Programa Escola da Terra?
- 3) Houve representação ou participação de organizações e ou/ movimentos sociais do campo nessa construção/implantação? Quais? E qual seu envolvimento?
- 4) Você atuou ou conheceu o Programa Escola Ativa? O que mudou em relação a este programa e o Programa Escola da Terra? Eles divergem em algum ponto?
- 5) Qual a importância desse programa para a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas?
- 6) Na atual conjuntura, como está seu andamento do programa? Existe algum entrave para a continuação do programa?

IV – REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CAMPO NOS ESTADOS E MUNICÍPIOS – PROJETO ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS.

- 1) No âmbito que você coordenou o programa (federal, estadual ou municipal), descreva como ocorreu o processo de formação continuada dos professores das escolas do campo?
- 2) Quantos municípios/estados foram envolvidos? Como se deu a participação das secretarias de educação (municipais/estadual) nesse processo?
- 3) Como se deu a participação da(s) Instituição(ões) de Educação Superior na formação continuada dos professores?
- 4) Quantos professores foram envolvidos? Como se deu essa participação/seleção dos envolvidos (docentes e tutores)?
- 5) Como se deu a construção/realização da proposta curricular de formação de professores? Que princípios norteadores (conteúdos, metodologia) essa proposta esteve embasada?
- 6) Como se deu o Tempo Universidade e Tempo comunidade, durante a vigência do curso de formação? Houve alguma socialização das atividades realizadas?
- 7) O que você tem a relatar sobre as escolas com classes multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?
- 8) Quais os pontos de destaque e os principais desafios na realização da formação continuada dos professores do campo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista - Tutores

*** Público alvo: Tutores do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”**

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Naturalidade: _____ Cidade em que Reside: _____

() Área Urbana () Área Rural

Formação Acadêmica: () Graduação: _____

() Pós-Graduação: _____

Função que desempenha: _____

Vínculo empregatício () Federal () Estadual () Municipal

Em que condições você trabalha? () temporário () eventual () efetivo.

Atividades que realiza (o tipo de trabalho, se representa alguma instituição, associação, se ocupa cargo de gestor). _____

Tempo de atuação na área da educação: _____

Tempo de atuação na área de Educação do Campo: _____

II - TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

- 5) Você poderia descrever um pouco da sua trajetória de vida profissional e o seu envolvimento com as escolas do campo?
- 6) Como é seu envolvimento com as questões de luta pela Educação do Campo? O que tem defendido ou contribuído ao longo de sua atuação?
- 7) Você tem algum envolvimento com os movimentos sociais (do campo ou da cidade)? Como acontece essa relação?
- 8) Você poderia descrever um pouco da sua experiência com a formação de professores do campo e com as turmas com classes multisseriadas?

III - PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAPÁ – PROJETO: ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS, E DAS FLORESTAS

- 7) Como foi sua participação como tutor do Programa Escola da Terra (Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas)? Você poderia descrever um pouco da sua experiência no Programa?
- 8) Como foi a participação da Universidade e das secretarias de educação nesse processo?
- 9) Quais os municípios você acompanhou? Quantos professores e escolas do campo estiverem envolvidos?
- 10) Durante a realização do Curso de formação continuada, como foi seu envolvimento com os Professores cursistas?
- 11) Quanto as temáticas do curso de formação continuada, você achou adequada a realidade dos professores do campo?
- 12) Como se deu o acompanhamento do Tempo Universidade e Tempo comunidade durante a vigência do curso de formação? Houve alguma socialização das atividades realizadas? Como isso ocorreu?
- 13) Você atuou ou conheceu o Programa Escola Ativa? O que mudou em relação a este programa e o Programa Escola da Terra? Eles divergem em algum ponto?
- 14) Qual a importância desse programa para a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas?
- 15) O que você tem a relatar sobre as escolas com classes multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?
- 16) Quais os pontos de destaque e os principais desafios na realização da formação continuada dos professores do campo através do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista – Formadores

*** Público alvo: Professores Formadores do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”**

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Naturalidade: _____ Cidade em que Reside: _____

() Área Urbana () Área Rural

Formação Acadêmica: () Graduação: _____

() Pós-Graduação: _____

Função que desempenha: _____

Vínculo empregatício () Federal () Estadual () Municipal

Em que condições você trabalha? () temporário () eventual () efetivo.

Atividades que realiza (o tipo de trabalho, se representa alguma instituição, associação, se ocupa cargo de gestor). _____

Tempo de atuação na área da educação: _____

Tempo de atuação na área de Educação do Campo: _____

II - TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

9) Você poderia descrever um pouco da sua trajetória de vida profissional como docente?

10) Como é seu envolvimento com as questões da Educação do Campo? O que tem defendido ou contribuído ao longo de sua atuação?

11) Você tem algum envolvimento com os movimentos sociais (do campo ou da cidade)? Como acontece essa relação?

III - PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAPÁ – PROJETO: ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS, E DAS FLORESTAS

- 17) Como foi sua participação como professora formadora do Programa Escola da Terra (Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas)? Você poderia descrever um pouco da sua experiência no Programa?
- 18) Como foi a participação da Universidade e das secretarias de educação nesse processo?
- 19) Durante a realização do Curso de formação continuada, como foi seu envolvimento com os Professores cursistas?
- 20) Que temática foram desenvolvidas pelos professores formadores? Você poderia relatar sobre a temática que você trabalhou com os professores?
- 21) Que atividades foram propostas para o Tempo-Comunidade? Houve alguma socialização das atividades realizadas? Como isso ocorreu?
- 22) Você atuou/conheceu o Programa Escola Ativa? O que mudou em relação a este programa e o Programa Escola da Terra? Eles divergem em algum ponto?
- 23) Qual a importância desse programa para a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas?
- 24) O que você tem a relatar sobre as escolas com classes multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?
- 25) Quais os pontos de destaque e os principais desafios na realização da formação continuada dos professores do campo através do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista – Professores Cursistas

*** Público alvo: Professores que participação do Curso de Aperfeiçoamento a partir do Projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”**

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Naturalidade: _____ Cidade em que Reside: _____

() Área Urbana () Área Rural

Formação Acadêmica: () Magistério/Formação de Professores

() Graduação: _____

() Pós-Graduação: _____

Função que desempenha: _____

Vínculo empregatício () Federal () Estadual () Municipal

Em que condições você trabalha? () temporário () eventual () efetivo.

Atividades que realiza (o tipo de trabalho, se representa alguma instituição, associação, se ocupa cargo de gestor). _____

Tempo de atuação na área da educação : _____

Tempo de atuação como professor de escolas do campo: _____

Escola que atua: _____

Município/Localidade: _____

A escola pertence a esfera: () Municipal () Estadual

Quais as disciplinas que leciona _____

Quantos estudantes atende: _____

Quantas e quais turmas atende: _____

Atividades que realiza além da docência: _____

II - TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

- 12) Você poderia descrever um pouco da sua trajetória de vida profissional e sua atuação como docente nas escolas do campo?
- 13) Você tem algum envolvimento com os movimentos sociais (do campo ou da cidade)? Como acontece essa relação?
- 14) Você poderia caracterizar um pouco da escola do campo em que atua, destacando a participação dos alunos e comunidade do processo de ensino e aprendizagem? E como é o acesso à essa escola (transporte escolar), condições de infraestrutura, material pedagógico, entre outras questões?
- 15) Você poderia descrever um pouco da sua experiência com as turmas com classes multisseriadas?

III - PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAPÁ – PROJETO: ESCOLA DA TERRA, DAS ÁGUAS, E DAS FLORESTAS

- 26) Como foi sua participação no curso de formação continuada do Programa Escola da Terra - Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas? Você poderia descrever um pouco dessa experiência?
- 27) Durante a realização do Curso de formação continuada, como foi seu envolvimento com os tutores, professores formadores e professores cursistas?
- 28) Quanto as temáticas do curso de formação continuada, você considerou que foram adequadas à realidade das escolas do campo? Que as temáticas foram mais relevantes?
- 29) Como se deram as atividades do Tempo Universidade e Tempo comunidade durante a vigência do curso de formação? Houve alguma socialização das atividades realizadas? Como foi sua participação?
- 30) Você atuou ou conheceu o Programa Escola Ativa? O que mudou em relação a este programa e o Programa Escola da Terra? Eles divergem em algum ponto?
- 31) O que você tem a relatar sobre as escolas com classes multisseriadas? É uma proposta adequada para as escolas do campo?
- 32) Qual a importância desse programa para a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas?
- 33) Quais os pontos de destaque e os principais desafios na realização da formação continuada dos professores do campo através do Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas?
- 34) O que mudou na sua prática pedagógica após a realização do curso de formação continuada – Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas?

ANEXOS

Anexo 1

Unidades de Conservação do Estado do Amapá, por Jurisdição, em ordem cronológica de criação, em 2008

Nº DE ORDEM	NOME	JURISDIÇÃO	BASE LEGAL	GRUPO	ÁREA NO AMAPÁ (HECTARE)	% DO TERRITÓRIO DO AMAPÁ	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS
1	Parque Nacional de Cabo Orange	Federal	Decreto Federal 84.913, 15/7/1980	Proteção Integral	(a) 399.773,70	2,80	Calçoene, Oiapoque
2	Reserva Biológica do Lago Piratuba	Federal	Decreto Federal 84.914, 16/7/1980 e Decreto Federal 89.932, 10/7/1984	Proteção Integral	357.000,00	2,50	Tartarugalzinho, Amapá
3	Estação Ecológica Maracá-Jipioca	Federal	Decreto Federal 86.061, 2/6/1981	Proteção Integral	72.000,00	0,50	Amapá
4	Estação Ecológica do Jari	Federal	Decreto Federal 87.092, 12/4/1982 e Decreto Federal 89.440, 13/3/1984	Proteção Integral	(b) 67.675,72	0,47	Laranjal do Jari e Almerim (PA)
5	Floresta Nacional do Amapá	Federal	Decreto-Lei Federal 97.630, 10/4/1989	Uso Sustentável	412.000,00	2,88	Amapá, Ferreira Gomes, Pracuúba
6	Reserva Extrativista do Rio Cajari	Federal	Decreto Federal 99.145, 12/3/1990; Decreto s/n 30/9/1997	Proteção Integral	501.771,00	3,51	Laranjal do Jari, Mazagão, Vitória do Jari.
7	Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque	Federal	Decreto Federal, s n 22/8/2002	Proteção Integral	(c) 3.828.923,00	26,81	Calçoene, Laranjal do Jari, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio e Almerim (PA)
8	Reserva Particular do Patrimônio Natural Retiro Paraíso	Federal	Portaria 86 – N – IBAMA, 6/8/1997	Uso Sustentável	46,75	<0,01	Macapá
9	Reserva Particular do Patrimônio Particular REVECOM	Federal	Portaria 54 - N – IBAMA, 29/4/1998	Uso Sustentável	17,18	<0,01	Santana
10	Reserva Particular do Patrimônio Natural Seringal Triunfo	Federal	Portaria 89 - N – IBAMA, 10/7/1998	Uso Sustentável	9.996,16	0,07	Ferreira Gomes
11	Reserva Particular do Patrimônio Natural Retiro Boa Esperança	Federal	Portaria 120 - N – IBAMA, 24/8/1998	Uso Sustentável	43,01	<0,01	Porto Grande

12	Reserva Particular do Patrimônio Natural Aldeia Ekinox	Federal	Portaria 91 – IBAMA, 21/11/2000	Uso Sustentável	10,87	<0,01	Macapá
13	Área de Proteção Ambiental da Fazendinha	Estadual	Decreto Territorial 20/84, 14/12/1984	Uso Sustentável	136,59	<0,01	Macapá
14	Reserva Biológica do Parazinho	Estadual	Decreto Territorial 5, 21/1/1985	Proteção Integral	111,32	<0,01	Macapá
15	Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru	Estadual	Lei Estadual 392, 11/12/1997	Uso Sustentável	806.184,00	5,64	Laranjal do Jari, Mazagão e Pedra Branca do Amapari
16	Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú	Estadual	Lei Estadual 431, 15/9/1998	Uso Sustentável	21.676,00	0,15	Macapá
17	Floresta Estadual do Amapá	Estadual	Lei Estadual 1028, 12/07/2006	Uso Sustentável	(d) 2.320.304,75	16,25	Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari, Mazagão, Porto Grande, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho, Pracuúba, Amapá, Calçoene e Oiapoque.
18	Parque Natural Municipal do Cancão	Municipal	Decreto Municipal 085, 14/11/2007	Proteção Integral	370,26	<0,01	Serra do Navio
19	Reserva Extrativista Beija-Flor Brilho de Fogo	Municipal	Decreto Municipal 139, 19/11/2007	Uso Sustentável	(e) 68.524,20	0,48	Pedra Branca do Amapari
TOTAL		-	-	-	8.798.040,31	61,60	-

NOTAS:

- O Parque Nacional do Cabo Orange possui uma área total de 619.000 ha, dos quais 219.226,30 ha são de águas litorâneas.
- A Estação Ecológica do Jari possui uma área total de 227.126,00 ha, sendo que 67.675,72 ha (30% da UC) localiza-se no município de Laranjal do Jari (AP) e os outros 70% restantes encontram-se no município de Almeirim (PA).
- O Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque é o maior parque de florestas tropicais do Brasil com uma área total de 3.867.000,00 ha sendo que 0,98% encontra-se no município de Almeirim (PA).
- A Floresta Estadual do Amapá possui uma área total de 2.369.400,00 ha, todavia parte de sua área encontra-se sobreposta a três unidades de conservação, nas seguintes proporções: PARNA do Cabo Orange (3.111,05 ha), RDS do Rio Iratapuru (36.542,14 ha) e RPPN Seringal Triunfo (9.442,06 ha).
- A Reserva Extrativista Beija-Flor Brilho de Fogo sobrepõe parte do módulo I da Floresta Estadual, portanto não foi contabilizada na somatória e no percentual de áreas protegidas do Estado.

FONTE: Pesquisas em arquivos do IBAMA, SEMA, PMSN e PMPBA. (DRUMMOND; DIAS; BRITO, 2008).

ANEXO 2

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 56/2017 – CEE/AP

ESTABELECE DIRETRIZES COMPLEMENTARES PARA FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DOS POVOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO ESTADO DO AMAPÁ E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ, no uso das atribuições legais que o cargo lhe confere, de acordo com a Lei Estadual nº 1.282/2008, Decreto Governamental nº 3184/2015 e em conformidade com o inciso XIV do artigo 16 do Regimento Interno deste Conselho Estadual de Educação, aprovado pelo Decreto Governamental nº 5.236/2010,

CONSIDERANDO:

- A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU);
- A Lei Federal nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- A Lei Federal nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- A Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- A Lei Federal nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica;
- A Lei Federal n. 12.695/2012, que dispõe sobre apoio técnico ou financeiro da união no âmbito do plano de ações articuladas; altera as Leis nº 11.947/2009, Lei nº 11.494/2007, Lei nº 10.880/2004, Lei nº 8.405/92 e dá outras providências;

- A Lei Federal nº 12.960/2014, que impede o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas;
- A Lei Federal nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- A Lei Federal n. 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394/96, Lei nº 11.494/2007, a CLT, e, institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral;
- A Lei Estadual nº 0924/2005, que define apoio técnico-financeiro às Escolas Famílias do Amapá - EFA's;
- A Lei Estadual nº 1.907/2015, que institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá;
- O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- O Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina e fomenta programas de formação inicial e continuada;
- O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA;
- A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;
- A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;
- A Resolução n. 04/2010 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 07/2010;
- A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;
- A Resolução CNE/CEB nº 1/2016, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
- O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que define dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA's;
- A Resolução CEE/AP nº 048/11, que fixa normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Educação do Estado do Amapá e adota outras providências e alterou a Resolução CEE/AP nº 31/2007.
- A Resolução CEE/AP nº 077/14, que dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Amapá e estabelece outras providências;
- A Resolução CEE/AP nº 056/15, que estabelece normas para a Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394/96 e legislação subsequente, no Sistema de Ensino do Amapá;

- A Carta do Amapá para Educação no Campo, resultante do I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, novembro/2004;

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios, nos respectivos âmbitos de atuação da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Art. 2º - As populações do campo compreendem os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos indígenas, os caboclos, povos da floresta e outros que produzam suas condições materiais de existência com base na convivência e trabalho no campo.

Art. 3º - Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.

Parágrafo único: Entende-se por populações do campo e escolas do campo o que está disposto no Art. 1º, §1º, incisos I e II e § 2º do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

Art. 4º - A Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino compreende a Educação Básica, em suas etapas e modalidades e Educação Superior e tem como objetivo:

I – Desenvolver em regime de colaboração a oferta da Educação Infantil, para atendimento das populações do campo.

II – O Ensino Fundamental terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar de qualidade, garantindo a igualdade de oportunidade na formação discente, e será desenvolvido, preferencialmente pelo ensino regular nas próprias comunidades rurais, somente em caráter excepcional será permitido o processo de nucleação com deslocamento intracampo, com autorização do órgão mantenedor.

III – O Ensino Médio terá como objetivo universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

IV – A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho que seja favorável ao atendimento dos educandos das comunidades do campo.

V – A Educação Superior no campo objetiva apoiar programas integrados de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos que proponham alternativas de organização do trabalho, pautados nos processos de interação entre o campo e a cidade, com a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, as normas do Conselho Estadual de Educação.

Art. 5º - As escolas do campo terão autonomia pedagógica em respeito às especificidades socioculturais de cada comunidade.

Art. 6º - A escola do campo poderá ser criada e mantida pelo poder público, Organização da Sociedade Civil - OSCS, entidades privadas e comunitárias, atendendo demanda social ou reivindicação das comunidades.

Art. 7º - A Educação do Campo fundamenta sua prática e ação político-pedagógica:

I – No direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II – na memória coletiva, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes;

III – na busca por uma educação emancipadora capaz de formar cidadãos e cidadãs para atuar na luta pela transformação social;

IV – na garantia da definição de programas e projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo, assegurados no seu projeto político pedagógico;

V – nas práticas culturais e saberes tradicionais, reconhecendo e respeitando os acervos e repertórios orais;

VI – no respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

VII – na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VIII – nos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural material e imaterial das populações do campo.

IX – no direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida.

X – no desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida campesina;

XI – na rede de ciência e tecnologia e formas de produção do trabalho disponíveis na sociedade;

XII – na flexibilização na organização escolar, visando a adequação do tempo pedagógico, a definição do calendário letivo, contemplando o regime de alternância e outras formas de organização respeitando dias letivos e carga horária definidos em legislações próprias;

XIII – na proteção da infância, no combate ao trabalho infantil;

XIV – no controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola.

Art. 8º - A oferta da Educação do Campo deve garantir:

I – Construção e ampliação de novas escolas conforme demanda local e política educacional;

II – Condições de infraestrutura, atendendo os critérios de sustentabilidade socioambiental e bem estar estabelecidas nas normas vigentes, inclusive com áreas de lazer, desporto e atividades culturais adequadas aos processos pedagógicos;

III – Materiais e livros didáticos que contemplem contextos regional e local;

IV – Equipamentos, laboratórios e bibliotecas adequados aos respectivos projetos educativos;

V – Alimentação Escolar que contemple e priorize a culinária regional e local;

VI – Profissionais formados e qualificados com os princípios e bases da Educação do Campo;

VII – Transporte escolar, observando as normas de segurança e de qualidade, adequado às condições locais.

Art. 9º - São elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das instituições de ensino do campo:

I – estrutura física, administrativa, pedagógica e financeira conforme legislação pertinente;

II – regulamentação legal das escolas do campo;

III – o espaço de identificação das comunidades do campo;

IV – o currículo que contemple a trajetória de luta pela posse, domínio e reconhecimento dos espaços ocupados, na construção da história comum passada de geração para geração às comunidades e o uso coletivo do território;

V – o direito dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Art. 10 - Os atos regulatórios da escola do campo, no Estado do Amapá, serão concedidos com base na Resolução 077/14 – CEE/AP, e nesta Resolução, considerando ainda, os aspectos regionais específicos, climáticos e culturais das populações do campo onde as escolas estão edificadas no que concerne à sua estrutura física.

Art. 11 - As escolas do campo que apresentem número reduzido de alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverão ofertar, nas próprias comunidades, essas etapas de ensino, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 e seus respectivos incisos.

Art. 12 – O modelo de gestão e organização da Escola do Campo deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizado em diálogo, parceria e consulta às comunidades por ela atendidas.

§ 1º - Faz-se imprescindível o diálogo entre a equipe gestora, família e comunidade local.

§ 2º - Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios, termos de fomentos, acordos de cooperação com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação inicial, continuada e em serviço de profissionais para atuarem na Educação do Campo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo.

Art. 13 - O processo de gestão a ser desenvolvido nas escolas do campo deverá estar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;

II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural das comunidades do campo.

Art. 14 - As escolas do campo desenvolverão suas atividades de acordo com seu projeto político-pedagógico, pautando-se nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação do Campo constantes nesta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades do campo;

IV - autonomia para conduzir suas ações de forma coletiva mediante o envolvimento e participação efetiva de toda a comunidade escolar e extra-escolar.

V - valorização dos conhecimentos tradicionais, da oralidade, da estética, das formas de trabalho, tecnologias e da história de cada comunidade privilegiando a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas.

§ 1º Incluir como um dos eixos norteadores a territorialidade, associada ao desenvolvimento e sustentabilidade socioambiental e cultural e suas formas de produção do trabalho e de vida das comunidades do campo, respeitando seus aspectos peculiares;

§ 2º O projeto político-pedagógico deverá incluir a história, forma de resistência, experiências culturais, assim como questões e situação atual de seus descendentes e povoações.

Art. 15 - A organização das atividades escolares respeitará o tempo e espaço onde ocorrem as atividades econômicas, culturais e religiosas, independentemente do ano civil, considerando o processo de alternâncias.

Art. 16 – O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o mínimo de horas e dias letivos previstos na legislação vigente.

Art. 17 – A escola poderá organizar-se em:

I – séries/anos;

II – períodos semestrais;

III – ciclos;

IV – módulos;

V – alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

VI – grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar respeitando a legislação vigente.

Art. 18 - A educação do campo será assessorada, acompanhada e avaliada pela Secretaria Estadual de Educação e dos respectivos sistemas municipais de ensino, pelo Comitê de Educação do Campo, instituições privadas, comunidades e associações onde está inserida, na forma do estabelecido nesta Resolução, sendo fiscalizadas pelos órgãos de controle social.

Art. 19 - As Secretarias de Educação estadual e municipais, instituições governamentais, instituições privadas e Organização da Sociedade Civil – OSCS, em regime de colaboração deverão garantir a edição, publicação e distribuição de materiais didáticos e apoio pedagógico específico para as instituições do campo.

Art. 20 - A formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo deverá ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo.

Parágrafo único: O sistema educacional deverá garantir a formação continuada específica para os profissionais de educação lotados nas unidades de ensino do campo.

Art. 21 - A Educação Especial deverá assegurar o desenvolvimento das potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com superdotação e com altas habilidades nas instituições do campo, no que concerne aos aspectos pedagógicos, estrutura física e garantia de acessibilidade.

Parágrafo único - Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Art. 22 – A oferta da Educação de Jovens e Adultos, nas instituições do campo deverá ocorrer em conformidade com a legislação vigente no contexto nacional e local.

Art. 23 – Na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior deverão ser consideradas as potencialidades locais e os processos produtivos existentes nas comunidades campesinas respeitando as diversidades socioeconômica, política e cultural.

Parágrafo único: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser ofertada nas formas: integrada, concomitante e/ou subsequente em instituições de ensino inseridas nas comunidades.

Art. 24 – A educação do campo poderá ser ofertada na modalidade de Educação a Distância - EAD, aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes, garantindo o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições de acesso ao ensino, em consonância com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/96 e com a Resolução CNE/CEB nº 1/2016.

Art. 25 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá-AP, 26 de abril de 2017.


EUNICE BEZERRA DE PAULO
Presidente do CEE/AP
Decreto nº. 3184/15

Anexo 3

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E
DIVERSIDADE**

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO AMAPÁ

24 de novembro de 2004

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 1

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Este é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá, que teve como objetivo principal a sensibilização dos Gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, organizações não-governamentais e movimentos sociais.

Para a continuidade dos trabalhos no Estado do Amapá, foi instituído na solenidade de encerramento, um Comitê Executivo de Educação no Campo do Estado do Amapá que contou com a participação e assinatura da representante da Secretária de Educação e do Representante do Ministério da Educação.

WJ =

LA
CH

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 2

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1- Como assegurar a oferta da Educação a toda a comunidade?
 - Garantir o acesso à Educação do Campo baseado na Constituição Federal e Leis específicas.
 - Garantir todos os segmentos educacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, EJA, Ensino Profissional e Educação Superior, com estrutura física adequada.
 - Vontade política dos gestores em todas as esferas do Governo – Federal, Estadual e Municipal.
 - Valorizar e incentivar as potencialidades regionais por meio de um planejamento adequado, utilizando os mecanismos existentes e outros que foram criados.
 - Fortalecer as parcerias com as EFA's, Escolas Sindicais e demais iniciativas promissoras não-estatais.
 - Ampla divulgação dos dados gerais da realidade da educação no Estado – investimentos na formação do professor, no número de alunos matriculados e etc.

- 2- Como garantir a permanência do professor na Escola do Campo? Valorização dos profissionais da educação do campo (formação inicial e continuada, remuneração, concurso e condição de trabalho).
 - O piso salarial do professor que está atuando na zona rural deve ser diferenciado do professor da zona urbana, além de continuar a interiorização e outras gratificações.
 - Realização de cursos e eventos permanentes de capacitação para subsidiar o trabalho do professor (a) que atue em sala de aula.
 - Infra-estrutura adequada para oferecer condições dignas de moradia, aos docentes.
 - Que os GEO's e Técnicos garantam a socialização de informações entre SEED e Municípios.
 - Concurso Público para suprir a carência de professores por município e que seja estipulado o tempo de permanência de no mínimo dois anos na localidade.

- 3- O Que fazer para garantir a qualidade do ensino nas Escolas do Campo?
 - Garantir políticas públicas para evitar o êxodo rural.
 - Currículos de formação do professor reformulado por meio de Fóruns Sociais.
 - Participação das Organizações Sociais das comunidades do campo.
 - Permanência de uma política de capacitação como forma de fomentar o compromisso do professor na comunidade.
 - Estrutura Física adequada com materiais didáticos e acompanhamento pedagógico constante por parte das organizações governamentais ou não governamentais.
 - Planejamento institucional integrado – municípios, Estado e União.

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 3

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

- Garantia de uma gestão participativa estruturada a partir das instituições locais, tendo como base o PPP, integrada aos princípios da Agenda 21.
- Os Movimentos Sociais devem articular com a União, Estados e Municípios o reconhecimento do Curso de Formação Inicial e Continuada em Pedagogia da Alternância em nível de graduação e pós-graduação desenvolvidas pelo MEC/SEED/UNIVERSIDADES/RAEFAP/UNEFAB.

CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1-O que fazer para garantir a Diversidade/Pluralidade dos povos do campo?

- Conhecer o contexto e as especificidades de cada localidade, para com os atores sociais do campo, produzir um currículo diferenciado e significativo, calendário próprio, respeitando a realidade de cada comunidade – o tempo de plantar, de colher e de aprender.
- Incluir no currículo das instituições de ensino superior a diversidade e pluralidade dos povos do campo.

2-Como a educação pode contribuir para a permanência do sujeito no campo objetivando a melhoria da qualidade de vida?

Construir uma proposta educacional que garanta:

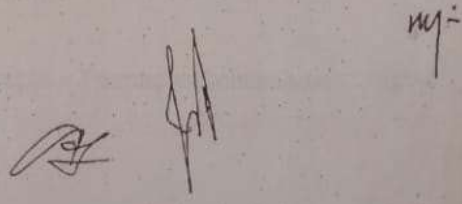
- Formação de educadores com o conhecimento da vida do campo, preferencialmente formados no campo.
- Considerar no PNE as especificidades geográficas, assim como as diversidades da região amazônica.
- Autonomia da educação – através da gestão e do pedagógico.

3-Como construir uma escola vinculada à realidade do sujeito no campo?

- Valorização das iniciativas pedagógicas, com vistas a construção de pedagogias que assegurem a identidade e a diversidade da vida no campo.
- Garantia e disponibilização de recursos financeiros para a produção de material didático com identidade própria de cada comunidade.

4-Gestão da educação – Conselhos, colegiados, unidades executoras, participação da comunidade e dos movimentos sociais.

- Elaboração de resoluções que reconheçam e normatizem todas as pedagogias existentes, que se adequam melhor a realidade do campo.
- Garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação a nível Nacional, Estadual e Municipal e em outras instituições educacionais com autonomia de gestão política, financeira e pedagógica.



CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 4

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

1- Como avançar na implementação das Diretrizes? O papel do poder público, parcerias e movimentos sociais.

- É dever do poder público respeitar as diferenças de igualdade, a diversidade sócio-cultural, aspectos políticos, econômicos de gênero, geração, etnia e ambiental.
- Articular uma política de Educação específica para a educação do campo com as três esferas governamentais.
- Governos (Federal, Estadual e Municipal), parceiros e movimentos sociais devem fortalecer princípios de autonomia, gestão compartilhada, construção coletiva, solidariedade, cooperação e inclusão no aprender-ensinar.
- Interagir escola, comunidade e movimentos sociais.
- Acesso ao conhecimento e avanços científicos e tecnológicos.
- Investir na capacitação, reflexão dos profissionais da educação dentro da realidade do campo, aproveitando a mão-de-obra local.
- Assessoramento pedagógico e administrativo constante de um grupo de técnicos das Secretarias de Educação.
- Criar espaços e possibilidades de discussão com vários tipos de pedagogias, valorizando as experiências já vivenciadas, como por exemplo: Escola Bosque, Escola Família, Escola Sindical, Escola Ativa e outras, trabalhando o que mais se identifica com a realidade do campo.
- Contratação de profissionais, através de concurso público para atender as necessidades das escolas do campo e que sejam preferencialmente da localidade.

2- Como pensar a Pedagogia da Escola na perspectiva da Educação no Campo?

- Além da implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, contemplando a Educação do Campo, possibilitando a Pedagogia da Alternância, dependendo da realidade local de cada comunidade do campo, se faz necessário que sejam criadas políticas públicas estaduais e municipais que garantam recursos financeiros a serem aplicados no desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas à Educação do Campo. Ressaltando que os recursos sejam atendidos tanto às EFA's quanto as escolas estaduais e municipais, como:
 - Estrutura física
 - Capacitação dos(as) profissionais de educação – Formação Continuada.
 - Assessoramento técnico
 - Equipamentos tecnológicos atualizados
 - Material didático
 - Equipamentos específicos do trabalho no exercício das atividades práticas.

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 5

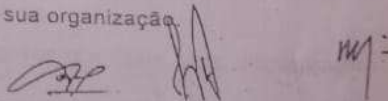
CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

3- Quais as alternativas para a formação do professorado, para implementação das Diretrizes da Educação do Campo?

- O professor, acima de tudo, deve ter predisposição para interagir com as diferenças culturais, e dessa forma se integrar ao meio no qual está inserido, bem como respeitar e valorizar a cultura local.
- Inserir no próprio calendário escolar um período para minicursos, oficinas, seminários, encontros pedagógicos, grupos de estudo para intercâmbio de experiências entre as escolas com acompanhamento técnico para enriquecimento e reflexão das práticas pedagógicas – interagir com o ensino escolar e extra-escolar.
- Cursos de Licenciatura Plena nas diferentes áreas, com a implantação de disciplinas e conteúdos dentro da temática sócio-ambiental; valorização da história, cultura e arte local, de caráter regional com interação aos movimentos sociais para a produção do conhecimento que atenda às necessidades dos sujeitos sociais e voltados para o campo.
- Inclusão de plano de carreira e institucionalização de programas de educação continuada, com remuneração digna que garanta o que preceituam os artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.
- Na elaboração da proposta curricular do ensino superior, que seja formulada com a participação dos diversos segmentos da sociedade, levando em consideração as especificidades locais.

4- Organização da escola do campo? (rede física, qualidade de educação, jornada escolar, espaços de aprendizagem, nucleação e multisseriada).

- Rede Física – construção de escolas respeitando a climatização do lugar a partir da necessidade ou reivindicação da comunidade e de um levantamento diagnóstico.
- Qualidade de educação – que seja vista e sentida num ambiente gostoso de viver, com materiais pedagógicos ligados à vida, aos espaços sociais (quadras poliesportivas), favorecendo com relações interpessoais e promovendo a vida.
- Avaliação – os pais, mães e alunos (as), comunidade local devem e precisam participar e vivenciar a avaliação do fazer pedagógico da escola, objetivando a educação de qualidade que interessa a todos e todas.
- Jornada escolar – cada unidade escolar deve e precisa definir, organizar e vivenciar suas ações pedagógicas em seus currículos a Educação Amazônica e o que preceitua o art. 286 da Constituição Estadual, adequando-os as reais especificidades dos sujeitos do campo.
- Espaços de aprendizagem – a escolarização no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles.
- A organização em nucleação, seriação e outras, é uma questão de gestão, construção e vivência do conhecimento e por isso cada escola define sua organização.



CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 6

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1- Onde estão as maiores deficiências de recursos para a Educação do Campo? (transporte escolar, merenda escolar, materiais didáticos, equipamentos e infraestrutura).

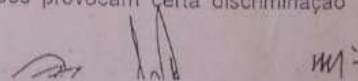
- A maior deficiência de recursos financeiros para a Educação do Campo consiste na falta do Governo Federal em estabelecer medidas compulsórias para o setor financeiro, em todas as modalidades, para que repasse percentuais de seus lucros para a educação do campo.
- Quanto à infra-estrutura, faz-se necessário, reformas e ampliações das escolas existentes e a construção de novas escolas, com laboratórios, em parceria entre as três instâncias governamentais, adaptadas à realidade do campo, que funcione da Educação Infantil ao Ensino Médio Profissionalizante.
- Acesso ao transporte escolar (rodoviário, ferroviário e marítimo), com priorização de passes escolares ou carteirinhas, adequados à localidade em perfeitas condições de uso, de trafegabilidade.
- Utilização de materiais didáticos específicos para as escolas do campo, baseado nos PPP das escolas, seja para todos os alunos e que seja prioridade, permanente e de qualidade.
- Merenda escolar regionalizada e de qualidade.
- Aumentar a renda percapta alimentar para poder cumprir o cardápio sugerido pela(o) nutricionista.

2- Como criar e fortalecer os mecanismos de fiscalização dos recursos da Educação?

- Que os Conselhos Municipal e o Estadual sejam eficazes.
- Criação e revitalização de Conselhos Escolares e ou Administrativos, compostos por pessoas conscientes de seu papel, para que a lei seja mais rigorosa com as pessoas que desviam verbas da Educação do Campo.
- O Estado deve reconhecer as EFA's do Amapá, respeitando seus princípios e metodologia, regulamentado pelo art. 38 da Constituição Estadual.

3- Quais as dificuldades enfrentadas pelos municípios para que tenham acesso aos recursos financeiros?

- Não compromisso com a Educação do Campo com o descumprimento das leis, gerando as inadimplências das Prefeituras pela falta de fiscalização mais eficiente.
- As diferenças políticas partidárias que levam a descontinuidade dos programas, através da desarticulação com outras políticas públicas.
- A falta de projetos e a centralização dos recursos provocam certa discriminação regional.



CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 7

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO AMAPÁ (GOVERNAMENTAIS)

NOME	ENTIDADE
NILCE HELENA DE OLIVEIRA FERREIRA	SEED/SOME
JOSÉ WELIGTON FERREIRA	UNDIME
JOSÉ MARIA DA SILVA MORAES	RURAP
JOSÉ MARIA PANTOJA VAZ	RURAP
MARIA DO SOCORRO P. BAIA	INCRA
PAULO FERNANDO BATISTA GUERRA	CEE
VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA	SEED/DIEJA
SÉRGIO KLEBER DA SÁ MIRANDA	UNIFAP
REPRESENTANTE	MEC
HILDETE MARGARIDA RODRIGUES DE SOUZA	SEED/DITEP
EDNA MARIA ARAÚJO FREIRE	SEED/COEP

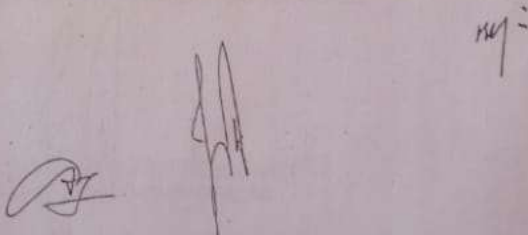
COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO AMAPÁ (MOVIMENTOS SOCIAIS)

NOME	ENTIDADE
MARIA JOSÉ S. RIGAMONTE	RAEFAP
MARIA JOSÉ REGO DA SILVA	FETAGRI/AP
AMARILDO GUEDES DE NEGREIRO	CPT
ERROFLIN DE SOUZA PAIXÃO	CUT
OBERDAM MASCARENHAS DE ANDRADE	GTA
JOSÉ DE JESUS RIBEIRO	MAAP
DILÇON SOUZA LEÃO	SINSEPEAP

O evento encerrou com um momento cultural, representando a dança do Coatá pelos alunos da Escola Bosque do Bailique e pela professora Verônica apresentando a dança do Marabaixo, dança típica do Estado.

O resultado do Seminário foi de grande importância, pois possibilitou uma reflexão das práticas educacionais desenvolvidas no Campo, sendo necessária urgentemente a adoção de políticas governamentais que respeitem e contribuam para atender os anseios e as diversidades da população do campo, e que a Carta do Amapá produzida no Seminário seja um documento norteador das diretrizes educacionais da Educação no Campo do Estado do Amapá.

Macapá-AP, 24 de novembro de 2004.

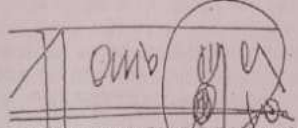



CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO – folha 8

CARTA DO AMAPÁ PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

MEMBROS DO COMITÊ EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO AMAPÁ

MEMBROS	ENTIDADES
NILCE HELENA DE OLIVEIRA FERREIRA	SEED/SOME
JOSÉ WELITON FERREIRA	UNDIME
JOSÉ MARIA DA SILVA MORAES	RURAP
JOSÉ MARIA PANTOJA VAZ	RURAP
MARIA DO SOCORRO P. BAIA	INCRA
PAULO FERNANDO BATISTA GUERRA	CEE
VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA	SEED/DIEJA
SÉRGIO KLEBER DE SÁ MIRANDA	UNIFAP
REPRESENTANTE	MEC
HILDETE MARGARIDA RODRIGUES DE SOUZA	SEED/DITEP
EDNA MARIA ARAÚJO FREIRE	SEED/COEP
MARIA JOSÉ S. RIGAMONTE	RAEFAP
MARIA JOSÉ REGO DA SILVA	FETAGRI/AP
AMARILDO GUEDES DE NEGREIRO	CPT
ERROFLIN DE SOUZA PAIXÃO	CUT
OBERDAM MASCARENHAS DE ANDRADE	GTA
JOSÉ DE JESUS RIBEIRO	MAAP
DILÇON SOUZA LEÃO	SINSEPEAP


ANTONIO WALDEZ GOES DA SILVA
GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ


ANTÔNIO MUNARIM
COORDENADOR GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE


JOSÉ ADAUTO SANTOS BITTENCOURT
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO