

Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola na Amazônia Paraense

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves¹, Antônio Pinheiro², Alessandra Sampaio Cunha³, Tania Suely Azevedo Brasileiro⁴

¹ Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia. Campus de Bragança. Avenida Leandro Pinheiro s/n. Bragança - PA. Brasil. ^{2, 4} Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. ³ Instituto Federal do Pará - IFPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jdneves@ufpa.br

RESUMO. Este artigo traz à tona as discussões sobre as imagens dos caminhos que levam às Escolas do Campo na Amazônia Paraense. Para isso, analisa os sentidos construídos pelas crianças da Educação Infantil sobre os caminhos que as conduzem à escola. A fundamentação teórica está baseada, especialmente, em Caldart (2004), Hage (2005) e Molina e Sá (2011) Metodologicamente apresenta abordagem qualitativa no campo psicossocial, num movimento dialético que envolve os mundos: objetivo e subjetivo como processo constituidor das imagens e dos sentidos construídos. Para análise foram considerados os contextos que contornam a realidade da Educação do Campo, vivenciada pelas crianças de um município da Amazônia Paraense, e os sentidos que as crianças pesquisadas atribuem a esse caminho, a partir de seus desenhos e dos argumentos que justificam as imagens dos caminhos que levam a escola. Os resultados revelaram o movimento dialético intersubjetivo, constituidor e construtor da realidade de valores que imprimem a ruptura das dinâmicas entre a natureza e o mundo artificial da escola na dinâmica da realidade da Amazônia Paraense, destacando a importância de considerar as subjetividades dos sujeitos do campo como um ato político para propor sua formação e as políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Infância e Escola, Realidade Amazônica.

Pictures of Rural Education: images about the paths that lead to schools in *Paraense* Amazon

ABSTRACT. This article brings forward the discussions about the images about the paths that lead to Rural Schools in the *Paraense* Amazon. For such, the meanings constructed by children in early childhood education about the paths that are taken to school were analyzed. The theoretical foundation is based especially in Caldart (2004), Molina and Sá (2011) and Hage (2005). Methodologically, it presents a qualitative approach in the psychosocial field, in a dialectical movement that involves the objective and subjective world, as a constituent process of images and constructed meanings. For the analysis, the contexts surrounding the reality of Rural Education experienced by children from a municipality in the Amazon region of Pará were considered, as were the meanings that the children studied attribute to this path based on their drawings and the arguments that justify the images of the paths that lead to school. The revealed results the intersubjective dialectical movement, constituent and constructor of the reality of values that imprint a rupture of the dynamics between nature and the school's artificial world in the reality of the *Paraense* Amazon, highlighting the importance of considering the subjectivity of the rural subjects as a political act to propose their training and educational policies.

Keywords: Rural Education, Childhood and School, Amazon Reality.

Fotos de Educación del Campo: imágenes sobre los caminos que conducen a la escuela en la Amazonia Paraense

RESUMEN. Este artículo presenta las discusiones sobre las imágenes de los caminos que conducen a las Escuelas del Campo en la Amazonía *Paraense*. Para esto, analiza los significados construidos por los niños en Educación Infantil en los caminos que los conducen a la escuela. La base teórica se basa, especialmente, en Caldart (2004), Molina y Sá (2011) y Hage (2005). Metodológicamente, presenta un enfoque cualitativo en el campo psicosocial, en un movimiento dialéctico que involucra el mundo objetivo y subjetivo, como un proceso que constituye imágenes y significados construidos. Para el análisis, se consideraron los contextos que rodean la realidad de la Educación en Educación Rural, experimentada por los niños de un municipio en la región amazónica de Pará, y los significados que los niños encuestados atribuyen a este camino a partir de sus dibujos y los argumentos que justifican imágenes de los caminos que conducen a la escuela. Los resultados revelaron el movimiento dialéctico intersubjetivo, que constituye y construye la realidad de los valores que impresionan la ruptura de la dinámica entre la naturaleza y el mundo artificial de la escuela en la dinámica de la realidad de la Amazonía *Paraense*, destacando la importancia de considerar las subjetividades de los sujetos en el campo como un acto político para proponer sus políticas de formación y educación.

Palabras clave: Educación Rural, Infancia y Escuela, Realidad Amazónica.

Introdução

Neste artigo, apresentamos e discutimos os desafios enfrentados pelas crianças do campo para acessar o direito à escolarização no Município de Capitão Poço – Pará. Para tanto, trouxemos à tona os sentidos construídos pelas crianças da Educação Infantil sobre os caminhos que as conduzem à escola.

Falar sobre Educação do Campo na Amazônia Paraense requer a compreensão do processo histórico que envolve a educação das populações em territórios rurais e as lutas para serem reconhecidas em suas diversidades de sujeitos e territórios.

Na prática, desde o final do século XX e início de século XXI, os movimentos, as organizações sociais e as universidades defendem a educação no/do campo, como perspectiva de contraposição aos modelos urbanos de pensar e fazer a educação.

A luta pela educação dos povos do/no campo reflete a resistência desses sujeitos aos projetos educacionais voltados apenas aos modos de existir dos sujeitos urbanos. Diferente do modelo neoliberal de educação, a educação do campo contribui com a construção de uma memória coletiva de fortalecimento da identidade cultural por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de

pertença ao grupo social e territorial em que está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, seringais, sítios, colônias, áreas de Resex, territórios indígenas, territórios quilombolas, seja por outras formas de organização dos sujeitos que vivem nos diferentes territórios amazônicos.

A educação do campo precisa ser específica e diferenciada, sobretudo, no sentido mais amplo de formação humana. Uma educação que constrói referências socioculturais e políticas para a intervenção na realidade, visando relações e sociedades mais humanas.

Nessa direção, a educação do campo se configura como uma luta para que todas as pessoas, dos diferentes territórios amazônicos, tenham acesso ao Direito Humano de uma educação com a qualidade socialmente referenciada, voltada aos interesses da vida no campo. Nessa perspectiva, a escola do campo precisa ser vista como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, que volte-se para o fortalecimento dos sujeitos, seus territórios e suas lutas, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. Conforme afirmam Molina e Sá (2011, p. 112), “a democratização exigida, pois, não

é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista”.

Assim, a Educação do Campo tem como desafio entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem, como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade, por meio das vozes de quem faz parte e vive nesses territórios, seja na condição docente ou discente.

Quanto mais se ressalta a diversidade do campo, mais é afirmada a necessidade da educação e da escola do campo. Assim, maior urgência se tem de um pensamento educacional e de uma cultura escolar que se alimentem dessa dinâmica formadora, o que implica em equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Nesse contexto, surgem algumas indagações: quais as condições de acesso dessas crianças nas escolas do campo? Quais são as políticas de permanência implementadas pela escola? Quais são as práticas docentes desenvolvidas pela professora para atender as especificidades das turmas multisseriadas, no que diz respeito às diferentes séries?

No sentido de responder a esses questionamentos, assumimos como objetivo analisar as imagens e sentidos que as crianças e professores têm sobre o acesso e a permanência nas escolas do campo em Capitão Poço, no Município da Amazônia Paraense. Para tanto, buscamos: identificar os contextos que contornam a realidade do campo no município de Capitão Poço; e, diagnosticar os sentidos construídos pelas crianças do campo sobre os caminhos que levam à escola.

Políticas públicas e educacionais da escola do campo

As políticas públicas, específicas para a escola do campo, estão vigentes desde a Constituição Federal de 1988, ao destacar a educação como direito de todos e dever do Estado. Como está posto na Constituição (Brasil, 1988), no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para Hage (2005), a Educação do Campo ganha espaço nas agendas das políticas educacionais brasileiras no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I

ENERA), realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização das I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás, eventos considerados como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.

Esse movimento ganha espaço no cenário nacional, amplia o número de parceiros e Instituições, assumindo publicamente a bandeira de luta “EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO NOSSO E DEVER DO ESTADO”, cantada em versos do militante Gilvan Santos: “Educação do Campo é direito e não esmola”. Nesse processo de luta, são reivindicados que: i) a Educação do Campo receba o *status* de política pública; ii) o Estado, em suas diferentes instâncias, se faça mais presente e reconheça uma dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e iii) seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (CNEC, 2004).

Esse processo de luta potencializou, enquanto política pública, a conquista de um conjunto de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo

que destaca a democratização e a universalidade do direito aos sujeitos e povos dos diferentes territórios, além do respeito a sua especificidade e diversidade socioculturais. Dentre os quais, destacam-se:

- Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer nº 1/2006 do CNE/CEB – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

- Portaria nº 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO);
- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No cenário brasileiro, embora esses documentos representem as marcas da luta dos movimentos populares por uma Educação do Campo de qualidade, socialmente referenciada, crítica, de garantia dos direitos e interesses dos sujeitos, as contradições históricas também se fazem presentes em outros instrumentais das políticas públicas educacionais do país, silenciando os interesses e lutas dos sujeitos do campo, conforme explicita Hage (2005, p. 6):

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não apresenta metas explícitas para a Educação do Campo, entretanto, inclui no âmbito de determinadas metas, estratégias que promovem explicitamente o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, focando as

especificidades culturais dessas populações.

Contudo, observamos nas estratégias descritas que, mesmo de forma implícita, há um direcionamento para pensar a organização, oferta e atendimento educacional a partir dos diferentes sujeitos do campo, de seus contextos, suas culturas e de seus valores, das maneiras de se relacionarem com o tempo e com espaço, dos modos de organização familiar e do trabalho, e seus modos de Ser: mulher, homem, criança, jovem, adulto ou idoso. Enfim, modos de Ser e Fazer-se Humano.

Ter os sujeitos do campo e os seus processos de constituição como ponto de partida, para a formulação de políticas públicas educativas, significa respeitar o caráter popular e os princípios para um ensino de qualidade como direito fundamental dos sujeitos que vivem nesses territórios, sendo dever do Estado promover esse direito em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, de acordo com o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como afirma Lenartovicz (2017, p. 14765-14766):

A população camponesa está inserida e amparada por lei, e a educação do campo não é simplesmente uma caridade ofertada a esta parcela da população, mas sim um direito previsto pela Constituição da República Federativa de 1988 e que

todos, de maneira qualitativa, devem desfrutar.

Logo, um projeto popular, de desenvolvimento dos diferentes territórios do campo, é uma realidade que deve começar a ser construída e, conseqüentemente, exige uma educação crítica que prepare o povo do campo para ser sujeito dessa construção; uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzida e acumulada. E, que também contribua na construção e afirmação dessa população rural como sujeitos de valores e culturas, de autoimagens e identidades das diversidades que compõem a população brasileira rural.

A Educação do Campo e a multisserie

Embora se reconheçam os avanços em termos das políticas educacionais para o campo, abordados no subtópico anterior, em que estão evidenciadas a expansão e as mudanças nas construções dos seus marcos regulatórios, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (Hage & Cruz, 2017).

A precarização das condições existenciais e do funcionamento das escolas nos territórios rurais na Amazônia Paraense são constantemente tensionados pela luta e reconhecimento do Direito à Educação do Campo, pela necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, Pinheiro (2018, p. 13) destaca que:

a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado a saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Em grande medida, as escolas no campo são envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam na forma e na atuação. Enquanto forma, caracterizam-se predominante como multisseriadas, configuradas pela reunião, em uma única sala, de alunos de diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos da própria Educação Infantil, ou ainda de alunos denominados “encostados”, porque acompanham seus irmãos mais velhos e/ou por não terem documentos para fazer a matrícula. Na atuação, caracteriza-se pela presença de

um único professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, *uni docente*. Características que as diferenciam da maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série/ano e cada turma tem o seu próprio professor (Hage, 2005).

Ressaltamos que essas escolas, justificadas nos discursos dos governos municipais como a forma mais viável (economicamente) para garantia do direito de escolarização dos sujeitos amazônicos, em seus próprios territórios, contribui contraditoriamente para processos os processos de desterritorialização dos sujeitos do campo, conforme descrevem Souza e Santos (2007, p. 214):

As classes multisseriadas nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo na atualidade. De um lado, há um número pequeno de crianças em cada série escolar; de outro, os jovens têm que se dirigir às cidades para concluir o Ensino Fundamental e Médio, bem como para cursar a Educação Superior. Tal realidade, somada à precariedade política agrícola, contribui para que os jovens demonstrem interesse em migrar para as áreas urbanas.

Na trajetória pela existência e pela resistência das escolas do/no campo, as classes multisseriadas foram surgindo e se consolidando marcadas, como destaca Hage (2005), por inúmeros fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às

escolas multisseriadas, dentro as quais se destacam: a precariedade dos prédios escolares; a falta de recursos materiais didáticos pedagógicos; as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e, soma-se a essas condições, o avanço da política de nucleação vinculada aos transportes escolares inadequados; o isolamento e a sobrecarga do trabalho docente (a falta de acompanhamento pedagógico por parte das secretarias municipais de educação e as múltiplas funções desempenhadas), além da instabilidade no emprego.

Entretanto, Souza e Santos (2007, p. 213) são contundentes ao afirmarem que a escola multisseriada, apesar de ser “produto de sobras urbanas e sinônimo de precarização da educação do ponto de vista pedagógico e material”, pode se configurar como “símbolo da resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo”, na medida em que possa, como descreve Hage (2005), transgredir o modelo seriado de ensino, por meio: da participação dos sujeitos em seus processos de escutas sensíveis e ressignificação de currículos e práticas; do reconhecimento da diferença, da valorização da inter-multiculturalidade, configuradora das identidades e subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo.

Nessa direção, o enfrentamento das mazelas que envolvem as condições da forma e da atuação das escolas do campo precisa ser balizado pela qualidade socialmente referenciada nas vozes dos sujeitos, seus modos de vida, sua cultura e seus territórios, por meio de uma conjugação de ações que articule o macro e o micro, os aspectos estruturais e de concepção, as questões de políticas, de organização do ensino e de formação dos profissionais para atuarem nessas escolas.

Nesse sentido, trazer as vozes das crianças sobre as formas de acesso e as estratégias construídas pelos professores para garantir sua permanência impulsiona olhar as escolas do campo sobre outro prisma, menos preocupada com a seriação e mais voltada para dar visibilidade as articulações pedagógicas que desencadeiam processos de resistências nas mais diversas formas, ainda que pouco expressivas.

Caminhos da pesquisa

A ideia de retrato, presente neste trabalho, implica nas imagens que refletem a realidade das escolas do campo no interior da Amazônia Paraense. É um exercício que busca analisar sujeitos, contextos e sentidos construídos no movimento dialético intersubjetivo, constituído e construtor dessa realidade,

revelando imagens de um local específico e entendendo os sentidos e os significados atribuídos. Nos dizeres de Flusser (1998), o retrato compreende o espelho que, por definição, é um instrumento que reflete e especula (de *speculum* = espelho). No caso em questão, é analisar as representações que revelam o mundo simbólico e orientam as condutas dos sujeitos nessa realidade.

Nesse sentido, refletir sobre a escola do campo em uma dada realidade é articular em nosso texto as dimensionalidades de Jodelet (2001). São elas: apresentar o contexto, em que as imagens se materializam e ganham ao olhar de quem as representam, a materialidade dos sentidos; e trazer à tona nos discursos que a representam os sentidos que revelam e justificam as imagens refletidas que, ao nosso ver, significa alimentar o conhecimento construído nas relações simbólicas entre o eu e outro, ou seja, na Intersubjetividade.

Como ressalta Jodelet (2001), as representações sociais são processos dinâmicos de internalizações e construções de imagens e sentidos sobre o mundo, a partir da relação com o meio e o outro, constituindo-se, assim, em uma construção do sujeito e seus próprios discursos, gerados a partir de sua interação com o meio. Entretanto, não se trata apenas de reprodução de imagens, mas sim de

construção delas, visto que a partir do contato com o outro construímos nossa própria compreensão do mundo, como afirma Moscovici (1978, p. 48),

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução ... nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado ... são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como "teorias", como "ciências coletivas" *sui generis*, destinadas à interpretação e à construção da realidade.

Assim, o termo retrato é usado para significar o sentido ambivalente da intersubjetividade, que se constrói daquilo que está sendo observado pela constatação empírica e por aspectos relacionais entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Ao se referir à Intersubjetividade, articulamos a psicologia social de Jodelet (2001) e Marková (2003), assumindo a ideia de que “qualquer teoria da intersubjetividade deve envolver linguagem e comunicação, diversidades ontológicas que servem como um ponto de partida para a comunicação entre diferentes conceitos de mim e de outros” (Marková, 2003, p. 249).

Nesse investimento de pesquisa, foi a estratégia utilizada para investigar as

subjetividades construídas por alunos e professores sobre os caminhos que levam as escolas do campo. Participaram da pesquisa: um (01) professor e três (03) alunos Pedro (06) seis anos, Maria (09) nove anos e Carol (08) oito anos de idade, (nomes fictícios) de uma escola do campo multisseriada, localizada no Município de Capitão Poço/Pará. A amostra selecionada para o estudo empírico ocorreu pela aplicação de entrevista semiestruturada com o professor, e da técnica de confecção do desenho com os três alunos.

A análise por sua vez foi estruturada apresentando os contextos das representações sociais, no caso, a realidade da Educação do Campo no município de Capitão Poço.

Resultados e discussões

As Representações Sociais são estratégias que os sujeitos sociais constroem para enfrentarem a diversidade e a mobilidade de um mundo que transcende as suas individualidades. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade, para entrar no domínio da realidade socialmente construída (Jovchelovitch, 1994).

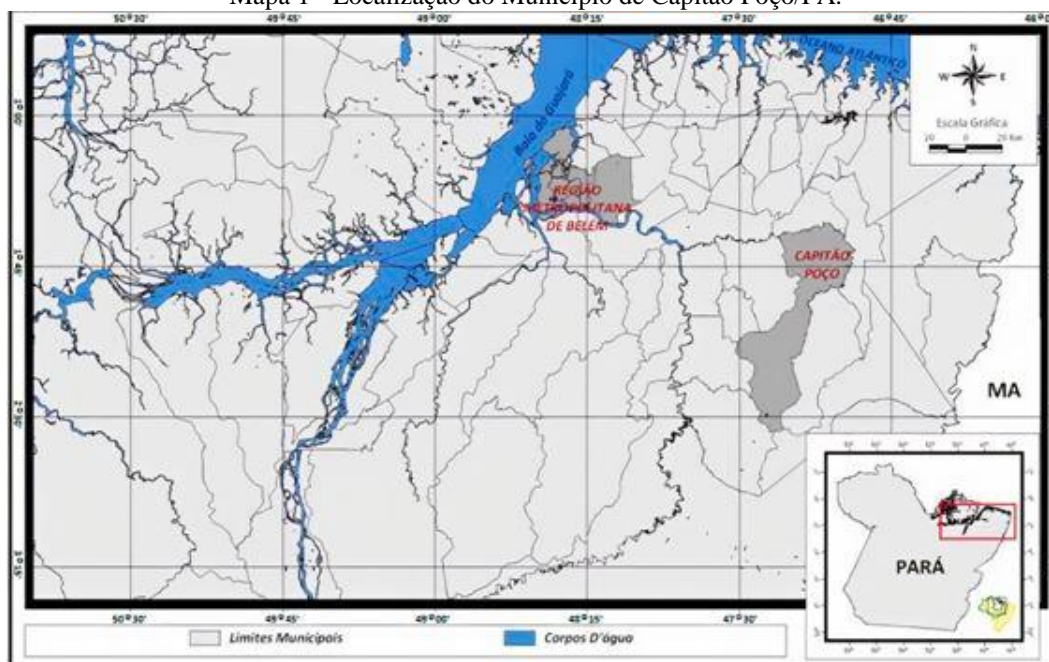
A metáfora do retrato é usada como analogia à ideia de revelar as imagens e sentidos que são construídos sobre a

realidade, o que propomos, conforme descrito no subtópico anterior, assim como se olha no espelho e se vê uma imagem refletida, atribuindo significados ao que é visto, buscando refletir sobre a imagem construída da escola do campo em uma dada realidade. Logo, refletir é articular, em nosso texto, os contextos e sentidos constituidores das representações sociais (Jodelet, 2001).

Entre reflexos e imagens: contextos que contornam a realidade da Educação do Campo na Amazônia paraense

Capitão Poço é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na microrregião do Guamá e mesorregião do Nordeste Paraense, distante 226 km da capital do estado, Belém (Mapa 1). O município apresenta uma área de aproximadamente 2.899,53 km² e uma população de 50.774 habitantes (IBGE, 2010).

Mapa 1 - Localização do Município de Capitão Poço/PA.



Fonte: IBGE, 2010.

Capitão Poço foi reconhecido como município em 1961, vinculado ao processo do chamado avanço das frentes pioneiras de migrantes. Movimento em território paraense em que migrantes originários de outras partes do país, principalmente nordestinos, influenciados pela construção

da rodovia Belém – Brasília, vieram em busca de trabalho nessa região da Amazônia (Carvalho, 2004).

Na dinâmica territorial produtiva do Nordeste Paraense, Capitão Poço é o município com maior população ativa agro rural; apresenta uma economia baseada,

principalmente, na citricultura-produção de laranja (*Citrus-sinensis*) e, em menor proporção, na bovinocultura (Pará, 2011).

A realidade educacional de Capitão Poço reflete uma imagem muito similar a inúmeros municípios do Estado do Pará, revelando que os maiores índices de analfabetismo se encontram nos territórios rurais, com altas taxas de Exclusão Escolar, expressas em estatísticas, em que 10.366, do total de 51.893 habitantes, têm menos de 1 (um) ano de escolarização; e dos 46% da população que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental, estes apresentam um atraso de 2 (dois) anos ou mais (Qedu, 2017).

Por sua vez, as dinâmicas de ordem política, que inviabilizaram concursos públicos no município, o colocam no cenário dos municípios no Estado do Pará que apresentam os maiores índices de professores sem formação, especialmente, os lotados nas escolas dos territórios rurais e, ainda, de professores sem vínculo empregatício, que a cada mudança de

governo são demitidos e contratados, numa dinâmica de “politicagem” e “cabide” de emprego, desrespeitando a carreira destes profissionais.

Ressaltamos que o município tem 118 escolas ofertando a Educação Básica. Desse quantitativo, 18 delas pertencem à rede estadual de ensino: 06 estão localizadas na sede do município – área urbana, 05 nos territórios rurais e 7 em territórios indígenas, especificamente nos Territórios Tembé. Já a rede municipal tem 100 escolas, sendo que apenas 13 estão na área urbana e 87 escolas nos territórios rurais. Desse quantitativo de escolas, localizadas nos territórios rurais, 67 funcionam no modelo de classes multisseriadas, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de Escolas no Município de Capitão Poço/PA.

Redes de ensino	Números de escolas /Territórios			Total
	Urbano	Rural	Indígena	
Estadual	06	05	07	18
Municipal	13	87	-	100
Total	19	93	07	118

Fonte: SEMED, 2018.

Ao associarmos as questões relacionadas aos docentes do município de Capitão Poço ao fato de as escolas

multisseriadas possuírem infraestrutura precária e funcionarem em prédios muito pequenos, de no máximo dois

compartimentos, percebemos uma realidade que não estimula professores e alunos a permanecerem ou sentirem orgulho de estudar nessas escolas localizadas em suas próprias comunidades, como descreve Hage (2005), fortalecendo o estigma negativo da escola do campo, que provoca nos sujeitos do campo o desejo de estudarem nas escolas da cidade.

As Figuras 1 e 2 mostram a estrutura básica de uma escola do campo. A Figura 1 exibe duas portas, uma é a sala onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os

sujeitos da escola e da comunidade; e a outra porta é a da cozinha/copa/almoxarifado/secretaria, que há um fogão pequeno com bujão de gás – que nem sempre é substituído pela Samed – pilhas de livros, pastas de documentos dos alunos e da escola, e mantimentos para a merenda, disputando esse espaço. Já a Figura 2 mostra o banheiro externo, que nem sempre há vasos sanitários, ou quando os têm, não possui água encanada.

Figura 1 - Escola Municipal João P. de Medeiros.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa de campo, 2019.

Figura 2 - Banheiro na parte externa da escola pesquisada.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa de campo, 2019.

As imagens da maioria das escolas, com turmas multisseriadas, revelam grandes desafios para que os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados sejam cumpridos. A evidência dessa imagem fragilizada tem exigido uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas. Para Souza e Santos (2007, p. 3),

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias às letras, apenas a enxada.

No caso do Município de Capitão Poço, as 67 turmas multisseriadas são tratadas como turmas “normais”, ou seja, não são diferenciadas das escolas dos territórios urbanos. Com base na fala professora “Não há formações específicas direcionadas aos professores e nem currículos diferenciados para atuarem nessas turmas”, o que fica explícito é o sentido da necessidade de adequar, dividir o tempo e trabalhar os conteúdos de acordo com os anos escolares de cada aluno, justificados pelo sentimento de sentirem-se pressionados e responsabilizados inclusive pela Secretaria Municipal de Educação SEMED pela má qualidade da educação. Situação identificada no depoimento da professora pesquisada (2019): “A dificuldade é trabalhar com série multisseriada porque muitas crianças têm dificuldades e não é possível dá atenção

que o aluno necessita por ser todas as séries juntas, tenho aluno da Educação Infantil ao Fundamental. A gente faz o que pode e por se tratar de apenas um professor na turma”.

Nesse cenário, em nome de um discurso de normalidade, encontram-se as marcas da negação de direitos pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida, os movimentos sociais do campo discutem outra lógica para as escolas do campo, ou seja, a de ampliar a oferta de escolarização pública a partir da qualidade socialmente referenciada pelas vozes dos sujeitos do campo.

As crianças da Educação Infantil residem aproximadamente 20 a 30 metros de distância da escola, e fazem esse percurso acompanhadas pelos pais; já as

maiores moram a uma distância aproximada de 2 km, um caminho cercado por muitas matas, estradas de chão batido, de difícil acesso e, ainda, devido à falta de transporte, vão à escola a pé.

Além da distância, outro obstáculo que marca os caminhos da escola é uma ponte de madeira, em condições precárias, com tábuas soltas e sem corrimão, que passa por cima de um igarapé de 200 m de comprimento, ilustrada na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Ponte por onde os alunos passam para ir à escola.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa de campo, 2019.

Autores, como Pinheiro (2018, p. 46), afirmam que o reflexo do descaso dos governos locais em relação aos sujeitos do campo se configura pela ausência de políticas públicas e repercutem na ausência da garantia de direitos humanos fundamentais, dentre os quais, saúde, educação,

tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado a saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à Educação Básica e Superior de qualidade, entre outros.

Há de se considerar uma política pública de educação do campo, visto que não se trata apenas de construir um prédio escolar no campo. Além do prédio com condições, outras dimensões se fazem presentes nessa luta, tais como: currículo adequado, professores conhecedores dessa realidade e com formação apropriada, oferta que atenda a realidade educacional dos sujeitos dos campos. Enfim, trata-se de uma escola que deve ter a qualidade social como princípio básico. Dito em outras palavras, a garantia do direito à educação no campo requer uma série de políticas públicas que de fato favoreça o acesso e a permanência desses sujeitos na escola e com qualidade social.

Nesse sentido, a luta por uma escola no campo, no sentido simbólico, é a luta contra as muitas outras formas de subtrações de garantias de direitos dos sujeitos do campo, cuja simbologia pode ser ressaltada quando a escola é vista como meio de mediação de informações, de empoderamentos, de cidadanias, estimulando a percepção de que, enquanto cidadão, o sujeito do campo tem direitos que precisam ser assegurados.

No reflexo do espelho: os sentidos que revelam e justificam as imagens dos caminhos que levam à escola do/no campo

É preciso pensar a educação do campo como espaço da valorização dos sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e de definir a educação de que necessitam.

Ressaltamos que nessa perspectiva do direito de identidades próprias, quem transita na luta entre a igualdade e a diferença supera tanto a lógica do direito nas visões redutoras positivistas e de sua tendência de enxergar todo o Direito na ordem social estabelecida pela classe e grupos dominantes, com suas normas costumeiras ou mediante as leis do Estado, quanto à lógica jusnaturalista, que aponta a

necessidade de um critério de avaliação, dessas mesmas normas, para medir-lhes a “Justiça” (isto é, a legitimidade da origem e conteúdo) sem conseguir determinar satisfatoriamente o padrão da medida (Lira Filho, 1982).

Assim, em processo de superação da lógica do direito positivo – direito natural, por meio de um movimento dialético entre a igualdade e a diferença, a luta pelo Direito à educação dos sujeitos do campo tem exigido que os “retratos” históricos se coloquem em movimento, revelando que a imagem possível, hoje, é a democratização do ensino.

Nessa direção, a educação do sujeito do campo pode ser elemento de orientação para a discussão da democratização do acesso aos direitos, dando a direção dos direitos almejados. Isso implica pensar políticas e ações que permitam articular a totalidade da realidade, como objetiva, e reconhecer como necessários a criação de formas escolares, processos formativos que respeitem o conhecimento científico e objetivo aos saberes e modos de vida e cultura dos agricultores. O desafio teórico atual, como defende Caldart (2004), é de construir o paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma

interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação dialógica campo e educação.

Nessa lógica, dentre alguns princípios da educação do campo que devem orientar as ações das escolas do campo destacam-se: educação como **Direito**, que pauta a democratização do ensino articulada à qualidade socialmente referenciada em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, na expansão do número de escolas com infraestrutura adequada, bem como na valorização dos educadores do campo e de suas condições de trabalho; educação com os **sujeitos cognoscentes – sujeitos de saberes e de ação**, que defende a tese de que os projetos em educação devem ser pensados, elaborados e desenvolvidos juntamente com o número máximo de sujeitos dos processos educativos; educação como **relacional**, em que os processos educativos envolvem a interação entre sujeitos e organizações, movimentos sociais, comunidades e são defendidos como estratégia para manter viva as dimensões fundamentais da luta política, a ser feita para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Quando se trata do direito da criança do campo à educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, as

Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em seu Art. 3º orienta que deverão ser oferecidas nas próprias comunidades, evitando tanto a nucleação de escola, quanto o deslocamento das crianças e, somente em casos excepcionais, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderão ser atendidos em instituições nucleadas, com o deslocamento intracampo e tempo máximo estabelecido pelos sistemas de ensino (Parecer CNE/CEB, 2001).

Ir à escola é um caminho que pode acarretar inúmeros sentimentos: a angústia, a alegria, o medo, a tristeza, a preguiça e a ansiedade, entre muitos outros. A singularidade das crianças sobre os caminhos que levam a escola é, por vezes, muito diferente do olhar dos adultos. Isso não significa dizer que as crianças não compreendam as dificuldades, ao contrário, intensificam-se nelas sentimentos contraditórios entre a casa e a escola, entre campo e cidade. Fato constatado nos depoimentos das crianças pesquisadas a seguir, e cabe ressaltar que os nomes das crianças são fictícios.

Gosto de ir escola, só não gosto de ir quando chovendo porque alaga. É longe de casa. (Pedro, 6 anos).

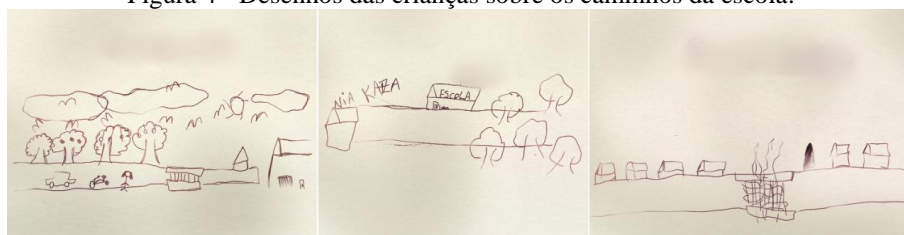
Eu tenho medo de ir pra escola. Pra chegar lá tem uma ponte. É ruim passar por ela. (Maria, 9 anos).

É ruim porque é longe de casa e tenho que ir a pé. (Carol, 8 anos).

Nas falas das crianças há pista sobre as condições precárias e da falta de infraestrutura e condições adequadas para a mobilidade entre suas casas e a escola, revelando que, quando se trata da oferta da educação do/no campo da Amazônia paraense, nem sempre se pautam as dinâmicas de acesso dessas crianças a esses espaços.

Em contraposição, a imagem do caminho de difícil acesso, os desenhos das crianças mostrados na Figura 4, revelam que elas constroem e modificam os significados e os sentidos sobre o trajeto para escola devido ao modo específico de apreensão do mundo, no caso, as imagens construídas ganharam significações nas relações intrínsecas entre a criança e a natureza.

Figura 4 - Desenhos das crianças sobre os caminhos da escola.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa de campo, 2019.

Inseridas em um contexto social em que vivenciam a natureza de diferentes formas e momentos, a exemplo das dinâmicas das atividades produtivas familiares, das brincadeiras, do tomar banho no rio, do pescar e, ainda, do jogar bola a qualquer tempo, as crianças entrevistadas representam o caminho que vivenciam para chegarem à escola de maneira muito particular, ou seja, em seus desenhos a escola é cercada de natureza, árvores, frutos, nuvens, pássaros e as águas que passam sob a ponte, mostrando as influências culturais do seu meio. Entretanto, esta relação aparece nas falas das crianças como algo que, muitas vezes, precisa ser esquecido para chegarem no horário estipulado pela escola, despontando a imagem de uma escola que, apesar de estar fisicamente na comunidade, a vida da comunidade não chegou a ela.

Não sei quanto tempo levo para chegar à escola, acho que 20 minutos, isso porque minha mãe me leva para não atrasar. (Maria 9 anos).

Eu levo uns 30 minutos porque vou de pé, as vezes gasto mais, mas é porque eu fico parando, ou quando chove, eu corro, eu fico molhado e sujo, mas eu chego mais rápido. Quando chove na volta é bom porque não tenho que ficar com a roupa molhada. (Carol, 8 anos).

Meu pai sempre me leva, moro perto da escola, eu chego logo porque ele me deixa e depois vai trabalhar. Para voltar é minha mãe. (Pedro, 6 anos).

Ao colocarmos em evidência o que as crianças do campo dizem sobre os caminhos que levam a escola, consideramos que suas formas de representar revelam sentimentos de quem vivem no campo e não na cidade, porque as dificuldades enfrentadas e o tempo gasto pelas crianças ao saírem de casa até chegarem à escola, sozinhos e/ou acompanhados pelos pais, refletem um problema histórico dos sujeitos do campo na luta pela garantia da sua escolarização e a de seus filhos. A busca pela escolarização aproxima-os de outra realidade e os distancia dessa natureza pouco transformada pela ação humana.

Há um processo dialético e contraditório que separa o ser humano da natureza, como analisa Curry-Lindahl (1972), uma vez que há várias interferências no ar, na água, no solo, na vegetação e no Lugar do ser humano na Biocomunidade, que são consequências do “progresso humano”. Se por um lado temos o aparelhamento público dos espaços que traz a dimensão de urbanidade e aproxima o ser humano das facilidades trazidas pelo “desenvolvimento”, do outro identificamos que há o distanciamento da qualidade natural do meio ambiente.

E se o sujeito do campo interage e vivencia esse meio, respeitando seu ciclo, com todas as suas incongruências e, como

inerente a ele, muitas adjetivações lhe são impostas; a mais corrente é de indolente, preguiçoso. Desse modo, o corrente é que o caminhar, nesse espaço natural, em direção a uma artificialidade que foge ao seu contexto, construindo o sentido de que ir à escola significa correr para chegar na hora, para ficar quatro horas na sala de aula, porque é o “tempo de estudar” e não o “tempo de brincar”, discursos que se configuram, em muitos casos, como parâmetros para criticá-las de “sem-interesse” de elaborações de frases que descaracterizam seus modos de vida, “estudar para ser gente na vida”.

Ressaltamos que discursos como estes, negam a criança do campo o reconhecimento de suas sínteses sociais específicas de dimensões diferenciadas em relação aos determinantes dos centros urbanos e, vão à contramão dos conhecimentos e práticas que ao longo dos últimos anos tem instigado as políticas educacionais a compreenderem o campo um território emancipatório, fecundo de construções, práticas e lutas pelo direito à educação, à saúde, à moradia, a terra e, em defesa vida sustentável.

Contradições como esta, que provocam reivindicações por escolas que fortaleça o sentimento de pertença e que potencializa a criação de um campo em que as crianças possam existir, construir

suas identidades com o campo, com sua cultura e modos de vida. Uma luta que traz, em seu cerne, a defesa da valorização dos sujeitos do campo e do reconhecimento de suas práticas cotidianas em suas complexidades, pluralidades, diversidades e singularidades e, que defende escola como espaço de exercício da autonomia na qual a própria comunidade, tem voz na construção do tipo de educação que se pretende ter e o seu vínculo com o projeto desenvolvimento, principalmente quando se encontra numa realidade Amazônica rica em sua heterogeneidade.

Assim, quando se fala da educação de crianças do campo, em especial nas territorialidades Amazônicas o desafio é não ignorar suas riquezas culturais e sua biodiversidade em nome de modo de vida urbano e de um currículo urbano. Nesta direção, a relação das diferentes formas de produção familiar, das identidades e dos valores construídos nas diversidades socioculturais amazônicas, reiteram a necessidade de fortalecimento da relação da criança com a natureza.

A complexidade da relação ser humano-natureza, construída nas diferentes formas de interação social, interfere na forma como as crianças vão atribuir sentidos e interagir com a natureza. Nos dizeres de Bonacelli (2011, p. 13),

a natureza nem é boa e nem má, ela segue seu próprio curso e interage com todos os seres, e em relação aos humanos, este para viver precisam mudar constantemente. A esta mudança chamamos de evolução; condição necessária para a existência da vida em todas suas formas. E como ser vivo o homem precisa mudar e, por conseguinte, como ser cultural, isso também lhe força mudanças, auto organização.

Nessa dimensão, o processo cultural de mudanças e a autonomia dos sujeitos do campo na ocupação e elaboração do que querem do espaço público, no exercício da cidadania, nos levam a transcender a figura de “dominador da natureza”, pautado pelo desejo e poder de consumo, e amplia o exercício consciente do direito de ser cidadão que exerce sua função de cidadão diante da *Res publica* (coisa pública), exigindo direitos a partir de um plano de projeto coletivo de sociedade, daquele que exige acesso ao direito, ao mesmo tempo em que busca alternativas possíveis para uma nova relação entre o ser humano e a natureza, diferente de todas as anteriores: mais sustentável, equilibrada e duradoura.

Nesse sentido, a escola do campo precisa compreender o seu papel na transformação paradigmática necessária e entender os processos de interações que as crianças estabelecem com o outro, com o seu mundo e os modos de vida em suas comunidades estão carregados de sentidos. Dessa forma, compreender o que pensam

as crianças pode nos fornecer pistas sobre os retratos e possíveis transformações nos territórios rurais.

Conclusões

O cenário educacional atual, em nosso país, passa por sérios e graves problemas, sobretudo, a educação no campo que, diante de tantos percalços, continua às margens das políticas públicas, principalmente no que se refere à realidade das classes multisseriadas, que têm apoio bem escasso da Secretaria de Educação em programas, projetos, formação, e acompanhamento pedagógico, que incentivem e apontem melhorias para atender as necessidades educacionais dos sujeitos do campo.

Logo, compreender a educação do campo nas realidades Amazônicas é algo desafiador, uma vez que a forma de oferta por meio do ensino multisseriado e de nucleações indicam contradições e conflitos de significados sobre a escola e sobre a educação nos territórios amazônicos, configurando, imagens e sentidos diferentes, opostos e em muitos casos antagônicos. Ressaltamos que os projetos de educação, são construídos nas complexas teias de relações, mobilizações e de movimentos diversos e singulares que envolvem conflitos e alianças em função da garantia dos direitos e da afirmação das

identidades culturais existentes em meio as relações de poder desiguais. Nas palavras de Freire (1983, p. 83), “a educação, assim pensada, é um que fazer permanente. Na razão da inconclusão dos homens e do intervir na realidade”.

Nesse sentido, o campo teórico metodológico das Representações Sociais permitiu identificar os contextos e sentidos construídos pela professora e crianças sobre os caminhos que levam à escola em um dado contexto amazônico, revelando um cenário, onde as políticas de universalização de acesso à educação não têm conseguido alcançar a realidade específica dos sujeitos do campo, principalmente no contexto investigado.

Esse cenário tem estreita relação com os sentidos que as crianças terminam construído sobre os caminhos que levam a escola, uma vez que as experiências singulares em relação a natureza são desrespeitadas em nome de uma lógica urbanocêntrica, descaracterizando os modos de ser e fazer-se enquanto sujeitos do campo. Por isso, em face aos desafios que devem ser enfrentados para que os direitos constitucionais sejam assegurados às crianças do campo, assegurando-lhes o direito a escola nas fases iniciais de vida, às quais corresponde a primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil, a educação do campo deve ser olhada com

mais importância no cenário educacional brasileiro. Para além do reconhecimento do direito, é necessário se pensar a oferta e a permanência dos sujeitos do campo nos seus contextos escolares, bem como, à estrutura e a organização desses espaços e os currículos.

Desse modo, torna-se imprescindível investigar, em profundidade, os contextos dos sujeitos do campo, assim como, estabelecer uma maior articulação entre a educação, a cultura, as linguagens, os saberes, as tecnologias, as práticas pedagógicas e sociais, de forma a construir uma escola que possa se articular de forma mais efetiva com cada contexto amazônico, sem, contudo desconsiderar as relações sociais para além do espaço amazônico.

Por fim, diante de todos os desafios enfrentados nos territórios educativos do campo, apesar dos avanços na democratização do acesso à educação no sistema educacional brasileiro, a Educação do Campo precisa vencer a invisibilidade e a onipresença nos debates sobre a Educação no país, em especial das classes populares de turmas multisseriadas na Amazônia, para a garantia de acesso e permanência com qualidade nas escolas do/no campo.

Referências

Bonacelli, E. (2011). *Carta a um menino que viverá 100 anos*. São Paulo, SP: Editora Guarda-chuva.

Caldart, R. S. (2004). *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo: a construção da identidade da educação do campo*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Carvalho, E. A. (2004). *A história da educação em Capitão Poço 1950 – 1990*. Belém, PA: Grafam gráfica e editora limitada.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Conferência Nacional de Educação do Campo. (2004). *Declaração Final. Por uma Educação do Campo*: Luziânia, Goiás.

Curry-Lindahl, K. (1972). *Ecologia: conservar para sobreviver*. São Paulo, SP: Cultrix.

Decreto nº 7.352. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dec/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>

Flusser, V. (1998). *Ficções filosóficas*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Hage, S. M. (2005). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

Hage, S., & Cruz, C. R. (2017). Protagonismo. Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. *RAF*, 11(1), 173-186. <https://doi.org/10.18542/raf.v11i1.4684>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). (2010). *Censo demográfico*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.

Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Verj.

Jovchelovitch, S. (1994). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In Jovchelovitch, S., & Guareschi, P. (Eds.). *Textos em representações sociais* (pp. 63-85). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Lenartovicz, L. E. (2017). *Políticas Públicas da Educação do Campo: contribuições e dilemas*. Recuperado de: <https://educere.bruc.com.br>

Lira Filho, R. (1982). *O que é Direito?* (11a ed.). São Paulo, SP: Editora Brasiliense.

Marková, I. (2003). *Dialogicidade e representações sociais e as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). Escola do Campo. In Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo* (pp.

259-267). Rio de Janeiro, RJ: IESJV; Fiocruz; Expressão Popular.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pará. *Estatística Municipal – Capitão Poço*, 2011. Recuperado de: <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/capitupo.pdf>

Parecer CNE/CEB 36, de 4 de dezembro de 2001. (2001). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC.

Pinheiro, M. S. D. (2018). *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos/915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>

QEdU.org.br. (2017). *Censo escolares*. Dados do Ideb/Inep. Recuperado de: <https://www.qedu.org.br/>

Souza, M. A. de, & Santos, F. H. (2007). Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada. *Diálogo Educ.*, 7(22), 211-227. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4219>

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves



<http://orcid.org/0000-0002-3110-3649>

Antônio Pinheiro



<http://orcid.org/0000-0002-6441-1613>

Alessandra Sampaio Cunha



<http://orcid.org/0000-0001-7504-3185>

Tania Suely Azevedo Brasileiro



<http://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Neves, J. V., Pinheiro, A., Cunha, A. S., & Brasileiro, T. S. A. (2020). Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola na Amazônia paraense. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9752. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9752>

ABNT

NEVES, J. V.; PINHEIRO, A.; CUNHA, A. S.; BRASILEIRO, T. S. A. Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola na Amazônia paraense. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e9752, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9752>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 22/06/2020

Aprovado em: 10/10/2020

Publicado em: 26/11/2020

Received on June 2th, 2020

Accepted on October 10th, 2020

Published on November, 26th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.