
A educação escolar dos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia marajoara: a oferta do ensino médio entre os desafios do espaço rural

School education in the countryside, waters and forests territories in the marajoara Amazon: the provision of secondary education amid the challenges of rural space

Patrícia Oliveira da Silva * 

João Santos Nahum ** 

Resumo

O artigo reflete acerca de um dos desafios e suas consequências, impostos à educação do campo, sobretudo no que concerne à oferta de ensino médio no espaço rural dos municípios que compõem a Região Geográfica Intermediária de Breves, Arquipélago do Marajó, no estado do Pará. O percurso metodológico consistiu em fundamentação teórica acerca da educação do campo em sua relação intrínseca com o território tradicional ribeirinho, bem como levantamento censitário da educação básica e de dados demográficos, referentes aos censos de 2010 e 2022. Os resultados deste levantamento indicaram um cenário crítico no que tange ao quantitativo de escolas de ensino médio situadas na zona rural da Amazônia marajoara a despeito do maior número de habitantes residentes nos espaços rurais desta região, o que seguramente compromete a autonomia e emancipação, mediante à violação do direito à educação de comunidades tradicionais ribeirinhas destes territórios do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Educação do Campo; território; ensino médio; Região Geográfica Intermediária de Breves; Amazônia marajoara.

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
E-mail: patricia.oliveira@ifpa.edu.br

** Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Belém, PA, Brasil. E-mail: prof.joanahum@gmail.com

Abstract

The article considers on one of the challenges faced by countryside education, especially with regard to the provision of secondary education in rural areas of the municipalities that form the Mid Geographical Region of Breves, Marajó Archipelago, in the state of Pará. The methodological approach was the construction of a theoretical foundation on countryside education and its intrinsic relationship with the territory, as well as a census survey of basic education and demographic data from 2010 and 2022. The results of this survey indicated a critical scenario with regard to the number of secondary schools located in rural areas of marajoara Amazon, in contrast of the greater number of inhabitants living in the same area of this region, which certainly compromises the autonomy and emancipation through the violation of the right to education of traditional riverside communities in these territories that belongs to the countryside, waters and forests.

Keywords: Countryside Education; territory; high school; Mid Geographical Region of Breves; marajoara Amazon.

Introdução

O artigo sustenta a hipótese de que o número de escolas de ensino médio nos espaços rurais dos municípios marajoaras é insuficiente para realização do Estágio de docência III, componente curricular vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Breves, situado na Região Geográfica Intermediária de Breves (RGI de Breves) no Estado do Pará. Os discentes ingressantes nesta licenciatura, no geral, advindos de comunidades tradicionais ribeirinhas situadas na zona rural dos municípios desta região, necessitam cumprir os estágios supervisionados em escolas do campo que ofertem as etapas de ensino fundamental e médio.

É nesta rica região marajoara em potencialidades para uma educação pluriversal fundamentada também em modos de vida com cosmovisões outras, que se descortina a necessidade de uma política educacional efetivamente presente, sobretudo, nos espaços rurais deste recorte amazônico. Neste sentido, evidenciamos o quanto as diferentes esferas do poder público necessitam alinhar os objetivos, em prol do fortalecimento da política da educação do campo, para a ampliação da educação básica nos territórios marajoaras especialmente os considerados rurais.

A dificuldade em encontrar escolas do campo com oferta de ensino médio nas comunidades ribeirinhas dos municípios marajoaras, representa um obstáculo desde a educação básica até a formação em nível superior para os sujeitos destes territórios que desejam acessar esta educação escolar, visto que esta formação em nível superior apresenta relação intrínseca com a educação básica do campo, as quais se retroalimentam ao passo que potencializam as territorialidades das populações existentes nos territórios do campo, das águas e das florestas.

A fundamentação teórica deste artigo está centrada essencialmente na obra de Arroyo, Caldart e Molina (2011) que sistematiza este processo histórico de lutas, conquistas e desafios da educação do campo. Assim como, nas contribuições analíticas de Fernandes (2005) que enfoca território e espaço enquanto categorias geográficas essenciais aos campos de pesquisa da educação do campo e na síntese conceitual de Santos (2012) acerca de território. A compreensão desta educação como sinônimo de projeto de vida e resistência em territórios amazônicos, onde os traços ribeirinhos são delineados por Nahum e Ferreira (2020), tem aporte teórico principalmente nos escritos de Hage e Corrêa (2019) e na acepção da memória biocultural de Toledo e Barrera-Bassols (2015).

No âmbito do percurso metodológico, buscamos quantificar na RGI de Breves, a partir dos dezesseis municípios que a compõem, os dados demográficos tanto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quanto do censo escolar da educação básica, edições de 2010 e 2022, disponíveis na plataforma de estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na plataforma Qedu, o alcance desta problemática na região frisada, bem como pontuar consequências da ausência de acesso a este direito.

Priorizamos os censos do IBGE e da educação básica para traçarmos um comparativo e com isso apreender as mudanças e permanências no decurso do intervalo temporal selecionado. A partir da demanda inerente ao curso de LEdoC, procuramos conhecer, por meio dos dados censitários do IBGE concernentes à população da região do Marajó, o quantitativo de habitantes nas zonas rurais, o índice de desenvolvimento humano dos municípios, com a finalidade de relacionar estes indicadores com a oferta de educação básica referentes à etapa do ensino médio.

Nesta perspectiva, no que diz respeito aos dados levantados junto ao censo da educação básica, elegemos os seguintes filtros em relação às escolas: os censos dos anos de 2010 e 2022; os dezesseis municípios marajoaras; a etapa de ensino médio; a localização rural e urbana e a dependência administrativa pública (municipal, estadual, federal) e privada. Este levantamento realizado na base de dados do INEP tem relevante importância, visto que são informações sistematizadas com o propósito de apresentar horizontes ao direcionamento de ações e investimentos públicos no âmbito das políticas públicas educacionais.

Os resultados da investigação indicaram que a implantação de escolas do campo com ensino médio não se constituiu enquanto uma política prioritária nos municípios marajoaras, uma vez que o quantitativo de escolas com oferta de ensino médio e sua localização por município, permaneceram praticamente inalterados no interstício que compreende os censos de 2010 e 2022, o que resulta em impactos profundos e negativos às comunidades tradicionais que não dispõem da oferta deste direito em seus territórios.

Para dimensionamento da análise pretendida, o presente artigo está organizado em quatro tópicos textuais, os quais compreendem, além desta introdução, a apresentação do cenário das escolas com oferta de ensino médio presentes na RGI de Breves com a espacialização deste processo, as consequências da insuficiência de escolas do campo, das águas e das florestas e considerações finais.

Escolas de ensino médio na Região Geográfica Intermediária de Breves

A RGI de Breves abrange o arquipélago do Marajó, situado ao norte do estado do Pará, na foz do rio Amazonas, o qual é formado por diversas ilhas, com destaque para ilha do Marajó, com aproximadamente 50.000 km² de extensão. Esta região, proposta pelo IBGE, é composta por dezesseis municípios que estão divididos em duas regiões imediatas, a Região Geográfica Imediata de Breves, situada na parte ocidental, onde se localizam os municípios de Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currálinho, Gurupá, Melgaço, Portel, São Sebastião da Boa Vista, e a Região Geográfica Imediata de Soure-Salvaterra, na parte oriental, onde se encontram os municípios de Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure (BRASIL, 2017).

Em meio às diversidades socioambientais, socioculturais e às desigualdades socioeconômicas amazônicas, este recorte profundamente diverso em natureza, histórias, culturas, territorialidades, possibilita a percepção de uma paisagem geográfica com fisiografia singular expressa em dois sistemas reconhecidos como o “Marajó dos campos”, onde se sobressaem campos naturais alagáveis com existência de savanas, manguezais, praias, e o “Marajó dos rios e florestas”, com florestas de terra firme, várzea e igapó circundadas e anastomosadas por rios, furos, igarapés (FRANÇA; PIMENTEL; PROST, 2010).

Nesta perspectiva é possível circunscrever o Marajó dos campos à Região Geográfica Imediata de Soure-Salvaterra e o Marajó dos rios e florestas à Região Geográfica Imediata de Breves, assim como representativo desta região, demarcar na grafia da educação destes territórios este traço regional, com o acréscimo além do campo, “das águas e das florestas” como forma de afirmar e valorizar esta diversidade natural, social e cultural, que neste artigo, de modo específico, destacamos a territorialidade das comunidades ribeirinhas.

Para Nahum e Ferreira (2019) as comunidades ribeirinhas ou a “sociedade ribeirinha”, tem sua identificação interligada à fluvialidade, tem seu modo de vida intrinsecamente permeado pela dinâmica das águas dos rios no sistema de várzea. Estas comunidades produzem suas existências nestas planícies de inundação da Amazônia marajoara, por meio de um saber e de um sentir que possibilitam vivências ancestrais a partir da produção das margens dos rios e, por conseguinte, da formação da identidade ribeirinha a partir da centralidade dos rios em suas vidas.

A construção desta territorialidade em sua dinamicidade, está alicerçada e se alimenta do uso do território por estas comunidades ribeirinhas, que nas ilhas desenvolvem um modo tradicional de resistir ainda que inconsciente de suas resistências, inerente às relações tecidas com o seu meio, apesar das adversidades e de estarem sujeitas às variações de tempo, espaço e de (ausência de) políticas públicas como a implantação de escolas de ensino médio nestes espaços tidos como rurais. Estes territórios não são exclusivamente terra ou a demarcação de uma área, condiz, em certa medida, com a definição externalizada por Santos (2012).

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro [...] (SANTOS, 2012, p. 96-97).

A RGI de Breves, pela sua especificidade insular, tem suas conexões territoriais viabilizadas, fundamentalmente, por via fluvial que interliga comunidades tradicionais, sedes municipais, vilas, metrópoles, entre outros espaços com dinamismo próprio. Nesta região a população está concentrada, sobretudo, nos espaços rurais, de acordo com a contagem consolidada da população por domicílio, em zona rural e urbana pelo censo demográfico do IBGE de 2010, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - População por situação de domicílio, total e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Região Geográfica Intermediária de Breves

MUNICÍPIO	População urbana (2010)	População rural (2010)	População total (2010)	População total (2022)*	IDHM (2010)
Afuá	9.478	25.564	35.042	37.765	0,489
Anajás	9.494	15.265	24.759	28.011	0,484
Bagre	10.661	13.203	23.864	34.711	0,471
Breves	46.560	46.300	92.860	106.968	0,503
Cachoeira do Arari	7.356	13.087	20.443	23.981	0,546
Chaves	2.510	18.495	21.005	20.757	0,453
Currálinho	10.930	17.619	28.549	33.903	0,502
Gurupá	9.580	19.482	29.062	31.788	0,509
Melgaço	5.503	19.305	24.808	27.876	0,418
Muaná	14.521	19.683	34.204	45.368	0,547
Ponta de Pedras	12.424	13.575	25.999	24.984	0,562
Portel	24.852	27.320	52.172	62.445	0,483
Salvaterra	7.511	12.672	20.183	24.129	0,608
Santa Cruz do Arari	3.994	4.161	8.155	7.445	0,557
São Sebastião da Boa Vista	9.902	13.002	22.904	25.643	0,558
Soure	21.015	21.015	23.001	24.204	0,615
TOTAL	206.291	299.748	487.010	559.978	0,519**

Fonte: IBGE - Censo demográfico 2010 e 2022.

Org.: autores, 2023.

* O censo de 2022 ainda não disponibilizou a população por situação de domicílio.

** Média dos Índices de Desenvolvimento Humano dos Municípios.

Os dados demográficos do IBGE, cuja principal finalidade consiste em subsidiar políticas públicas, demonstram, sobretudo o IDHM, a importância de investimentos públicos em serviços básicos tanto na zona urbana, quanto na zona rural da Amazônia

marajoara para que estes sujeitos, produtores destes territórios, possam viver com dignidade seja no campo ou na cidade.

Esta necessidade de políticas públicas é observada pelos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) presentes na Tabela 1. O IDHM é uma adaptação do IDH, encomendado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a finalidade de mensurar a qualidade de vida entre países e municípios. Este índice combina três componentes básicos, a longevidade, a educação e a renda, cujo resultado varia de 0 a 1.

No âmbito dos indicadores que compõem o IDHM, ressaltamos à educação enquanto um componente relevante, que incide diretamente na qualidade de vida dos sujeitos e requer investimentos em educação básica, a qual se configura enquanto um direito a ser garantido pelo Estado, sendo considerada imprescindível à melhoria deste índice nos municípios marajoaras que apresentam, na sua maioria, IDHM entre 0,400 e 0,500, ou seja, muito baixo e baixo, respectivamente, com exceção de Salvaterra e Soure que apresentam IDHM a partir de 0,600, considerado médio na escala de 0 a 1.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.694/1996), no Artigo 4º, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica organizada em pré-escola (educação infantil), ensino fundamental e ensino médio, o que significa prover os meios para que este direito seja alcançado por todos que o almejam (BRASIL, 1996).

O Artigo 28º da LDB nº 9.694/1996 versa acerca da oferta da educação básica à população rural, no qual é prevista a promoção de adaptações às peculiaridades regionais da vida rural, como conteúdos curriculares com metodologias apropriadas e organização e adequação escolar do calendário aos ciclos agrícolas, ao clima e à natureza do trabalho rural. Ao referido artigo foi incluído, pela Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, o Parágrafo único, o qual estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino, de análise do diagnóstico do impacto e da manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996; 2014).

Neste sentido, foi realizado o levantamento acerca do quantitativo de unidades escolares de ensino médio nos espaços rurais e urbanos da RGI de Breves, a partir dos

censos da educação básica de 2010 e 2022, disponíveis na base de dados estatísticos do INEP, com o intuito de correlacionar os dados populacionais, assim como a oferta e distribuição da educação básica com ênfase à última etapa referente ao ensino médio.

Ressaltamos que nossa perspectiva geográfica de espaços rurais, distancia-se da concepção referenciada pelo censo escolar, por ser menos uma definição a partir do que não seja urbano e mais uma aceção que guarda um vínculo diferenciado e profundo com a terra, com o território do campo, das águas e das florestas. Em nossa compreensão, em consonância com o que discorreram, Alentejano (2000), Marques (2002) e Wanderley (2000), o que se entende como rural não se define pelas carências, mas, principalmente por suas particularidades e pela imbricação, complementaridade e diferenciação com o urbano.

O entendimento do rural como conteúdo socioespacial perpassa por suas próprias características reveladas num modo particular de vivência, diferentemente de outras abordagens, que concebem o rural secundariamente, a partir da definição do urbano, seja por uma ótica dicotômica, de contínuo ou resíduo urbano. De outro prisma, é preciso compreender a conexão entre o par dialético rural-urbano, sem desconsiderar suas interações, assim como as particularidades inerentes a cada um e geograficamente inscritas e moldadas pelas dinâmicas territoriais (SILVA, 2019).

Importante sublinhar, neste aspecto, a imprescindibilidade de uma educação do campo fortemente envolvida e comprometida com a valoração destes espaços rurais em sua diversidade social e natural, em detrimento de uma formação, enquanto resíduo do urbano, precária e marginal, que, historicamente, foi relegada às populações rurais camponesas, sem qualquer relação e implicação com as dinâmicas territoriais que permeiam e tensionam o campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A localização da escola em zona rural ou urbana, segundo informações da plataforma virtual do censo da educação básica, é definida a partir da demarcação entre rural e urbano estabelecida pelo IBGE, que classifica em zona urbana áreas circunscritas às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas e a zona rural correspondente à área situada fora dos limites da zona urbana. Na Tabela 2 consta o quantitativo de escolas de ensino médio, sua localização rural ou urbana por município e sua dependência administrativa conforme censo escolar de 2010.

Tabela 2 - Quantitativo, localização e dependência administrativa de escolas de ensino médio por município da Região Geográfica Intermediária de Breves no Censo 2010

MUNICÍPIO	Total	Total de Urbana	Urbana	Total de Rural	Rural
			Estadual		Estadual
Afuá	1	1	1		
Anajás	1	1	1		
Bagre	1	1	1		
Breves	4	4	4		
Cachoeira do Arari	3	1	1	2	2
Chaves	1	1	1		
Curralinho	1	1	1		
Gurupá	1	1	1		
Melgaço	1	1	1		
Muaná	1	1	1		
Ponta de Pedras	2	2	2		
Portel	2	2	2		
Salvaterra	3	3	3		
Santa Cruz do Arari	2	1	1	1	1
São Sebastião da Boa Vista	1	1	1		
Soure	3	3	3		
TOTAL	28	25	25	3	3

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2010/INEP.

Org.: autores, 2023.

No censo da educação básica de 2010, dos 16 municípios marajoaras, somente dois municípios contabilizaram escolas na zona rural, Cachoeira do Arari com duas escolas e Santa Cruz do Arari com uma. Ressaltamos que estes municípios fazem parte do Marajó dos campos ou, nos termos da divisão regional do IBGE, Região Geográfica Imediata de Soure-Salvaterra, o que possibilita inferir que na Região Geográfica Imediata de Breves, conhecida como Marajó dos rios e florestas, composta por dez municípios, nenhum declarou escola de ensino médio no espaço rural, de acordo com os dados oficiais do INEP (BRASIL, 2017).

Considerando-se todos os municípios da RGI de Breves, no censo escolar de 2010, foram contadas 28 escolas de ensino médio, sendo 25 urbanas e 3 rurais. Tem-se um desequilíbrio na distribuição destas escolas de ensino médio entre os espaços rurais e urbanos, o que denota a secundarização por parte dos entes federativos de um direito básico nos espaços rurais, apesar do quantitativo populacional residente nestes espaços. Passados mais de dez anos o cenário permanece praticamente inalterado, como evidenciamos na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantitativo e localização de escolas de ensino médio por município da Região Geográfica Intermediária de Breves no Censo 2022

MUNICÍPIO	Total	Total de Urbana	Urbana			Total de Rural	Rural	
			Federal	Estadual	Privada		Estadual	Privada
Afuá	1	1		1				
Anajás	1	1		1				
Bagre	1	1		1				
Breves	10	9	1	7	1	1		1
Cachoeira do Arari	4	1		1		3	3	
Chaves	1	1		1				
Currálinho	2	2		2				
Gurupá	1	1		1				
Melgaço	1	1		1				
Muaná	1	1		1				
Ponta de Pedras	2	2		2				
Portel	2	2		2				
Salvaterra	3	3		3				
Santa Cruz do Arari	2	1		1		1	1	
São Sebastião da Boa Vista	1	1		1				
Soure	3	3		3				
TOTAL	36	31	1	29	1	5	4	1

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022/INEP.

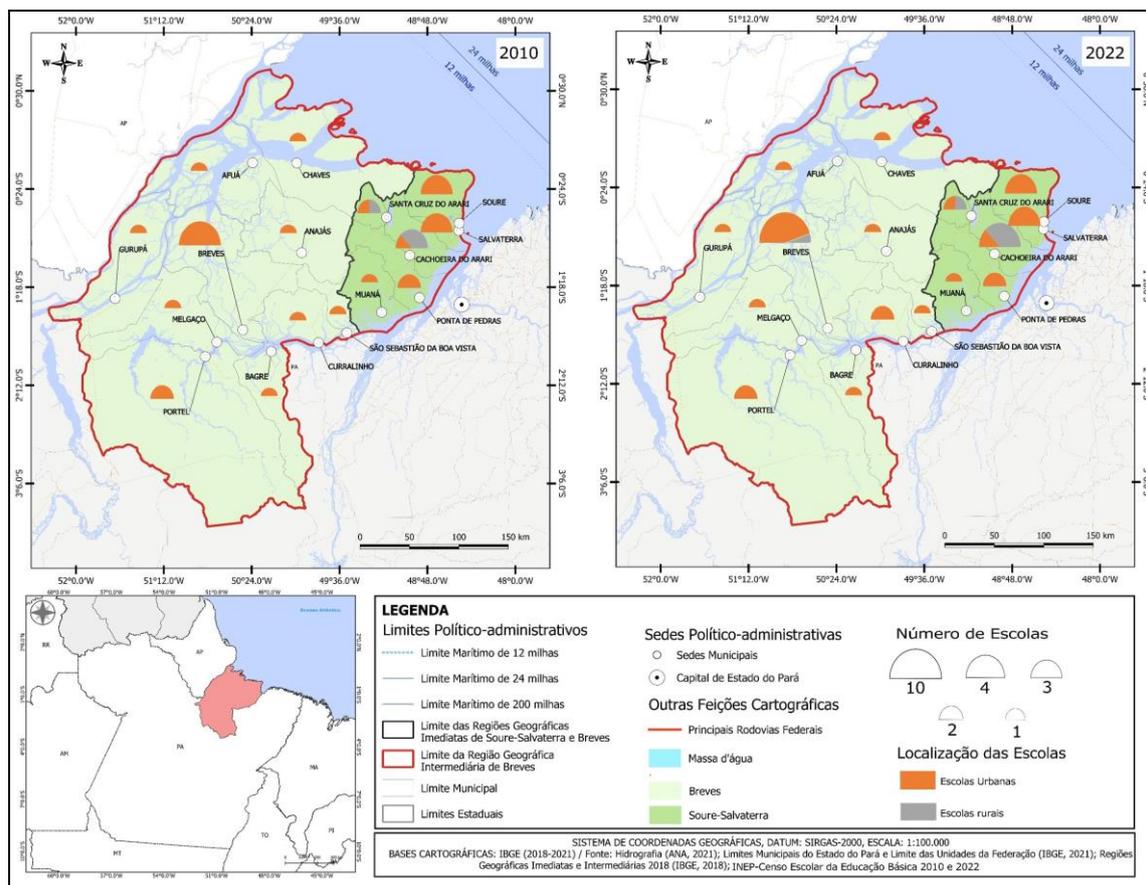
Org.: autores, 2023.

No censo escolar de 2022 este quantitativo de escolas de ensino médio sofreu uma pequena alteração, na zona urbana foram quantificadas 31 escolas e 5 escolas localizadas no espaço rural. Apesar do censo de 2022 apresentar um aumento de oito escolas em relação ao censo de 2010, ressaltamos que destas, somente duas foram informadas situadas na zona rural. Outro destaque relevante diz respeito a localização destas cinco escolas na zona rural, as quais estão concentradas em somente três dos dezesseis municípios marajoaras, Breves com uma escola com administração privada, Cachoeira do Arari com três escolas estaduais e Santa Cruz do Arari com uma escola estadual.

O levantamento de dados possibilitou dimensionar cartograficamente o quantitativo geral de escolas, que ofertam ensino médio nas regiões geográficas que compõem o Arquipélago do Marajó. Neste sentido, o Mapa 1 indica, em cada censo da educação básica

pesquisado, o total de escolas com ensino médio por município marajoara, conforme composição espacial em regiões geográficas proposta pelo IBGE (BRASIL, 2017).

Mapa 1 - Número de escolas de ensino médio por município da Região Geográfica Intermediária de Breves nos Censos de 2010 e 2022



Fonte: IBGE 2017; Censo Escolar da Educação Básica 2010 e 2022/INEP.

Org.: autores, 2023.

Com base nos dados das Tabelas 2 e 3 e do Mapa 1, ponderamos dois aspectos importantes. Primeiro, as escolas situadas em zonas rurais não são necessariamente escolas do campo, uma vez que em seus currículos também podem ser reproduzidas lógicas colonialistas e dicotômicas de sobrevalorização do urbano em detrimento do rural. Além de silenciarem sobre a promoção de relações identitárias com envolvimento com o território e as territorialidades camponesas. Todavia, a ausência de escolas com oferta de ensino médio nestes espaços rurais, certamente exclui a possibilidade da existência de escolas propriamente e essencialmente do campo.

Ressaltamos que a declaração anual ao censo escolar é obrigatória para todas as escolas do país. Assim, consideramos como inequívoca a relevância destas informações censitárias e sua utilização como ponto de partida de análises mais profundas. Todavia, reconhecemos a possibilidade de existirem escolas com oferta de ensino médio nas zonas rurais, que foram contabilizadas como privadas por serem geridas por associações, ou não computadas pelos censos analisados (2010 e 2022), por motivos que podem estar relacionados à ausência da declaração do estabelecimento educacional junto ao INEP ou pendência de informações repassadas.

Um exemplo destas informações dissolvidas nos números, refere-se à identificação de que a única escola rural do município de Breves contabilizada pelo censo de 2022 como privada, é a Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR), administrada pela associação de famílias ribeirinhas, instalada no ano de 2009, após audiências com as comunidades e concessão ao projeto e de subsídios pela Secretaria Municipal de Educação. Na CFR de Breves o ensino-aprendizagem está pautado na pedagogia da alternância entre o ambiente escolar (tempo escola) e o ambiente familiar/comunitário (tempo casa/comunidade) e, que a despeito das adversidades, desenvolve desde a sua implantação uma educação essencialmente do campo, das águas e das florestas (COUTO, 2015).

Todavia, estes exemplos, distantes de representarem a regra expressam a exceção, estamos diante de um quadro de insuficiência de escolas do campo demonstrado pelo levantamento censitário, que não viola somente o direito dos estudantes e de suas famílias à formação básica inteira condizente com os seus territórios de resistência; infringe igualmente o direito de discentes da LEdoC a uma formação inicial a mais completa possível, visto que seus estágios de docência nesta etapa da educação básica, seguramente estão comprometidos e descumpre especificamente um dos fundamentos da formação de profissionais da educação, previsto no inciso II do parágrafo único do Artigo 61º da LDB nº 9.694/1996, que se refere “II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

A distribuição desigual das escolas de ensino médio entre os espaços rurais e urbanos dos municípios marajoaras, condiciona os sujeitos a um processo de mobilidade

em busca do direito à educação. Mobilidade que impõe o deslocamento provisório, ou em definitivo, de suas comunidades em busca da conclusão dos estudos em nível básico ou para cumprimento de seus estágios supervisionados em escolas de ensino médio situadas nas sedes municipais. Por conseguinte, tem-se uma aproximação com currículos voltados às dinâmicas urbanas, que expressa uma dimensão da desconexão material que é também epistêmica, com o apagamento da memória biocultural e consequentemente a inativação do mundo destas comunidades tradicionais marajoaras (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

É no tensionamento deste modelo historicamente imposto e geograficamente inscrito de des-envolvimento do território brasileiro (PORTO-GONÇALVES; LEÃO, 2020), que se encontra a história da educação do campo, com o protagonismo da mobilização camponesa por um projeto de educação condizente com a reforma agrária, que congrega as lutas pela educação e pela terra, mas sem direcioná-lo exclusivamente aos assentamentos com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este projeto busca, de modo mais amplo e permanente, construir uma educação que tenha papel central nos territórios, a partir do campesinato em sua pluridiversidade de territorialidades, historicamente marginalizado nas políticas públicas, conforme evidenciam Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Fernandes (2005).

Os censos demográficos e da educação básica indicam significativa diferença entre o quantitativo da população rural em comparação ao número ínfimo de escolas de ensino médio, para atendimento dos residentes na zona rural destes municípios do Marajó. Mesmo com a indicação do censo demográfico de 2010, de que nos dezesseis municípios, com exceção somente de Breves e Soure, a população rural é superior a população urbana, ao longo de doze anos, o número de escolas de ensino médio em zonas rurais passou apenas de duas para cinco, segundo o censo da educação básica de 2022.

O que revela a necessidade de investimentos em educação básica do campo nestas áreas rurais, para que não haja a migração forçada às sedes municipais ou a desistência dos estudos por parte dos estudantes. No que se refere a estes indicadores de insucesso e êxito escolar, na Tabela 4, observamos as taxas de distorção idade-série e de rendimento escolar (que compreende a somatória das taxas de aprovação, reprovação e

abandono) das escolas rurais e urbanas de ensino médio do ano de 2022, tanto da rede pública, quanto privada da RGI de Breves, bem como do estado do Pará e do país.

Tabela 4 - Taxas de distorção idade-série e de rendimento escolar das escolas de ensino médio da Região Geográfica Intermediária de Breves, do Pará e Brasil no censo de 2022

MUNICÍPIO	Distorção idade-série (%)	Rendimento Escolar		
		Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
Afuá	52,5	78,6	13,0	8,4
Anajás	63,0	83,7	6,3	10,0
Bagre	60,0	64,1	20,8	15,1
Breves	59,5	74,9	10,0	15,1
Cachoeira do Arari	45,6	72,6	17,2	10,2
Chaves	62,3	80,1	15,4	4,5
Currálinho	61,9	67,7	23,8	8,5
Gurupá	57,9	82,2	11,0	6,8
Melgaço	61,4	70,4	2,6	27,0
Muaná	49,5	73,6	9,1	17,3
Ponta de Pedras	33,7	83,7	4,3	12,0
Portel	50,8	72,5	10,5	17,0
Salvaterra	41,1	77,6	18,2	4,2
Santa Cruz do Arari	53,5	84,9	6,3	8,8
São Sebastião da Boa Vista	40,9	84,4	15,0	0,6
Soure	42,3	76,4	15,4	8,2
PARÁ	40,9	78,4	10,8	10,8
BRASIL	22,2	86,6	7,7	5,7

Fonte: Plataforma QEdU; Censo Escolar da Educação Básica 2022/INEP.

Org.: autores, 2023.

A Tabela 4 contém a taxa de distorção idade-série, que corresponde ao atraso escolar por reprovação ou abandono por dois anos ou mais. Esta taxa exprime o percentual de atraso escolar entre os estudantes vinculados à etapa do ensino médio, a qual é consideravelmente elevada na maioria dos municípios marajoaras em relação, sobretudo, ao percentual nacional que está em torno de 22,2%. Apenas os municípios de Ponta de Pedras e de São Sebastião da Boa Vista apresentam taxas de atraso escolar abaixo da medida no estado do Pará, que gira em torno de 40,9%, o que indica a necessidade de medidas na RGI de Breves com o propósito de redução desta distorção idade-série alta.

A taxa de rendimento escolar resultante da adição dos índices de aprovação, reprovação e abandono revela uma diferenciação entre os municípios, no que concerne à aprovação, reprovação e abandono, no primeiro índice verificamos uma taxa predominantemente elevada, entretanto nas taxas de reprovação e abandono,

observamos que pelo menos metade dos municípios marajoaras apresentam percentuais acima de 10%, superior à média nacional e, em certa medida, à estadual.

A despeito da necessidade de análise individualizada destes dados das escolas de ensino médio da RGI de Breves, julgamos que a oferta reduzida de escolas com esta etapa na zona rural, onde comporta o maior contingente populacional de acordo com o censo de 2010 do IBGE, tem impacto na elevação das taxas de distorção idade-série e igualmente nos índices de reprovação e abandono escolar, tendo em vista, dentre outros fatores, às dificuldades de deslocamento das comunidades ribeirinhas dos espaços rurais às sedes municipais para acesso a esta etapa da educação básica.

No horizonte de melhoria deste cenário educacional, especialmente, no espaço rural marajoara, ressaltamos a necessidade de instalação de escolas do campo, o que pressupõe a construção de espaços de saber e fazer voltados ao atendimento destes territórios tradicionalmente construídos, com oferta de educação básica gratuita, de qualidade, na modalidade presencial, da educação infantil ao ensino médio. E para população rural, além destas premissas, que contenham adequações quanto ao conteúdo, ao calendário, à organização escolar, à alternância pedagógica em tempo escola e tempo comunidade para um ensino-aprendizagem significativo construído com os sujeitos da Amazônia marajoara e a partir de suas territorialidades, conforme previsão legal (BRASIL, 1996).

Em sentido contrário às expectativas de mais escolas do campo, das águas e das florestas, de acordo com Hage e Corrêa (2019) a oferta de ensino médio pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) tem sido um ponto de contínua tensão, uma vez que as decisões nem sempre correspondem às demandas e expectativas, que partem das organizações e movimentos sociais representativos dos povos tradicionais e camponeses, de pesquisadores, e de educadores e estudantes envolvidos com esta etapa no sistema de ensino. A SEDUC/PA oferta o ensino médio em espaços rurais, geralmente, nos seguintes termos:

Atualmente, a SEDUC atende as juventudes rurais no Ensino Médio nas escolas polo localizadas nas sedes dos municípios com deslocamento prioritariamente por transporte escolar, ou por meio de turmas que funcionam nas próprias comunidades rurais vinculadas ou não ao Sistema Modular de Ensino (SOME) e que em geral, são anexas às escolas polo; ou ainda, por meio da EJA Médio Campo, ofertada pela própria SEDUC ou em Convênio com as Casas Familiares Rurais, com a escolarização integrada à Educação Profissional, por meio da formação em Alternância (HAGE; CORRÊA, 2019, p.138).

Apesar da existência dessas iniciativas, o atendimento do ensino médio no campo continua distante da demanda existente, visto que de acordo com o censo escolar de 2017, no estado do Pará enquanto a população entre 15 e 17 anos perfazia aproximadamente 89.700 jovens nas comunidades rurais, o quantitativo das matrículas no ensino médio, nesta mesma faixa etária era de 3.921 jovens. Como solução para esta problemática a SEDUC/PA propôs o Sistema Educacional Interativo (SEI) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e secretarias municipais de educação, que consiste na oferta do ensino médio com mediação tecnológica e aulas transmitidas (HAGE; CORRÊA, 2019).

Embora a implementação do SEI seja tensionada pelos movimentos sociais e entidades educacionais, com organização de seminário contrário a sua efetivação e tendo o Ministério Público do estado do Pará apresentado ação pública restringindo a expansão desta oferta, o mesmo continua sendo defendido e efetivado pela SEDUC/PA em áreas rurais de municípios paraenses, a exemplo de alguns municípios da RGI de Breves que foram inseridos no sistema, contrariando a necessidade de criação e estruturação de escolas para oferta de ensino médio na modalidade presencial, com professores para regência nos territórios das comunidades rurais.

Hage e Corrêa (2019) ainda destacam o processo crescente de fechamento de escolas em âmbito nacional e no estado do Pará, com base no censo da educação básica e ressaltam o descaso com o direito à educação dos povos tradicionais e camponeses, visto que entre os anos 2000 e 2018, no estado do Pará, ocorreu o fechamento de 7.500 escolas, destas 6.158 rurais e 1.355 urbanas. Estes autores explicitam que a política de nucleação associada ao transporte escolar, constitui a principal justificativa para o fechamento de escolas no campo, contudo esta política não solucionou o problema da falta de infraestrutura e acesso à todas as etapas da educação básica.

Estes números revelam, por assim dizer, uma violação do direito à educação, ocasionada pela quase ausência institucional do poder público. Violação imposta principalmente aos territórios rurais, espécie de violência que não se mede pela força, mas que igualmente marginaliza na negação do outro em sua diferença, que naturaliza e reafirma a dicotomia entre rural e urbano na sobrevalorização da cidade para instalação das escolas de ensino médio, mas que ao mesmo tempo, conforme Freire (2017, p. 188),

cria “O mito do direito de todos a educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório.”

A insuficiência de escolas do campo e suas consequências

Os dados do censo escolar, organizados pelo INEP, registram a quase total ausência de estabelecimentos públicos de educação escolar com oferta de ensino médio nos espaços rurais da RGI de Breves, e, que, num intervalo de doze anos este panorama não foi alterado significativamente. Esta constatação tem implicações profundas e, em certa medida, irreversíveis nos territórios tradicionais de produção da vida, dentre as quais, discorreremos a seguir:

- a) Processo de mobilidade compulsória para cursar o ensino médio nas escolas localizadas nas áreas urbanas dos municípios marajoaras, num movimento migratório pendular, sazonal ou até mesmo permanente que pode desencadear um rompimento com um modo de existir coletivamente destes sujeitos. A ausência de uma escola do campo pela não implantação ou por seu fechamento, revela uma das faces dos regimes de desapropriação no âmbito do sistema capitalista, de acordo com a construção de Levien (2014), que por meio da negação de direitos, pode também desorganizar um território, à medida que ocasiona a expulsão gradativa de pessoas do sistema de convívio e trabalho familiar, que nas sedes municipais poderão constituir reserva de mão de obra disponível, para acumulação do capitalismo em condições políticas e históricas apropriadas a este sistema.
- b) Risco de perda da memória biocultural, decorrente do processo de apagamento das origens, tradições, saberes ancestrais, desencadeado pela ruptura com o território abrigo, portanto, além de um processo de desconexão material, tende a ocorrer também uma desterritorialização epistêmica, que consiste no esvaziamento de uma memória milenar capaz de inativar a própria existência, tornando-a sem sentido. Há conforme Toledo e Barrera-Bassols (2015), uma amnésia provocada pelo modo de produção e reprodução capitalista, cujas alternativas outras emergem do próprio território, centradas no encontro com os povos indígenas e suas sabedorias

milenarios, bem como com a perspectiva agroecológica e seu potencial regenerador. A espécie humana tem uma memória composta pela genética, linguística e cognição, que possibilita revelar relações que a humanidade tem estabelecido com a natureza, sua base de sustentação e referencial de sua existência milenar, podendo ser encontrada em meio às sociedades tradicionais, sobretudo, entre os povos originários, esta memória é ativadora da vida, e por sua vez produtora de territórios e territorialidades.

- c) Comprometimento da formação plena em LEdoC, no que tange ao estágio supervisionado e vivência da relação teoria e prática. O estágio, enquanto parte essencial da formação docente, é imprescindível para a profissionalização de estudantes vinculados aos cursos de licenciatura, a ausência de escolas do campo para graduandos realizarem seus estágios supervisionados condiciona o redirecionamento do cumprimento desta atividade em escolas urbanas, que nem sempre possuem vínculo identitário com o conteúdo socioespacial rural e, no caso, com a territorialidade ribeirinha. Além deste fator, outra constatação perversa deste processo, é em relação ao mundo do trabalho, que para estes futuros professores tende a ser mais restrito, em razão da escassa oferta de escolas do campo para atuação profissional.
- d) A insuficiência de escola expressa a negligência na efetivação de uma política educacional do campo, que se soma às outras formas de violação que caracterizam o des-envolvimento enquanto política estatal privilegiada ao longo da formação histórico-geográfica brasileira, embora não sem contestação e tensionamento por parte dos povos indígenas, comunidades tradicionais e campesinato em geral, que de forma coletiva lutam permanentemente pelo direito ao território, resistindo aos processos de violência no campo a que continuam sendo subjugados, como periodizado por Porto-Gonçalves e Leão (2020) em análise acerca da violência no campo brasileiro. A educação do campo, das águas e das florestas que se pretende emancipatória, só alcança sua concretude no e a partir do território que, especialmente, no caso amazônico, deve ser necessariamente uma educação conformada em saberes milenarios e de princípios agroecológicos, preconizada por uma política comprometida com estes espaços rurais.

As consequências são profundas, quando se considera o impacto geracional desta ausência e revelam que a democratização e universalização da educação básica, ainda não incluiu plenamente o espaço rural marajoara, ao condicionar, em geral, os sujeitos a um processo de des-envolvimento de suas vidas, em busca do acesso a etapa do ensino médio nas sedes municipais, seja para conclusão da educação básica ou para cumprimento de estágio em LEdoC, o que demonstra a urgência de implantação e ampliação destas escolas com educação básica inteira nestes e com estes territórios do campo, das águas e das florestas.

Considerações finais

A despeito das relevantes conquistas da educação do campo desde a institucionalização do PRONERA, passados mais de vinte anos, observamos a necessidade de fortalecimento desta política pelo Estado, sobretudo, no que se refere à Amazônia marajoara, lócus desta análise, visto que a oferta de educação básica do campo, das águas e das florestas, circunscrita à oferta de ensino infantil ao ensino médio, nos termos da LDB nº 9.694/1996, apresenta incongruências de acordo com os dados institucionais do censo escolar e em relação aos números obtidos nos censos do IBGE.

Na contramão da oferta plena de uma educação básica com envolvimento dos territórios e territorialidades tradicionais rurais da Amazônia marajoara, que contemple a imensidão cultural, natural e humana desta geografia produzida na resistência pelas suas coletividades, é imposto um vazio com a baixa oferta de escolas de ensino médio que afeta simultaneamente a formação de estudantes em nível básico e a formação inicial de graduandos da formação de professores em educação do campo, para os quais o estágio docente é fundamental.

A luta por mais escolas nas zonas rurais necessita estar acompanhada do enfrentamento à imposição de programas de oferta de ensino médio, considerados inadequados aos territórios de comunidades tradicionais como o SEI que, de acordo com Hage e Corrêa (2019), não potencializam as estratégias inerentes às comunidades tradicionais como as ribeirinhas, bem como a ativação de sua territorialidade.

Constatamos que os diagnósticos censitários, a despeito de seus propósitos de subsidiar o Estado na criação e direcionamento das políticas públicas, não estão sendo considerados para implantação de uma política educacional holística, que contemple os territórios nas suas diferenças e saberes. Por outro prisma, a história e a geografia brasileira nos mostram que não houve (e não haverá) uma educação do campo sem tensionamento dos grupos, comunidades, povos e instituições comprometidas com um currículo territorializado que se conecte aos saberes e memórias bioculturais camponesas e indígenas.

Esta construção consistiu em um levantamento introdutório que deve ser complementado por análise detalhada das escolas remanescentes no espaço rural, com o propósito de apreender o seu processo educacional. Embora esforços tenham sido empreendidos nesta abordagem e em análises anteriores de outros autores, este cenário quantitativo carece de aprofundamento e levantamento empírico, com o objetivo de captar o papel destas escolas na zona rural e confrontar os dados censitários com as condições administrativas, pedagógicas e de envolvimento com os territórios de existência e resistência.

Portanto, diante da inércia política, quanto à necessidade de escolas do campo, é urgente o fortalecimento do movimento coletivo por uma educação do campo autônoma, que se alia à agroecologia na defesa dos territórios e territorialidades tradicionais, com o imperativo envolvimento das Amazônias com perspectivas, cosmovisões, saberes e sentidos outros, em prol de mudanças profundas e estruturais no modelo de educação e escola destinado ao campo, às águas e às florestas.

Referências

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. O que há de novo no rural brasileiro? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, jan. 2000, p. 87-111.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete Caldart; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 25 jun. 2023.

COUTO, Jeovani de Jesus. **Entre águas e florestas: alternância pedagógica na reserva extrativista do Mapuá - Breves - Marajó**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Castanhal. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

FRANÇA, Carmena França de; PIMENTEL, Marcia Aparecida da Silva; PROST, Maria Thereza Ribeiro da Costa. Geomorfologia e paisagem: contribuições à classificação de unidades de paisagem da região oriental da ilha de Marajó, norte do Brasil. *In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE GEOGRAFIA FÍSICA*, 6., SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE GEOGRAFIA FÍSICA, 2., 2010. **Anais...** Universidade de Coimbra. 2010. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; CORRÊA, Cláudio Pinto. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir de movimentos sociais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. IV, n. 07. 2019. p. 123-142. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.301>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=210&uf=15>. Acesso em: 25 jun. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2010 e 2022** (painel Estatísticas Censo Escolar do InepData). Disponível em <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LEVIEN, Michael. Da acumulação primitiva aos regimes de desapropriação. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 4, 2014, p. 21-53.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752014v412>

MARQUES, Marta Inês Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. São Paulo: **Revista Terra Livre**, n. 19, 2002, p. 95-112.

NAHUM, João Santos; FERREIRA, Denison da Silva. Traços do Espaço Ribeirinho na Amazônia Paraense. In: SILVA, Christian Nunes da; ROCHA, Gilberto de Miranda; SILVA, João Márcio Palheta da. (orgs.). **O Espaço geográfico amazônico em debate: dinâmicas territoriais e ambientais**. Belém, PA: GAPTA/UFPA, 2020. p. 99-126.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; LEÃO, Pedro Catanzaro da Rocha.: Terra, violência e conflito na formação territorial brasileira: Tensões territoriais na ruptura política (2015-2019). **Revista da ANPEGE**. v. 16. n. 29, 2020, p. 712-767.
DOI: <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.12500>

QEDU. **Plataforma de dados da educação básica do Brasil**. 2012. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Patrícia Oliveira da. **A agricultura familiar na Região Metropolitana de Belém - Pará: as estratégias de reprodução dos agricultores do município de Marituba** [recurso eletrônico]. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.29327/53648>

TOLEDO, Victor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A Memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 23-41.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, 2000, p. 87-145.

Recebido em 15/09/2023.

Aceito para publicação em 12/12/2023.