

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

RURAL EDUCATION IN THE AMAZON: A HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS
OF THE CONSTRUCTION OF ITS IDENTITY

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 26/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777134085](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777134085)

Guilherme Isaías de Paula¹

Fabiano Cerri²

Sabrina Matiello³

Karina do Valle Marques⁴

RESUMO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como um movimento histórico, político e pedagógico vinculado às lutas sociais por reconhecimento e justiça social. Este artigo objetiva analisar, sob uma perspectiva historiográfica, o processo de construção da identidade da Educação do Campo, destacando suas origens, contradições e perspectivas contemporâneas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas disponíveis em bases como a CAPES e a Biblioteca Digital da PUC Minas, além de autores de referência na área. Os resultados evidenciam que a consolidação da Educação do Campo depende do reconhecimento das especificidades socioculturais dos sujeitos do campo e da construção de práticas pedagógicas contextualizadas. No contexto amazônico, especialmente entre populações ribeirinhas, essa modalidade assume papel ainda mais estratégico ao contribuir não apenas para a escolarização, mas também para a preservação cultural, valorização dos saberes tradicionais e fortalecimento das identidades locais. Conclui-se que a Educação do Campo constitui um importante instrumento de transformação social e de enfrentamento das desigualdades históricas no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação rural; Políticas educacionais; Movimentos sociais.

ABSTRACT

Rural Education in Brazil constitutes a historical, political, and pedagogical movement linked to social struggles for recognition and social justice. This article aims to analyze, from a historiographical perspective, the process of constructing the identity of Rural Education, highlighting its origins, contradictions, and contemporary perspectives. The study is qualitative in nature

and based on bibliographic research, grounded in academic works available in databases such as CAPES and the PUC Minas Digital Library, as well as in leading authors in the field. The findings show that the consolidation of Rural Education depends on recognizing the sociocultural specificities of rural subjects and on developing contextualized pedagogical practices. In the Amazon region, especially among riverine populations, this educational modality assumes an even more strategic role, as it contributes not only to schooling but also to cultural preservation, the valuing of traditional knowledge, and the strengthening of local identities. It is concluded that Rural Education represents an important instrument for social transformation and for confronting Brazil's historical inequalities.

Keywords: Rural Education; Rural education; Educational policies; Social movements.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de caráter historiográfico sobre a Educação do Campo no Brasil, observando a construção de sua identidade. A luta histórica por uma Educação do Campo com identidade própria, vinculada às características daquelas pessoas que estão inseridas nesse contexto social e suas ações, causa importantes reflexões acerca do reconhecimento, do respeito e das oportunidades direcionadas pela sociedade e, principalmente, por instituições públicas. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender como se construiu a identidade da Educação do Campo no Brasil, enfatizando as especificidades das populações ribeirinhas da região amazônica.

O interesse pelo tema decorre da experiência profissional de um dos autores na docência da Educação do Campo, ao longo de 15 anos, no

município de Porto Velho (RO), que corrobora para a identificação de pontos e contrapontos vividos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. O texto foi elaborado com base no material disponível na disciplina de Historiografia e Docência no Brasil, lecionada pela Professora Doutora Lorene dos Santos, nas referências do Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), além de autores referência na área. A análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa e crítica, buscando identificar os principais conceitos, abordagens teóricas e contribuições para a compreensão da temática.

O texto foi dividido em três momentos: o primeiro, intitulado Diferenças entre Educação do Campo e Educação no Campo, realiza uma abordagem sobre a transposição e imposição de uma “Educação Urbana” ao indivíduo do campo. No segundo momento, as Perspectivas da Educação do Campo foram exploradas e fundamentadas pelos autores trabalhados na disciplina de Historiografia e Docência no Brasil, tendo em vista a compreensão da Educação do Campo, com a sua própria identidade. Por fim, nas Considerações Finais, foi exposto o ponto de vista sobre o texto e alguns anseios sobre a Educação do Campo.

2. DIFERENÇAS ENTRE “EDUCAÇÃO NO CAMPO” E “EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Calazans (1993) cita que somente a partir da década de 1930 são encontradas ações e programas direcionados especificamente para a educação rural, sendo que é neste período que tomou forma um conjunto de iniciativas que se convencionou denominar como “Ruralismo Pedagógico”.

Reconhecido como o primeiro movimento educacional voltado ao meio rural, a grosso modo, o Ruralismo Pedagógico era composto por ideias e ações que tinham como principal finalidade aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios do campo para a cidade, que já estavam tomando força nesta época (Mohr, 2018).

Citando Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo que vive do e trabalha no campo. Ainda, segundo a autora:

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como críticas de transformações (Caldart, 2009, p. 39).

A discussão sobre a “Educação do Campo” no Brasil teve como origem as lutas sociais da população do campo, para um reconhecimento histórico da sua identidade social, a busca de compreensão e contextualização dos termos “Educação no Campo” e “Educação do Campo”, bem como o delineamento de suas diferenças. O que é fundamental para a consolidação do estreitamento da faixa de desigualdade social que existe no Brasil.

A “Educação no Campo” seria aquela que é realizada no campo e a “Educação do Campo” seria a que pertence ao campo. Nota-se que a diferença seria dada gramaticalmente pelos termos “no” e “do”, distinguindo-as entre acontecer no campo e pertencer ao campo. A Educação no Campo configura, com seu nome, apenas a localidade em que é executada a ação pedagógica, já a Educação do Campo possui uma identidade com o local onde foi desenvolvida a ação pedagógica.

Conforme aponta Caldart (2009), entender a distinção entre “Educação no Campo” e “Educação do Campo” é crucial para esse debate. Enquanto a primeira se refere apenas à localização da oferta educacional, a segunda implica um compromisso com a construção de uma educação que respeite e valorize a identidade dos sujeitos do campo.

De acordo com Lopes (2015), a Educação do Campo deve possuir quatro características básicas:

- O compromisso ético/moral com os sujeitos enquanto seres sociais, ressaltando a importância da compreensão das dimensões éticas e morais dos grupos, envolvendo-os em debates, a fim de pensar um novo sujeito;
- Um projeto político da sociedade, capaz de interferir com clareza nas ações da educação brasileira. A ideia é sensibilizar a sociedade acerca da importância do campo e da imprescindibilidade de que a vida dos seus habitantes seja respeitada nos mais diversos olhares;
- Um projeto com características populares, que envolva todos os sujeitos e as suas realidades diversas (envolva trabalhadores/as,

seringueiros/as, assentados/as, sem-terra, famílias de boias-frias etc.), respeitando a sua história, os valores da tradição e os seus interesses coletivos historicamente produzidos;

- Um projeto que respeite a cultura e resgate, na sua conservação e na sua recriação, a identidade e os valores.

A Educação no Campo baseada na transposição e adequação de uma identidade da “Educação Urbana”, geralmente, é proporcionada pelas secretarias de Educação estaduais ou municipais, negando ou omitindo as características históricas sociais do indivíduo do campo. A Educação no Campo pode ser elaborada e nomeada como Educação do Campo, mas acaba sendo uma educação caracterizada pela ausência de agentes que fazem parte do cotidiano escolar do campo.

A centralização do discurso sobre o “fenômeno” da Educação do Campo é uma preocupação citada por Caldart (2009), priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação da Educação do Campo, sendo esta, na verdade, identificada como Educação no Campo.

A construção da identidade da Educação do Campo deve ser realizada por aqueles agentes que vivem e participam da comunidade escolar do campo, pois são os mesmos que podem produzir os pilares de integração da Educação com os anseios esperados, com características próprias e de afirmação social. A identidade da Educação do Campo deve ser integrada à sua história de luta, por meio dos movimentos sociais do campo, e à sua

percepção de importância na sociedade globalizada, cultivando suas projeções de futuro sobre o indivíduo do campo.

A Educação do Campo dialoga diretamente com os princípios da educação crítica e emancipadora defendida por Freire (1996). O qual destaca que o processo educativo deve promover a conscientização dos sujeitos, permitindo que compreendam sua realidade e atuem na sua transformação. Dessa forma, a Educação no Campo não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como uma prática de liberdade e instrumento de emancipação social.

A Escola constitui outra dimensão central da problemática da Educação do Campo, por se configurar como espaço das vivências microssociais, que, por um longo período, se manteve inexistente para as populações do campo, pois interpretava-se o homem rural como aquele que não tinha necessidade de frequentar o ensino formal, com seus moldes e valores citadinos (Gomes, 2015).

As escolas isoladas compõem um grupo que separa bem aquilo que se chama de rural e urbano. O que, muitas vezes, faz com que as prefeituras coloquem transportes para levar os alunos destes locais para estudarem nas cidades, aumentando esse fenômeno. Os alunos do campo costumam ser colocados em uma mesma sala de aula (turma multisseriada), geralmente em um turno único, sendo caracterizados como fracos ou atrasados (Lopes, 2015).

A construção da Educação do Campo está intrinsecamente relacionada ao reconhecimento dos sujeitos do campo como portadores de direitos e de saberes. Nesse sentido, a educação deve partir das experiências concretas desses sujeitos, valorizando suas trajetórias, culturas e formas de organização social, rompendo com

práticas educativas que, historicamente, os invisibilizaram ou os trataram como atrasados (Arroyo, 2012).

A escola do campo que se configura a partir das lutas dos trabalhadores/as, nas últimas duas décadas, visa compreender e proteger esse grupo, tanto nos aspectos de sua cultura quanto nos aspectos políticos e econômicos. As lutas vão além dos organismos legais. Há a necessidade de repensar o papel da escola e, principalmente, da escola do campo (Lopes, 2015).

3. PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O fim da educação não é preparar o sujeito para a vida, mas a própria vida. O fim da educação é dizer os caminhos a serem percorridos a partir de uma realidade capaz de mobilizar os sujeitos para que construam autonomia e crítica sobre a sua ambiência. Nesse âmbito, os professores são os maiores atores no processo de mudanças ocorridas em sala de aula (Lopes, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9.394 de 1996, reforça a importância da oferta de Educação Básica para a população rural, sendo que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

“I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural”
(Brasil, 1996).

A Educação do Campo precisa ser compreendida como um local cujas bases são constituídas de trabalhadores/as que residem em uma determinada realidade, sendo necessário o reconhecimento de sua pluralidade social, desafiando modelos homogêneos de ensino historicamente impostos pelo paradigma urbano.

A crítica ao modelo tradicional de educação também é central na análise de Arroyo (2012), que aponta que a escola brasileira foi historicamente estruturada desconsiderando as especificidades do campo. Esse processo contribuiu para a reprodução de desigualdades e para a desvalorização dos modos de vida rurais, exigindo, portanto, a construção de novas práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

De acordo com Lopes (2015), dessa forma, cria-se um grande leque de possibilidades que é possível chamar de povos do campo (os camponeses/as, os quilombolas, os povos indígenas, os pescadores/as, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores/as, os posseiros/as, os sem-terra, os roceiros/as, os sertanejos/as etc.).

Esses indivíduos possuem características próprias e, por consequência, demandas e anseios próprios para seu desenvolvimento educacional que respeite as suas origens, crenças e culturas. Segundo Gomes (2015), existem quatro aspectos a serem trabalhados para a estruturação da Educação do Campo:

- Inserir nos planos de educação do estado um maior debate sobre políticas voltadas para a educação dos sujeitos do campo;
- Estruturação dos movimentos sociais do campo no estado com o propósito de reivindicar políticas adequadas para atender aos sujeitos do campo;
- Reivindicar uma escola que compreenda as especificidades dos sujeitos do campo, tratando-os como sujeitos históricos e não como meros indivíduos que recebem pequenos favores das áreas urbanas;
- Conscientizar os novos jovens da importância de se envolverem nas lutas por melhor qualidade de ensino no campo;
- Inserir nas políticas dos estados e municípios maior investimento na qualidade de vida dos sujeitos do campo, respeitando as peculiaridades dos mesmos.

A proposta dada por Gomes (2015) almeja não só uma identidade da Educação do Campo, mas um reconhecimento social daqueles que impõem, de forma subjetiva, uma opressão à sua história de lutas no espaço social e democrático do Brasil.

A defesa de uma Educação do Campo com características próprias é fundamental para que possa acolher o indivíduo do campo na

sociedade, de modo que ele possa identificar com orgulho sua história. A valorização da Educação do Campo deverá ser permeada por estados e municípios, direcionando, assim, por meio de ações e políticas, o fortalecimento das estruturas sociais que fazem parte dos pilares da construção desta identidade.

A relação entre educação e transformação social, nesse sentido, é indissociável. Conforme destaca Freire (1996), toda prática educativa é, necessariamente, um ato político, não sendo possível uma educação neutra. Assim, a Educação do Campo deve assumir seu compromisso com a superação das desigualdades históricas que marcam as populações rurais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Freire, 1996).

De acordo com a UNESCO (2010), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (UNESCO, 2010, p. 90).

Estes pilares deverão ser utilizados para a consolidação da identidade da Educação do Campo. Destacam-se os dois primeiros pilares, *aprender a conhecer*, como um caminho inicial sobre o entendimento do campo e suas características socioculturais e o respeito sobre estas, e o *aprender a fazer* com que a interação do educando participante do contexto do campo possibilite o seu aprendizado e também possa gerar novos conhecimentos a serem utilizados em outros contextos sociais.

O ensino tem a preocupação com a realidade e não exclusivamente com o conteúdo. O que importa é que o ensino se vincule à superação da alienação e ao cultivo de uma nova formação na busca do bem comum, superando o individualismo e o egoísmo (Ghedin, 2015).

A identidade da Educação do Campo está profundamente vinculada ao território e às relações sociais nele estabelecidas. Segundo Caldart (2009), não se trata apenas de levar a escola ao campo, mas de construir uma educação que seja do campo, ou seja, que se origine das necessidades, culturas e projetos de vida das populações que ali vivem, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade coletiva.

A resignificação da Educação do Campo é uma oportunidade de repensarmos as dívidas históricas que temos com aqueles que lutaram e lutam por um olhar de compreensão sobre sua realidade. O abandono dos estigmas sociais carregados pelas pessoas que fazem parte do contexto do campo faz-se necessário para que a Educação do Campo tenha uma identidade própria respeitada pela sociedade.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DE PORTO VELHO (RO)

A região amazônica abriga uma ampla diversidade de sujeitos do campo, entre os quais se destacam assentados, ribeirinhos, agricultores familiares, extrativistas, coletores de açaí e castanha, pescadores, indígenas, quilombolas, sem-terra, sem-teto, populações atingidas por barragens e hidrelétricas, além de migrantes e imigrantes. Nesse contexto, a Educação do Campo tem se constituído por meio de múltiplas articulações e se desenvolve em territórios atravessados por profundas contradições, marcadas pelo avanço do capital na Amazônia, cujos impactos incidem sobre a natureza, o mundo do trabalho e os modos de vida dos grupos sociais que habitam a região (Souza; Silva; Borges, 2025).

Grande parte dessas populações é composta por comunidades ribeirinhas, cujos modos de vida estão diretamente vinculados aos rios, às dinâmicas ambientais e às práticas tradicionais de subsistência. Pensar a Educação do Campo nesse território exige, portanto, considerar as especificidades desses grupos, suas formas de organização social e suas relações com o meio ambiente. A análise dessa modalidade educativa na Amazônia ganha maior densidade quando observada a partir de realidades concretas, como as comunidades ribeirinhas do município de Porto Velho, em Rondônia, cujos territórios são fortemente marcados pela dinâmica de cheias e vazantes, a qual influencia diretamente as práticas sociais, econômicas e educacionais.

Nessas comunidades, o acesso à educação é frequentemente condicionado por fatores geográficos e ambientais. O deslocamento dos estudantes até as unidades escolares, muitas vezes realizado por

transporte fluvial, constitui um dos principais desafios, sobretudo em períodos de cheia, quando o trajeto se torna mais complexo e, em alguns casos, inviável. De modo semelhante, em períodos de seca extrema ou de chuvas intensas, o acesso às escolas do campo também é comprometido, afetando a frequência dos estudantes, o calendário escolar e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a precarização do transporte escolar, que aprofunda as dificuldades já impostas pelas condições territoriais da Amazônia (Souza; Silva; Borges, 2025).

Na Amazônia, as desigualdades educacionais são agravadas por trajetórias escolares interrompidas, dificuldades de acesso aos centros educacionais, precariedade da infraestrutura e inadequação de modelos escolares padronizados às realidades territoriais da região (Giambruno *et al.*, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito ao descompasso entre políticas educacionais padronizadas e as necessidades efetivas das comunidades ribeirinhas. Em muitos casos, o calendário escolar não se encontra adequadamente articulado às dinâmicas socioambientais locais. O que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de incorporar os saberes tradicionais e os modos de vida desses sujeitos. Nessa direção, Arroyo (2012) defende que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como protagonistas do processo educativo, tendo suas experiências, conhecimentos e formas de vida valorizados como ponto de partida para a construção curricular. No caso das populações ribeirinhas, isso implica integrar ao currículo conhecimentos relacionados à pesca, ao extrativismo, às dinâmicas dos rios e à relação com a floresta.

Essa compreensão também se articula à reflexão de Pantoja (2015), ao enfatizar a experiência dos lugares e sua dimensão educativa. O autor oferece uma chave interpretativa importante para pensar a escolarização na Amazônia, onde rios, estradas, distâncias e modos de vida não constituem elementos periféricos, mas dimensões centrais na constituição das práticas educativas. Tal abordagem evidencia que a escola precisa dialogar com territorialidades específicas, marcadas por temporalidades próprias, mobilidade fluvial e forte vínculo com a natureza, fortalecendo a compreensão de que a educação destinada às populações ribeirinhas deve emergir do território e manter com ele uma relação permanente de diálogo (Pantoja, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) contribui ao defender uma educação comprometida com a conscientização crítica dos sujeitos, de modo que possam compreender sua realidade e atuar na sua transformação. Assim, a Educação do Campo nas comunidades ribeirinhas de Porto Velho não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas constituir-se como prática emancipadora, capaz de fortalecer a identidade, a autonomia e o protagonismo desses sujeitos (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a educação no campo não pode ser compreendida como um evento isolado, mas como parte de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e comunitário, envolvendo dimensões como cidadania ativa, qualificação profissional e fortalecimento das condições de vida locais (Souza; Silva; Borges, 2025).

No contexto da educação rural e amazônica, os desafios escolares não podem ser compreendidos apenas a partir de indicadores gerais de matrícula ou desempenho. Barreiras de acesso, longas distâncias, carências de infraestrutura, limitação de professores

qualificados e baixa adequação curricular aos contextos locais afetam de forma decisiva as trajetórias escolares, sobretudo em áreas rurais e territorialmente isoladas (Echazarra; Radinger, 2019; Giambruno *et al.*, 2024).

Nesse contexto, os professores desempenham papel fundamental, que ultrapassa a função estritamente pedagógica, ao atuarem também como agentes de transformação social no enfrentamento das barreiras socioeconômicas que afetam a trajetória escolar de seus estudantes. Sob essa ótica, evidencia-se a estreita interconexão entre o trabalho docente, as políticas educacionais, o Estado e a sociedade civil em uma região marcada por grande complexidade e diversidade socioterritorial. Contudo, as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro nem sempre conseguem responder de maneira efetiva às demandas educacionais específicas da região amazônica. O que reforça a necessidade de ações institucionais mais sensíveis às realidades campestinas (Souza; Silva; Borges, 2025).

Entre as políticas educacionais mais prejudiciais às populações do campo, destaca-se a nucleação e o fechamento de escolas multisseriadas, processo que fere o direito dos sujeitos do campo à escolarização em seus próprios territórios. Além de desconsiderar as especificidades locais, essa política reforça a exclusão educacional ao transferir aos estudantes o ônus de longos deslocamentos e de condições precárias de acesso. Nesse cenário, a Educação do Campo na Amazônia convive com múltiplos desafios, entre os quais se destacam a dispersão geográfica das escolas, as dificuldades logísticas, a insuficiência de recursos materiais, a precariedade da infraestrutura escolar, as longas jornadas e a fragilidade das condições de trabalho docente (Souza; Silva; Borges, 2025).

No município de Porto Velho, a Educação do Campo apresenta uma presença expressiva de escolas rurais e ribeirinhas. Em perspectiva histórica, Barros, Matias e Nunes (2021) informam que, com base no Censo Escolar/IBGE de 2007, o município possuía 126 escolas rurais e 97 urbanas. Quando esse dado é comparado a levantamentos mais recentes sobre a rede rural do município, observa-se um indicativo de retração ao longo do tempo. Contudo, essa comparação deve ser interpretada com cautela, uma vez que as fontes adotam recortes temporais e classificações distintas.

Segundo Freitas e Freitas (2020), a rede municipal contava, mais recentemente, com 57 escolas rurais e, no conjunto das escolas ribeirinhas, havia 29 escolas multisseriadas e uma escola multisseriada e normal, evidenciando a permanência da multisseriação no contexto rural do município. Ao mesmo tempo, documentos oficiais demonstram que o fechamento de unidades escolares também integra a dinâmica de reorganização da rede (Porto Velho, 2024a; 2024b).

Atualmente, estão em funcionamento 54 escolas do campo, pois, recentemente, houve o encerramento da EMEF Flor do Amazonas (situada em Jaci Paraná), EMEF União da Vitória (situada no Ramal dos Pioneiros, Km 20, Nova Califórnia), EMEF Baixa Verde (localizada no Ramal Baixo Madeira, Km 50, Nova Califórnia) e EMEF São Carlos (localizada no Ramal dos Pioneiros, Km 10, Nova Califórnia) (Porto Velho, 2023).

Além disso, a própria normativa municipal prevê a cessação de atividades escolares como ato regulatório do sistema municipal de ensino. O Regimento da Secretaria Municipal de Educação prevê o acompanhamento do ato de criação e extinção de escolas,

enquanto a Resolução nº 18/CME-2023 disciplina a cessação de atividades e a revogação de ato regulatório de instituições escolares do sistema municipal. Isso indica que o fechamento ou a extinção de unidades rurais constitui procedimento administrativo formalizado no município.

O fechamento de escolas multisseriadas em territórios rurais tem sido associado ao enfraquecimento da oferta escolar local e à reorganização das redes de educação do campo (Baldotto; Moreto; Foerste, 2025).

Por fim, a consolidação de uma Educação do Campo efetiva na Amazônia depende do fortalecimento de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, melhores condições de trabalho docente, formação continuada de professores, transporte escolar de qualidade e maior autonomia pedagógica às escolas do campo. Tais medidas são essenciais para que a educação dialogue com os saberes tradicionais ribeirinhos, com a territorialidade amazônica e, ao mesmo tempo, contribua para a redução das desigualdades sociais e educacionais historicamente produzidas nesse espaço (Souza; Silva; Borges, 2025).

5. REFLEXÃO SOBRE AS ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A análise da literatura evidencia que a Educação do Campo é resultado de um processo histórico marcado por disputas entre diferentes projetos educativos. Em sua configuração inicial, a educação rural esteve vinculada a interesses produtivistas, como ocorreu no âmbito do ruralismo pedagógico, cuja finalidade consistia em conter o êxodo rural e elevar a produtividade agrícola.

No contexto amazônico, essa discussão adquire contornos ainda mais complexos, uma vez que grande parte dos sujeitos atendidos por essa modalidade educativa é composta por populações ribeirinhas. Esses grupos possuem modos de vida profundamente vinculados aos ciclos dos rios, à pesca, ao extrativismo e às dinâmicas ambientais da floresta. Tal realidade impõe desafios adicionais à organização escolar, como o acesso às unidades de ensino, a necessidade de adequação do calendário escolar aos períodos de cheia e vazante e a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes tradicionais.

Desse modo, a Educação do Campo na Amazônia não pode ser pensada dissociada das águas, dos territórios e dos modos de vida ribeirinhos, sob pena de reproduzir modelos excludentes que, historicamente, contribuíram para a invisibilização desses sujeitos. No caso amazônico, isso significa reconhecer os conhecimentos tradicionais, as práticas culturais e a relação com o território como dimensões centrais do processo educativo.

Por fim, a consolidação de uma Educação do Campo efetiva na Amazônia depende do fortalecimento de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, melhores condições de trabalho docente, formação continuada de professores, transporte escolar de qualidade e maior autonomia pedagógica às escolas do campo. Tais medidas são fundamentais para que a educação dialogue com os saberes tradicionais ribeirinhos, com a territorialidade amazônica e, ao mesmo tempo, contribua para a redução das desigualdades sociais e educacionais historicamente produzidas nesse espaço.

Observa-se, a partir da prática docente na região, que a efetivação da Educação do Campo na Amazônia exige muito mais do que a simples oferta escolar: requer o reconhecimento das especificidades territoriais, culturais e socioambientais que configuram a vida das populações ribeirinhas. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização dos saberes locais, com a garantia do direito à educação nos próprios territórios e com a construção de uma escola que dialogue, de forma crítica e contextualizada, com a realidade amazônica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da identidade da Educação do Campo passa pela necessidade de que suas características e saberes nela envolvidos sejam reconhecidos e respeitados. O poder público, representado pelos governos estaduais e municipais, chancelados pelo Governo Federal, deve proporcionar os mecanismos necessários para o fortalecimento da Educação do Campo, em que a escola do campo deverá ter estruturas físicas e corpo docente administrativo que compreenda os seus aspectos próprios, e que possuam autonomia de decisões determinadas pelas peculiaridades de cada região na qual está inserida, agregando, em sua estrutura didático-pedagógica, a história e a cultura de sua comunidade escolar.

A luta por uma Educação do Campo com identidade própria é uma luta de todos os brasileiros, pois demonstra respeito e valor às origens históricas, podendo ajudar a reduzir as desigualdades sociais do Brasil. É ideal que o educando do campo possa ter acesso a uma educação de qualidade, que respeite as suas características dentro

do seu ambiente de vivência, a sua cultura, as suas crenças e que possa dignificar sua participação na sociedade.

No contexto da região amazônica, especialmente entre populações ribeirinhas, a Educação do Campo assume um papel ainda mais estratégico, pois contribui não apenas para a escolarização, mas para a preservação cultural, a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das identidades locais. Dessa forma, políticas públicas educacionais devem considerar as especificidades territoriais e culturais dessas populações, garantindo uma educação que dialogue com suas realidades e promova a inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Educação do Campo e direitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORETO, Charles; FOERSTE, Erineu. The closure of multigrade schools in rural territories: what the research shows (2005–2022). **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 85, p. 922–941, 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/33118>. Acesso em: 17 de abril de 2026.

BARROS, Josémir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. Escolas rurais na região amazônica: traços da política e administração pública em Rondônia. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v30/2238-2097-REPUB-30-e11754.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2026.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 de julho de 2026.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado para o meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 1-7.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO. **Resolução nº 18/CME-2023, de 24 de maio de 2023**. Estabelece normas para a concessão de atos regulatórios, incluindo cessação de atividades e revogação de ato regulatório das instituições escolares do sistema municipal de ensino. Porto Velho: CME, 2023. Disponível em: <https://cme.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2023/06/43898/1687177573resolucao-n0-18-atos-regulatorios.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2026.

ECHAZARRA, A.; RADINGER, T. **Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature**. Paris: OECD Publishing, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, Maria Auxiliadora Gomes de; FREITAS, Maria do Socorro Gomes. A educação dos alunos ribeirinhos amazônidas de Rondônia: entre as potencialidades e os desafios. In: CONGRESSO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB/Editora Realize, 2020. p. 1-18. Disponível em: www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SAI00_ID3405_17092020222318.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2026.

GIAMBRUNO, Cecilia *et al.* **Education in the Amazon Region.** Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2024. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Education-in-the-Amazon-Region.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2026.

GHEDIN, Evandro. Prefácio. *In:* LOPES, Sérgio Luiz (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2015. p. 7-20.

GOMES, Francisco Alves. A presença da literatura no LEDUCARR: esboço de reflexão. *In:* LOPES, Sérgio Luiz (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2015. p. 105-122.

LOPES, Sergio Luiz. A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional. *In:* LOPES, Sérgio Luiz (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2015. p. 75-104.

MOHR, Naira Estela Roesler. **A Educação do Campo na perspectiva republicana de nação:** contribuições das Políticas de Educação do Campo em Movimento. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

PANTOJA, Wallace Wagner Rodrigues. Educação do Campo à beira da “Faixa”: a (in)existência do lugar como espacialização do fenômeno. **GeoTextos**, v. 11, n. 2, p. 221-248, 2015.

PORTO VELHO. **Decreto nº 20.223, de 18 de julho de 2024**. Encerra as atividades da “Escola Municipal de Ensino Fundamental Baixa Verde”, localizada no Município de Porto Velho, e dá outras providências. Porto Velho: Prefeitura do Município de Porto Velho, 2024a. Disponível em: https://sapl.portovelho.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/26828/decreto_no_20.223_-2024.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2026.

PORTO VELHO. **Decreto nº 20.648, de 28 de novembro de 2024**. Encerra as atividades da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Carlos, localizada no Município de Porto Velho, e dá outras providências. Porto Velho: **Prefeitura do Município de Porto Velho**, 2024b. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/5216/text?>. Acesso em: 14 de abril de 2026.

PORTO VELHO. **Termo de referência nº 124/sml/2023**. Disponível em: <https://anexos.portovelho.ro.gov.br/compras/7193/19170/TERMO-DE-REFERENCIA.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2026.

PORTO VELHO. **Decreto nº 15.417, de 30 de agosto de 2018**. Regulamenta a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho e dá outras providências. Porto Velho: Prefeitura do Município de Porto Velho, 2018. Disponível

em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/7861/text?>. Acesso em: 14 de abril de 2026.

SOUZA, Soliana de Souza e; SILVA, Marcelle Nogueira da; BORGES, Heloisa da Silva. A educação no/do campo: análise dos papéis das múltiplas esferas nas políticas educacionais na Amazônia. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 59, p. 1–18, 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação**: um tesouro a descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: UNESCO, Julho 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

¹ Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Campus Belo Horizonte (PUC-MG). E-mail: guilhermeisaiasmagic@gmail.com.

² Doutor Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: f.cerri.2022@aluno.unila.edu.br.

³ Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: ssa_matiello@homail.com.

⁴ Doutora em Fisiopatologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: karina@ufu.br. Docente da Universidade Federal de Uberlândia – Curso de Medicina.

