

Educação do Campo no Acre: aspectos infraestruturais, acesso e formação docente**Marcos Cândido da Silva**

Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

RESUMO

O artigo problematiza a Educação do Campo no Acre, enfocando aspectos como infraestrutura, oferta e formação docente. O objetivo é refletir sobre as desigualdades educacionais que tangenciam campo e cidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa-descritiva. Os dados foram coletados por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, utilizando-se livros, artigos, teses, dissertações e relatórios do Censo Escolar - ano 2022, que possibilitaram comparar as condições de oferta e funcionamento das escolas. O referencial baseia-se em Molina (2015); Santos, Grotti e Ribeiro (2021); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Gomes (2019); dentre outros autores que problematizam as desigualdades socioeducacionais no Brasil. Os resultados demonstram que boa parte das escolas do campo no Acre, funcionam em condições precárias, faltando-lhes itens como água, energia e esgoto; professores/as com formação deficitária e escassez de vagas na educação infantil. Evidencia-se, assim, a inoperância do estado em garantir às populações do campo uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Infraestrutura. Oferta. Formação Docente. Desigualdades Educacionais.

Rural Education in Acre: infrastructure, access and teacher training**ABSTRACT**

The article problematizes Rural Education in Acre, focusing on aspects such as infrastructure, supply and teacher training. The objective is to reflect on the educational inequalities that touch between the countryside and the city. The methodology used was qualitative-descriptive research. The data were collected through a bibliographic survey and documentary analysis, using books, articles, theses, dissertations and reports from the School Census - year 2022, which made it possible to compare the conditions of supply and operation of schools. The framework is based on Molina (2015); Santos (2015); Arroyo, Caldart and Molina (2016); Gomes (2019); among other authors who problematize socio-educational inequalities in Brazil. The results show that most rural schools in Acre operate in precarious conditions, lacking items such as water, energy and sewage; teachers with deficient training and scarcity of vacancies in early childhood education. Thus, the ineffectiveness of the state in guaranteeing the rural populations a quality public education is evident.

Keywords: Rural Education. Infrastructure. Bid. Teacher Training. Educational Inequalities.

1 INTRODUÇÃO

A educação formal é um direito de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, e sua efetivação requer a elaboração e execução de políticas públicas que promovam o acesso equitativo ao ensino público, gratuito e de qualidade. Isso implica, grosso modo, que todas as escolas funcionem com condições infraestruturais e pedagógicas mínimas, que garantam aos educandos, a igualdade de condições de acesso e permanência. Estes são princípios balizadores da educação escolar, inseridos no art. 206 da Carta Magna e na Lei nº 9.394/1996.

Estas e outras normas, fundamentam a Educação do Campo e a Política Nacional de Educação do Campo – PNEC, reconhecendo as especificidades da oferta da educação básica às populações campestres, que deve observar, dentre outras coisas, as peculiaridades regionais e locais; formas de organização física, curricular e pedagógicas adequadas e professores preparados para ensinar.

Neste sentido, as bandeiras de lutas erguidas no campo, fizeram emergir a Educação do Campo, como modalidade de ensino identificada com as populações campestres - colonos, seringueiros, indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, extrativistas e outros sujeitos que constroem suas subjetividades nos mais diversos territórios rurais do país. Por isso, esta educação é identitária; é um paradigma, cujo eixo estruturador é a busca da justiça social que reclama, dentre outras coisas, a necessária igualdade condições de acesso e permanência na escola.

Entretanto, na contramão destas aspirações, historicamente a escolarização das populações do campo, tem sido marcada por desigualdades distintas, especialmente no que tange às condições de funcionamento das escolas, muitas das quais apresentam infraestrutura precária, escassez de recursos materiais, humanos e financeiros; e professores/as com formação inicial deficitária.

Neste contexto, este artigo aborda as desigualdades educacionais que afetam as escolas do campo no estado do Acre, enfocando três aspectos: infraestrutura física, oferta do ensino básico e formação docente. O objetivo geral é refletir sobre as desigualdades educacionais que tangenciam campo e cidade, em termos de infraestrutura, oferta e formação docente. De forma mais detida, tem como finalidade demonstrar as desigualdades educacionais entre as escolas urbanas e rurais no Acre; analisar as condições de oferta da Educação do Campo no estado e problematizar a formação dos professores/as que atuam nestas escolas.

O referencial teórico reúne autores como Molina (2015); Hage, Silva e Brito (2016); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Gomes (2019); Santos, Grotti e Ribeiro (2021), dentre outros pesquisadores que problematizam as desigualdades socioeducacionais que atingem as populações do campo no Brasil.

A metodologia adotada neste trabalho é a pesquisa qualitativa com viés descritivo, utilizando-se como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico - para fins de revisão da literatura, foi realizado em materiais diversos, como livros, artigos, teses e dissertações; e pesquisa documental, que analisou dados dos relatórios do Censo Escolar – ano 2022 (Brasil, 2022), com a finalidade de avaliar as condições de infraestrutura e funcionamento das escolas do campo do estado do Acre. As demais nuances sobre a metodologia restam especificadas na seção 2.

O texto está estruturado em duas sessões. A primeira com o título “Educação do/para o Campo no Brasil: breves considerações sobre desigualdades e (in) efetividade das políticas públicas”, traz uma breve abordagem sobre os aspectos legais que fundamentam a Educação do Campo, destacando a importância das políticas educacionais do/para o campo, na concretização do direito à educação.

Na segunda sessão, intitulada “Desigualdades Educacionais que Precarizam à Educação do Campo no Brasil e no Acre: alguns apontamentos”, são apresentados dados sobre as condições de oferta e funcionamento das escolas do campo no Acre, topicalizando questões como acesso, infraestrutura e formação docente, com destaque para as desigualdades educacionais entre campo e cidade.

A relevância deste estudo reside na constatação de que as escolas do campo, em muitas localidades, ainda enfrentam dificuldades de funcionamento, com infraestrutura escolar inadequada ou inexistente; faltam vagas em creches e pré-escolas e o ensino médio ainda é uma realidade ausente em muitas comunidades. Além disso, a formação dos professores, muitas vezes insuficiente, não contempla as particularidades socioculturais do meio rural.

A combinação destes fatores contribui para perpetuar um cenário de exclusão e negligência, refletindo a urgência de políticas públicas que promovam equidade e a qualidade da educação para as populações que vivem e trabalham nos territórios rurais do país.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa com viés descritivo. Esta escolha se justifica pelo componente subjetivo que lhe caracteriza, eis que permite ao pesquisador aprofundar-se na análise dos dados e variáveis que caracterizam um dado fenômeno, considerando as subjetividades do problema investigado. Para Minayo (2001, p. 22) esta metodologia permite "[...] se aprofunda no mundo dos significados das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas".

Os procedimentos técnicos foram levantamento bibliográfico e pesquisa documental. O levantamento bibliográfico foi realizado em fontes diversas como livros, artigos e dissertações disponíveis na internet, e contribuiu para fundamentar as discussões do trabalho. Segundo Amaral (2007) este procedimento requer um esforço concentrado de embasar teoricamente os argumentos e discussões da pesquisa, sendo uma etapa fundamental em todo trabalho científico.

A pesquisa documental foi realizada em relatórios do Censo Escolar – ano 2022, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Brasil, 2022), e pelo Instituto Todos pela Educação (Todos pela Educação, 2022), por meio dos quais foi possível coletar dados acerca das condições de infraestrutura e funcionamento das escolas do campo do estado do Acre, bem como, sobre a formação inicial dos professores que atuam nestas escolas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental é realizada quando o estudo requer a análise crítica de documentos não analisados ou passíveis de serem reavaliados, problematizados ou aprofundados pela pesquisa científica. Minayo (2001) ratifica que este procedimento dispensa contato direto com pessoas e se constitui em uma fonte de dados rica e estável que precisem, de algum modo, ser submetidas ao rigor científico, a fim de que sejam melhor analisadas.

Estes procedimentos foram adequados e suficientes para atender os objetivos da pesquisa, permitindo identificar algumas desigualdades educacionais que atingem as escolas do campo no Acre, no que tange a estrutura física, oferta da educação e formação docente. Os resultados possibilitaram comparar os problemas enfrentados pela Educação do Campo no Brasil e no Acre, evidenciando que essas desigualdades são estruturais e afetam grande parte das escolas rurais do país.

3. EDUCAÇÃO DO/PARA O CAMPO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE DESIGUALDADES E (IN) EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação do Campo é pensada a partir das peculiaridades das populações dos territórios rurais: colonos, seringueiros, indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, extrativistas e outros sujeitos sociais que constroem suas subjetividades de forma distinta da vida urbana. Os aspectos socioculturais, políticos e econômicos que os envolvem, se constituem de forma diferenciada e reclamam políticas públicas adequadas as distintas realidades e especificidades do campo.

Os alicerces jurídicos desta educação, encontram suas bases no art. 28 da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhecer suas especificidades, ao determinar que a oferta de educação às populações rurais deve respeitar suas peculiaridades regionais e locais, assegurando formas de organização escolar, física, curricular e pedagógica condizentes com a realidade dos territórios onde se localizam estas as escolas.

Este reconhecimento jurídico foi essencial para legitimar as demandas históricas dos movimentos sociais do campo em defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade no campo, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola, consoante lhes assegura o art. 206 da Carta Magna. Neste ponto, a qualidade fundamental da educação, reclama a garantia de condições mínimas de funcionamento das escolas, universalização do ensino básico aos camponeses e adequada formação dos professores/as (Molina, 2015).

De acordo com Molina (2015), estas aspirações encontram-se formalizadas na Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que representou um marco fundamental para a consolidação de uma política educacional voltada à diversidade socioterritorial brasileira. Instituída no início dos anos 2000, esta política sistematiza os princípios, diretrizes e ações voltadas à universalização do direito à educação no campo, que tem entre seus eixos prioritários, a reestruturação física das escolas, a adequação curricular aos contextos rurais e a adequada formação docente.

Estes elementos expressam uma concepção de educação que rompe com o paradigma urbanocêntrico, historicamente hegemônico nas políticas públicas. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011) a Educação do Campo é um novo paradigma na defesa dos modos de vida dos camponeses, forjado na arena de lutas por direitos sociais fundamentais, notadamente, uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Assim, mais que uma política pública, a Educação do Campo é um projeto pedagógico e político construído na arena das lutas protagonizadas por diversos sujeitos do campo, historicamente marginalizados pelas políticas estatais, os quais reclamam uma educação que não os aliene de seus territórios e identidades, mas, que valorize suas práticas, saberes e projetos de vida (Molina, 2015).

Essa modalidade educacional está, portanto, imbricada em um projeto de transformação social, cujas bases epistemológicas e políticas desafiam o conceito restrito de igualdade formal e apostam na efetivação da igualdade material substantiva. Ou seja, na defesa de que é preciso garantir que as escolas do campo tenham condições ideais de funcionamento, a fim de assegurar que seus destinatários tenham um ensino de qualidade (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Neste particular, importa destacar que as políticas públicas de Educação do Campo apresentam-se como importantes instrumentos jurídicos e políticos que o estado constrói para assegurar a execução de programas, projetos e ações destinadas ao campo, no intuito de promover a igualdade material¹ prevista nas normatizações que orientam a ação estatal, com vistas à efetivação dos direitos sociais fundamentais elencados no *caput* do art. 6º da Constituição Federal, dentre os quais, uma educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 1988, art. 6º).

Gomes (2019) entende que toda política pública, se constitui e é constituída a partir da norma jurídica, revestindo-se de legalidade e eficácia normativa a direcionar o poder estatal na tarefa de elaborar e executar planos, projetos e ações que garantam a realização dos direitos sociais fundamentais, razão pela qual devem ser respeitadas, protegidas e efetivadas. Seu componente político exige que sejam pensadas e construídas a partir dos problemas que afetam seus destinatários.

Estes esclarecimentos permitem compreender que as políticas públicas são de grande relevância para a equalização social, posto que contribuem para promover a igualdade material, ou seja, a igualdade no caso concreto.

¹ A igualdade material refere-se ao dever do estado em realizar os direitos e garantias fundamentais de forma equânime, sem discriminação de qualquer natureza, e promover a igualdade de oportunidades na implementação das políticas públicas (Silva, 2007).

Para Bobbio (2004), parafraseando Aristóteles, a igualdade material consiste em tratar as pessoas como iguais a partir de suas desigualdades. Desta perspectiva, a justiça e a igualdade são sinônimas de justiça social, a saber: a equidade que deve ser perseguida pelo estado, enquanto guardião dos direitos sociais mais amplos.

Arroyo (2007), compreende que a efetivação destes direitos sociais passa pela equidade, traduzida na busca constante de harmonia entre os desiguais. Assim, os povos do campo exigem que sejam corrigidas as desigualdades que historicamente lhes alienam do pleno acesso aos seus direitos fundamentais.

Molina (2015) corrobora esta afirmação ao dizer que a tradição política brasileira não é um modelo a ser seguido, quando o assunto é a elaboração de políticas públicas para o campo, seja pela falta de efetividade, seja pela incapacidade do estado em ouvir o campo, visto que na maioria das vezes, as políticas são pensadas para o campo e não com o campo. Este argumento denota a dificuldade que o poder público tem, de pensar as políticas públicas para o campo, a partir das realidades do campo e em diálogo com as populações destes territórios.

Neste aspecto, Hage, Silva e Brito (2016) observam que uma política pública do/para o campo que mire a equidade social, requer que seus elaboradores considerem as diversidades socioculturais e territoriais do campo. Neste entender, o campo deve ser pensado como um lugar heterogêneo. Pesar “campo”, implica reconhecer a existência de diferentes territórios rurais – florestais, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, agrícolas, extrativistas, etc., cujos povos têm características socioculturais diferentes, e, conseqüentemente, demandas diversas.

O termo “do campo”, significa que no processo de elaboração das políticas públicas, sejam consideradas as realidades dos territórios camponeses, como matéria-prima para sua produção. “Para o campo”, reflete o comprometimento com a execução de políticas públicas específicas, contextualizadas e identificadas com o campesinato; seus direitos e possibilidades de ser e viver no campo. Portanto, “do campo para o campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Caldart *et. al.* 2012).

No entanto, Arroyo, Caldart e Molina (2011) observam que historicamente as políticas públicas do campo no Brasil, são pensadas “para” o campo e não “do/com” o campo. Isso significa que a maior parte destas políticas concebem o campo de forma linear, sem considerar suas peculiaridades socioespaciais. O fluxo de fora para dentro; de cima para baixo, suprime o diálogo com as populações locais, sufocando as vozes dos sujeitos que habitam os territórios rurais brasileiros.

Deste modo, boa parte das políticas públicas voltadas para o campo, estão contaminadas por preconceitos e estereótipos sobre campo e os camponeses, que são vistos como atrasados, lugar de pobreza material e cultural. Aos sujeitos do campo se impõe o modelo urbano, onde supostamente habitaria o progresso, o sucesso, as gentes sabidas, o bem-viver (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a inércia estatal em face da elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades do campesinato, contribui para perpetuar as crônicas desigualdades sociais que tangenciam campo e cidade. São muitas as causas que nutrem estas desigualdades, que vão desde a falta de investimentos financeiros, abandono, negligência e omissão de direitos, até fatores de ordem cultural, que representam o campo como lugar periférico.

Assim, o campo é frequentemente considerado como periferia das cidades, lugar de mazelas, de atraso; como um “não lugar”². A lógica prevalente é a de que investir no “atraso” não traz retorno. Logo, investir mais que o mínimo, em políticas públicas do campo, não tem sido prioridade do estado (Arroyo, 2007).

A idealização da vida urbana implica na negação do campo como um lugar de possibilidades. Estas ideias produzem concepções equivocadas de campo e de sua educação, alimentando as desigualdades entre os espaços urbano e rural.

Portanto, o imaginário que se construiu acerca do que é o campo e de quem são os camponeses, interfere diretamente no processo de materialização das políticas públicas. Conforme Arroyo (2007) e Molina (2015) o campo, geralmente, é visto como lugar de arcaico e os povos do campo, como “jecas”, quer dizer, pessoas ignorantes e sem cultura. Deste modo, para que as políticas públicas cheguem ao campo de forma plena, é preciso superar estes preconceitos e estereótipos.

Assim sendo, as desigualdades educacionais no campo não se perfazem isoladamente, mas, interdependentes. Por esta razão, importa que as políticas públicas destinadas ao campo, sejam construídas do/para o campo a partir de uma teia de inter-relações, que favoreçam a

² Augé (1994), entende que o “não lugar” seria a negação do território como espaço sociocultural que identifica os sujeitos sociais que o habitam, tendo em vista seus modos de ser e existir no mundo. Assim, o não lugar causaria a perda ou abandono da identidade sociocultural dos povos, restando apenas o indivíduo “solitário”. O lugar é identitário; o não lugar, não.

compreensão de que estas desigualdades são estruturais. Acerca desta constatação, os debates sobre políticas do/para campo e de Educação do Campo, devem abranger outras dimensões da vida campesina: terra, trabalho, saúde, moradia, enfim, a cidadania em sentido amplo.

4 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS QUE PRECARIZAM À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ACRE: ALGUNS APONTAMENTOS

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades socioeducacionais entre campo e cidade, e é importante problematiza-las no sentido de que as políticas públicas do/para o campo seja realizado com equidade. Estas constatações são corroboradas por diversas pesquisas realizadas no campo educacional, as quais demonstram a gravidade desta problemática.

Neste ponto, destaca-se que em 2022, o país registrou 170,5 milhões de brasileiros vivendo nas cidades e 32,5 milhões no campo, dos quais 11,3 milhões na faixa etária de 15 anos ou mais, eram considerados analfabetas, correspondendo a 5,8% da população. Entretanto, ao se comparar os índices de analfabetismo entre às áreas rurais e urbanas, nota-se uma distância considerável, tendo em vista que no campo as taxas atingem 15% da população, contra 4% nas cidades, demonstrando que no campo, o analfabetismo é três vezes maior (Brasil, 2022).

Em relação ao acesso à educação básica, o Todos pela Educação (2022) identificou que em 2021 existiam 52.757 escolas rurais no país, com 6,4 milhões de alunos matriculados e 342 mil docentes em exercício. No caso dos alunos, estima-se que existam mais de 41,6 milhões na faixa etária de 4 a 17 anos, dos quais cerca de 6,4 milhões residem em áreas rurais, sendo que mais de 360 mil estão fora da escola. Assim, apesar do direito à educação básica ter sido universalizado em 2011, ainda existem milhares de crianças e adolescentes do campo que não têm acesso a esta etapa da educação, conforme se verifica no quadro a seguir.

Quadro 1 - Acesso à Educação Básica no Brasil (Ens. Regular), ano 2022.

Acesso à Educação Básica por Etapa de Ensino, Unidade Administrativa e Localização Geográfica - Brasil, 2021							
Etapa	Unid. Adm.	Total	Atendi.³ (%)	Localização Geográfica			
				Urbana		Rural	
				Total	Atendi. (%)	Total	Atendi. (%)
Creche (0 a 3 anos)	Brasil	11.744.486	37%	9.931.787	40%	1.812.699	20,7%
	Norte	1.285.109	20,5%	969.131	23,5%	315.978	11%
	Acre	60.697	19%	43.495	23,5%	16.602	8,5%
Pré-escola (4 e 5)	Brasil	6.051.311	93%	4.720.972	94%	880.175	91,6%
	Norte	608.082	85%	450.164	86%	157.918	82,6%
	Acre	31.801	77,5%	22.883	84%	8.918	60%
Ens. Fundamental (6 a 14 anos)	Brasil	26.363.890	96%	22.277.824	96%	4.086.066	96,1%
	Norte	2.838.714	96%	2.119.508	95%	714.207	95,6%
	Acre	141.647	96%	105.233	96,5%	36.413	94,6%
Ens. Médio (15 a 17 anos)	Brasil	9.217.443	94,5%	7.737.133	95%	1.480.310	91%
	Norte	1.031.634	93%	788.327	95%	243.307	88%
	Acre	53.354	95%	40.045	94%	13.909	83%

Fonte: Todos pela Educação (2022).

Os dados demonstram que o acesso ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) está relativamente equalizado nas cidades e no campo, atendendo um percentual de 96% do público. Porém, ainda há mais de 1,2 milhões indivíduos na faixa etária de 6 a 14 anos fora da escola, dos quais cerca de 192 mil, encontram-se no campo.

Na educação infantil, o acesso à creche, ainda é precário. Em geral, apenas 37% das crianças de 0 a 5 anos são atendidas. Nas cidades este percentual sobe para 40%, contra 21% das áreas rurais. Na região Norte, as matrículas alcançam 11% das crianças do campo e 23% nas cidades. No Acre, a situação é preocupante, tendo em vista que somente 8,5% das crianças

³ População Atendida.

do campo estão matriculadas em creches, ao passo que nas regiões urbanas este percentual sobe para 25%.

Na pré-escola⁴, a cobertura nas áreas urbanas e rurais está equilibrada, em tono de 93%. Na região Norte, a cobertura cai para 85%, havendo uma diferença de pouco mais de 3 pontos percentuais entre as áreas urbanas (86%) e rurais (83%); e no estado do Acre, a cobertura é de 77%, portanto, abaixo da média nacional e regional. A diferença entre campo e cidade fica em 20,4 pontos percentuais, sendo que nas áreas urbanas a cobertura é de 84% e nas rurais de 60%. Isso significa que o estado tem mais de 3.500 crianças em idade pré-escolar fora da escola.

Verifica-se que a universalização da educação infantil ainda é um desafio que precisa ser vencido em todo o país, evidenciando que devem ser redobrados os esforços para atender a demanda represada, principalmente nas áreas rurais.

No que diz respeito ao ensino médio, os dados revelam que há cerca de 140 mil jovens do campo, na idade de 15 a 17 anos, fora da escola (9%). Na cidade este percentual é de 5%. No Norte, as estatísticas se aproximam da média nacional, ficando em torno de 93% de cobertura da demanda, sendo 95% na cidade e 88% no campo. No Acre, a cobertura ficou acima da média regional (95%), agravando-se, porém, em relação as diferenças entre campo e cidade, que ficaram em 94% e 82,8%, respectivamente. Isso significa que nas áreas rurais, mais de 17% dos jovens acreanos em idade escolar, estão fora do ensino médio.

No que concerne à qualidade do ensino, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, demonstram que mais de 60% dos alunos do campo apresentam desempenho inadequado nas disciplinas de Matemática (70%) e Língua Portuguesa (61%). Nas áreas urbanas, estes índices são de 46% e 36%, respectivamente. Além disso, a distorção idade-série no campo é bastante elevada, onde mais da metade dos estudantes estão atrasados em relação a série em que deveriam estar matriculados.

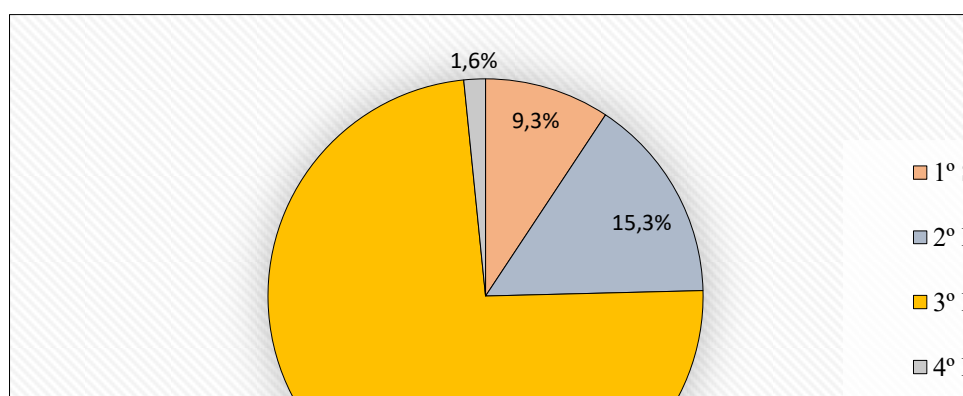
Em 2021, apenas 74% dos jovens camponeses de 16 anos haviam concluído o ensino fundamental, bem abaixo da média nacional que foi de 82% (na área urbana a média é de 84%). A distância se amplia no ensino médio, onde somente 53% dos jovens de 19 anos, haviam concluído esta etapa do ensino, contra 72% dos que residem nas cidades (Todos pela Educação, 2022).

⁴ Se refere ao segundo nível da educação infantil, cuja oferta e a matrícula são obrigatórias para crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme disposição do art. 30, inc. II da LDB (Brasil, 1996a).

A média de escolarização das populações do campo também é mais baixa do que nas cidades, em torno de 10,4% entre os jovens na faixa etária de 8 a 29 anos. Nas cidades, esta mesma média é de 12%. Este é um dado importante, posto que, quanto mais anos de estudo tem uma população, maiores são as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho formal, em áreas de atuação profissional técnica ou científica (Todos pela Educação, 2022).

No quesito formação docente, as escolas do campo são frequentemente referendadas por terem professores/as com qualificação deficitária (Arroyo, 2007). Embora avanços importantes venham acontecendo nesta área nas últimas décadas, ainda persistem desigualdades entre o magistério da cidade e do campo, conforme se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Docente da Educação do Campo por Nível de Escolarização – Redes Públicas de Educação Básica Estaduais e Municipais– Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do elaborado a partir dos dados do Censo Nacional da Educação Básica - CNEB (Brasil, 2022).

Em 2022, o CNEB identificou 1.898.575 funções docentes nas redes públicas de ensino básico, sendo 1.598.691 nas regiões urbanas e 343.438 nas rurais. Nas áreas rurais, 73,8% possui graduação em licenciatura plena; 15,3% tem ensino médio; 1,6% bacharelado ou tecnologia e 9,3% sem formação mínima. Nas áreas urbanas as estatísticas são desiguais, a saber: 86,6% graduados com licenciatura; 2% de bacharéis ou tecnólogos; 7,4% com ensino médio e 4,0% sem formação mínima. Assim, verifica-se que as áreas urbanas estão 13 pontos à frente das rurais em relação a adequação da formação docente (Brasil, 2022).

No estado do Acre, o percentual de professores/as graduados que atuam nas redes públicas de ensino é de 72,5%. As escolas urbanas contam com 89,5% de seu corpo docente com formação superior, enquanto nas áreas rurais, este percentual cai drasticamente, para

57,5%. As estatísticas demonstram que a Educação do Campo no estado, ainda opera com um grande contingente de professores/as sem formação superior, a maior parte no ensino infantil (63%).

A propósito, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP nº 28/2001, esclarece que a formação pedagógica que a LDB considera adequada para o exercício do magistério da educação básica é a graduação em licenciatura plena, que outorga aos profissionais docentes as prerrogativas de ingresso e exercício pleno da carreira do magistério. Inclusive esta premissa consta na primeira parte do art. 62 da LDB, ao estabelecer que a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores (Brasil, 1996, art. 62).

Neste sentido, a formação em ensino médio, apresenta-se como medida precária, de caráter emergencial e transitória, eis que a exegese da norma indica a necessidade de que todos os professores/as da educação básica sejam graduados em licenciatura plena, como condição necessária para ingresso na profissão (Gatti; Barreto, 2019). Inclusive esta premissa consta na meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prioriza a formação superior, estabelecendo que as políticas de qualificação do magistério devem considerar como formação pedagógica apropriada, como pressuposto fundamental à qualidade da educação (Brasil, 2014).

Entretanto, apesar destas normatizações, os dados do INEP apontam que ainda persistem desigualdades na qualificação destes profissionais, quando comparada ao pessoal docente das cidades. A discrepância é ampliada, quando se trata do quesito adequação da formação⁵, haja vista que apenas 51% dos docentes das escolas rurais do país, possuem formação adequada, contra 74% dos docentes das áreas urbanas. Na região Norte, o percentual é de 77% de docentes de escolas urbanas com formação adequada, contra 41% das escolas rurais.

No Acre, a situação é bem grave, posto que, enquanto 81,4% de docentes das cidades têm formação adequada, no campo o percentual é de apenas 36,4%, agravando-se na educação Infantil; ensino fundamental II e no ensino médio, cujos percentuais de adequação são de apenas 37%, 11% e 16% respectivamente. Nas regiões urbanas, estes percentuais são de 63% de

⁵ De acordo com o INEP, considera-se adequada a função docente com graduação em licenciatura plena na área de conhecimento que leciona (Brasil, 2022).

docentes licenciados em Pedagogia na educação infantil; ao passo que 70% de docentes do ensino fundamental II e 76,5 % do ensino médio, são formados nas áreas que atuam.

Mas não é só isso, as escolas do campo estão bem atrasadas quando o assunto é condições de infraestrutura, conforme demonstra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada no ano de 2020 em 137.335 escolas brasileira, através da qual foram avaliados alguns itens considerados fundamentais para o bom funcionamento das escolas de educação básica, que englobam duas áreas distintas, a saber: 1º) infraestrutura, nos itens: espaço físico, acessibilidade, itens pedagógicos, equipamentos e tecnologia; 2º) programas suplementares, que engloba os itens: transporte escolar e condições de alimentação (Brasil, 2020).

A pesquisa aponta que as escolas rurais estão em desvantagens, com graves desigualdades em relação às condições de acolhimento de pessoas com necessidade educacionais especiais, onde apenas 9% das escolas do campo possuem sala de atendimento especial e 46% têm dependências internas e vias adaptadas a este público. Nas áreas urbanas estas instalações foram identificadas em 35% e 75% das escolas, respectivamente.

No quesito dependências internas, os itens mais equilibrados foram cozinhas e banheiros internos, encontrados em mais de 90% das escolas rurais e urbanas. Quanto aos demais itens avaliados, a relação urbano/rural é bastante desequilibrada, tal como se depreende dos itens sala de diretoria (86%/39%), sala de professores (80%/30%), sala de leitura (31%/11%), bibliotecas (41%/16%), laboratórios de informática (41%/12%) e quadras de esportes (47%/16%). Observa-se que nestas comparações, a menor distância encontrada ficou em 20 pontos percentuais, indicando que no item de menor desigualdade estrutural interna - que é a sala de leitura, as escolas urbanas estão dois passos à frente das rurais.

No quesito disponibilidade de serviços, apenas 33% das escolas do campo possuem água tratada, contra 90% das escolas urbanas. A maior parte da água consumida nas escolas do campo provinha de poços artesianos próprios, cacimbas, rios e lagos (53%). A energia elétrica chegou a 90% das escolas do campo e em 100% das urbanas. A coleta de lixo era feita em 41% das escolas do campo e em 99% das escolas urbanas. E o percentual de escolas do campo com esgoto sanitário era ínfimo (9%), enquanto a maioria das escolas urbanas (71%) tinha este benefício. Em 80% das escolas do campo o esgoto era canalizado para fossos sépticos.

No item tecnologias, o serviço de internet foi encontrado em 63% das escolas rurais e em 97% das escolas urbanas. Este item demonstra que 37% das escolas do campo não possui

acesso à internet e, entre as que possuíam, em 20% delas o serviço era de baixa qualidade. A internet banda larga, caracterizada como um serviço de melhor qualidade e velocidade de conexão, foi encontrado em apenas 43% das escolas rurais e em 86% das escolas urbanas

No estado do Acre, as desigualdades entre campo e cidade também são evidentes, conforme se demonstra no quadro a seguir:

Quadro 2 – Infraestruturas das escolas rurais e urbanas no Estado do Acre - 2022.⁶

Infraestrutura dos estabelecimentos de ensino público, por etapa da Educação Básica Regular – Estado do Acre – Ano 2021.								
Dependências e Serviços	Localização							
	Urbana				Rural			
	Etapa			Média (%)	Etapa			Média (%)
Itens	Ed. Inf. (%)	Ens. Fund. (%)	Ens. Médio (%)		Ed. Inf. (%)	Ens. Fund. (%)	Ens. Médio (%)	
Sala de Diretoria	50,0	76,5	100,0	75,5	20,0	33,5	40,0	32,0
Sala de Professor	45,0	87,0	100,0	77,5	13,0	26,0	30,0	23,0
Sala de AEE	26,0	85,0	92,0	68,0	4,0	15,0	60,0	26,0
Sala de Leitura	15,0	48,0	60,0	41,0	1,5	10,5	20,0	12,0
Cozinha	100,0	100	100,0	100,0	94,0	93,0	100,0	95,7
Laboratório de Informática	3,5	39,0	50,0	30,8	2,0	2,5	8,5	5,0
Biblioteca	15,0	5,8	10,0	10,3	3,4	5,0	8,5	6,7
Banheiro interno	100,0	100,0	100,0	100,00	70,0	62,0	80,0	74,0
Quadra de esportes	13,0	22,0	70,0	35,0	1,4	3,0	10,0	5,0
Acessibilidade para alunos com deficiência	66,5	85,0	85,0	78,9	20,0	20,0	42,0	27,5
Água Potável	100,0	100,0	100,0	100,0	64,0	75,0	81,0	75,0
Energia Elétrica	100,0	100,0	100,0	100,0	86,0	75,0	90,0	85,0
Sistema de Esgoto	100,0	100,0	100,0	100,0	40,0	80,0	70,0	65,0
Coleta de Lixo	100,0	100,0	100,0	100,0	80,0	88,0	78,0	75,5
Internet banda larga	90,0	90,0	95,0	92,0	85,0	61,0	50,0	65,3
Transporte Escolar	32,0	46,0	50,0	42,7	61,0	70,0	80,0	70,0
Alimentação	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2021).

⁶ Abreviações deste quadro: AEE (Atendimento Educacional Especializado), Ed. Inf. (Educação Infantil), Ens. Fund. (Ensino Fundamental), Ens. Médio (Ensino Médio).

De modo geral, observa-se que a infraestrutura das escolas acreanas varia de elementar a adequada, com graves desigualdades estruturais entre escolas urbanas e rurais. O maior déficit está na falta de bibliotecas, salas de leitura e laboratórios de informática, cuja incidência é baixa em todas as escolas.

O transporte escolar urbano atende em média 42% das escolas, que é uma boa cobertura, visto que nem todos os estudantes dependem deste benefício. Na área rural, a cobertura chega a 70%. Este é o único item em que as escolas do campo superam as da cidade. A internet que chega em 82% das escolas urbanas e a 65% das rurais, e a merenda escolar é disponibilizada em todas.

Nos demais itens, a distância entre campo e cidade é significativa. Por exemplo, enquanto todas as escolas urbanas dispõem de energia elétrica, água potável, coleta de lixo, banheiros internos e rede de esgoto, cerca de 130 escolas do campo (25%) não têm acesso a estes benefícios. Estas disparidades persistem nos itens sala de AEE, sala de professores e de diretor, sala de leitura, quadra de esportes e acessibilidade, dentre outros, cujas diferenças chegam a superar os 50 pontos percentuais. Caso grave é o item acessibilidade, pois, apenas 27% das escolas do campo possuem espaços físicos adequados para atender este público.

Infere-se, pois, que a relação urbano-rural é bastante desequilibrada no Acre, pois, a maior parte das escolas do campo carecem de condições ideais de funcionamento, fator este que requer maior atenção do poder público no sentido de adequar as condições de funcionamento das escolas do campo. Inclusive, esta constatação é corroborada por Arroyo, Caldart e Molina (2011), que afirmam que as desigualdades educacionais que afetam as populações do campo, demonstram a inoperância do estado em materializar políticas educacionais adequadas ao campo.

Estas estatísticas evidenciam a possibilidade de se encontrar escolar rurais no estado sem o mínimo de condições de funcionamento, tal como demonstrado pela reportagem do Programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão. A referida matéria intitulada “Sem paredes, sem piso e sem água: crianças mantêm os estudos em escola feita em antigo curral no Acre”, foi vinculada em rede nacional em 08 de junho de 2025, e escancara a triste realidade da “Escola do Limoeiro”, mantida pela prefeitura de Bujari em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Acre. Na matéria, os alunos aparecem estudando em um anexo da escola, que funcionava em um espaço físico improvisado no meio do mato, em um antigo curral de bois.

Em apertada síntese, a matéria dá conta de que este espaço físico, denominado “escola sem paredes”, funcionava em condições precárias e sub-humanas, eis que, não tinha paredes e o piso era de barro batido. Lá não tinha energia elétrica, internet, água potável, banheiros, cozinha, cantina, em fim, nada. A professora e os alunos se acomodavam em uma turma multisseriada, num espaço apertado, com livros, carteiras e materiais didáticos deteriorados. Além disso, no intervalo, os alunos se reversavam ajudando a limpar o local e a fazer a merenda.

Não obstante, as precárias condições evidenciadas pela matéria, revelou-se que a escola-sede, também funcionava em condições muito precárias, com instalações físicas deterioradas e recursos humanos e materiais insuficientes. A situação era muito grave. Para se ter uma ideia, a limpeza do quintal da escola estava sendo realizada pelos professores e dos três banheiros existentes, dois estavam interditados e apenas um em funcionamento, para atender toda a comunidade escolar. O prédio, construído em madeira, apresentava problemas estruturais com paredes apodrecidas e tinta envelhecida, demonstrando que a muito tempo a escola não passava por uma reforma básica (G1, 2025 - Online).

Numa sala improvisada, livros amontoados, sofriam a ação do tempo, abandonados e corroídos por traças e baratas. Além disso, a escola não contava com refeitório, sala de atendimento educacional especializado, biblioteca, área de lazer, vias de acesso, energia elétrica, água potável, sistema de esgoto sanitário, internet, dentre outros recursos presentes na maioria das escolas urbanas.

Entretanto, este caso não é isolado, pois, os dados do PNAD revelam que a Escola do Limoeiro é apenas uma das muitas escolas do campo que padecem com o abandono e precarização do ensino. Tal situação retrata a realidade de centenas de comunidades rurais privadas do direito a uma educação de qualidade.

Face a esta situação, evidencia-se que a materialização dos direitos educacionais dos camponeses, esbarra em muitos entraves, principalmente na inoperância do poder público, no que diz respeito a capacidade de garantir a execução de políticas educacionais capazes democratizar o acesso à educação básica, e assim, efetivar os direitos estabelecidos na legislação educacional vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível demonstrar de forma pontual, algumas das desigualdades educacionais que afetam a Educação do Campo no Acre, eis que os dados do Censo Escolar de 2022, possibilitaram alcançar os objetivos do estudo, notadamente, a análise das condições de funcionamento da educação básica do campo no estado, nos aspectos estrutura física, oferta e formação docente.

Os resultados evidenciam que há uma profunda negligência do poder público em relação a materialização das políticas de Educação do Campo, fator este que conduz a reflexão sobre a gravidade das desigualdades socioeducacionais que tangenciam campo e cidade. De sorte que as constatações da pesquisa, são corroboradas por diversos pesquisadores que se debruçam sobre esta temática, destacando, neste particular, que as lutas históricas do campesinato por políticas públicas garantidoras da efetivação de seus direitos, ainda são atuais e necessárias.

As estatísticas ora apresentadas, comprovam que apesar destas lutas, os territórios rurais ainda são marcados com os estigmas da exclusão social, do atraso e do fracasso escolar. Deste modo, urge a necessidade de que o estado redobre os esforços para promover a efetividade das políticas públicas de Educação do Campo, conforme assegurado na legislação educacional, especialmente a LDB, o PNE e a PNEC. O campo já não suporta mais ser esquecido e negligenciado pelo poder público. Os camponeses não querem sobras; não querem margens; não querem favores. Eles querem que seus direitos fundamentais sejam respeitados. Eles querem uma educação pública de qualidade no campo, do campo e para o campo.

Assim, é inconcebível que em pleno século XXI, ainda existam escolas como a “do Limoeiro”, marcadas por problemas crônicos que historicamente precarizam a escolarização dos camponeses, atingindo-os com altas taxas de analfabetismo, distorção idade-série, professores/as mal formados e escolas deterioradas, etc.

Portanto, é urgente que as políticas de educação do/para o campo sejam (re) orientadas no sentido de superar estes estigmas e corrigir a dívida histórica que o Estado tem com o campo brasileiro. É necessário que o campo seja concebido como lugar de possibilidades e os camponeses como sujeitos de direitos.

Assim sendo, a disponibilização de recursos financeiros suficientes para o adequado funcionamento das escolas é medida que se impõe, sem a qual não será possível atingir a qualidade fundamental do ensino público no campo. Para que isso seja concretizado é preciso, antes de tudo, superar a visão de campo como lugar do atraso e de Educação do Campo como favor - algo dado e não conquistado.

Espera-se que a escola do Bujari, no Acre, seja um exemplo de como a Educação do Campo não deve ser – esquecida e ignorada pelos poderes públicos. Que nossas crianças e jovens camponeses não sejam mais levadas a estudar em “escolas currais” – sem paredes, sem chão, sem alimentação, sem água, sem energia, sem banheiros, em fim, sem o mínimo de dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da modernidade**. Campinas, RJ: Papirus, 1994.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2020**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 02 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEP nº 28/2001**. Brasília: CNE/CEP, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

G1. **Sem paredes, sem piso e sem água: crianças mantêm os estudos em escola feita em antigo curral no Acre**. Rede Globo: 2025 – online. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2025/07/10/nova-sede-da-escola-estadual-rural-limoeiro-anexo-e-inaugurada.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In.: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 39-66.

HAGE, S. A. M; SILVA, H. do S. de A; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 09 jul. 2025.

HENRIQUES, R, *et. al.* (Org.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em 10 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SANTOS, A. R; GROTTI, Giane Lucélia; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Educação do campo: marcas das desigualdades sociais e educacionais**. E-book, VII CONEDU, v. 02. Campina Grande- SP: Realize Editora, 2021, p. 624-645. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82144>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2022**. São Paulo: Moderna. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

Recebido em: 28/08/2025
Aprovado em: 29/11/2025