



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELINO SILVA AZULAY**

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: UM  
ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AVEIRO-PARÁ**

**SANTARÉM-PA  
2021**

MARCELINO SILVA AZULAY

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AVEIRO-PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora para a Obtenção do Título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.  
Linha de Pesquisa: 1 – História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

SANTARÉM-PA  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Azulay, Marcelino Silva.

O fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta: um estudo de caso no município de Aveiro-Pará / Marcelino Silva Azulay. - Santarém, 2021.

253f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Solange Helena Ximenes Rocha.

1. Fechamento de Escolas. 2. Educação do Campo. 3. Políticas de governo. 4. Educação na Amazônia. 5. Aveiro-Pa. I. Rocha, Solange Helena Ximenes. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas CDD 23 ed. 370.19

MARCELINO SILVA AZULAY

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AVEIRO-PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora para a Obtenção do Título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.

**Linha de Pesquisa: 1** – História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Conceito: \_\_\_\_\_

Data de Aprovação: 19/05/2021

---

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha - UFOPA  
(Orientadora e Presidente da Banca)

---

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage - UFPA  
(Examinador Titular Externo ao Programa)

---

Prof. Dr. André Dionei Fonseca – PPGE/UFOPA  
(Examinador Titular Interno ao Programa)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza - UFPA  
(Examinadora Suplente Externo ao Programa)



*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA Nº 63**

Aos dezanove dias do mês de maio do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (membro externo), Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (membro externo) e Dr. André Dionei Fonseca (membro interno) a fim de arguirm o mestrando Marcelino Silva Azulay, com a dissertação intitulada "O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AVEIRO-PARÁ". Aberta a sessão pela presidente, coube o candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações foi APROVADO.

**Dr. SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE, UFPA**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. MARIA DE FÁTIMA MATOS DE SOUZA, UFPA**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. ANDRÉ DIONEY FONSECA, UFOPA**

Examinador Interno

**Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA**

Presidente

**MARCELINO SILVA AZULAY**

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA N° 63

**Autor:** MARCELINO SILVA AZULAY

**Título:** O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE AVEIRO-PARÁ

**Banca examinadora:**

Prof. SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE

Examinador Externo à Instituição

*Salomão Hage*

Prof. MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA

Examinadora Externa à  
Instituição

Prof. ANDRÉ DIONEY FONSECA

Examinador Interno

*André Dionei Fonseca*

Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA

Presidente

*Solange Ximenes Rocha*

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [ ] INTRODUÇÃO
2. [ ] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [ ] METODOLOGIA
4. [ ] RESULTADOS OBTIDOS
5. [ ] CONCLUSÕES

**COMENTÁRIOS GERAIS:**

O trabalho está finalizado e apresenta densidade teórica e metodológica com vasto aporte documental. O trabalho revela contribuições importantes para o debate sobre o fechamento de escolas do campo. Os objetivos delineados foram alcançados com êxito e a banca recomenda a publicação em livro e artigos.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

*Solange Ximenes Rocha*

**Prof. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA**

Orientador(a)

*À minha esposa Ana Azulay que soube compreender as minhas ausências, me dando apoio, carinho e incentivo de forma incondicional!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela presença constante em minha vida, fortalecendo-me e oportunizando a aprender com humildade e perseverança!

Aos meus familiares pela compreensão nos momentos de isolamento na produção da pesquisa!

Aos(as) sujeitos(as) que aceitaram contribuir com essa pesquisa dando pistas para o entendimento da temática estudada!

Aos meus colegas e professores do mestrado por fazermos juntos da sala de aula um espaço de reflexão e debate, o qual nos permitiu crescer enquanto educadores!

A uma grande amiga Gilvânia Plácido que, durante a Disciplina Docência no Ensino Superior do PPGSND, construímos um laço de amizade, humildade e companheirismo nos momentos felizes, tristes e difíceis em período pandêmico e de distância dos familiares!

À Professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha que, pelo seu olhar mais profundo, apresentou-me as possibilidades da construção do conhecimento!

Aos Professores Doutores André Dionei Fonseca e Salomão Hage que, durante o exame de qualificação, contribuíram consideravelmente para melhor desenvolvimento da pesquisa!



*É pra abrir a escola é?*

*Pai/mãe  
Sujeito da pesquisa*

*Se não tem escola, não tem motivo pra gente ficar aqui, porque primeiro a gente tem que pensar no melhor pro nosso filho. Eu penso que, quando fecha a escola, eu entendo como uma expulsão da gente, porque temos que levar nossos filhos pra cidade, pra eles terem um futuro melhor. Sem escola aqui não tem futuro.*

*Presidente Comunitário 2  
Sujeito da pesquisa*

## RESUMO

O estudo investigativo em educação sobre o fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta salientou no seu bojo os motivos do fenômeno, suas implicações e importância para o desenvolvimento das populações desses espaços territoriais. A negação de direitos educacionais sofrida pelas populações do campo no Brasil é uma realidade evidente, sobretudo no município de Aveiro-Pa. Nos últimos doze anos, fecharam 63 escolas, fato que serviu de indicador desse estudo que teve como objetivo geral: investigar os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta e suas implicações na negação de direitos educacionais no município de Aveiro-Pará, no período de 2006 a 2018; e, como objetivos específicos: identificar os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta, analisar as implicações provocadas pelo fechamento de escolas e refletir sobre a importância delas para os sujeitos e sociedade. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida pelo método de estudo de caso em uma perspectiva crítica que se baseou teoricamente em Freire (1967, 1979, 1995); Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011); Mançano (2004), Munarim (2008,2015); Molina (2015); Hage (2005, 2014); Fernandes (2004, 2006); Adorno (1995) e outros. Os documentos e as falas expostas nas entrevistas foram analisados e interpretados mediante a técnica de análise de conteúdo com reflexões críticas sobre os sujeitos e suas relações com a escola, além de fatores políticos e organizacionais da Rede Municipal de Educação. As categorias de análise emergiram da pesquisa documental, que apontou a gênese e evolução de fechamento de escolas, e das entrevistas, das quais emergiram os motivos como princípios da negação de direitos e as implicações socioeducativas e a importância da escola, ressaltando-se as expectativas dos sujeitos por uma escola e educação condizente ao campo amazônico de assentamento, de várzea e de floresta. Evidenciou-se que o custo-benefício foi o principal fator para o fechamento das escolas na visão do poder público e a evasão de adolescentes da comunidade e o consequente esvaziamento do território rural implicou negativamente na vida de ambos: dos que saem e dos que ficam.

**Palavras-chave:** Fechamento de Escolas. Educação do Campo. Políticas de governo. Educação na Amazônia. Aveiro-Pa

## ABSTRACT

The investigative study in education about the closing of rural, of the waters and of the forest schools pointed out in its bulge the reasons for the phenomenon, its implications and importance for the development of the populations of these territorial spaces. The denial of educational rights suffered by rural populations in Brazil is an evident reality, especially in the municipality of Aveiro-Pa. In the last twelve years 63 schools were shut down, a fact that served as an indicator of this study what had as general objective: to investigate the reasons for closing rural, of the waters and forest schools and its implications in the denial of educational rights in the municipality of Aveiro-Pará in the period from 2006 to 2018 and, as specific objectives: to identify motives that for the closure of schools in the rural, waters and forests schools, to analyse the implications caused by the closure of schools and to reflection the importance of theirs for the subjects and society. Qualitative nature research was developed by the method of case and a critical perspective that was theoretically based on Freire (1967, 1979, 1995); Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011); Mançano (2004), Munarim (2008,2015); Molina (2015); Hage (2005, 2014); Fernandes (2004, 2006); Adorno (1995) and others. The documents and statements exposed in the interviews were analyzed and interpreted using the content analysis technique with critical reflections about the subjects and their relations with the school, as well as political and organizational factors of the Municipal Education System. The categories of analysis emerged from the documentary research, which pointed out the genesis and evolution of school closures, and from the interviews, which emerged the motives as a principle of denial of rights and the socio-educational implications and, the importance of the school, emphasizing the expectations of the subjects for a school and education consistent with the rural amazonia of settlement, floodplain and forest. It was evidenced that cost-benefit was the main factor for closing schools in the view of the public power and the evasion of adolescents from the community and consequent emptying of rural territory negatively implicated in the lives of both those who leave and who stay.

**Keywords:** Closing schools. Rural Education. Government policies. Amazon Education. Aveiro-Pa.

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Aveiro no Estado do Pará.....	29
Mapa 2 – Município de Aveiro – Localização das comunidades Cury e Paraíso.....	30
Mapa 3 – Mesorregiões do Estado do Pará.....	42
Mapa 4 – Localização da área urbana do município de Aveiro.....	43
Mapa 5 – Localização das sedes distritais de Aveiro.....	57
Mapa 6 – Distribuição de escolas por Regiões Distritais Aveirenses.....	67
Mapa 7 – Situação das escolas em 2018.....	140
Mapa 8 – Situação das escolas em 2006.....	140

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bajara no rio Tapajós.....	40
Figura 2 – O homem e o rio.....	54
Figura 3 – O homem e a estrada.....	56
Figura 4 – Aveiro (Sede).....	58
Figura 5 – Brasília Legal .....	58
Figura 6 – Fordlândia.....	58
Figura 7 – Charge sobre o fechamento de escolas.....	122
Figura 8 – Cartaz da campanha “nenhuma escola a menos” .....	124
Figura 9 – Sítio Pecaçu.....	137
Figura 10 – Ônibus escolar tombado sobre a ponte.....	178
Figura 11 – Comunidade de Assentamento.....	181
Figura 12 – Barracão comunitário onde funcionava a escola.....	188

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de escolas do campo fechadas no período de 2006 a 2018 em Aveiro-Pa.....	140
Gráfico 2 – Número de matrículas da educação infantil e ensino fundamental de 2006 a 2018.....	141
Gráfico 3 – Repasses do Fundeb Aveiro.....	154
Gráfico 4 – Dados demográficos da população aveirense no ano de 2000.....	164
Gráfico 5 – Dados demográficos da população aveirense no ano de 2010.....	164
Gráfico 6 – Dados de crianças e adolescentes fora da escola (2010) .....	167

## LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Constituição do território social.....	60
Fluxograma 2 – Marcos normativos legais.....	97
Fluxograma 3 – Justificativas de fechamento das escolas do campo – Dissertações 2015-2019.....	129
Fluxograma 4 – O agente decisório do fechamento nos olhares dos sujeitos.....	168
Fluxograma 5 – Pensamento sobre o prédio escolar.....	187
Fluxograma 6 – Síntese da visão dos sujeitos sobre o fechamento de escolas.....	189
Fluxograma 7 – Motivos diferentes de outros estudos.....	213

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diversidade populacional de Aveiro.....	61
Quadro 2 – Escolas do município de Aveiro em 2006.....	68
Quadro 3 – Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação (educação do campo) .....	115
Quadro 4 – Razões para não fechar escolas.....	123
Quadro 5 – Motivos e critérios do fechamento.....	143
Quadro 6 – Portarias de Matrículas e Lotação (2006 a 2018) – Aveiro-Pa.....	149
Quadro 7 – Indicadores socioeconômicos de Aveiro-Pa.....	165
Quadro 8 – Implicações do fechamento das escolas.....	177
Quadro 9 – Visão da importância das escolas do campo.....	194
Quadro 10 – Visão do futuro das escolas do campo.....	205



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Prova Brasil 2017.....	65
Tabela 2 – Número de escolas do município de Aveiro – 2018.....	140
Tabela 3 – Relação servidor, escolas em funcionamento, escolas fechadas.....	150
Tabela 4 – Matrículas da Educação Básica e estimativa anual do Fundo.....	152
Tabela 5 – Recusos e Programas do FNDE em Aveiro-Pa.....	156
Tabela 6 – IDEB de duas escolas matrizes anos 2017, 2019.....	202

## LISTA DE SIGLAS

APECPR	Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH e DC	Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDH	Conselho Nacional de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FECAFBAM	Fórum da Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Amazonas
FLONA	Floresta Nacional do Tapajós
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MPF	Ministério Público Federal
MPPA	Ministério Público do Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAE	Núcleo de Atendimento Educacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PA	Projeto de Assentamento
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCRM	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMA	Prefeitura Municipal de Aveiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Plano Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RESEX	Reserva Extrativista
SAEB	Sistema Nacional de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Eclarecido

UC	Unidade de Conservação
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Interacional das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>2</b>	<b>DO CURY AO PARAÍSO: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	29
<b>2.1</b>	<b>O surgimento da pesquisa na vida e experiências profissionais</b> .....	31
<b>2.2</b>	<b>Navegando na bajara do Cury ao Paraíso</b> .....	40
2.2.1	A constituição sócio-histórica de Aveiro .....	41
2.2.2	Iniciando a viagem na bajara: a diversidade populacional aveirense no contexto atual. ....	51
2.2.3	A educação em Aveiro-Pará.....	64
<b>2.3</b>	<b>Reabastecendo a bajara em Aveiro: construção metodológica da pesquisa</b> .....	75
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS</b> .....	84
<b>3.1</b>	<b>Educação no/do campo: história e conceito</b> .....	84
<b>3.2</b>	<b>Políticas Educacionais para educação no/do campo</b> .....	96
<b>3.3</b>	<b>Educação do campo, das águas e da floresta na Amazônia Paraense</b> .....	114
<b>3.4</b>	<b>Mobilizações de enfrentamento ao fechamento das escolas do campo: fundamentos e articulações sociais, políticas e acadêmicas</b> .....	120
<b>3.5</b>	<b>Revisão de literatura: o fechamento de escolas do campo no Brasil em dissertações defendidas entre 2015 a 2019</b> .....	128
3.5.1	Metodologia, aspectos bibliográficos e localização de estudo .....	128
3.5.2	Justificativas em comum para o fechamento das escolas .....	129
<b>4</b>	<b>ACAMPAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .	138
<b>4.1</b>	<b>A gênese e evolução do fechamento de escolas em Aveiro</b> .....	138
<b>4.2.</b>	<b>Os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta em Aveiro-Pará</b> .....	142
4.2.1	Motivos basilares e critérios para o fechamento .....	143
4.2.2	O processo decisório do fechamento: quem decidiu e como decidiu?.....	168
<b>4.3</b>	<b>As implicações do fechamento de escolas: princípio da negação de direitos educacionais</b> .....	175
4.3.2	O que aconteceu com os sujeitos e com as escolas fechadas? .....	184
4.3.3	Visões dos sujeitos sobre o fechamento de escolas .....	189

<b>4.4</b>	<b>Importância das escolas e expectativas dos sujeitos para a educação do campo, das águas e da floresta em Aveiro-Pa.....</b>	<b>193</b>
4.4.1	Visão de importância das escolas do campo.....	193
4.4.2	Compreensão sobre a política de educação do campo.....	199
4.4.3	Expectativas sobre o futuro das Escolas do/no Campo.....	205
<b>5</b>	<b>ATRACANDO A BAJARA NO PARAÍSO: PONTOS DE REFLEXÕES .....</b>	<b>212</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>230</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>237</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem sua gênese emanada de um conjunto de ideais, intenções, objetivos e expectativas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e tem como princípio atender esses sujeitos no local onde cultivam o seu sustento com uma educação vinculada as suas realidades. Apresenta-se como uma mudança de paradigma educacional.

Uma mudança de paradigma uniforme da educação por um paradigma específico para as escolas do campo nem sempre se consolida quando não há alterações de suas características organizacionais e pedagógicas. É evidente que não se rompe um paradigma de um dia para o outro, mesmo que existam leis que garantam a Educação do Campo em escolas do campo e não em escolas rurais, diante de um movimento que não é linear e nem tampouco automático. A educação do campo é construída na contramão da educação rural, uma vez que esta última é margeada de discriminações e voltada unicamente para o modelo urbanocêntrico.

Os princípios da educação do campo indicam uma articulação maior entre a escola e a comunidade, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo, para que os sujeitos de direitos dessa educação sejam os muitos povos do campo, organizados em acampamentos, assentamentos, agrovilas, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, quilombolas e outros espaços sociais.

Nesta perspectiva, a proposta educativa promovida na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998, teve apoio de importantes entidades como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). A proposta é entendida como uma ação que visa o desenvolvimento para a formação dos sujeitos que continuam vivendo no território camponês, mas com qualidade de vida, sendo sujeitos com autonomia crítica no que decidirem, principalmente na perspectiva de que o Campo não é apenas um lugar para produzir, mas um lugar recheado de vida, de conhecimento e de cultura.

Inserir a Educação do Campo no contexto das políticas públicas não foi fácil e imediato, o MST, por exemplo, tornou-se um movimento de grande destaque no País e um dos que mais têm lutado na área educacional. Este Movimento almejava

uma educação “no campo”, escolas no lugar onde o camponês vive, e “do campo”, que essa escola tivesse um currículo emanado das peculiaridades socioculturais do campesinato. O Movimento, desse modo, queria que essa educação fosse assegurada pelos marcos legais e reconhecida como direito dos camponeses. No entanto, as constantes ações governamentais vêm demonstrando ao longo das últimas décadas uma ausência de compromisso em manter escolas no lugar onde os cidadãos e cidadãs do campo vivem.

No contexto brasileiro atual, vislumbramos uma política de negação desses direitos. O fenômeno do fechamento tem sido evidenciado na Academia, nos noticiários jornalísticos, revistas, sites que possuem interesse pelas lutas dos movimentos sociais e discussões sobre a temática. Os fóruns de educação do campo, tanto nas esferas federal e estadual quanto municipal, têm demonstrado a seriedade do problema e apresentam números que denunciam essa ação que está cada vez mais comum no território brasileiro.

No município de Aveiro, no estado do Pará, entre os anos de 2006 a 2018, houve o fechamento de 63 escolas do campo, mais de 55% do total de escolas que ofereciam ensino da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, todas com turmas multisseriadas. Estes dados alarmantes, expostos no Fórum da Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Amazonas (FECAFAM) e nos documentos da Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Aveiro (2019), demonstram uma profunda contradição nas políticas públicas no relacionamento educação/escola do campo, das águas e da floresta.

A análise da realidade educacional no tocante ao fechamento de escolas é impactante. O fato é que pouco tem se discutido e pesquisado sobre em que condições esse fenômeno ocorre. Nessa conjectura, a discussão desta pesquisa está em torno do fechamento de escolas do campo e seus motivos implicadores na negação de direitos educacionais em Aveiro-Pará, direcionada pelas reflexões que partem do problema em estudo: *Quais motivos justificam o fechamento das escolas do campo e como este fenômeno implica na negação de direitos educacionais no município de Aveiro-Pará no período compreendido de 2006 a 2018?*

No intuito de desvelar esta questão problematizadora, construímos o objetivo geral deste estudo: *Investigar os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta e suas implicações na negação de direitos educacionais no município de Aveiro-Pará no período compreendido de 2006 a 2018.*



Alinhamos ao objetivo geral três objetivos específicos: a) *Identificar os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro no período temporal de 2006 a 2018*; b) *Analisar as implicações provocadas pelo fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro-Pará*; c) *Refletir sobre a importância da escola no campo para os sujeitos que habitam o território*.

Para responder a esses objetivos, a presente dissertação está dividida em cinco partes. A primeira seção é esta introdução que situa e problematiza o objeto de estudo. Na segunda seção, *“Do Cury ao Paraíso”*, descrevemos a metodologia da pesquisa em abordagem qualitativa apresentada numa linguagem pessoal (nós/ eu), assim como as demais seções do trabalho. A escrita dissertativa é a linguagem narrativa na primeira pessoa do plural (nós), considerando a parceria de pesquisa entre pesquisador e orientadora e na primeira pessoa do singular (eu), considerando a identidade do pesquisador no contexto local e regional de Aveiro-PA. Na primeira seção secundária, *“O surgimento da pesquisa na vida e experiências profissionais”*, optamos por utilizar a linguagem pessoal (eu) por razões da estreita relação do principal pesquisador com a essência da problemática e contexto da pesquisa. Em outras subseções, o “eu” também se fez necessário por exigir olhares específicos em decorrência de suas aproximações e vivências como sujeito do campo.

Ainda na segunda seção, descrevemos o *locus* da pesquisa *“Navegando na bajara”* e narramos a investigação *“Reabastecendo a bajara”* pelo método do estudo de caso, no qual possibilitou o aprofundamento do estudo por meio de pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), pesquisa documental (análise de documentos como decretos, portarias e outros) e pesquisa de campo (entrevista semiestruturada). No tratamento dos dados, categorizamos e analisamos conforme a teoria de análise de conteúdo de Bardin.

Na terceira seção, enfatizamos os subsídios teóricos essenciais para elucidação do objeto em estudo, o fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta. Abordamos a educação do campo no Brasil e no Pará em seus aspectos conceituais, históricos, sociais, políticos e legais tendo como referência Freire (1967, 1979, 1995); Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011); Mançano (2004), Munarim (2008,2015); Molina (2015) e Hage (2005, 2014); Fernandes (2004, 2006); Adorno (1995) e outros autores. Como fundamentos legais, utilizamos a Constituição Federal, a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Planos

Nacional e Estadual de Educação, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e outros.

Ainda na terceira seção, discorreremos sobre as mobilizações ocorridas para o enfrentamento ao fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta, destacando os fundamentos legais que respaldam as articulações nos movimentos de luta junto aos órgãos jurídicos, governamentais e universidades. Em sequência, buscamos conhecer estudos acadêmicos por meio de uma revisão de literatura, averiguando abordagens sobre o fenômeno do fechamento de escolas do campo a partir de Dissertações levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Analisamos dez dissertações publicadas no período de 2015 a 2019. Os estudos destas dissertações nos apontaram que houve trabalhos com pesquisas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, com ausência na região Norte.

Na quarta seção, expusemos os resultados e análises da “navegação científica”. Primeiramente, abordamos a gênese do fechamento a partir dos dados documentais oriundos da SEMED. Logo após, listamos os motivos do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta em Aveiro, a partir das vozes dos sujeitos e dos documentos analisados criticamente. Nessa análise, evidenciam-se a quantidade insuficiente de alunos (comum a todas as vozes), política de fechamento para diminuição de turmas multisseriadas e de escolas com poucas estruturas. Observamos algumas contradições entre os sujeitos da administração e gestão educacional, sujeitos pedagógicos escolares e comunitários.

Em decorrência dos motivos, surgiram as implicações do fechamento de escolas, ressaltando-as como princípios da negação de direitos educacionais. Estas implicações foram explícitas pelos sujeitos comunitários, em que destacam: evasão de populações da comunidade rural, deslocamento de professores do quadro efetivo e demissão de professores contratados, o abandono da escola, ausência de eventos sociais nas comunidades e mudança de adolescentes para cidades maiores. Vimos explicitamente problemas educacionais e sociais que impactaram no desenvolvimento humano e social dos sujeitos do campo, das águas e da floresta.

Quanto a importância das escolas do campo, as vozes dos sujeitos comunitários e pedagógicos ecoam a sua grandiosidade, pela sua função social na comunidade por meio de eventos, pelas interações socioculturais dos discentes, com as famílias e os comunitários, aproximação e segurança para participação das aulas e, movimentação econômica na comunidade. Nesse sentido, compreendemos que a

escola possui um papel fundamental no desenvolvimento socioeducacional dos sujeitos escolares e da comunidade.

Na quinta seção, *atracamos a bajara da navegação científica no Paraíso*, apontando considerações reflexivas dos estudos de acordo com uma perspectiva crítica que possibilitou o diálogo entre os resultados levantados, os fundamentos teóricos-legais e as percepções dos pesquisadores referentes aos motivos do fechamento de escolas e suas implicações na negação de direitos dos sujeitos do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro.

O estudo de caso evidenciou o fenômeno do fechamento de escolas “no campo” de Aveiro, considerando que, até então, a política desenvolvida é de escolas rurais, desde as questões administrativas até as pedagógicas, seguindo o modelo de ensino e a visão urbanocêntrica para um local com pouco desenvolvimento. Não ocorreu um estudo por parte do governo local ou mesmo um levantamento para analisar possíveis impactos com o fechamento de escola que pudessem afetar os sujeitos e as comunidades das escolas fechadas.

Embora o estudo esteja voltado para a realidade do município de Aveiro, seus resultados trazem elementos que favorecem o debate na região Oeste Paraense, nas demais regiões do Pará e até mesmo em outros municípios brasileiros que vivenciem processo semelhante ao fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta

Optamos por escrever o texto dissertativo em forma de *narrativa*, como um recurso linguístico, numa linguagem que narra a história da pesquisa, o envolvimento do pesquisador em diversos momentos do estudo científico, inspirados na dissertação de mestrado sobre intelectuais públicos na Amazônia (BRAULE, 2012), música “Do Oiapoque ao Chuí”, relatos de viajantes botânicos na Amazônia como Coudreau (1897) e Rodrigues Babosa (1875) e livros que apresentam diálogos de pensadores como Paulo Freire e Ira Shor “Medo e Ousadia” e Theodor Adorno “Educação e emancipação”. Vimos a possibilidade de uma escrita científica narrada, com traços da cultura local, mas sem perder o rigor que a construção da ciência exige.

Nesta dissertação, narramos o desenvolvimento de uma pesquisa em educação do campo iniciada em extremos geográficos e, que ao longo dos acontecimentos, surgem experiências e resultados teóricos e práticos que vêm sendo apresentados e discutidos criticamente.

*Nesta perspectiva, na sequência iniciaremos uma “navegação científica educacional” ao longo do Rio Tapajós entre as comunidades Cury e Paraíso em Aveiro-PA.*

*Vamos viajar do Cury ao Paraíso?*

## 2 DO CURY AO PARAÍSO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Iniciamos a *navegação científica* diante de confrontos e incertezas, dispendo-nos a pesquisar educação para os povos do campo, a desvelar a realidade amazônica. A escolha do objeto de investigação, *o fechamento das escolas do campo no município de Aveiro-Pará*, não foi algo aleatório, pois as vivências e experiências estão intimamente ligadas ao contexto de vida pessoal e profissional neste município. No Mapa 1, apresentamos a atual cartografia de Aveiro.

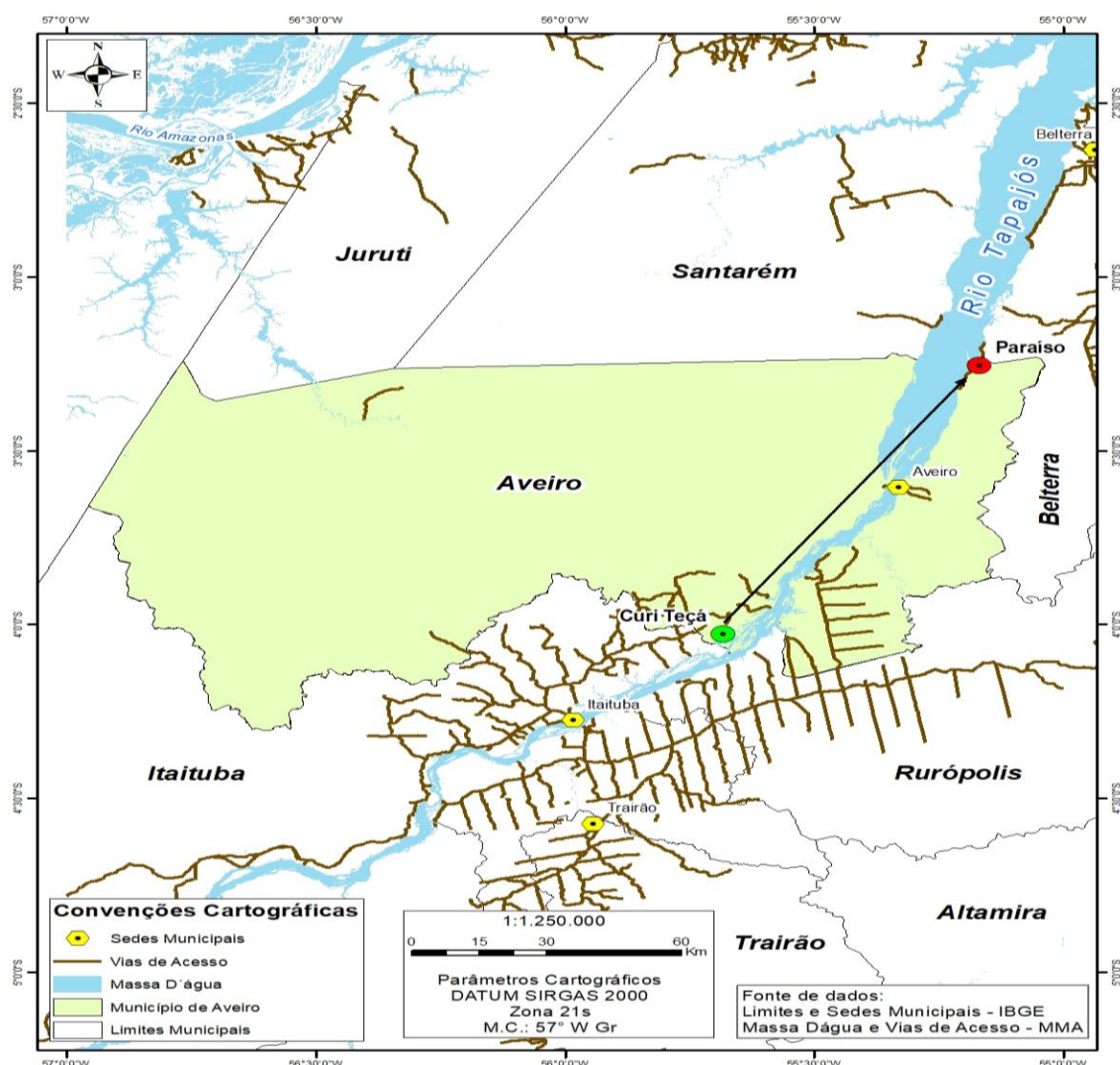
**Mapa 1** - Localização do município de Aveiro no Estado do Pará



**Fonte:** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/aveiro>.

No Mapa 1, verificamos a localização geográfica do município dentro do estado do Pará, mostrando seus limites entre duas microrregiões - Itaituba e Santarém - e com o estado do Amazonas. Observamos uma extensa área territorial em posições de fronteiras geopolíticas entre Estados Federativos da União e mostrando também a grande área territorial do estado do Pará. A seguir, o Mapa 2 situa duas comunidades às margens do rio Tapajós, Cury e Paraíso. Cury que, na língua indígena, significa lugar de muita argila, fica no extremo norte à margem esquerda, e Paraíso fica no extremo sul à direita, mostrando a localização delas no município de Aveiro e seus limites de territórios locais.

**Mapa 2** - Município de Aveiro – Localização das comunidades Cury e Paraíso



Fonte: AZULAY (2021).

O Mapa 2 mostra o “caminho” a ser trafegado cientificamente, indicado pela seta nos extremos de Norte a Sul do município e simboliza a ligação do objeto ao contexto, sendo que o fenômeno será estudado em toda a localidade. “Do Cury ao Paraíso” é uma expressão inspirada na canção “Do Oiapoque ao Chuí” que retrata a história de uma pessoa que viaja aos extremos do Brasil, para conhecer o seu país. Nesse momento, o *nós* da narrativa, se transforma em *eu*.

Com esta inspiração, iniciei esta pesquisa partindo de um extremo a outro do município de Aveiro-Pará, com o objetivo de investigar os motivos do fechamento das escolas e suas implicações para os sujeitos do campo ao longo de doze anos.

## 2.1 O surgimento da pesquisa na vida e experiências profissionais

Nasci no Distrito de Miritituba, município de Itaituba, Pará. Cresci em meio a um contexto de ascensão da chamada “febre do ouro”, conhecida pela migração de pessoas para a região garimpeira de Itaituba, que era o pólo central da comercialização do ouro, uma vez que Itaituba possuía uma ligação direta com garimpos que o circundavam. Estudei o ensino fundamental em uma escola de contexto rural no Distrito.

Na adolescência, a admiração pelo contexto urbano me manteve na cidade de Manaus, grande metrópole da Amazônia, onde concluí o Ensino Médio. Esta admiração e contato urbano me levou a perder características da vida no campo como, por exemplo, a colheita e o consumo de frutas embaixo das árvores, algo significativo para mim e para as populações do campo.

Tempos depois, fui morar no sítio da família, *Pecaçu*. De acordo com Rodrigues (1875), o nome do sítio é oriundo da língua indígena que significa ponta aguda e que está localizado à margem esquerda do rio Tapajós, no município de Aveiro no estado do Pará. O rio Tapajós é considerado

o mais belo afluente do rio Amazonas por suas águas doces de cor esverdeada, e suas belezas naturais, que constitui a fauna e flora [...] em toda a extensão banha inúmeros povoados, várias vilas e apenas três municípios paraense: Santarém, Aveiro, Itaituba”. (AMORIM, 1995, p. 27-28).

Foi em uma vila às margens do Tapajós, na zona rural, que tive minha primeira experiência com a docência em escola municipal. Recebi uma turma multisseriada, formada por alunos de 1ª a 4ª série que estudavam em uma mesma sala de aula e que, naquele momento, era a mim desconhecida. A escola, com estrutura física de madeira e piso de alvenaria, localizava-se em uma comunidade ribeirinha. O trajeto da minha moradia até a escola era de aproximadamente 40 minutos, realizado em canoa a remo.

Diante desta realidade, a estrutura escolar e o deslocamento não foram os maiores desafios, e sim a falta de formação docente para o exercício da profissão, sobretudo na educação destinada à população ribeirinha. A docência era pautada no livro didático descontextualizado havendo uma reprodução do ensino urbano pelo qual se desenvolvia algumas aprendizagens, mas não se provocava reflexões e conhecimentos a partir da realidade dos discentes nas comunidades rurais, o que

refletia uma ausência de criticidade na prática educativa. Os pensamentos de Freire (2011) sobre a docência provocam a pensar sobre o assumir-se na condição de docente, enfatizando que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2011, p. 42)

Vejo que essas reflexões e essa postura crítica faltaram-me no início da docência. Contudo, no decorrer dela, passei a pensar mais sobre a realidade e adequar algumas práticas educativas a fim de contribuir com o desenvolvimento educacional e social da comunidade.

Entre 2000 e 2002, desenvolvi a docência para turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa em uma escola urbana também no município de Aveiro. No decorrer desta experiência, em 2002, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras, oferecido para professores que atuavam nas escolas estaduais e desenvolvido nos meses de janeiro e julho na cidade de Santarém, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e conclui o curso em 2006. No interim de 2003, adquiri experiência no ensino modular municipal ministrando a disciplina de Artes e Língua Inglesa. Tal experiência possibilitou-me conhecer várias comunidades chegando a passar um tempo de dois meses em cada uma das localidades: Cametá, Apacê, Santa Cruz, Brasília Legal.

Em 2004, com o fim do ensino modular, fui direcionado para a docência na comunidade do Cury-Teçá, no multisseriado de 5ª a 8ª série com Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Eu residia na comunidade de Cury-Timbó e trafegava para o trabalho docente no transporte escolar fluvial, barco pequeno, junto com os alunos da referida comunidade. O ano escolar foi interrompido após a paralisação dos professores em decorrência do atraso salarial e da suspensão do transporte escolar e posterior demissão de professor contratado.

Na condição de professor contratado, fiquei três meses sem recebimento de salário. Diante das situações econômicas precárias, reuni com os pais junto aos colegas esclarecendo as dificuldades enfrentadas para a manutenção da vida. Os pais



se dispuseram a ajudar com alimentos e materiais de limpeza para permanência dos professores nas atividades escolares. Tal situação gerou incômodos em representantes do poder público, sendo que se deu notoriedade às negligências da gestão municipal com os professores. Os docentes foram interpelados pela atitude de solicitação de ajuda aos pais. Após três meses nessas condições, o transporte escolar foi suspenso, inviabilizando o acesso à escola. Diante disso, ocorreram reivindicações ao gestor municipal de forma pessoal e via justiça através do sindicato. Em razão disto, fui demitido e não exerci mais a docência no referido ano.

Essas intempéries elucidaram os conflitos e as contradições políticas e éticas nas relações de poder entre o gestor público e os professores daquelas escolas. Apple (2017) explica que, para entender estas relações na educação,

[...] exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínios e subordinação e -nos conflitos- que são gerados por essas relações. (APPLE, 2017, p. 901)

No contexto de Aveiro, estas relações são marcadas pela sobreposição do Estado e desvalorização do professor e conseqüentemente da educação. Entretanto, em 2005, com uma nova gestão pública municipal, reimplantou-se a política e organização do ensino de forma modular nas comunidades ribeirinhas. Nessa conjuntura, desenvolvi a docência com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa na 6ª e 7ª séries, nas comunidades Cury-Teçá, Cupu, Urucurituba, Brasília Legal. No decorrer desse ano, fui aprovado em concurso público para a docência em Língua Portuguesa.

Em 2006, fui nomeado professor concursado de Língua Portuguesa e lotado na Escola Polo Maria da Silva Nunes no Distrito de Brasília Legal, localidade onde fixei residência. A convite, exerci a função de Diretor Escolar, de 2006 a 2008, na referida escola polo que possuía treze escolas anexas em diferentes comunidades da Região de Brasília Legal.

Como exercício da gestão escolar, realizei constantes visitas às escolas anexas, fazendo reuniões nas comunidades. Nestas reuniões, destacavam-se pontos de conflitos, tais como: precariedade e falta de transporte escolar; falta de merenda escolar ou merenda insuficiente; estrutura física precária das escolas; alterações no calendário do ano letivo; início tardio em período de clima chuvoso; intrafegabilidade

das estradas, quando a escola é de terra firme; e demora no contrato de professores; fechamento de escolas, dentre outras.

“O problema da educação rural é, todavia, mais grave se se leva em conta que, geralmente, pelo menos na América Latina, o investimento por aluno é menor em escolas rurais do que urbanas” (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981, p. 34-35). Esse pensamento de um contexto mais amplo dos autores retrata a realidade de Aveiro, ainda no período de 2006 a 2008, apesar da existência de uma Política Nacional de Financiamento educacional e Diretrizes Operacionais para escolas localizadas no campo.

A realidade das comunidades rurais de Aveiro me faz lembrar Petty, Tombim e Vera (1981) quando se referem à educação rural e sua importância, destacando o caráter do mundo rural fundado na sua condição de pobreza material “[...] tanto a nível familiar como de investimentos públicos (falta de eletricidade, água corrente, serviços, etc.), assim como a carência de recursos escolares, dados os altos índices de analfabetismo que ali se verificam” (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981, p. 35).

Diante de um cenário precário, os professores me questionavam sobre os desafios de atuar nas turmas de multisséries, e estes desafios me levaram a ler literaturas sobre o tema na tentativa de dar suporte pedagógico para os docentes que reclamavam ainda sobre a ausência de materiais didático-pedagógicos e da quantidade de conteúdos programáticos. As reuniões nas comunidades eram sempre tensas, tanto com pais de alunos e comunitários quanto com os professores.

Entre 2009 e 2011, exerci a docência nas turmas de 6ª a 8ª séries na Escola Municipal Professora Maria da Silva Nunes, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. As turmas eram formadas por alunos do Distrito e de comunidades vizinhas a ele. Ouvia dos alunos das comunidades vizinhas muitas indagações, principalmente sobre o transporte escolar e o tempo que levavam para chegar à escola.

As aulas iniciavam sempre às 13 horas. Os alunos, que saíam de suas comunidades 10 horas da manhã, às vezes não almoçavam. No período do inverno amazônico, a situação era mais difícil porque, devido à intensidade das chuvas, as estradas ficavam intrafegáveis e isso acarretava ausência dos alunos nas aulas. Outra situação que resultava na ausência era a falta de combustível para o transporte escolar. Muitos alunos relatavam a vontade de ir para outro município que oferecesse melhores condições de estudos.

O ano de 2012 foi um período marcante na minha história, quando iniciei exercendo a função de Coordenador Pedagógico na Escola Maria da Silva Nunes. Neste ano, ocorreram constantes atrasos de salários e, por tal razão, passei a lutar, junto às lideranças do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP) - Subsede-Aveiro, contra as negligências da gestão aos servidores da educação por meio de greves e passeatas. Minha postura política sindical culminou na exoneração da coordenação pedagógica e passei a exercer a docência de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Contudo, as reivindicações continuaram.

Vivi um momento, como disse Apple (2013), de agente de transformação, mantendo resistência ativa. De acordo com este entendimento, acredito que me coloquei como trabalhador docente de uma instituição educacional e me mantive na luta pela transformação da sociedade ao enfrentar as tensões e contradições do momento. “Há muito para fazer e muitos lugares onde precisa ser feito. Há o reconhecimento crescente de que mudanças verdadeiramente radicais às nossas estruturas, nossas políticas e nosso senso comum são essenciais.” (APPLE, 2017, p. 920).

Imbuído do pensamento de que podia trabalhar em prol das mudanças socioeducacionais, em 2013, assumi novamente a gestão de escola, no entanto, em curto tempo. Por não concordar com falta de transporte escolar e reivindicar melhorias na infraestrutura da escola, solicitei a exoneração do cargo. Passando, no mesmo ano, a exercer a função docente. Neste período, cursei uma especialização de Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, o que me fez refletir sobre os Parâmetros Curriculares, relacionando-os com a realidade das escolas de Aveiro-Pa.

As reflexões sobre currículo e a realidade de turmas multisseriadas me levaram a buscar mais conhecimentos. Assim, em 2014, ingressei em um mestrado de Ciências da Educação em Assunção no Paraguai, com o propósito de desenvolver uma pesquisa sobre os desafios da docência em turmas multisseriadas e suas implicações para o processo de aprendizagem. Acreditando que posso lutar construindo minha própria história e a história da minha comunidade, iniciando pelo aprofundamento de saberes técnicos e científicos, desafiei-me a esta formação. Como disse Freire (2011, p. 53), “[...] minha presença no mundo não é a de quem ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da história”.

Por razões familiares não dei continuidade ao curso, mas não deixei de “sonhar” com a realização do mestrado. Buscava a cada dia aprofundar os estudos sobre educação rural e do campo, pois, nesse período, tive conhecimento desse novo pensamento e política específica para educação das populações “rurais” nessa nova perspectiva educacional. Na medida em que se intensificavam leituras, comecei a questionar o poder público municipal sobre a inserção de uma política pública para a população do campo e sempre destacava, nos encontros pedagógicos, a concentração de 99% das escolas na área rural e o fato de não terem currículo específico.

Entre 2014 e 2016, exerci a função de docente nas disciplinas de Línguas Portuguesa e Inglesa e me atentei ao contexto local, ampliando minhas práticas para além da sala de aula, contextualizando e buscando dar sentido aos conhecimentos contruídos e não somente repassados. Foi importante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.47).

No ano de 2017, sob uma nova gestão municipal, exerci a função de coordenador administrativo e pedagógico na Região de Brasília Legal no Núcleo de Atendimento Educacional (NAE). Por questões administrativas, o núcleo funcionou apenas um ano e meio. Nesse interim, assumi também a função de Formador de Professores que participavam do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que atuavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Todos os professores trabalhavam com turmas multisseriadas e se ouvia sempre as mesmas inquietações.

Foi uma experiência muito desafiadora para mim. Nos encontros que eram feitos, a maioria em rodas de conversas, destacava-se a importância do currículo que tivesse intimamente ligado à realidade dos alunos. Ocorriam provocações e reflexões sobre a docência na multissérie, elencando estratégias de ensino e a importância destas turmas para garantir o direito educacional dos alunos diante de restrições legais para a composição de turmas com poucos alunos. A organização escolar em turmas multisseriadas já vem sendo estudada no Estado do Pará pelo GEPERUAZ (2004) e, em seus relatórios, revela dados expressivos. Os dados evidenciam que “escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar” (HAGE, 2005, p. 45).

Nesse contexto amazônico, assumi a gestão escolar no segundo semestre de 2018. Neste período, o município estava revendo situações financeiras na educação e, por isto, via como forma de cumprir com os compromissos educacionais a redução de escolas e de contratos de professores diminuindo assim custos financeiros.

No exercício da gestão escolar, acatei a proposta da Secretaria Municipal de Educação quanto ao fechamento de algumas escolas do campo e juntos justificamos a comunidade escolar e aos comunitários. Nesse momento, vivia um vislumbamento pedagógico quanto à qualidade do ensino e aprendizagem, não compreendendo que ocorria uma negação de direitos educacionais e que isto poderia implicar no desenvolvimento das sociedades do campo. Só conseguia perceber o fechamento como a melhor solução para garantia de direitos educacionais “de qualidade”.

E diante do comprometimento do Poder Público Executivo ao oferecimento do transporte escolar, não via tantas dificuldades nessa política. Entretanto, vivenciava-se uma realidade de muitos questionamentos dos professores em relação às dificuldades de ensinar para vários anos escolares em uma única sala de aula. Nesse período, também se propagava um pensamento das dificuldades de aplicação de métodos de ensino inovadores em turmas multisseriadas, marcadas pela diversidade de faixas etárias de aprendizagem e de anos e níveis de ensino. Estas percepções me fizeram entender que, suprimindo as turmas multisseriadas, seriam proporcionadas melhores condições de ensino e promovidas melhores aprendizagens, uma vez que os discentes seriam alocados em turmas seriadas, em escolas pólos, localizadas em comunidades próximas.

Nessa conjuntura temporal, vislumbrei “ingenuamente” a qualidade do ensino, como um professor cheio de sonhos ao gerir uma escola que almejava obtenção de êxitos educacionais e, na condição de agente do Estado, pela função de gestor, deixei-me ser “oprimido” ao aceitar a política do “opressor” sem questionamentos, levado pelo alcance de metas de aprendizagem estabelecidas pelo Estado neoliberal, que preconizava uma educação do seu interesse, indicando meios para isso. Contudo, continuei a sonhar com o aprofundamento de estudos acadêmicos voltados às questões educacionais.

Em todo meu percurso de vida pessoal e profissional, como amazônica, estudante, professor, gestor escolar e coordenador pedagógico, tive motivações

suficientes ao lutar por aquilo que acreditava, resistindo às condições contrárias e apoiando as que se apresentavam como possibilidades de melhorias educacionais.

Todas as experiências e vivências no contexto amazônico provocaram o interesse em aprofundamento científico e, assim, participei do processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), sendo aprovado e iniciando o curso em 2019.

E levado pelo conhecimento de que haveria possibilidade da implantação do Projeto Mundiar em Aveiro, interessei-me em conhecê-lo para melhor contribuir com a sua implantação e propagação no município e, assim, apresentei a proposta ao PPGE-Ufopa. No decorrer da formação desenvolvida em disciplinas, orientações, eventos científicos, participação em grupos de estudos e conversas informais com docentes e discentes do PPGE, passei a refletir sobre a minha condição e construção histórica de sujeito do campo. Um momento marcante foi o diálogo com a orientadora Solange Ximenes, que me provocou a pensar no retorno social dos meus estudos educacionais para fins de contribuir de fato com o desenvolvimento educacional das escolas do campo do município de Aveiro.

A partir destas reflexões, afirmei com mais segurança a identidade de professor do campo, passando a lembrar e repensar as problemáticas vivenciadas, dando assim o primeiro passo para o aprofundamento em Educação do Campo, ao destacar pontos e contrapontos referentes ao fechamento das escolas do campo, ocorrendo mudanças de pensamento de tal fenômeno. Assim, fui rompendo paradigmas, passando a olhar o fechamento de escolas não como uma solução para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, mas como uma negação de direitos educacionais.

Ao pensar nas minhas vivências e experiências, dei-me conta de que a questão da multissérie vai além do mundo pedagógico e que o fechamento das escolas, ocorrido para diminuir as classes multisseriadas, objetivando melhorar a qualidade do ensino, pode ter provocado sérios problemas para cidadania da população do campo.

Pesquisar a educação para os povos do campo se tornou um grandioso e estimulador desafio que possibilitaria um aprendizado científico mais significativo para mim e para a população amazônica de comunidades rurais de Aveiro-Pará. O início foi um processo de redescobertas e rupturas, de afloramento de pertencimento como amazônida do campo, uma vez que, em princípio, mesmo vivendo todo esse contexto,

tendo suas raízes e vivências no campo, ainda possuía uma visão educacional pautada no perfil de professor urbano que exercia a docência no campo. Mesmo buscando em minhas práticas, a valorização do contexto local ainda não tinha a compreensão de uma educação para a formação do sujeito do campo/no campo.

Ao me dar conta dessa “ingenuidade” e falta de “consciência da identidade pessoal e profissional do campo”, busquei o pensamento de Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, ao se referir sobre libertação do oprimido e que aponta a falta de consciência de que a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes e que o método do opressor jamais pode libertar o oprimido. Até aqui não havia me dado conta de que vivi um momento de oprimido e opressor ao mesmo tempo. Fui oprimido por não perceber a ludibriação de uma política neoliberal e opressor por contribuir com o processo de fechamento de escolas no campo na condição de gestor escolar e de agente de Estado.

Em meio a novas percepções e reafirmação de identidade social do campo, emergiu uma ruptura de paradigmas e surgiram problematizações sobre o fechamento das escolas do campo, tais como: Por que essas escolas foram fechadas? Será que o número de alunos influenciou nessa decisão? O que pode ter acontecido para que tenha diminuído tanto o número de alunos? As crianças foram matriculadas em escolas próximas? Qual o ponto de vista da comunidade ao ver a escola sendo fechada? O fechamento foi amplamente discutido com os sujeitos afetados, ou simplesmente o governo impôs a condição? A comunidade onde a escola foi fechada, reagiu ou aceitou passivamente? E o direito à educação do camponês em escolas próximas de casa? Será que os comunitários sabem que, para fechar escolas, é preciso que Estado e Comunidade estejam em pleno acordo? Houve um bombardeio de questões que me levaram a decidir por uma pesquisa voltada à realidade do campo e referente ao fechamento de escolas.

Tomei uma decisão de reposicionamento ideológico, político e científico, concordando com Apple (2017), que instiga a pensar na necessidade da compreensão e ação sobre a educação por possuir conexões complicadas com a sociedade e que, para esta, é essencial dois entendimentos: envolvimento no processo de reposicionamento para enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos, agindo contra ideologia e as práticas que reproduzem opressões, e o entendimento de que há necessidade de enxergar na sua essência uma prática política e ética. Tais

entendimentos constituem uma base para pedagogia crítica que possibilita pensar o sujeito em vários campos da vida e da sociedade.

Na busca de respostas para as problematizações, iniciei uma navegação de cunho científico, em parceria com a orientadora, ao desvelar as nuances do objeto da pesquisa. *Assim, “descemos” o rio Tapajós na bajara reconhecendo o campo e os sujeitos da investigação e levantando os motivos do fechamento de escolas do campo das águas e da floresta e suas implicações na negação de direitos educacionais.*

## 2.2 Navegando na bajara do Cury ao Paraíso

*Ao descer para a beira do rio na comunidade do Cury, fomos em direção ao embarque na bajara para navegar nas águas aveirenses até a comunidade de Paraíso. Paraíso e Cury são comunidades ribeirinhas do município de Aveiro e estas se encontram em pontos extremos da sua área geográfica. Ressaltamos que nesse contexto amazônico, o principal meio de transporte é a bajara.*

**Figura 1** - Bajara no Rio Tapajós



Fonte: Azulay (2020)

Diante da bajara, desafiamo-nos a sair de Cury buscando a realização de uma pesquisa. Ao pilotar a bajara, seguimos as orientações de condução, percepção da realidade ao entorno, reconhecimento dos sujeitos e identificação dos elementos motivadores da problemática.

*Na preparação da embarcação, decidimos verificar o contexto sócio-histórico, educacional, geográfico, político e territorial da região do município de*



*Aveiro-Pa. Sentamo-nos à margem do Rio e realizamos uma roda de conversa na qual refletimos sobre o lócus da pesquisa e selecionamos a embarcação observando os aspectos contextuais que serão adentrados “rio a baixo” como diz o caboclo aveirense.*

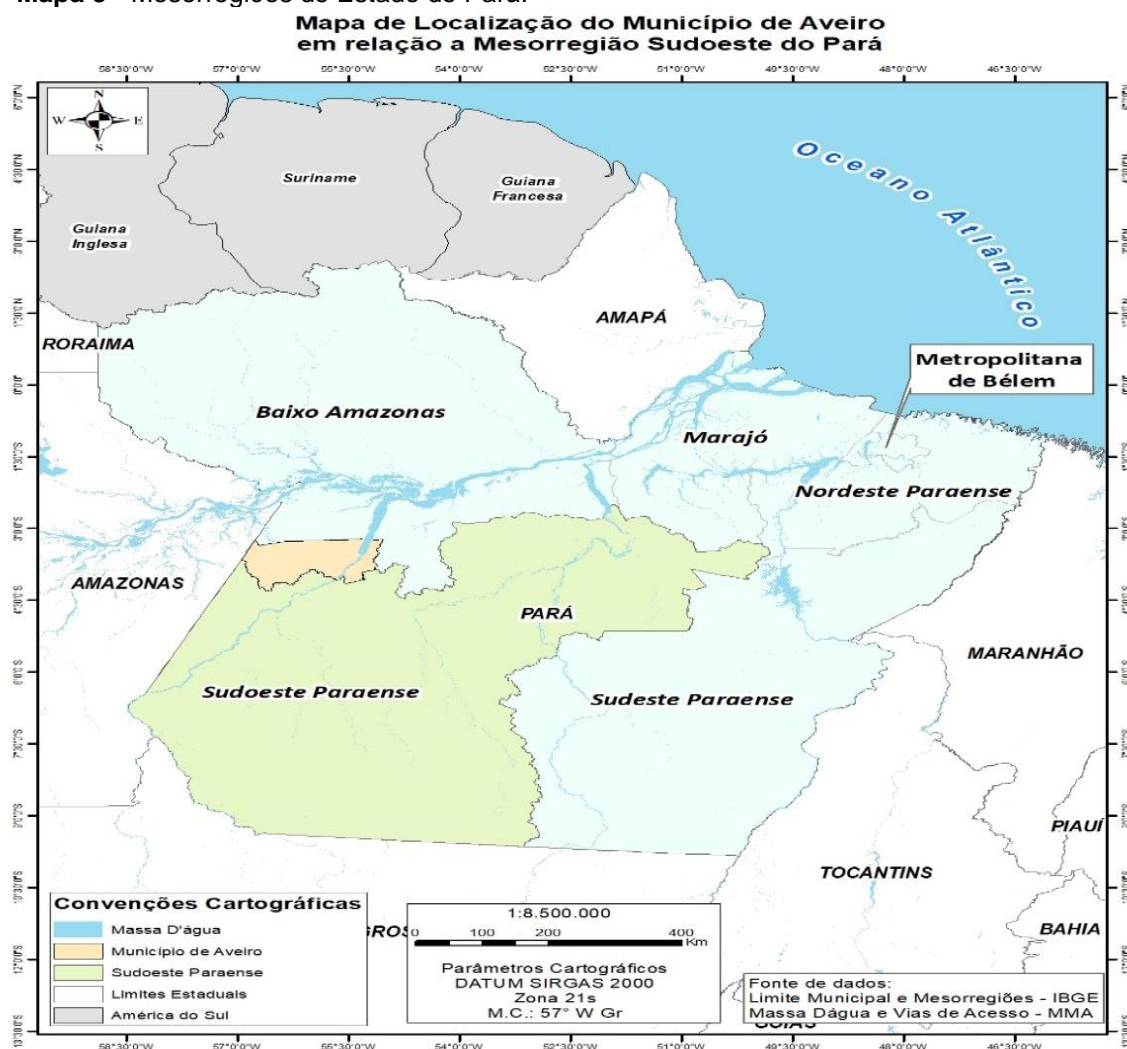
### 2.2.1 A constituição sócio-histórica de Aveiro

Destacamos, sobretudo, aspectos históricos de Aveiro, seu espaço geográfico e suas características socioterritoriais, como uma região territorial do campo. Conforme Oliveira e Hage (2011), esses territórios são espaços que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias. Os autores ainda os relacionam aos territórios urbanos, havendo uma relação dialética e complementar.

Assim, buscamos compreender o sentido de território. O termo território se refere à extensão de terra, área delimitada (BARSA, 2021). Neste trabalho, destacamos o sentido sociológico de território que se configura como estrutura, organização e funcionamento de grupos sociais (VILLAR, 1987).

Nessa perspectiva, situamos o município destacando suas especificidades. O Município tem uma extensão territorial de 17.074,052 km<sup>2</sup>, é o 113<sup>o</sup> (centésimo décimo terceiro) mais populoso do Pará, com 15.849 habitantes (IBGE, 2010). De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, 3.179 habitantes residem na área urbana, o que corresponde a 20,6%, e os habitantes residentes no campo somam 12.670, isto é, 79,94% da população aveirense. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) corresponde a 0,541 (IBGE, 2010). O “Mapa 3” apresenta as mesorregiões do Estado do Pará: Baixo Amazonas, Marajó, Nordeste, Sudoeste e Sudeste Paraense.

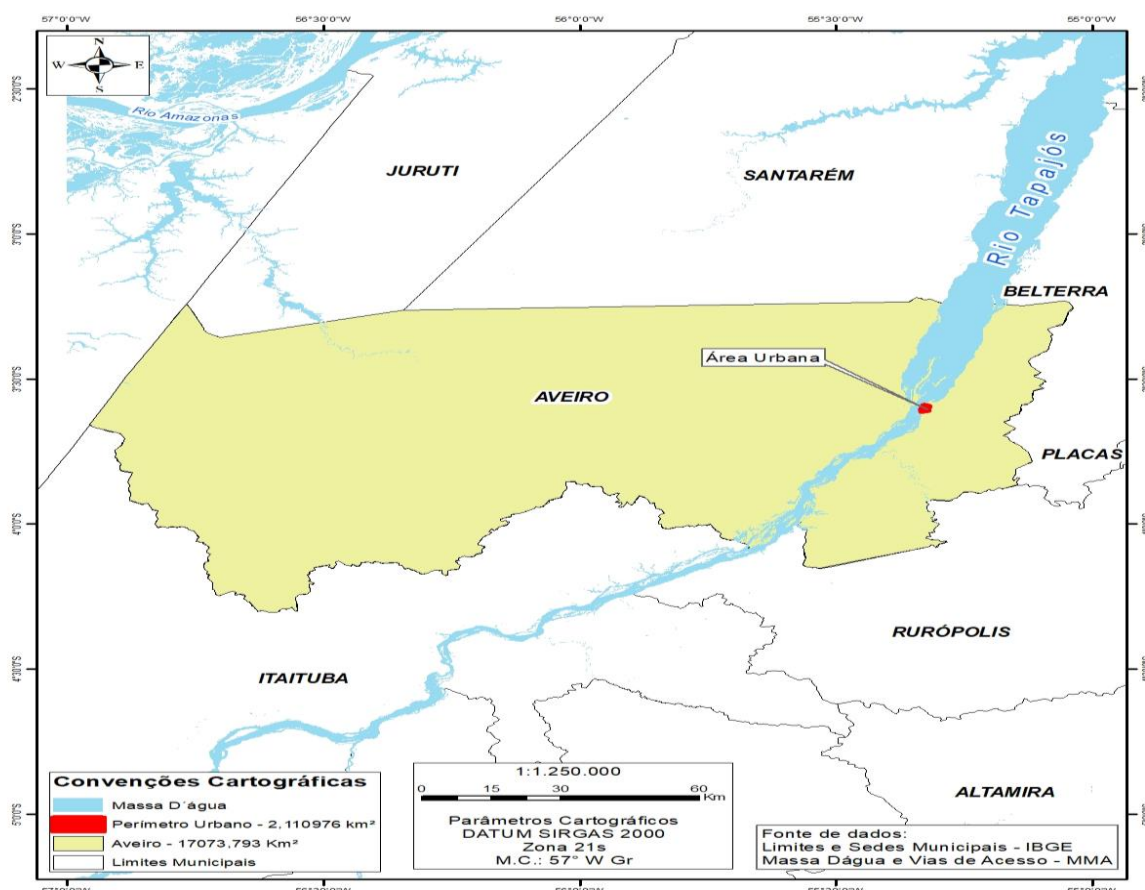
**Mapa 3 - Mesorregiões do Estado do Pará.**



Fonte: Azulay (2021)

No Mapa 3, vimos que o município de Aveiro está situado na Mesorregião do Sudoeste Paraense e que a cidade de Belém, capital do Estado, fica na Região Nordeste Paraense. A sede do Município se situa à margem direita do Rio Tapajós, distante 796 km em linha reta de Belém, capital do Pará. Vimos, no Mapa 4, a localização da sede do município no território.

**Mapa 4 - Localização da Área Urbana do Município de Aveiro**



Fonte: Azulay (2021)

Percebemos que o perímetro urbano constitui aproximadamente 12% da extensão territorial de Aveiro, com uma área de 17.074km<sup>2</sup> e com uma massa d'água expressiva ao redor da sede que não faz limite com nenhum município, caracterizando-se um local isolado. Aveiro em todo território faz limite com os municípios de Juruti, Santarém, Belterra, Placas, Rurópolis, Itaituba e com o município de Barreirinha no Amazonas.

O município tem sua história marcada por ocupações e conflitos. O início da ocupação humana na Amazônia se deu há pelo menos 11 mil anos segundo Júnior (2010). O autor destaca também que os primeiros ocupantes destas terras em transformação foram grupos que viviam da caça, pesca e coleta. Ao que tudo indica, estariam organizados em pequenos bandos, decerto compostos por algumas famílias, as quais tinham grande mobilidade espacial em um território imprecisamente marcado.

Refletimos sobre a historicidade do município de Aveiro a partir dos escritos de poetas regionais, relatos de viajantes e cronistas e relatos orais que registraram a

presença de populações em séculos passados na região do Tapajós, nesses registros destacavam-se a complexidade social e cultural desses povos.

Os traços sociais e culturais presentes na construção histórica e étnica de Aveiro estão explícitos no poema “Arqueologia Tapajônica”, de autoria de Waldely Fernandes, que se autodenomina Waldely Munduruku. Vê-se o retrato da história e valores culturais construídos no Tapajós, mostrando uma cultura alicerçada em valores históricos de uma relação do homem com a natureza, e uma simbologia de existência junto a outros seres amazônicos em seu cotidiano.

#### Arqueologia Tapajônica

	<i>Efetuada por suas mãos</i>		
	<i>As machadinhas- pedras</i>	<i>O muiraquitã-grande</i>	<i>Tapajós ou</i>
<i>São tantas histórias</i>	<i>esculpidas</i>	<i>Amuleto</i>	<i>Tapuios, mundurukus</i>
<i>De um povo tapajônico</i>	<i>Os vasos, algudares,</i>	<i>Da sorte, da conquista</i>	<i>Maués, Tupinambás,</i>
<i>Que precisamos</i>	<i>panelas</i>	<i>Símbolo da fertilização</i>	<i>Maitapus, Sepeparus.</i>
<i>expressir</i>	<i>Louças diversas</i>	<i>Das tribos, uma nação</i>	<i>Resistentes de muitas</i>
<i>Neste mundo</i>	<i>Lembranças de suas</i>	<i>As pequenas, médias</i>	<i>lutas</i>
<i>amazônico</i>	<i>vidas</i>	<i>estatuetas</i>	<i>Que deixaram sua</i>
<i>Estórias de caçador</i>	<i>Os caminhos de barro</i>	<i>Tudo encontrado</i>	<i>história</i>
<i>Estórias de pescador</i>	<i>Adornos diversificados</i>	<i>Nas margens do rio e</i>	<i>No artesanato, modo</i>
<i>Histórias reais</i>	<i>Antropomorfos,</i>	<i>Nas áreas de terra</i>	<i>de viver</i>
<i>De um povo autônomo</i>	<i>zoomorfos</i>	<i>Os utensílios da vida</i>	<i>No espírito guerreiro,</i>
<i>Auto-didata como</i>	<i>Expressão da</i>	<i>diária</i>	<i>vencer</i>
<i>artesãos</i>	<i>natureza</i>	<i>De pesca, de caça, de</i>	<i>Uma vida de história</i>
<i>Que deixaram</i>	<i>Os grafismos variados</i>	<i>corde</i>	<i>Memória de todos nós</i>
<i>reliquias</i>	<i>Esculpidos por suas</i>	<i>A lança – material</i>	<i>Cablocos do Tapajós.</i>
<i>Frutos de sua história</i>	<i>destrezas</i>	<i>lítico</i>	
<i>Da inteligência, da</i>	<i>Urnas mortuárias dos</i>	<i>Desses guerreiros</i>	<i>Waldely Fernandes</i>
<i>sua criatividade</i>	<i>seus</i>	<i>fortes</i>	<i>Munduruku (no prelo)</i>
	<i>rituais</i>		

O texto literário nos traz as características da população como caçadores, pescadores, autônomos, artesãos que aprenderam formas de trabalho, de vivências por meio da exploração da natureza e manuseio dos recursos naturais, que foram construídas ao longo da sua história e da sua capacidade cognitiva e relacional entre seres humanos e seres naturais.

O tratamento artesanal com os recursos naturais, ao construir objetos que os ajudem nas suas necessidades alimentícias e de trabalho, caracteriza-os como um povo imbuído de saberes milenares, nos quais trazem traços de muitas gerações, suas expressões gráficas nos objetos são diferenciadas e marcam a sua identidade milenar. O amuleto muiraquitã traz toda uma simbologia de proteção criada entre os

povos desse local, bem como reflete a resistência e o espírito de luta com que enfrentaram colonizadores, e até os dias atuais mantém viva a sua essência cultural, demarcando a sua força étnica e se consagrando pertencentes a este lugar.

Os povos indígenas são citados no poema acima e também em relatos de viajantes e cronistas. Tais relatos apresentam informações consideradas relevantes sobre os povos que habitavam o município de Aveiro. Barbosa Rodrigues (1895) e Henri Coudreau (1897) foram naturalistas que descreveram características como: festas, fontes de alimentação, estrutura das aldeias, conflitos e religião. Ao chegar em Aveiro, Barbosa Rodrigues relata:

Na margem oriental, 193 léguas distante da capital, 31 acima da cidade de Santarém e a 6 áquem de Itaituba, está situada a Freguezia de Aveiros, antiga povoação fundada pelo padre Antônio Pereira, com índios Sepeparus no sítio chamado Magoary. (RODRIGUES, 1875, p. 53)

Neste relato, observamos que Aveiro é caracterizada como uma antiga aldeia de índios Sepeparus. Esse fato é citado também no poema “Aveiro, minha terra, minha vida”, no qual Waldely Fernandes destaca fatos históricos e características socioculturais construídas ao longo da história. O escritor mostra os nomes simbólicos dados ao lugar dos povos originários locais, evidenciando também a influência portuguesa que expandiu sua cultura na região, citando principais comunidades e as mais antigas do município, como Cury e Paraíso, e suas regiões simbólicas, como Brasília-Legal e Fordlândia.

Aveiro, minha terra minha vida

*Da minha tribo Sepeparu  
Taparajó Tapera Surgiu  
Da descendência Portuguesa  
Aveiro, seu nome Assumiu  
Aveiro minha terra, minha vida  
Minha terra é assim  
Uma porta aberta a todos  
Com potencial sem fim  
Do paraíso ao Monte Cristo  
Do Sumaúma ao Curi-Teçá  
Quer conhecer nossas maravilhas?  
Vem, vem logo, vem pra cá!  
Da minha Brasília Legal  
Do tucunaré, Festival  
Da minha Fordlandia  
Patrimônio Cultural*

*O aniversário da cidade  
Festival Folclórico  
Festa sensacional  
Aveiro, minha terra, minha  
vida  
Festival de grandes  
proporções  
Fordlândia, o Balão  
Vermelho  
Do folclore as  
apresentações  
De pinhel o Centenário  
Gambá  
Da cultura afro, europeia e  
indígena  
Terra do Pataui, do tarubá  
Da alegria do povo  
humilde*

*Das festas religiosas:  
Conceição, Sagrado  
Coração, Nazaré  
O círio, arraial, expressão  
de fé  
As mangueiras, mães  
verdes  
Patrimônio natural  
Nossa culinária, literatura,  
artesanato  
Identidade cultural  
Tua história posso contar  
Num livro infinito  
Oh! Minha cidade pacata  
Teu sorriso é tão bonito!*

*Quadrilha, dança  
tradicional  
Que divide a cidade  
Mistura Brasileira, Fundo  
de Quintal  
Ah! Meus rios: Tapajós e  
Cupari  
Minha imensa Flona  
Tabuleiro de Monte Cristo,  
Caverna Paraíso  
Quem as conhece se  
apaixona  
Aveiro, minha terra, minha  
vida...  
Waldely Fernandes  
Munduruku (no prelo)*

No primeiro conjunto de versos, o autor traz as localidades considerando-as como patrimônio cultural. O segundo conjunto de versos traz os festivais e as atividades culturais mostrando a miscigenação e tradição de ações em espaços de sociabilidade. Mostra também a conectividade com a natureza, destacando Tabuleiro de Monte Cristo, um pequeno local de preservação de quelônios. O terceiro conjunto de versos cita as festas religiosas, a cultura culinária, artesanato, a mangueira como árvore mãe verde e a literatura como identidade cultural.

O poema reverbera o relato de Barbosa Rodrigues, que antes da ocupação dos portugueses em terras aveirenses, o município era ocupado pelo povo Sepeparus, que recebeu a denominação de índios pelos portugueses. Também ressalta a construção identitária do povo aveirense permeada pela cultura afro, europeia e indígena.

Os relatos apontam inclusive que havia a presença de outros povos no município, dentre eles, destaca-se a presença da tribo Munduruku. Segundo os relatos orais, os Mundurukus vieram do Alto Tapajós atacando e expulsando outros povos que habitavam o território.

Dificilmente, nós, Munduruku, em uma expedição de guerra perdíamos um guerreiro sequer na batalha. Atacávamos os inimigos de surpresa, assim vencíamos os nossos rivais e não deixávamos ninguém com vida, somente as crianças que quiséssemos levar para a aldeia, que adotávamos e incluíamos em nosso clã para mantermos a relação de parentesco".  
(MISSIONÁRIO, 2013, p.1)

De acordo com os relatos esses povos diziam que os mundurukus seriam que nem "formigas vermelhas" porque atacavam em massa os territórios rivais.

A expressão “formigas vermelhas” pode ser comparada com formiga de fogo que, na narrativa de Coudreau (1896. p.17), era uma verdadeira praga com inúmeras invasões que expulsaram a população e “tornaram-na inabitável”. Esses conflitos evidenciam a presença de disputa por território no contexto de Aveiro, embora eles não fossem

capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais. (BANIWA, 2006, p. 17)

Na metade do século XVIII, Aveiro passou a ser habitada também pelos portugueses, estes enviados pelo governador José de Nápoles Tello de Menezes que acreditavam ser donos das terras.

Em 1781, Aveiro, antes denominada de aldeia, foi elevada à categoria de vila, por ter sido próspera em pouco espaço de tempo. “Com a política pombalina essas terras passam à condição de vilas com a denominação de cidades portuguesas” (TAVARES, 2010, p. 61). Por esta influência, outras vilas também receberam nomes portugueses, como Óbidos, Santarém, Faro, Alenquer, Monte Alegre, entre outras.

Coudreau relata que, na vila de Aveiro, em 1883, a “população total era de 313 pessoas, das quais 273 brancos e índios, 40 escravos. Quinze anos mais tarde, o lugar estava completamente despovoado” (1896, p. 17). Tal despovoamento teve como motivação a invasão de formigas de fogo, e este fato levou ao rebaixamento da categoria de vila. Ao final do século XVII, Coudreau (1896) também relata que a população de Aveiro tinha aproximadamente 3.000 pessoas, sendo 1.000 na sede. Desde então, já se percebia que a maior concentração da população estava na área rural.

Comparando com os dias atuais, vê-se que a maioria da população de Aveiro continua concentrada em comunidades rurais. Como grande parte do Brasil foi ocupada por portugueses, Aveiro não poderia ser diferente, logo que chegaram à aldeia, dominaram o povo. No entanto não diferente de outras regiões do Brasil, deu-se por meio de conflitos, nos quais ocorreram resistências pelos povos originários que sofreram processo “civilizatório” na perspectiva europeia. Diante dessa predominância do povo colonizador e das ordens religiosas, atribuiu-se o nome de Freguesia Nossa Senhora da Conceição de Aveiro, em homenagem a cidade de Aveiro em Portugal.

Para a Amazônia, vieram missionários de diferentes ordens religiosas chamadas também de freguesia. Os primeiros a chegarem pertenciam à ordem dos Capuchos, no ano de 1617. Depois deles, chegaram os Carmelitas, os Mercedários e os Jesuítas. Esses religiosos tinham como principal missão converter os povos indígenas. Os missionários procuravam convencer os indígenas a se transferirem para os aldeamentos (BEMERGUY, 2012, p. 33).

A ocupação do território pelos portugueses ocorreu principalmente por meio da evangelização dos indígenas e da exploração dos produtos naturais da floresta. No discurso de Bemerguy (2012), fica explícita a constituição inicial da região amazônica anterior à colonização portuguesa. A cultura de subsistência tem grande influência na formação cultural dos povos do campo no município.

Nas narrativas de Coudreau (1896) e Barbosa Rodrigues (1875), notamos a presença dos Sepeparus e Mundurucus. Coudreau cita como silvícolas, os povos mundurucus, e Barbosa Rodrigues (1875) cita os povos nativos como “semicivilizados”. Neste olhar, vemos o colonizador e sua incompreensão da forma harmônica de viver do indígena com a natureza, o qual extraía somente o necessário para sua sobrevivência diária e não se preocupava com o acúmulo de riquezas e tinha como princípio de vida o compartilhamento, em uma espécie de “economia solidária”, e utilizavam os produtos naturais para seus artesanatos e utensílios.

Com a colonização, os conhecimentos tradicionais indígenas passaram a ser observados pelos colonizadores portugueses e, dentre eles, o uso do látex extraído das seringueiras. Eles identificaram sua utilidade para além da percepção dos indígenas e passaram a explorar o recurso natural com olhares para o poder econômico. “Os índios foram provavelmente os primeiros a identificar e usar a goma elástica obtida da seringueira, no final do século XVIII. Faziam uso artesanal do látex e foi com eles que os europeus aprenderam a usar o produto” (JÚNIOR, 2010. p. 91). Para isso, tiveram que explorar os indígenas e dominá-los.

Os colonizadores passaram a comercializar as bolas de látex e a explorar os indígenas na sua extração em meio a floresta, exportando a matéria prima para outros continentes. No contato com os portugueses, os indígenas passaram a ser extrativistas de borracha, o que provocou mudanças de hábitos de sobrevivência e a sua condição de “escravos” nos seringais. Todavia, essa condição foi imposta e, para esta, prevaleceu a visão europeia e não a dos povos originários que, apesar de resistências, sofreram por trabalho escravo e muitas mazelas.



De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. (BANIWA, 2006. p. 17)

Com o povoamento dos portugueses, os indígenas passaram a ser catequizados e obrigados a trabalhar para os colonizadores, mostrando formas de adentrar e explorar a floresta como foi no caso das seringueiras. Em muitas atividades, os indígenas não conseguiam realizar com um potencial laboral exigido pelos seus dominadores, por falta de hábitos nessas atividades. Isto vai ao encontro do entendimento dos colonizadores de que os povos originários seriam “preguiçosos”, conforme observamos no relato de Barbosa Rodrigues (1875) que cita que os mesmos viviam em ociosidade.

Baniwa (2006) pontua que preguiçoso é uma denominação negativa atribuída aos povos que habitavam a Amazônia com o objetivo de defender o interesse da Coroa. Na atualidade, tal adjetivo ainda é atribuído a esses povos.

Ainda hoje essa visão continua sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesse pelas terras indígenas e pelos recursos naturais nelas existentes. Os índios são taxados por esses grupos como empecilhos ao desenvolvimento econômico do país, pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez que são de culturas igualitárias e não cumulativas. Dessa visão resulta todo o tipo de perseguição e violência contra os povos indígenas, principalmente contra suas lideranças que atuam na defesa de seus direitos. (BANIWA, 2006. p. 36)

Ainda no período da colonização os portugueses, também trouxeram para a Amazônia Aveirense povos africanos na condição de escravos. Entretanto, nos relatos, os narradores não identificam os escravos como negros. Entendemos que essa falta de identificação se dê em virtude do período da escravidão brasileira, pois a escravidão era algo comum e natural na visão dos europeus e que não se considerava relevante nas observações dos relatos, mostrando a constituição de um racismo estrutural que perduraria até os dias atuais.

Negros e indígenas eram submetidos a mesma condição de exploração e, na convivência, foram se misturando. Assim, ambos influenciaram e foram influenciados em suas formas culturais de viver. Em meio a essa mistura de culturas

de origens diferentes, entre os povos originários, povos europeus e africanos escravizados, foram constituindo o povo da região de Aveiro.

Com o passar do tempo, nordestinos atraídos pela economia da borracha, passaram a constituir este povo, não somente no período inicial de extração da seiva da seringueira, mas, sobretudo, no período de início da industrialização do látex pela Companhia Ford Industrial do Brasil. Fato marcante no desenvolvimento de Aveiro, localidade identificada como cidade da borracha no Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará.

No século XVIII, iniciou-se o povoamento de portugueses e Aveiro foi elevada a categoria de Vila. No Século XIX, ocorreu a formação do povo Aveirense e, no século XX, ocorreu o desenvolvimento econômico e maior povoamento do território.

A implantação da Companhia Ford passou a representar uma esperança de vida melhor. A sua chegada no Tapajós se espalhou na região e em outras regiões do Brasil. Machado (1990) *apud* Amorim (1995, p.33) afirma que “nunca houve, antes, uma fonte geradora de tantos empregos na Amazônia. Migrações de todo o Norte e Nordeste foram atraídos pelas vantagens oferecidas na ‘empreitada americana’.

Amorim (1995, p. 37) ressalta que, na história da Companhia Ford<sup>1</sup> no Tapajós, “homens desprovidos e desesperados vinham de lugares mais distantes da Amazônia, vindos das margens dos variados rios como: Guaporé, Xingú, Madeira, Purus, Jutai, Acre, Solimões, ambos em busca de sobrevivência no Tapajós.”

O projeto Ford durou entre 1928 a 1945. Neste período, observou-se que “o pico dos trabalhadores foi computado em 1931 com cerca de 3.100 operários registrados, sem contar suas famílias e os demais espalhados nas colônias, com 15.000 pessoas habitando Fordlândia e Belterra” (JUNIOR, 2010, p. 108).

O fracasso do empreendimento se deu pela concorrência da borracha produzida na Ásia e pelo “mal das folhas”. Em detrimento dos prejuízos, a indústria fechou e o patrimônio foi transferido para o governo brasileiro que não prosseguiu com ações públicas geradoras de crescimento econômico. Diante disso, as populações

---

<sup>1</sup> “Para assentar as instalações da Companhia e manter a estrutura da vila, a ‘Ford Motor Company fez chegar as margens selvagens do Tapajós, em dezembro de 1928, dois navios, o ‘Lake Ormoc’ e o Lake Farge’, trazendo a infra-estrutura de uma cidade moderna, para plantar ali o ousado projeto: o maior seringal cultivado do mundo. Nascia a Fordlândia assombrando a Amazônia que jamais vira algo semelhante.” (MACHADO, 1990 *apud* AMORIM, 1995, p.36)

atraídas pelo sonho se dispersaram para outras comunidades do município e para outras regiões do Brasil, alguns foram e outros ficaram.

A Companhia Ford acabou, mas conservando até o fim, os caracteres que a diferenciavam profundamente das condições econômicas e sociais predominante no espaço que ocupou. É um marco histórico no contexto das formas de ocupação que processaram sobre a Amazônia como espaço econômico social. (AMORIM, 1995, p. 74)

E, assim, a formação cultural e social de Aveiro se constituiu mediante influências continentais da Amazônia, de países colonizadores e exploradores das riquezas naturais e de países escravizados.

Neste contexto, a formação social e cultural traz em suas marcas o “eu” e o “outro” que constituem o povo amazônida a margem do Rio Tapajós. A economia inicial foi o extrativismo da borracha, depois passou a ser a madeira e a pesca, prevalecendo estas últimas até os dias atuais, sendo a pesca a mais latente, havendo uma familiaridade com as águas de lagos, igarapés e rios Tapajós e Cupari.

Nesse contexto, foi se constituindo a população de Aveiro com marcas latentes da cultura e do ambiente local, apesar das influências de outras culturas que chegaram até a localidade e ajudaram a formar essa imensidão de sociobiodiversidade da floresta amazônica.

*Após estas percepções, decidimos embarcar na bajara e iniciamos a navegação para trazer elementos que ajudaram no estudo sobre o fechamento de escolas do campo.*

2.2.2 Iniciando a viagem na bajara: a diversidade populacional aveirense no contexto atual.

*Iniciamos a viagem e, neste percurso, atendendo a acenos de mãos, fomos parando a bajara e dando “carona”. Assim, lotando a embarcação com um grupo diverso de passageiros (comunitários se deslocando entre as comunidades ribeirinhas).*

*No decorrer da viagem, surgiu uma forte ventania no rio e, assim, com prudência, paramos na enseada, local onde se pausa para aguardar a diminuição de*

ventos fortes no rio. Aguardando a tempestade, ouvimos atentamente um diálogo<sup>2</sup> interessante entre dois viajantes.

O viajante X pergunta ao outro:

— *Você está com medo? Não se preocupe, é só uma ventania, logo vai passar e poderemos seguir.*

O viajante Y fala:

— *Eu tenho medo sim. Olha a correnteza!*

*De onde você vem?* Perguntou o passageiro X.

O viajante Y respondeu: *Eu venho lá do Cristalino.*

O viajante X perguntou: *Onde é isso?*

O Y afirma: *Projeto de Assentamento que fica lá pelas colônias de Brasília-Legal.*

X diz: — *fica tranquilo. É assim mesmo, se ficarmos aqui nada nos acontecerá e depois que passar continuaremos a viagem. Faço esse trajeto desde criança, sou ribeirinho e viajo sempre nesse rio.*

Y explica: — *Toda vez que preciso visitar familiares que moram na beira do rio ou resolver algo na sede do município de Aveiro, passo por esse sufoco de viajar pelo rio. Na estrada, não passamos por isso, no entanto, pegamos muita poeira no verão e enfrentamos muita lama no inverno.*

Ouvimos o diálogo atentamente e, em seguida, perguntamos aos passageiros sobre suas identidades, profissões, visões de lugar e modos de vida, partindo da compreensão de ambiente, relação com as águas e a floresta, formações socioculturais e relações de trabalho, embasado no entendimento de que existe uma diversidade sociocultural na Amazônia que caracteriza o território e a população existente.

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade ambiental, produtiva e sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, oferecem, poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços básicos essenciais e direitos básicos, como: habitação, saúde, saneamento, lazer e educação. (HAGE, 2013, p. 9)

---

<sup>2</sup> Diálogo Figurativo.

Nesse contexto amazônico e de acordo com as percepções extraídas do diálogo, encontra-se a Amazônia Aveirensense. Vista como um território marcado pela biodiversidade, pela diversidade sociocultural e potencialidade econômica oriunda da floresta e das águas, possui uma população urbana e rural alocada em três regiões: Aveiro, Brasília Legal e Fordilândia. Tais regiões são subdivisões simbólicas (entendidas culturalmente) e não formais (sem legalidade). Entretanto, legalmente o município tem quatro distritos: Aveiro, Brasília Legal, Fordilândia e Pinhel, todos localizados às margens do Rio Tapajós.

Ainda que a maioria da sua população esteja concentrada nesse espaço, há um contingente populacional em áreas de terra firme em espaços de Assentamentos. Sendo assim, a população vive usufruindo dos rios, lagos, igarapés e da floresta de várzea e terra firme.

Para essas formas de ocupação, Gonçalves (2008) pontua dois sistemas distintos: o primeiro é denominado de rio-várzea-floresta, predominante na Amazônia até 1960; e o segundo trata da estrada-terra, firme-subsolo que ocorre até os dias atuais.

São características do padrão rio-várzea-floresta, a exploração de florestas em pé com a extração da borracha e da castanha como principal fonte econômica e os rios para suas locomoções. Sobre o padrão estrada-terra-firme-subsolo, caracteriza-se como “uma complexa expansão da fronteira para o interior da floresta, na qual o valor da natureza está na terra (pecuária e agricultura) e no subsolo (minério), tendo a estrada como um meio de ligação da Amazônia com o restante do país” (SOUSA E BINSZTOK, 2012, p. 10).

Nesta perspectiva, o território aveirensense é predominantemente caracterizado pelo padrão rio-várzea-floresta, com sua população formada de migrantes de outras regiões do país e povos tradicionais caracterizados como Povos Amazônicos por viverem na localidade e como Povos da Floresta e das Águas que se conectam com a biodiversidade tendo uma relação com o meio natural do bioma da Floresta Amazônica. Nessa relação, constituem um território político geográfico no qual trafegam por meio de transportes fluviais (barcos, lanchas, bajaranas, botes, canoas) e terrestres (veículos automotivos e carroças). Observem o homem e sua relação com o rio na imagem a seguir.

**Figura 2-** O homem e o rio.



Fonte: AZULAY (2020)

A imagem revela que a relação do amazônida com o rio se fundamenta na economia (recursos para sobrevivência), na cultura (hábitos de convivência e diálogo com a natureza), no transporte (via de deslocamento), na afetividade (pertencimento e amorosidade com o lugar).

O rio é a rua, o meio de transporte, espaço, lazer, fonte de alimentação e lócus de trabalho, demarcando, também, espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais. A terra e a mata são condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos, espaço de trabalho, de moradia, de convivência social. (SANTOS, 2009 apud LIMA, 2013, p.99)

O território aveirense possui seis rios: Cupari, Andirá, Marau, Mamuru, Maria Coan e Tapajós que exercem grande influência na vida e na identidade da população ribeirinha que de acordo com Pires (2012, p. 56) “são povos tradicionais que vivem às margens dos rios” e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Para eles, o rio não serve somente para o sustento de muitas famílias que vivem em seus percursos, mas também para ser utilizado como vias naturais de circulação de pessoas e mercadorias.

O rio Tapajós é predominante diante da grande importância e relevância para a população local. Vale ressaltar que o rio Tapajós compõe a bacia Amazônica, considerada maior bacia fluvial do mundo, formada por todos os rios, córregos e demais cursos que vazam no rio Amazonas. “O rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o ribeirinho exerce também sua luta pela vida, utilizando-se de saberes e artimanhas.” (LIMA, 2013, p.100).

No entanto, para a população que vive em assentamento, a relevância do rio diminui. No sistema estrada-terra-firme-subsolo, como a ocupação amazônica, vimos as estradas como importantes vias de acesso para os povos que vivem em terra firme. A formação dessa população se firma a partir da implantação dos Projetos de Assentamentos Rurais (PA) nas regiões de Aveiro, Brasília Legal e Fordlândia com uma área de 2,310,701.00 hectares. No município de Aveiro, estão concentrados 09 PAs: Gleba Mamuru, Cristalino I, Cristalino II, Brasília Legal, Rio Cupari, Daniel de Carvalho, Urucurituba, Tapajós, Fordlândia, Transfordlândia Santa Cruz que acolhem 5.470 assentados. As estradas são os únicos meios de acesso.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas chamadas de parcelas, lotes ou glebas e entregue pelo INCRA a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento. Migrantes das outras regiões do país como os nordestinos (brancos e negros), sulistas e ribeirinhos que vivem na floresta, caracterizam essa população denominada de Assentados.

O INCRA ressalta ainda que enquanto o proprietário não tiver a escritura do lote em seu nome, os beneficiários não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros. Muitas famílias no município moram nesses projetos de assentamento e já possuem título da terra, mas alguns ainda não, esses estão encontrando dificuldades desde o início de 2018, quando o governo federal atual fez uma série de reformas dentro do INCRA dificultando aos assentados darem prosseguimento no processo de posse definitiva do lote.

Por viver distante das margens dos rios esse povo se locomove em via terrestre, tanto para outros municípios próximos quanto entre comunidades. Utilizam transportes automotivos como: carros, motos e ônibus, além de carroças como transporte de curta duração. Observemos a imagem a seguir em uma estrada no município de Aveiro.

**Figura 3** – O homem e a estrada



Fonte: Azulay (2020)

A Rodovia Estadual Transfordlândia, apresentada na figura 3, possui 42 km de extensão. Começa na Rodovia Federal, chamada de BR 163 e termina no Distrito de Fordlândia e possui 5 vicinais com algumas comunidades, em toda sua extensão há moradores Assentados pelo INCRA. A principal atividade econômica é a agropecuária, como criação de bovinos e suínos, plantio de bananas, macaxeira, milho, dentre outras. No inverno amazônico, a rodovia, por ser de chão de terra, fica praticamente intrafegável, dificultando o transporte das mercadorias e dos animais, bem como o acesso a outras localidades.

É importante ressaltar que tanto a população que vive em terra firme e a que vive às margens do rio se locomove até a sede do Município, por meio do rio Tapajós sendo o único meio de acesso. Isso demonstra a relevância do rio para a população aveirense que o vê como elo entre as localidades, meio de entrada e saída.

Além dessa restrição, a sede do município de Aveiro é circundada por duas reservas ambientais, o que impede o seu crescimento urbano e mantém um percentual significativo da população no campo, caracterizando assim a população como camponesa.

O complexo administrativo e legislativo está concentrado na Sede, bem como os serviços bancários. Neste caso, os habitantes que estão na região de Aveiro, quando precisam utilizar esse serviço, viajam para a Sede. Os habitantes das demais regiões, Fordlândia e Brasília-Legal, tem a opção de ir para sede, ou para as cidades

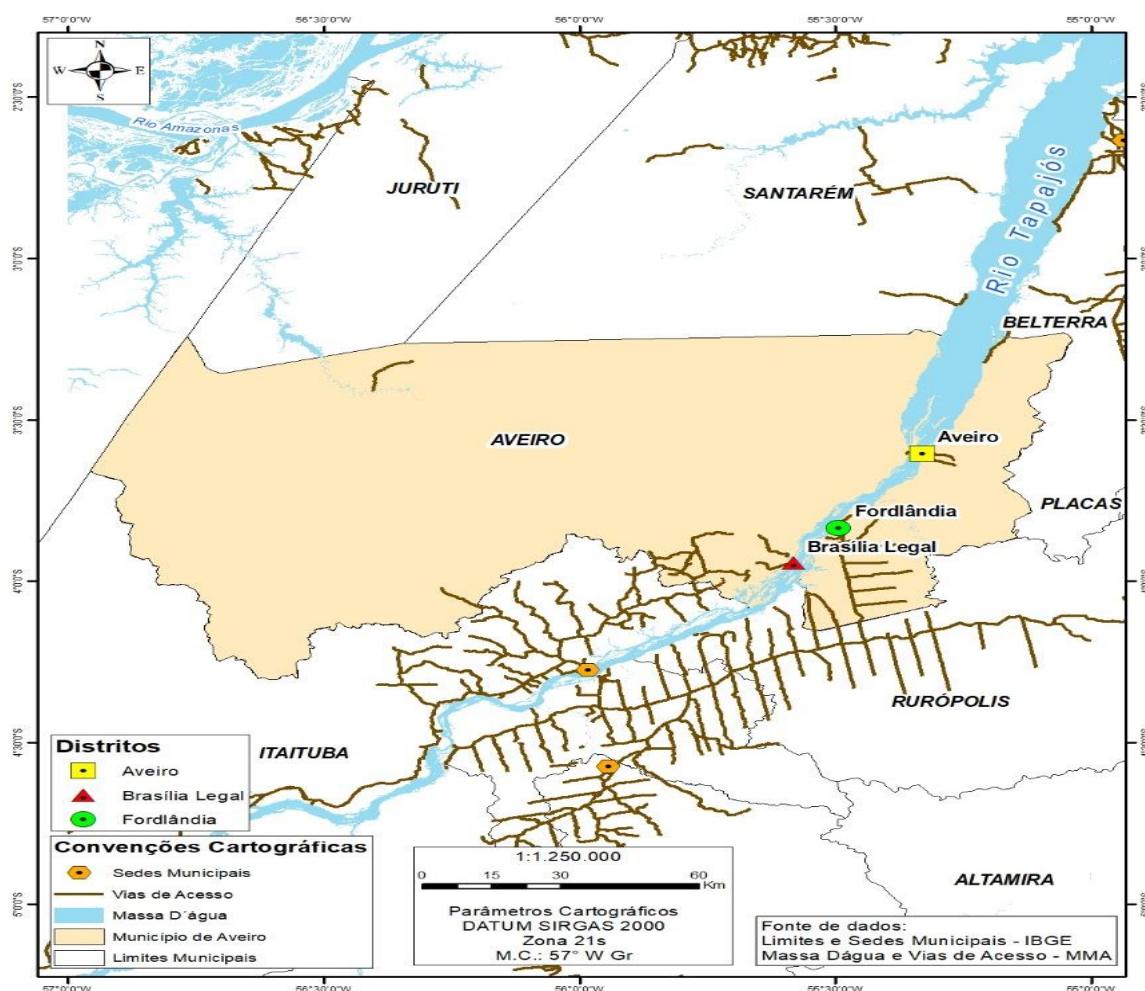


vizinhas de Santarém ou Itaituba, esta última sendo a mais procurada e se tem acesso também por via terrestre.

A divisão regional simbólica se tornou uma referência para organização e implementação de políticas governamentais. Dessa forma, fizemos uma breve descrição para caracterizar algumas especificidades de cada uma.

A região de **Aveiro** que tem, como polo de concentração, a Sede do município, o Distrito de Aveiro, como o único espaço urbano do município, e mais 27 comunidades. Os habitantes concentrados nessa região vivem da agricultura, da pesca e do comércio. A região tem uma forte ligação comercial com o município de Santarém e saídas de entretenimento e comércio em Belterra devido as praias e o turismo desse município. No Mapa 5, demonstramos as regiões simbólicas do município de Aveiro.

**Mapa 5 - Localização das sedes distritais de Aveiro-PA**



Fonte: Azulay (2021)

São três regiões, Brasília Legal, que fica à margem esquerda do Rio Tapajós, enquanto Aveiro e Fordlândia localizam-se tanto à margem esquerda quanto à margem direita do Rio, conforme observamos nas figuras a seguir.

**Figura 4-** Aveiro (sede)



Fonte:  
<https://www.google.com.br/imagens+aveiro+Para>

**Figura 5-** Brasília Legal



Fonte: Azulay (2020)

**Figura 6-** Fordlândia



Fonte:  
<https://fotospublicas.com/fordlandia-para>

Nem todas as comunidades possuem energia oriunda das usinas hidrelétricas. Existem comunidades assistidas com energia de motor a diesel, que fornecem em média 04 horas por dia de energia e outras desassistidas que usam lamparina, dado a extensão territorial e a cobertura da floresta amazônica.

A região de Aveiro fica situada dentro de duas reservas: a Floresta Nacional do Tapajós (FLONA), Unidade de Conservação (UC), que fica no entorno da Sede do município; e a Reserva Tapajós-Arapiuns (RESEX) abrange as comunidades da região de Aveiro na margem esquerda do Rio Tapajós até as comunidades na Região do Rio Arapiuns no município de Santarém. Isso faz com que a região fique preservada e não abra espaço para a exploração da floresta dentro do contexto do agronegócio. Os habitantes dessa região vivem da agricultura e da pesca.

A Região de **Brasília Legal** tem como polo de concentração o Distrito de Brasília Legal. Coudreau (1896) pontua que Brasília Legal recebeu esse nome por ser um ponto de apoio das tropas legalistas em 1836. Rodrigues (1875) afirma ser um local em que cidadãos se armaram contra os Cabanos que, de acordo com Júnior (2010), eram pessoas que viviam em simples habitações feitas de madeira e cobertas de palhas, denominadas cabanas.

Entretanto, os relatos orais de antigos moradores relacionam o nome Brasília ao seu primeiro morador que atendia pelo nome de Braz. No primeiro momento, o distrito passou a ser chamado “Ilha do Braz”, logo depois “Brazilha” e, em seguida, Brasília.

Além do polo, a região possui 25 comunidades. O acesso para essa região se dá por via terrestre e fluvial. Faz fronteira com Itaituba no qual tem estreita ligação no tocante à comercialização e a alguns serviços básicos. Toda região possui apenas uma Unidade Básica de Saúde, que fica no polo de concentração.

Os habitantes dessa região vivem da agricultura, da pesca e da pecuária, seu ponto forte. A maior parte da venda desses produtos vai para o município de Itaituba. Toda região é beneficiada pela energia elétrica advinda da hidrelétrica de Tucuruí. Esse serviço chegou à região por meio do Programa “Luz para Todos” do Governo Federal, no ano de 2010, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). E, com a chegada da energia, também chegaram as tecnologias interferindo em alguns hábitos e modos de viver.

Outra região é **Fordlândia**, composta pelo Distrito de Fordlândia e 19 comunidades. A população cresceu no período do megaprojeto agroindustrial de plantação de seringueiras e beneficiamento de borracha da Companhia Industrial Ford do Brasil, que investiu milhões de dólares como *company town* estadunidense na Amazônia.

O nome Fordlândia advém do inglês “*Ford island*” que significa terra do Ford, mais tarde passou a ser escrita “*Fordland*” e por último “Fordlândia”. Apesar da mudança na estrutura lexical da palavra, o sentido continuou o mesmo, ou seja, terra do Ford. Fordlândia passou à categoria de Distrito por meio da Lei nº 003, de 26 de outubro de 2017.

O acesso é feito por via terrestre, diretamente ligada a Rodovia BR 163 por meio da Rodovia Estadual Transfordlândia, e por via fluvial, a região faz fronteira com o município de Rurópolis e Itaituba, possui fortes ligações comerciais com Itaituba. Toda região é contemplada por apenas uma unidade básica de saúde que fica no polo de concentração. Os habitantes dessa região vivem da agricultura, da pesca e da pecuária.

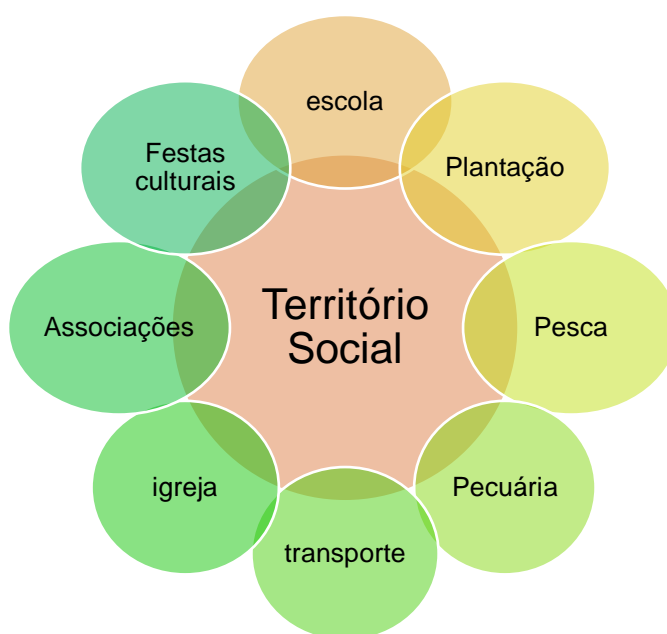
Toda região é beneficiada por meio da energia elétrica abastecida da Usina de Tucuruí por meio do Programa “Luz para Todos”. Os habitantes se deslocam até a Cidade de Itaituba para, além de utilizar os serviços bancários devido à ausência deles na região, também vender os seus produtos da agricultura e da pecuária.

Fordlândia é o Distrito mais famoso do município de Aveiro devido a história do megaprojeto do empresário Henry Ford. Por isso, muitos pesquisadores vieram

para essa região e realizaram vários documentários e cenários para filmes como *Beyond Fordlândia*, *Fordlândia*, *Fordlândia Malaise*, *Libertad: el precio de la vida*.

Desta forma, a população do município de Aveiro se apresenta entre agricultores(as) familiares, extrativistas, pescadores artesanais, funcionários públicos e privados e outros que caracterizam a formação populacional de acordo com suas relações econômicas, de trabalho e sociais, o que caracteriza o seu território social demonstrado no Fluxograma 1.

**Fluxograma 1** - Constituição do Território Social



Fonte: Elaborado por (AZULAY, 2020)

Oliveira e Hage (2011) compreendem a construção da dimensão social baseada em grupos sociais e mediações espaciais (escola, igreja, plantação, transporte etc.), sustentando a efetivação do poder material e simbólico desses grupos. Nessa perspectiva, o povo aveirense constitui o seu território social marcado por pontos essenciais conforme o Fluxograma 1 apresenta.

No caso das populações do campo de Aveiro, essas relações sociais acontecem durante o processo de atividades econômicas, de transporte e de convívio nos grupos sociais como as igrejas, que representam a religiosidade, escola, *lócus* de aprendizado, na qual há interação entre diversos sujeitos, nas reuniões de associações e outros.

O Município tem sua economia baseada na pecuária, na pesca e na agricultura pelo processo de monocultura e na empregabilidade da administração pública e privada, além do extrativismo e beneficiamento da madeira. Ressalta-se que, com o fortalecimento da agropecuária, muitos agricultores venderam seus lotes e saíram da localidade e do município, passando esta por um processo de retorritorialização (processo de reocupação).

A extração da madeira enfraqueceu devido às proibições feitas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) ocasionadas pelo grande desmatamento de áreas verdes da região. Atualmente, somente uma madeireira se encontra em atividade e possui permissão da Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Pará (SEMA) por ter apresentado plano de manejo e de sustentabilidade.

Mesmo com 238 anos, Aveiro ainda possui sérios problemas de infraestrutura para atender as necessidades básicas de seus munícipes. Isso é um dos percalços para o crescimento do município que necessita não somente de uma política de desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, de políticas sociais que promovam a humanidade e o fortalecimento sociocultural, incluindo a educação para a diversidade e sustentabilidade, partindo dos princípios da diversidade com respeito às diferenças e à preservação e à conservação da natureza, alinhados à realidade dos povos do campo.

Nesse contexto territorial, essa diversidade populacional se concentra em territórios que marcam os povos das águas e da floresta, conforme se apresenta no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1-** Diversidade Populacional de Aveiro

<b>Povos do Campo, das Águas e da floresta</b>			
<b>Indígenas</b>	<b>Ribeirinhos</b>	<b>Assentados</b>	<b>Caboclos(as)</b>
Pescadores (as) Artesanais; Agricultores familiares; Servidores públicos; Aposentados	Extrativistas; agricultores familiares; Seringueiros (as); Assalariados (as); Pecuaristas; Aposentados.	Pescadores (as) Artesanais; Agricultores familiares; Servidores públicos; Aposentados	Pescadores (as) Artesanais; Agricultores familiares; Servidores públicos; Aposentados

Fonte: Pires (2012)

No quadro acima, mostramos a caracterização da população do campo aveirense, considerados como povos do campo, das águas e da floresta, conforme seus territórios, sua etnicidade, seus modos de sobrevivência e trabalho e relações socioculturais. Em todas as categorias, é perceptível como o amazônida vive e se constrói contactando-se com a floresta e suas águas mantendo suas relações sociais e ambientais, tendo a natureza como sua condutora de saberes e fonte natural de desenvolvimento. Nessa relação se firma a sociobiodiversidade de Aveiro. Na região tem a presença de indígenas Mundurucus da Cara Preta, Maytapu, Sateré-Maué e outros, além de caboclos que possuem origem miscigenada entre indígenas e brancos migrantes.

É importante também caracterizar os povos de acordo com sua economia e o trabalho, considerando que, nessas atividades, as relações com o lugar (ambiente natural e social) se firmam e ajudam a desenvolver a territorialidade no sentido de despertar a ideia de pertencimento e valorização do território e tudo o que nele há, envolvendo pessoas e natureza. O modo como estes desenvolvem sua economia está relacionado diretamente com a natureza e a cultura de lidar com ela ao longo da história desses povos e nas suas formas de interações em grupos sociais.

Como povos das águas e da floresta, os **povos indígenas** possuem padrões culturais a transmitir para gerações futuras em seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência enquanto grupos sociais com padrões culturais específicos, vivendo dos recursos das matas e dos rios sem destruir o ambiente natural. Na visão de Baniwa,

[...] os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil. (BANIWA, 2006, p.18)

Nesse contexto, os **povos ribeirinhos** se destacam por morar às margens dos rios e por também serem denominados de povos tradicionais, por possuírem saberes oriundos do seu contato com a natureza e com os povos locais. Desse modo, pode se dizer que “as comunidades ribeirinhas da Amazônia são compostas em sua grande maioria por moradores(as) que dividem o tempo entre a agricultura, cultivando pequenos roçados para consumo próprio, e a pesca artesanal [...]” (PIRES, 2012, p.56). A atividade econômica que se destaca é a pesca artesanal.

Ainda nesse contexto, existem os **assentados** que são pessoas que vivem em assentamento rurais, definidos como:

Um conjunto de ações, em área destinada à reforma agrária, planejadas, de natureza interdisciplinar e multisetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do(a) trabalhador(a) rural e de seus familiares. (BRASIL, 2004, p.148)

Os assentados são os que vivem em espaços loteados destinados as pessoas que preferem viver no meio da floresta com área mais aberta para pecuária, criação de peixes em açudes e agricultura familiar de terra firme com acesso via estrada.

A miscigenação entre os brancos e índios deu origem aos **caboclos (as)** que em virtude dessa miscigenação foram caracterizados como mestiços (as). Pires (2012, p. 73) cita que “existem inúmeros significados para “caboclo” no Brasil, esses variados significados têm a ver com “a localização geográfica e fundamentalmente, o modo particular de vida desse povo”, sua cultura de subsistência está baseada no plantio de grãos como milho, feijão e outros.

Além destes, existem povos que vivem no meio da floresta mantendo sempre a floresta em pé, desmatando somente pequenas áreas para o plantio de suas roças e vivendo mais da caça e da pesca em igarapés, igapós e rios próximos. No nosso entendimento, como estes não podem ser definidos como ribeirinhos, nem como indígenas e nem como assentados por viverem em áreas distantes e não demarcadas, denominamo-os de florestados.

Os povos das águas e da floresta de Aveiro constroem uma territorialização com finalidades de viver, desenvolver e interagir no lugar. Nessa interação social e ambiental, constituem sua territorialidade, o que define o seu bem-estar e o seu sentir de pertencimento do lugar.

No entanto, nessa construção da territorialidade no contexto amazônico, ocorre um fenômeno da reterritorialização do Assentamento e da área ribeirinha. Alguns moradores saem de um território para outro, em busca de possibilidades de lotes ou plantio em terra de várzea com maior fertilidade e aproximação com o rio.

No processo de territorialidade, a ideia de pertencimento, também gera conflitos sociais por interesses de grupos socioculturais e disputas de poder, como também sofre influências da economia globalizada. Um exemplo se dá quando grandes fazendeiros compram lotes dos comunitários que, por sua vez, sem vislumbrarem uma perspectiva de desenvolvimento no local onde vivem, vendem suas terras, muitas vezes por valores bem abaixo do mercado e vão para os centros urbanos.

Essa opção de abandonar suas terras revela uma ação involuntária motivada também por ausência de políticas públicas sociais e, dentre essas políticas, destaca-se a não-oferta da educação, considerada elemento basilar na formação socio-histórica, cultural e econômica de uma sociedade. Essas compreensões foram instigadoras ao pesquisador que saiu da enseada, após o fim da tempestade, seguindo viagem.

Após minutos de viagem observamos mais um aceno e paramos em uma comunidade. O aceno era de uma professora que estava indo a Aveiro para resolução de problemas da escola. Ela se identificou e pediu carona. No decorrer da viagem, a professora dialogou conosco a respeito da situação educacional de Aveiro.

### 2.2.3 A educação em Aveiro-Pará

Durante o diálogo na bajara, constatamos que o município de Aveiro em regime de colaboração com o Estado e a União mantém a rede municipal de ensino, ofertando educação infantil e ensino fundamental e as modalidades educação escolar indígena e educação especial.

O ensino médio é de responsabilidade do estado do Pará que oferta de forma regular na sede e modular em seis comunidades atendendo o que estabelece o art. 10 da LDB 9.394/96. A documentação do ensino modular é arquivada na única escola Estadual da sede. Desenvolve-se em parceria com a rede municipal, funcionando em salas de aulas das escolas matrizes do município de Aveiro. De acordo com o artigo 11 da LDB 9.394/96, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios e, no caso de Aveiro, passou a ter uma Rede de Ensino em nível municipal com a criação da Secretaria Municipal de Educação em 18 de fevereiro de 1993, conforme a Lei Municipal nº 338/93.



A educação no Município recebe financiamento federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Plano Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que atende tanto os alunos da rede municipal quanto os alunos do ensino médio regular e modular e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O Município possui ainda um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM) implantado em 2005, mas até os dias atuais não foi reformulado.

A rede municipal de ensino possui 113 unidades, das quais estão 63 fechadas e 50 em funcionamento. São 3.363 alunos matriculados, 496 na Educação Infantil, 2.813 no Ensino Fundamental, 45 na Educação de Jovens e Adultos e 09 na Educação Especial, distribuídos nas 48 escolas no campo e duas escolas urbanas, das 48 localizadas no campo, 45 ofertam turmas multisseriadas (SEMED, 2018).

As turmas multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos em níveis diferentes de ensino e faixa etária variadas numa mesma sala de aula e com um único docente. Uma realidade não somente de Aveiro, mas também da região Nordeste e demais municípios da região Norte. Hage (2005, p. 45) “afirma que no caso do Pará, nos deparamos com o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas”.

Ao longo da história, a multissérie tem sido tratada como turmas inferiores, ficando em segundo plano, sem receber atenções devidas. Os maiores dilemas enfrentados nas escolas de Aveiro são: falta de infraestrutura física, ausência frequente da merenda escolar, ano letivo inadequado à realidade geográfica local e falta de apoio técnico-pedagógico, o que interfere diretamente no fracasso escolar deste município, conforme demonstra a tabela 1.

**Tabela 1** - Dados da Prova Brasil 2017.

Prova Brasil – 2017				
Disciplina	Ano	Alunos participantes	Alunos que demonstraram aprendizado	% de alunos que demonstraram aprendizado
Português	5º	211	44	21
	9º	143	8	6
Matemática	5º	211	17	8
	9º	143	3	2

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no site Quedu (2019).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2017, os anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal não atingiu

a meta estabelecida pelo PME. A Tabela 1 revela um índice baixo de aprendizado adequado, evidenciando que é preciso garantir a aprendizagem de mais alunos e com mais qualidade.

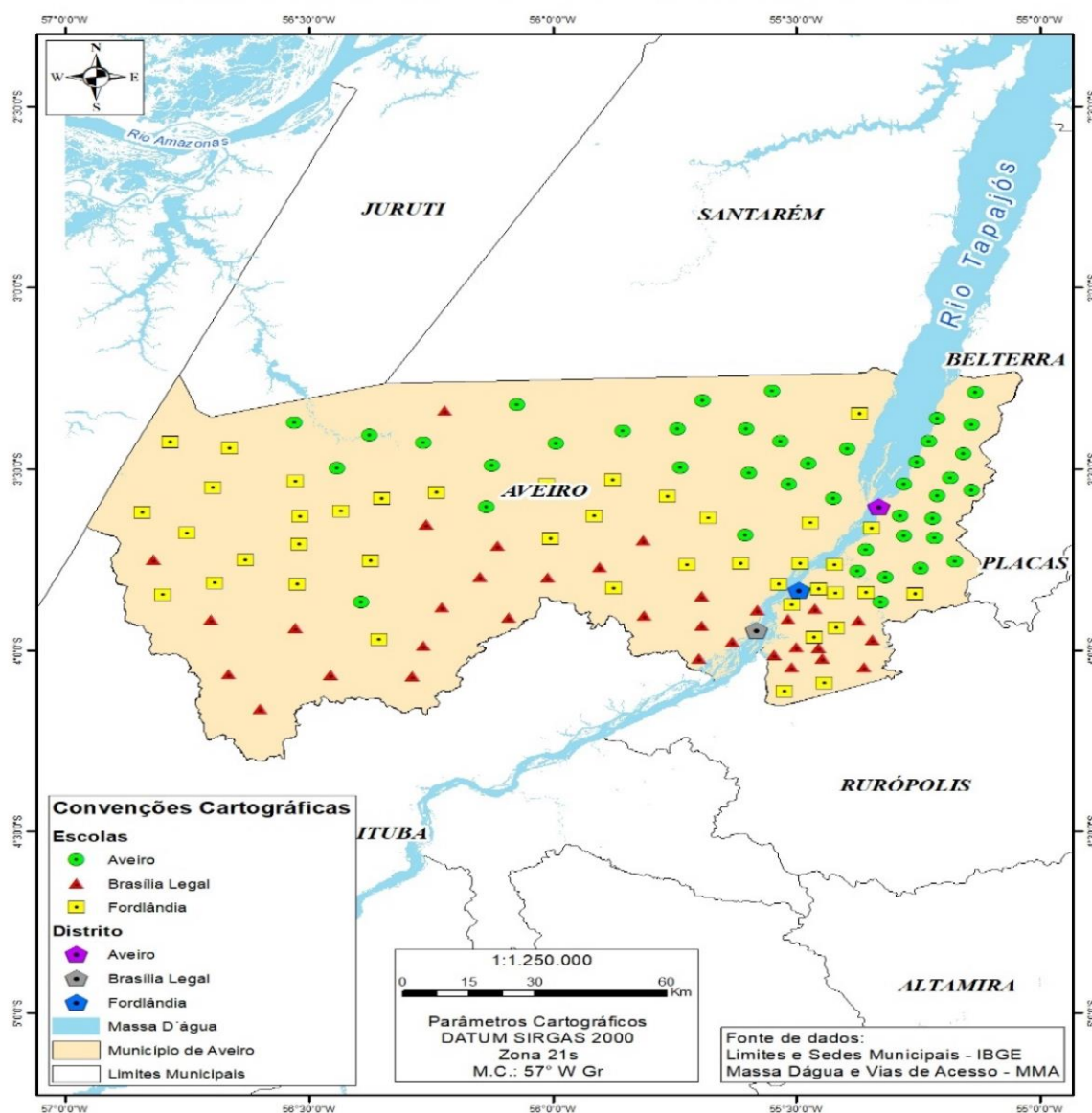
No entanto, essas turmas multisseriadas nas escolas no campo têm enfrentado dilemas e se mantido mesmo em condições não favoráveis. Hage (2006) pontua que essas turmas têm assumido papel importante na iniciação escolar de muitos alunos. Mesmo com evidente importância, as turmas multisseriadas estavam presentes nas 63 escolas fechadas.

O fechamento dessas escolas perpassou um período de doze anos delimitado nesta pesquisa. Para compreender esse processo, vimos a necessidade de traçar o percurso histórico-educacional de forma contextualizada no período de 2006 a 2018.

O processo de municipalização iniciou em 2002. Ao longo de quatro anos, o município passou por profundas transformações no contexto educacional. Dentre essas, uma foi a gestão e manutenção de todo o ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries, além da posse definitiva de prédios escolares estaduais que passaram ao município no ano de 2005, por meio do Convênio de Cooperação Técnica com o Estado do Pará, que oficializou a municipalização de escolas estaduais pelo Decreto nº 021/2005. Nesse contexto, em 2006, foi reformulado e implantado a rede educacional municipal de Aveiro.

No ano de 2006, existiam 113 escolas espalhadas em todo o território aveirense. Eram Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), sendo 02(duas) na zona urbana e 111 na zona rural, divididas entre 10 escolas matrizes e 101 anexas. No Mapa 6, vimos as escolas distribuídas nas regiões distritais.

**Mapa 6:** Distribuição de escolas por Regiões Distritais Aveirenses.



Fonte: Azulay (2021)

O Mapa 6 indica que, em 2006, na Região de Aveiro, havia 39 escolas: cinco escolas matrizes e 34 anexas. Na Região de Brasília Legal, existiam 33 escolas: duas escolas matrizes e 31 anexas e, na Região de Fordlândia, tinha 41 escolas: três escolas polos e 38 anexas, tendo nesta última, o quantitativo maior de escolas no município. Confirmamos isso ao analisar o Quadro 2.

**Quadro 2** - Escolas do Município de Aveiro em 2006

Região	Escola Polo	Escolas Anexas
Aveiro	EMEIF - Professora Corina Ferreira Palmeira	Cosme Damião; Garcia Nobre; Sagrada Família; São Francisco das Chagas; São Francisco I; São João Batista I; São Raimundo.
	EMEIF - Professora Maria da Glória Rodrigues Paixão	Açaituba; Boa Esperança; Daniel de Carvalho; Nossa Senhora de Aparecida II; São Cristóvão I. São Miguel II, São Sebastião I.
	EMEIF - Osvaldo Melo	Água Viva; Barroso; Emília Rocha; Jesus é o Caminho; José Avelino; Nossa Senhora de Nazaré; Nossa Senhora do Perpetuo Socorro; Princesa Leopoldina; São Miguel I.
	EMEIF- Professora Benedita Mota Sá	Deputado Everaldo Martins; Nossa Senhora de Aparecida I; Pequeno Príncipe; São Francisco de Assis; São João Batista.
	EMEIF - Professora Olgarice da Silva Rodrigues	Cigarrinha; Criança Feliz; Imaculada Coração de Maria; Nossa Senhora de Aparecida I; Fernando Leão Guilhon; São Sebastião I.
Brasília Legal	EMEIF - Professora Maria da Silva Nunes	Abraão Bezerra; Bom Jesus IV; Da Paz; Monte Sinai; Nova Brasília; Nova Vida; Padre José de Anchieta; Rita Barbosa; Rui Barbosa; Santa Luzia; Santa Maria; São Sebastião III; União Bandeirantes; Valdomiro Ferreira; Nova Esperança II.
	EMEIF - Nossa Senhora de Fátima	Bela Vista; Bom Jesus III; Cristalino I; Leidilene Silva Araújo; Luz e Vida; Manancial do Saber; Maria Guilhermina Silva Porto; Manancial do Saber; Monte Horebe; Nova Canaã; São Francisco III; São Sebastião IV; São José Jenipapinho; Santo Sonsin; Santa Tereza; Sem Terra III.
Fordlândia	EMEIF - Princesa Izabel	Bom Jesus II; Duque de Caxias; Emanuel; Estrela Dalva; Lisboa; Marechal Teodoro; Provérbio do Saber; São Lázaro; São João Batista II; São José I; União.
	EMEIF- Sagrado Coração de Jesus	Álvaro Figueira; Antônio Santos; Bom Jesus I; Fonte do Saber; Girassol; Ilha da Benção; Nossa Senhora do Carmo; Nossa Senhora do Perpetuo Socorro; Professora Aída Franco Campos; São Sebastião II; Santa Terezinha; São Domingos; Santo Antônio; São Cristóvão II. Urbano Campos.
	EMEIF - Vista Alegre	Barão do Rio Branco; Nova Aliança; Nova Esperança I; Nova Jerusalém; Nova União; Princesa Izabel II; São Tomé; São Francisco; São João; São José; Santo Onofre; Tancredo Neves.

Fonte: Elaborado por Azulay (2020) com base nos dados da SEMED (2019).

Dentre as dez Escolas Pólos, oito estão concentradas no campo. A partir do processo de regulamentação das escolas estas passaram a ter duas denominações: Escola Pólo e Anexas. A Escola Pólo tinha a finalidade de responder administrativa e pedagogicamente pelas escolas anexas.

Cada Escola Pólo possui um corpo administrativo e pedagógico, ou seja, um diretor, um secretário escolar e um coordenador pedagógico. Com isso, toda documentação da vida escolar do aluno passou a ser responsabilidade dessa escola. Anterior ao ano de 2006, quem respondia pela documentação dos alunos era a Secretaria Municipal de Educação.

No entanto, as autorizações para a regularização e funcionamento de escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental são apreciadas e endossadas

pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA), conforme prevê o Artigo 5º do Decreto Municipal nº 22/2014, devido a inexistência do Conselho Municipal de Educação. Embora a criação do Conselho esteja garantida no Plano Municipal de Educação (PME), estratégia 04 da meta 13, conforme a seguir: “criar e garantir o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Aveiro a partir da aprovação deste PME” (AVEIRO, 2015), o Conselho ainda não se efetivou. O PME foi aprovado por meio da Lei Municipal nº 116/2015. Vale ressaltar que a criação do Conselho Municipal de Educação está prevista também no Artigo 158 da Lei Orgânica do Município que deu um prazo de 90 dias para sua criação após a promulgação da Lei Orgânica, que prevê que o Conselho deverá ser criado por meio de lei municipal. A Lei Orgânica foi reformulada e aprovada em 2010. A inexistência de um Conselho Municipal de Educação implica em inviabilidade de várias ações educacionais no município.

Nesse contexto organizacional, a Escola Matriz passa a responder pela parte administrativa; para isso, é necessário que esta e suas anexas sejam autorizadas pelo CEE-PA. Segundo os documentos legais do município, a nucleação tem o objetivo de manter uma Escola Matriz nas principais comunidades e que essa escola atenda tanto administrativamente quanto pedagogicamente as escolas de pequeno porte que passaram a ser chamadas de escolas anexas, como define o Decreto nº 022/2014/PMA.

Art. 2º - O Sistema de Nucleação consiste na reorganização da rede escolar pública que funciona sob a responsabilidade administrativa do Poder Público do Município de Aveiro, concentrando várias escolas ou salas de aula isoladas que recebem a qualificação de ESCOLAS ANEXAS sob a coordenação unificada pedagogicamente e tecnicamente de uma escola credenciada denominada ESCOLA MATRIZ que centraliza e coordena as demais para a oferta de um ou mais níveis de modalidades de ensino da Educação Básica. (AVEIRO, 2014)

Ao implantar o Sistema de Nucleação, o município de Aveiro atende o que ordena o Artigo 37 da Resolução nº 485/2009 do C.E.E-PA que dispõe sobre a responsabilidade do Poder Público Municipal para estabelecer por meio de portarias ou decretos a definição das escolas matrizes e anexas, desde que comunique formalmente ao referido Conselho.

No entanto, é possível perceber que, no artigo 11 do Decreto nº 022/2014/PMA, não estão incluídos os objetivos do Sistema de Nucleação como prevê a Resolução Estadual nº 485/200:

Art. 36 São objetivos do Sistema de Nucleação:

I. Ampliar a oferta de Educação Básica no interior do Estado do Pará;

II. Promover maior eficiência e qualidade aos processos de gestão escolar;

III. Racionalizar a oferta dos serviços educacionais;

**IV. Aproximar a oferta do ensino básico da residência do aluno, beneficiando, especialmente, os moradores de zonas rurais e/ou de difícil acesso;**

V. Contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno. (PARÁ, 2009, grifo nosso)

Todas as escolas anexas ou salas isoladas estão concentradas no campo. Analisando o teor das portarias e decretos que tratam do sistema de nucleação, percebemos que elas não são tratadas como escolas do campo, são simplesmente qualificadas como unidades escolares ou escolas anexas.

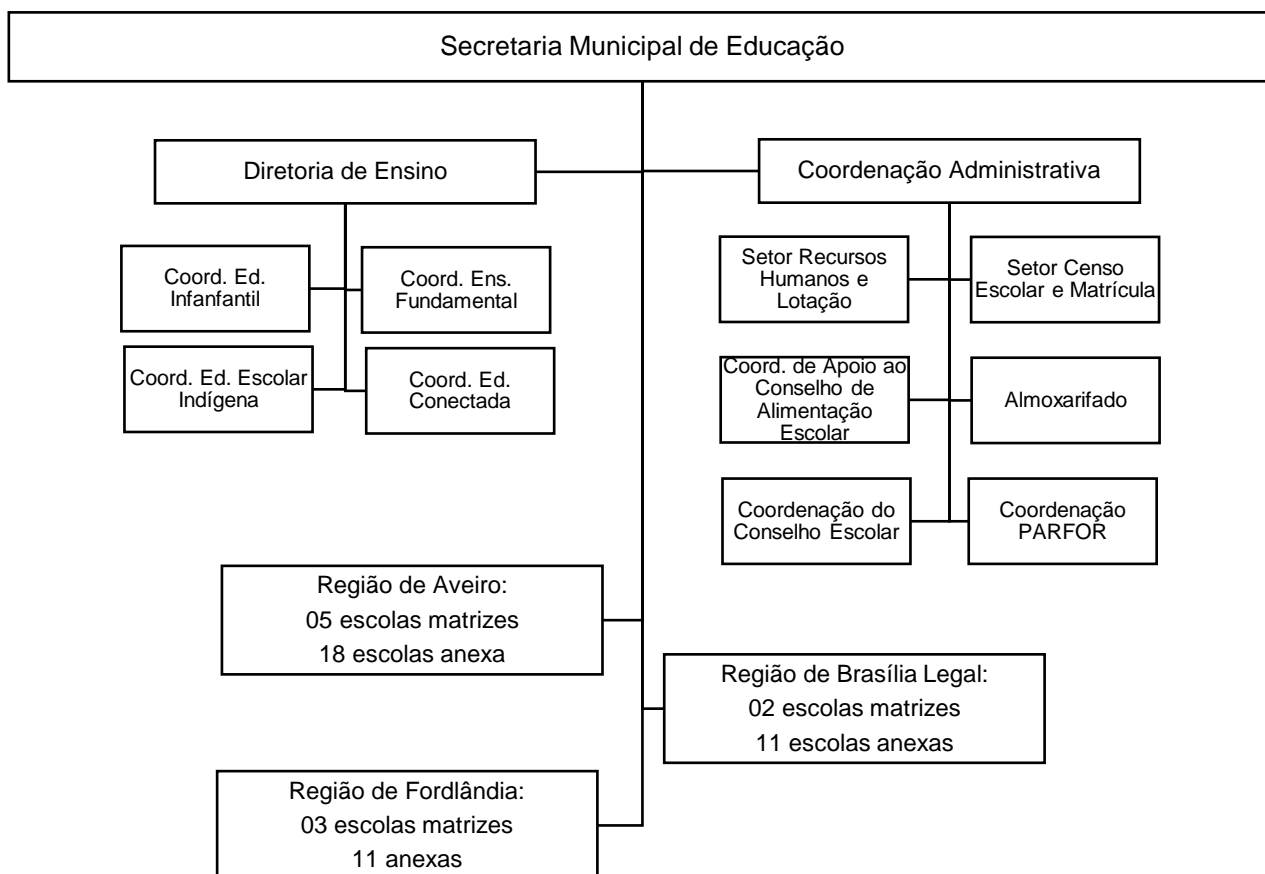
Um dos objetivos não contemplados é o citado pelo inciso IV da Resolução Estadual nº 485/2009, que determina que, no Sistema de Nucleação, deve-se “aproximar a oferta do ensino básico da residência do aluno, beneficiando, especialmente, os moradores de zonas rurais e/ou de difícil acesso”. Isso se percebe no fato da continuidade de fechamento das escolas.

Para atender o art. 36 da Resolução Estadual nº 485/2009 que estabelece, inciso II: *Promover maior eficiência e qualidade aos processos de gestão escolar* e o inciso V: *Contribuir para a melhoria da aprendizagem* do aluno, a rede educacional possui uma organização administrativa e pedagógica para atender o indicado nos dispositivos.

É pertinente destacar que, durante a sondagem documental, foram levantadas informações sobre a estrutura organizacional da SEMED no campo administrativo e pedagógico. Ou seja, da rede municipal de ensino que dispõe de uma Secretaria de Educação (Executiva) na sua liderança e com dois eixos estruturais: um eixo é a Coordenação Administrativa (Setor do Censo Escolar e matrícula, setor de recursos humanos e lotação, almoxarifado, coordenação do PARFOR, Coordenação de apoio ao Conselho de Alimentação Escolar, Coordenação de Regularização das escolas e Coordenação do Conselho Escolar); o outro eixo pedagógico se estrutura por meio da Diretoria de Ensino com as seguintes coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Educação Escolar Indígena e Educação

Conectada. Vimos a estrutura administrativa e pedagógica da SEMED no Organograma 1:

**Organograma 1** - Estrutura administrativa e pedagógica da SEMED (Aveiro) e área de atendimento - 2020



Fonte: Elaborado Azulay (2020) com base na (SEMED, 2019).

Para o funcionamento da rede, é necessária organização administrativa para viabilizar os meios de apoio ao ensino, e organização pedagógica para orientação do processo de ensino-aprendizagem.

O setor de Censo Escolar é responsável pelo registro e controle de discentes e docentes da rede. O setor de recursos humanos realiza a organização documental dos servidores e suas devidas lotações, e o responsável pelo almoxarifado organiza todo o material escolar e de limpeza distribuídos para as escolas. As coordenações administrativas são organizadas de acordo com as demandas de orientação para apoio de organização estrutural e financeira.

Existe uma coordenação que levanta demandas de formação inicial e continuada de professores que é a Coordenação do Plano Nacional de Formação de

Professores para a Educação Básica (PARFOR), que é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os professores devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública, como o Conviva e outros programas temporários que surgem. A coordenação do PARFOR realiza seleção de professores da rede municipal que não tem graduação ou atuam em áreas sem a formação específica e acompanha o percurso acadêmico dos professores que foram contemplados pelo programa Parfor e orienta a equipe da Secretaria no acesso de informações e formação continuada da equipe pelo Conviva. Os estudos dos cursistas são realizados nas cidades mais próximas ao município, como Santarém, Itaituba e Oriximiná.

Ainda existe a Coordenação do Conselho Escolar, que é responsável pela inclusão e acompanhamento de escolas que recebem o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do programa Novo Mais Educação, orientando a aplicação dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que servem para pequenas reformas nas escolas assistidas e aquisição de material de expediente e material permanente.

Outra coordenação é a de Regularização de escolas, que analisa documentos escolares enviados ao CEE-PA e a regularização das escolas, bem como o fechamento e paralisação das unidades. Também tem a Coordenação de apoio ao Conselho da Merenda Escolar (CAE), responsável por acompanhar o CAE e fazer a distribuição da alimentação escolar para as unidades de ensino. Nessa coordenação, atua uma nutricionista responsável por planejar, organizar, dirigir, supervisionar e avaliar os serviços de alimentação e nutrição. Destacamos que, apesar de o município receber recursos do PNATE, a SEMED não possui Coordenação de transporte escolar, sendo o transporte gerenciado diretamente pelo Secretário Administrativo.

Quanto à Diretoria de Ensino, a SEMED possui coordenações pedagógicas de acordo com os níveis e modalidades de ensino. A diretoria é responsável por planejar, acompanhar, orientar as atividades de ensino e as estratégias pedagógicas das escolas e dos docentes, acompanhar a realização das provas externas, como Prova Brasil, Olimpíadas de Matemática e outros.

A Coordenação Pedagógica da Educação Infantil é responsável pelo acompanhamento dos coordenadores escolares na elaboração, execução e avaliação do plano pedagógico adequado ao currículo escolar. Ela é responsável também pela



aplicação de programas nacionais, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)/Educação Infantil que objetiva desenvolver formações para os docentes que atuam na educação infantil, propondo metodologias que promovem a formação continuada de professores e tutores da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita na pré-escola.

A Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental é dividida entre anos iniciais e anos finais. Ambas desenvolvem ações de planejamento e acompanhamento junto aos coordenadores escolares na elaboração, execução e avaliação, além de organizarem a participação das escolas nas avaliações do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB).

É importante destacar que a coordenação dos Anos Iniciais respondeu também pela aplicação de programas nacionais como o PNAIC que é um programa executado em regime de colaboração entre os governos Federal, Estadual e Municipal, iniciado em 2012 e finalizado em 2018. Este com o propósito de atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Entretanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças passou a ser até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental.

Recentemente, para fins de atendimento ao Novo Programa do Ministério da Educação, Inovação Educação Conectada, foi criada a coordenação da Educação Conectada, responsável inicialmente por mapear e realizar o diagnóstico para implementação do sistema de internet e projetos de inclusão digital nas escolas.

Ainda, ligada à Diretoria de Ensino, está a Coordenação de Educação Indígena com a função de planejar em nível macrossistêmico e orientar o planejamento, o ensino e a avaliação de escolas diferenciadas. No município, há duas escolas indígenas, uma denominada de *Kurasy Katu* da etnia *Munduruku Maytapu*, localizada na comunidade de Pinhel e outra, situada na comunidade de Escrivão, tem a denominação de *Boditida Eypoce Eyxi* da etnia *Munduruku Cara-Preta*.

Ambas passaram à categoria de Escola Indígena no ano de 2016, após a criação da Lei Municipal nº 0125/2016, que dispõe sobre a criação da categoria de escola indígena e fixa diretrizes curriculares para o funcionamento da educação escolar indígena no município de Aveiro. O artigo 1º da referida Lei destaca que a

Educação Escolar Indígena deve ser oferecida nas Aldeias e/ou Comunidades indígenas. O Artigo 2º da Lei Municipal nº 0125/2016 estabelece no:

§ 1º - A Educação Escolar Indígena deve se construir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a promoção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de concepções pedagógicas que promovam a autonomia dos sujeitos históricos e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direito (AVEIRO, PA, 2016).

Sendo assim, no município de Aveiro, o respeito pela cultura dos povos indígenas e a educação para afirmação da identidade é contemplada pela legislação local. As decisões referentes ao contexto escolar indígena são realizadas em conjunto com a comunidade ou com seu representante, inclusive a indicação para a contratação de professores, seguindo as prerrogativas das legislações que exigem a formação do profissional para a devida função. A autodenominação indígena é uma condição posta pela comunidade, ou seja, tem que ser indígena ou autodenominado indígena.

Como a maioria dos docentes não possui fluência e domínio da língua materna indígena, ministram aulas em língua portuguesa, com exceção da disciplina *Nheengatu* que é ministrada pelos que possuem maior fluência na língua.

O *nheengatu* ou língua geral é uma variação da língua tupi-guarani falada por diversos povos indígenas do litoral brasileiro, que foi sistematizada por missionários e levada a outros povos indígenas do Brasil como uma língua de comunicação pan-indígena. (BANIWA, 2006, p. 32)

Muitos indígenas não aprenderam a língua do seu povo na infância e só se autoidentificaram/autorreconhecerem ao longo da vida a partir do reconhecimento do histórico da comunidade, se vendo como descendentes.

Ao se autoidentificarem, os indígenas passam a aprender os costumes de seus ancestrais e, dentre as culturas, a língua, aprendendo por meio de músicas, histórias orais e outras formas de comunicação. Os docentes que ainda não dominam a língua do seu povo, estão se autopreparando por meio de encontros que eles denominam de intercultural realizado em outro município de fronteira. Vale ressaltar que as escolas indígenas já funcionavam em anos anteriores a criação da Lei nº 0125-2016. No entanto, não tinham a denominação de escolas indígenas e sim de salas anexas e a coordenação acompanha e orienta as atividades pedagógicas destas escolas.

Todas as coordenações da Diretoria de ensino são exercidas por profissionais com formação em Pedagogia, conforme estabelece a Lei Municipal nº 020/2005 que trata do PCRM. Apesar de o município possuir mais de 90% das escolas no campo, não possui uma coordenação específica para essas escolas.

Diante da análise desse contexto, notamos uma possível desvalorização da Educação do Campo desde a sua organização administrativa. *Após reconhecer todo o contexto do fenômeno investigado, chegamos na cidade de Aveiro, sede do município, fazendo uma parada obrigatória em busca do alcance dos objetivos da pesquisa. Assim, agradecemos aos passageiros que ajudaram a compreender o contexto local e atracamos a bajara para reabastecê-la e revisar suas condições de navegação.*

### **2.3 Reabastecendo a bajara em Aveiro: construção metodológica da pesquisa**

*Reabastecemos a bajara com combustível metodológico numa perspectiva crítica. Esse combustível foi necessário para elucidar com maior profundidade o objeto de estudo desta pesquisa.* Entendemos a necessidade em desenvolvê-la dentro da **abordagem qualitativa**, pois, consideramos a realidade como algo em construção. Minayo (2002, p. 21) diz que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. De acordo com este entendimento, notamos a necessidade de conhecer o objeto estudado em todo o seu contexto. Assim descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa.

Em uma abordagem qualitativa, os pesquisadores puderam estar em contato direto com o objeto de estudo, baseando-se especialmente nos fatos e não apenas no conhecimento de outros a respeito do assunto. Esse tipo de abordagem qualitativa seguindo os preceitos de Ludke e André (1986). Evidenciam-se, ainda, neste trabalho, devido à questão dos dados a serem coletados necessitarem de descrição da situação, acontecimentos, fatos, e ainda por haver a preocupação com todo o processo, levando em consideração o significado das coisas para as pessoas, assim,

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Todos os fatos e fenômenos são considerados relevantes na pesquisa qualitativa, o pesquisador ao adentrar o ambiente natural do objeto busca uma visão holística da realidade que o ajude na elucidação de questões implícitas e o norteie na interpretação de dados de forma descritiva e analítica.

Bardin (1977) reforça que, na pesquisa qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, tornando o investigador o instrumento principal. Assim, os diversos deslocamentos ao local da pesquisa no intuito de obter novas informações, o contato direto com os sujeitos envolvidos na intenção de resolver o problema da pesquisa exemplifica o perfil qualitativo deste estudo.

Uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa compreende que ela é flexível e permite uma abertura para a aplicação de métodos e técnicas variadas. Na pesquisa em tela, foi fundamental a exposição do problema por meio da constatação de dados mais consistentes para serem confrontados com subsídios teóricos e críticos. Mesmo que a pesquisa tenha fornecido dados quantitativos, eles serviram apenas como ponto de partida, para apresentar a existência do fenômeno, mas na busca de conhecer os motivos e as implicações. Consideramos que os dados qualitativos se sobrepuseram sobremaneira as características da natureza qualitativa da investigação.

Partindo deste entendimento sobre a abordagem, organizamos as ferramentas e planejamos a aplicação das técnicas que foram utilizadas para levantamento teórico e informações diretas no campo de estudo.

Primeiramente, decidimos o **método** a ser aplicado na pesquisa, que além de ser um guia geral de ferramentas científicas, depende de elementos que vão além de meras normas, como sólida formação teórica, abertura metodológica, rigor e vontade, a partir de explicações mais refinadas e adequadas. O método exige um certo cuidado do pesquisador para perceber pontos relevantes e possíveis desvios da pesquisa. É pertinente lembrar a importância da sensibilidade do pesquisador para não pôr em risco a qualidade da pesquisa, utilizando as ferramentas adequadas para o alcance dos seus objetivos.

Dentre as possibilidades de se realizar uma metodologia qualitativa, decidimos adotar o método de **estudo de caso do tipo exploratório**, em virtude de este possibilitar uma investigação que preserva as “características holísticas e investigativas dos acontecimentos contemporâneos dentro do contexto da vida real” em que “o pesquisador tem pouco ou quase nenhum controle” (YIN, 2005, p.26). E

mais, “como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso [...], para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (Ibidem, p. 20). No caso desta pesquisa, o fenômeno sendo pesquisado pela primeira vez apresenta elementos importantes a serem considerados, por essa razão o sentido exploratório nesse estudo.

O estudo de caso, neste sentido, reúne informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno que enfatiza entendimentos contextuais, sem desconsiderar a representatividade. Centra-se na compreensão da dinâmica do contexto real e se envolve num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apresentação mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ela se situa. Assim para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada onde ocorrem. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p.18)

Esse tipo de pesquisa visa apreender o objeto de estudo no contexto em que está situado, buscando “retratar a realidade de maneira completa e profunda, revelando assim a multiplicidade de dimensões presentes no objeto (situação ou problema)” (LÜDKE; ANDRÉ, 2002, p. 19).

Assim, compreendemos que, ao realizar estudo de caso exploratório, como tipo e método de pesquisa, devemos estar cientes de que, para apreender de forma mais completa o objeto em estudo se deverá evidenciar suas várias dimensões, o contexto mais amplo em que está situado e, ainda, as divergências e conflitos presentes na situação social, identificando os diversos elementos existentes ao entorno.

Entendemos que o fechamento de escolas do campo no município de Aveiro-Pa é um fenômeno que ocorre em diversos estados e municípios brasileiros, possuindo suas particularidades que pode se repetir e se assemelhar ou não nesses contextos.

Ao realizarmos o estudo de caso sobre o fenômeno do fechamento das escolas no/do campo a partir da realidade específica do município de Aveiro,

desenvolvemos procedimentos incluindo a pesquisa documental e a pesquisa de campo, bem como a análise das informações levantadas.

Diante desta necessidade metodológica, verificamos o motor e estrutura da bajara. Como **primeiro procedimento**, averiguamos as condições do motor e a estrutura física do transporte para garantir segurança no percurso e utilizamos os instrumentos necessários. Nesta compreensão, seguimos o ritual na pesquisa, verificamos estudos referentes ao problema da investigação, a partir de uma **revisão de literatura**. Prezenszky e Mello (2019, p. 1572) nos fazem pensar sobre a revisão enfatizando o “[...] que já foi produzido sobre um tema que se deseja investigar é ponto de partida na produção do conhecimento científico, ajudando a circunscrever o objeto da investigação, calibrar os objetivos e melhor formular a questão de pesquisa.”

O contato com produções científicas possibilitou uma visão ampla da temática em estudo e, com isso, elucidou-se definições e explicações sobre o assunto tornando-o mais familiar. Sobre **Escolas do Campo e Educação do Campo**, foram utilizadas obras de autores como: Freire (1987, 2011), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2011), Mançano (2004), Munarim (2015) Molina (2015) e Hage (2005, 2014) e outros.

Esses autores provocaram reflexões sobre a construção do significado de escolas do campo, a partir do conceito de educação do campo dentro de um processo de lutas e conquistas dos camponeses em busca de uma educação específica para eles. Além disso, realizamos uma revisão da literatura a partir do levantamento de dez dissertações no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que nos possibilitou refletir sobre o campo e o objeto de estudo. Escolhemos levantar dissertações por se caracterizar estudos iniciais no *stricto sensu*, assim como este aqui apresentado. Foi o primeiro contato com resultados de pesquisa sobre fechamento de escolas pelo qual se levantou conceitos e indicadores de razões pelo fechamento de escolas.

Para o levantamento de informações, aplicamos a **pesquisa documental** e a **pesquisa de campo**, compreendendo que este estudo tem caráter qualitativo, o que possibilitou múltiplas fontes como as documentais e as percepções dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

Na pesquisa documental, fomos direcionados pelo pensamento de que os documentos são fontes de pesquisa e que se constituem enquanto fontes não-reativas, na medida em que as informações que contêm não se alteram com o tempo, evidenciam assim o contexto histórico, econômico e social nos quais tiveram origem.

(GODOY, 1995). Diante desta compreensão, ficamos cientes da existência de limitações e dificuldades nesse procedimento, mas que ao mesmo tempo sinalizamos e apontamos informações que não apareceram em outras fontes. De acordo com Ludwig (2009), a análise documental configura-se como um recurso que consiste em conferir uma liberdade de interpretação muito grande ao pesquisador.

O levantamento dos documentos foi realizado no âmbito da SEMED e das escolas do município de Aveiro. Apesar da receptividade, não nos foram disponibilizadas informações de alguns anos referente à matrícula e nem todas as portarias e documentos solicitados. Esta limitação não nos impediu de percorrer as escolas nas quais realizamos um levantamento manual das matrículas dos anos de 2006 a 2009. Foi exaustivo, contudo, disponibilizou-nos uma reaproximação com as escolas, mesmo em tempos de pandemia. Outros documentos que analisamos já nos eram de posse, uma vez que vivenciamos a realidade escolar nas localidades.

As **fontes documentais** levantadas foram relatórios, estatísticas de matrículas e escolas do período selecionado, decretos, portarias, resoluções, leis. Esses foram solicitados por meio de ofício à Secretaria Municipal de Educação de Aveiro, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e nas escolas os gestores foram solícitos e disponibilizaram a relação de matrículas em papéis manuscritos. Relativo ao relatório da funcionalidade das escolas, foi possível identificar a origem do fechamento em Aveiro. Um ponto específico, analisado nos documentos que tratam do fechamento das escolas, é que todas são anexas às escolas matrizes e possuem turmas multisseriadas. A partir deste levantamento documental e de suas informações, encontramos maiores subsídios na realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos diretamente.

Nesta linha cronológica, aplicamos as **entrevistas semiestruturadas** com os sujeitos da pesquisa na compreensão de que a entrevista semiestruturada permite “[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...] o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender as indagações formuladas” (MINAYO, 2007, p. 64). Neste pensamento, postula ainda que uma entrevista, “[...] não é casual, mas sim um diálogo onde haja um interesse, deve existir um acordo previamente, e interesses em uma das partes. Resumindo, é uma conversação que tem como finalidade obter informação” (GONZALEZ, FERNÁNDEZ, CAMARGO, 2014, p.34)

A escolha dos entrevistados se deu pelas diferentes perspectivas em relação ao fechamento das escolas do campo, o que possibilitou trazer opiniões diversas sobre o assunto. As entrevistas foram realizadas com gestores municipais, secretários de educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores pais ou mães de alunos e presidente de comunidades que tiveram ligação direta com escolas fechadas.

A definição da escolha dos entrevistados foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

- a) Gestão Municipal (executivo e secretaria de educação): exercido a função à época do fechamento;
- b) Gestão Municipal (Direção escolar e coordenação pedagógica) exercido a função na escola à época do fechamento;
- c) Professor (a): Exercida a função na escola à época do fechamento sendo ou não morador (a) da comunidade;
- d) Famílias (pais ou mães: ter residência na comunidade ou residir próximo a escola em uma distância menor/igual a cinco quilômetros; terem crianças que estudaram da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental;
- e) Presidente de Comunidade: ter liderado a comunidade à época do fechamento, ter residência na comunidade ou residir próximo a escola em uma distância menor/igual a cinco quilômetros.

O primeiro contato com alguns entrevistados foi por meio de conversas informais e aplicativo de mensagens, sem nenhum tipo de compromisso, para verificar como eles viam a questão do fechamento e fazer uma sondagem se aceitariam participar das entrevistas.

Após a definição dos sujeitos da pesquisa, foram redigidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e elaborados os roteiros de entrevistas. Elaboramos seis distintos roteiros de entrevistas. O roteiro aplicado junto aos prefeitos (10 questões); às secretárias de educação; aos diretores e coordenação pedagógica (11 questões); aos professores (16 questões); às mães/pais ou responsáveis (14 questões); aos presidentes de comunidades (13 questões). Tanto o TCLE quanto os roteiros estão nos apêndices (A e B) respectivamente.



As questões aplicadas aos sujeitos tratavam: das razões do fechamento; da decisão pelo fechamento; dos critérios para o fechamento; do diálogo e opinião entre o poder público e a comunidade onde fechou a escola; da mobilização da comunidade no tocante ao fechamento; do transporte escolar; da compreensão sobre política de educação do campo; do futuro das escolas no campo; da importância da escola para a comunidade; da visão do fechamento; dos eventos que aconteciam na escola; do impacto do fechamento; do destino dos alunos que estudavam na escola que foi fechada; do destino dos docentes que trabalhavam na escola que foi fechada; da utilização do prédio escolar após ser fechada.

Nesse período da pandemia do Coronavírus que assolou o Brasil, algumas entrevistas foram realizadas por meio de aplicativo de mensagem. Primeiramente, entramos em contato com os participantes que tinham acesso à internet, foi discutido a dinâmica da entrevista, como envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), para a concordância ou não do participante. Nesse processo, o participante assinava o termo, escaneava e nos encaminhava. Em seguida, fazíamos as perguntas. Ocorreu somente um caso em que um pretense participante, após solicitar o roteiro de entrevistas, desistiu da participação.

As demais entrevistas em que os participantes não possuíam internet realizamos *in loco*. Com respeito a todos os protocolos de biossegurança descritos nos decretos municipais. Todas as entrevistas foram transcritas grafematicamente na íntegra.

Em princípio, pretendíamos entrevistar todos os prefeitos que governaram o município no período delimitado nesta pesquisa, quatro no total. O contato com eles foi realizado via aplicativos de mensagens. Na primeira abordagem, todos se disponibilizaram, no entanto na hora de efetivar, somente dois confirmaram e participaram. De igual forma, foram contatados quatro secretários de educação, mas somente dois participaram. A gestão municipal, bem como representantes da secretaria de educação que participaram da entrevista são de épocas distintas e de governos diferentes. Por aplicativo de mensagem, também entrevistamos um gestor escolar e um coordenador pedagógico. Todos exerciam funções em escolas matrizes e tinham ligação direta com escolas que foram fechadas.

*Após o reabastecimento da bajara*, deslocamo-nos para as comunidades, para realizar entrevistas com outros sujeitos como pais/mães e presidentes de comunidade. Previam-se entrevistar oito pessoas, sendo quatro pais/mãe e quatro

presidentes de comunidade. Com limitações de locomoção e de acesso a internet, foram possíveis apenas seis entrevistas, quatro pais/mães e dois presidentes de comunidades diferentes em que houve o fechamento de escolas. Nas comunidades se entrevistou mais um gestor e um coordenador.

*Depois do levantamento voltamos a reabastecer em Aveiro e novamente verificamos a estrutura da bajara para mantê-la em condições de viagem mais longa, realizando a organização dos dados em forma de categorias e, em sequência, a análise. A organização ajuda a construir as unidades de análise, ou seja, as categorias que são informações relacionadas entre si.*

Na organização dos dados, buscamos fundamentos em Malheiros (2011) que explicita a unidade de análise, como “a menor parte dos dados que será considerada na análise. No perfil qualitativo, quando o método é estético a unidade é o registro. Se é semântico a unidade é o contexto.” (MALHEIROS, 2011, p. 208). Nesta investigação, considera-se que o método é semântico, sendo que as unidades partiram do contexto por diversas percepções e fontes de informação documental e da entrevista.

Neste caso, as categorias emergiram dos dados e a identificação desta emergência nos exigiu “[...] profundo conhecimento da metodologia e do conteúdo que está em investigação para que não se crie um excesso de possibilidades que inviabilizam a chegada a uma conclusão” (MALHEIROS, 2011, p. 210). Neste sentido, buscamos relacionar constantemente o método com os objetivos propostos destacando categorias e subcategorias.

Para a compreensão de categorias, fundamentamo-nos em Bardin (1977, p. 117) ao destacar que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos”. Baseados neste pensamento, identificamos pontos inerentes ao objeto da investigação, apresentados pelas entrevistas e pelos documentos, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos que elucidaram o processo investigativo.

Dentre as categorias, foi possível agrupar informações semelhantes e falas dos sujeitos da pesquisa (unidades de significado) em temas comuns, denominados de subcategorias o que possibilitou explicitar melhor as informações. Essa reelaboração se deu no processo de interpretação dos dados organizados em forma de textos, quadros, fluxogramas, organogramas, tabelas e mapas. Assim,

construíram-se quatro categorias de análise que se desmembraram em subcategorias no tocante ao fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta com foco na gênese, nos motivos, nas implicações e na importância. Os dados identificados foram refletidos e interpretados dentro da perspectiva crítica de análise.

Diante do estabelecimento de categorias de análise, *seguimos a viagem, pois a bajara estava revisada e pronta para a continuidade da investigação em direção ao Paraíso*. Na sequência, realizamos a **análise dos dados**, com aplicação da técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 31), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Necessitamos aplicar esta técnica para ler e interpretar o conteúdo de diferentes fontes (documentos e entrevistas). Desta forma, ao analisar os dados, abordamos elementos que, por meio de diálogos, pesquisa documental e entrevista, foram apresentados. A análise foi conduzida pelas informações dos sujeitos, a partir delas, desafiamos-nos a confrontar os dados à luz das teorias que abordam a temática da educação do campo. Tais teorias foram estudadas num processo de estudo bibliográfico relevante para compreensão histórica, legal e conceitual sobre educação rural, educação do campo e educação na Amazônia. Foi uma leitura elucidativa e necessária.

*E assim, seguimos a viagem, paramos em meio a uma pequena propriedade rural e tivemos um momento de leitura e reflexão. Revisamos as literaturas produzidas sobre o fenômeno educacional do campo e do fechamento das escolas.*

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS

*Sentados num banco embaixo de uma árvore a beira do rio, lemos e escrevemos o referencial teórico de apoio e subsídio para a análise dos dados.* Observando que nas últimas décadas a Educação do Campo vem ganhando visibilidade conceitual e metodológica a partir de estudos de vários autores e mobilizações políticas, sociais e acadêmicas.

Selecionamos, para leitura, obras de autores, como: Freire (1987, 2011), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2011), Mançano (2004), Munarim (2015) Molina (2015) e Hage (2005, 2014) e outros. Nestas leituras, percebemos que o conceito de Educação do Campo se concretiza como um termo que deve ser levado em consideração tanto nos interesses quanto na participação dos sujeitos que habitam no campo. Assim, construímos um texto a partir destas leituras e refletimos criticamente ao decorrer delas. *Lejamos!*

#### 3.1 Educação no/do campo: história e conceito

A expressão Educação do Campo vem se construindo no Brasil desde as últimas décadas do século XX em meio às articulações dos movimentos sociais populares e sindicais e movimentos políticos. Emergiu da insatisfação das populações que vivem no campo e se encontravam em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Tais insatisfações impulsionaram a criação de movimentos sociais e suas agendas de lutas por uma educação do campo em contraponto à educação rural.

Esse debate Educação Rural X Educação do Campo vem se avançando na tentativa de superar a visão pejorativa de qualidade comparada com a educação urbana. Na dimensão internacional, discute-se, particularmente, educação rural. Percebemos essa discussão em outros países a partir das leituras de textos de pesquisadores, como Hernan Cuervo, da *University of Melbourne*, na Austrália. No estudo *Understanding Social Justice in Rural Education* (Entendendo a Justiça Social na Educação Rural), deparamo-nos com pensamentos diferenciados para os pensamentos de educação do campo, pois, apesar de fazer críticas, não discute

concepções conceituais, mas enfatiza filosofia de desenvolvimento e metodologia de ensino.

Entretanto, na América Latina, nos países colonizados por portugueses e espanhóis, e em desenvolvimento, a educação foi avançando mais em contextos urbanos e desvalorizada por aqueles colonizadores que só queriam manter os trabalhadores em suas fazendas. Assim, “figuravam uma educação”, mas sem condições adequadas para a aprendizagem, o que impulsionou uma visão de lugar e ensino atrasado, desqualificado.

Em um texto de Sandra Ovares Barquero, Nuria Méndez Garita, Nancy Torres Victoria e Yadira Cerdas Rivera, sobre *La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI*, retrata uma realidade de Costa Rica também evidenciando a existência de exclusão das populações da zona rural e afirmam que o rural também neste País é entendido como sinônimo de atraso, de pobreza e, diante disso, só se enxergava a educação urbana como possibilidade de progresso.

Nos países de primeiro mundo, como França, Austrália e outros, a educação rural se desenvolveu a partir de políticas de currículo e equidade de condições materiais e metodológicas que viessem a desenvolver educacionalmente as populações que viviam em contextos rurais. Nestes países, não se propagava uma visão pejorativa do rural como espaço de atraso, mas como espaço de possibilidades, como exemplo, a Casa Familiar Rural, criada na França e que, no início do século XX, foi implantada no Brasil no Rio de Janeiro, passando a ser referência para educação rural com fundamentos metodológicos em concepções de Pedagogia da Alternância.

No entanto, o entendimento de “atraso” se propagou no Brasil e esta levava mais ao pensamento de uma educação urbana, como a única possível e de qualidade, porque está intrinsecamente ligada ao movimento pela Reforma Agrária e luta pela equidade social e cidadania brasileira.

Em uma sociedade desigual, é pertinente repensar a educação que tem como perspectiva colonizar os trabalhadores e trabalhadoras camponesas, voltada para uma concepção apenas produtivista e de formação para passividade. No entanto, tem-se buscado sua superação por meio de uma nova educação que tem como objetivo primordial emancipar os sujeitos sociais, ao promover a garantia de direitos educacionais no campo e a formação crítica e libertadora para uma vida mais feliz onde vivem.

Segundo Freire (1967), a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades.

Sobre esse aspecto, a educação rural/colonizadora, ao longo da história, assumiu característica paternalista. Em uma perspectiva de “caridade”, o senhor das terras, conhecido como coronel, por não poder expulsar os moradores de suas terras, porque precisava da mão-de-obra, construía uma “escolinha” para os filhos dos moradores camponeses de sua fazenda, contratava uma professora com poucos estudos para ensinar os alunos que não sabiam ler e nem escrever. Dessa forma, o dono da terra se configurava em uma pessoa bondosa, uma espécie de pai daqueles moradores.

Essa relação de subserviência agradava aquele trabalhador rural mais fiel ao coronel. Nesse contexto, o coronelismo por muito tempo fez parte do sistema formal de ensino nos territórios camponeses. É importante destacar o apoio da igreja católica na efetivação desse sistema, pois é notória a aliança tácita da igreja com os coronéis.

Tais experiências educacionais, que foram realizadas sem o aparente consentimento do Estado, permearam as primeiras escolas do campo no período republicano, pautada no ideal paternalista. Essas experiências não levavam em consideração as necessidades dos sujeitos do campo, e sim aos interesses dos coronéis e, tempos depois, aos interesses também de empresários urbanos e dos grandes latifundiários que viam os sujeitos de forma secundária, quando as escolas atendiam o modelo das cidades, e a força de trabalho era qualificada apenas para servir as grandes propriedades rurais.

A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas para “civilizar” e manter a subordinação. Assim, por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato, nesse tempo foi o espaço de controle político dos ruralistas que determinavam como os camponeses deveriam pensar o seu mundo, conforme a visão dos ruralistas. (FERNANDES, 2006, p. 16).

Essa visão ideológica definiu o modelo de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o qual determinava que os saberes a serem empregados na escola rural tinham como objetivo apenas ensinar esses sujeitos a mexerem com a enxada, ordenharem as vacas, plantarem e colherem os alimentos para seu próprio sustento. Assim, tinha como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos pautados no modelo urbano e que não levava em consideração a realidade sociocultural e identitária desses sujeitos.

Educação Rural foi um termo que ganhou destaque no período em que Getúlio Vargas governou o Brasil, na tentativa de criar políticas públicas por delimitação de espaço geográfico que culminou para diferenciar espaço urbano/rural. Entretanto, o que prevaleceu ao longo da história foi o modelo urbano aplicado a ambos os espaços. Ou seja, um único modelo educacional tinha que servir tanto para educação rural quanto para a educação urbana.

A educação na perspectiva ruralista, por muito tempo, não possibilitou aos sujeitos camponeses o acesso a uma educação que emerge da sua realidade, da sua cultura, da sua história. Hage (2005) pontua que essa educação urbanocêntrica contribui para uma percepção de que tudo que advém do centro urbano é melhor, é mais moderno, é mais avançado e que o campo é um lugar de atraso. Na compreensão de Arroyo (2005, p. 47) “[...] a escolinha rural, professor rural [...] a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana” está historicamente ligada a uma educação precária, atrasada, inferiorizada.

Desse modo, as políticas sociais e educacionais, na perspectiva da educação rural, sempre privilegiaram as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, e o campo como lugar do atraso e de tradição cultural.

Segundo Munarim (2006), é importante romper com o paradigma que considera a cidade como local propício ao desenvolvimento e o espaço rural como local de atraso, em que as políticas públicas para o meio rural “são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural” (MUNARIM, 2006, p. 20).

Nesse rompimento de paradigma, a política voltada para a Educação Rural é desvinculada dos objetivos da população campesina, que, após séculos de exploração e injustiças, iniciaram um movimento de reivindicação. Dentre os diversos

direitos básicos, reivindicados pelos movimentos sociais, a educação sempre foi colocada como uma de suas prioridades, porém a luta pelo direito à educação se deu junto à resistência, a uma educação pensada para reproduzir os interesses das camadas sociais dominantes.

Por essa razão, os movimentos e organizações populares, nas décadas de 1960 a 1980, opunham-se ao modelo de educação vigente naquele momento. Regida pela lei 4.024/61 e mais tarde pela lei 5.692/71, teve o papel de regular a educação conforme preceitos do governo militar, com a intenção explícita de treinar o trabalhador no modelo exigido pelo mercado pautado no taylorismo/fordismo, que são caracterizados como formas de produção implantadas no Brasil, no século XX, visando à maximização da produção por meio do trabalho em série. Esse estilo de trabalho foi responsável por produzir a alienação do trabalhador de sua própria produção.

Conforme Antunes (2002), esse modelo de organização produtiva se opunha às forças sociais que emergiam nas décadas de 1960/70, tendo como objetivo a superação da crise do capitalismo, por meio de sua reorganização, que retomava a hegemonia do capital nas mais diversas esferas sociais. No plano ideológico, incentivou-se o culto à subjetividade, ao individualismo exacerbado, em detrimento da solidariedade, da organização coletiva e da atuação social.

Dentre esses movimentos, Silva (2010) destaca os movimentos de educação popular: Movimento Camponês Popular (MCP), a campanha Pé no Chão também se aprende a ler e o Movimento de Educação de Base (MEB). Destacam-se também alguns movimentos de ação católica: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular. Além dos movimentos expostos, tiveram destaque alguns movimentos sociais do campo, a exemplo das Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e Movimento dos Agricultores Sem Terra (MST).

As ações educativas que os movimentos sociais defendiam ganharam corpo ao longo dos anos 80 com a expressão educação popular caracterizada como “[...] um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores” (SILVA, 2010, p. 127).



Nesta perspectiva, a educação, a partir da década de 1960, passa a ser entendida como possibilidade de inclusão de todos na política, na economia e na cultura. Essa era a visão que nascera com a educação popular.

Nessa trajetória de resistências e reivindicações organizadas no decorrer do período militar, os movimentos sociais populares obtiveram, mesmo que parciais, significativas conquistas alcançadas no campo da educação popular. Um importante fruto dessas lutas foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que contribuiu na luta da população camponesa pelos seus direitos de terem um plano político educacional. O artigo 205 preconiza que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estado assume a responsabilidade e o dever de prover a educação para todos, independente de raça, cor ou localização. Esse posicionamento traz reflexões sobre todas as legislações anteriores à Constituição de 1988, em que tratavam a educação de forma fragmentada sem levar em consideração um sistema nacional único de educação. Tais compreensões concedem a possibilidade de reformular a legislação existente, como destaca o artigo 22, inciso XXIV, ao estabelecer que “compete privativamente à União legislar sobre: XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2019, p. 35).

Diante do arcabouço de possibilidades preconizadas nos Artigos 22 e 205 da CF 88 e das metas dos movimentos sociais da época, foram reunidos grupos de trabalhos nos quais realizaram audiências públicas e seminários temáticos, com objetivos de discutirem, proporem e negociarem pautas importantes na elaboração da LDB.

Durante oito anos de tramitação até a promulgação da LDB, houve discussões, dissensos e consensos nos três projetos apresentados nesse período. De acordo com Cerqueira, Souza e Mendes (2009), o projeto inicial de autoria do deputado Octávio Elísio objetivava ampliar os recursos para a educação, “prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio”. As negociações em defesa da escola pública e de forma democrática contou com ampla participação de

diferentes segmentos organizados da sociedade civil – representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A participação dos diferentes segmentos atingiu os mais distantes municípios no Brasil, além das metrópoles.

O segundo Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101, de 1993, segundo Ramal (1997), resultou de 1.263 emendas feitas no projeto inicial. Esse PLC fixou diretrizes e bases da educação nacional, tendo como relator, na Comissão de Educação, o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE). Ramal (1997) pontua que tais modificações no projeto original foram amplamente discutidas e negociadas entre os movimentos populares e as forças políticas. Tinha-se interesse na defesa do Estado neoliberal que emergia como alternativa viável à crise mundial do capitalismo. Tal alternativa estava evidente no discurso de Fernando Henrique Cardoso quando tomou posse como presidente em janeiro de 1995.

Para dar o salto que se impõe no limiar do novo milênio, não podemos mais conviver com o analfabetismo e o semi-analfabetismo em massa. É uma pobre ilusão achar que o mero consumo de quinquilharias vai nos fazer 'modernos', se nossas crianças continuarem passando pela escola sem absorver o mínimo necessário de conhecimento para viver no ritmo da modernidade (CARDOSO, 1995, p. 30).

De acordo com a fala de Cardoso (1995), as transformações na educação são emanadas em função das demandas da modernidade. Sobre a compreensão da educação como direito, os movimentos sociais se organizavam em defesa da democratização da sociedade.

O terceiro projeto é de Darcy Ribeiro que, depois de argumentar inconstitucionalidade no PLC nº 101/93, foi revisado e retornado à Câmara de Deputados na forma de substitutivo, conhecido como substitutivo Darcy Ribeiro, e o deputado José Jorge foi designado relator. Dentre os três projetos apresentados, o substitutivo de Darcy Ribeiro, mesmo enxuto e não detalhista com 91 artigos, e em uma espécie de consenso entre os senadores, foi aprovado no início de 1996, sendo sancionado em dezembro do mesmo ano, sob nº 9.394/96.

A promulgação da Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esteve intimamente relacionada ao momento em que os setores ligados à educação estavam entrando em recesso, impossibilitando manifestações contrárias à aprovação de uma lei que desconsiderava os interesses dos sujeitos que precisavam da escola pública, mas de

um governo que possibilitava abertura de espaços para interesses de mercado, emanados de perspectivas neoliberais que vê em,

cada naco do serviço público uma oportunidade de desregulamentação e privatização. Os cuidados infantis, a assistência pública de saúde, a educação, o transporte, o abastecimento de água, o fornecimento de energia, para ficarmos em uns poucos exemplos, ficam completamente sujeitos às regras de mercado” (FONSECA, 2019, p. 3).

Desta forma, esta LDB,

[...] resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes (CARNEIRO, 2015, p. 37).

Em face desses interesses antagônicos, é preciso assumir que projetos de educação do campo devem levar “seriamente em conta as resistências das classes populares” (FREIRE, 1995, p. 49), suas experiências, suas histórias e práticas sociais, para que haja aproximação dos universos culturais das comunidades, levando em consideração que a escola no campo brasileiro surge tardiamente e não é institucionalizada pelo Estado.

Nesta compreensão, os movimentos sociais atuantes ora com reivindicações, ora como força de resistência consideram suas mobilizações como avanço a garantia, mesmo que parcialmente de direitos que a outra LDB<sup>3</sup> não garantiu. Entretanto, a lei, por si só, não garante a democracia, mas, a partir de sua promulgação, novos espaços foram abertos e traçados novos caminhos. Nesta perspectiva, “o nosso grande e permanente desafio é redescobrir, continuamente, as formas e as rotas de potencializar sua materialização. Nisto reside sua viabilidade política e social e seu poder de germinação.” (CARNEIRO, 2015, p. 43).

Abre-se assim um caminho e novas conquistas são efetivadas, por meio das intensas manifestações da sociedade rural, personificada na figura dos movimentos sociais do campo, como exemplo, o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terras (MST), que há muito tempo lutam por uma educação que contemple de fato a população camponesa. Uma dessas conquistas se

---

<sup>3</sup> Lei 4.024/61.

configuram na Lei nº 9.394/96, que institui, em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para a educação rural:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão 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, 2019).

Apoiados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os movimentos sociais reforçaram a concepção de educação que levasse em conta suas demandas, que respeitasse seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem: a Educação no/do Campo.

Para Fernandes (2004, p. 38), a Educação do Campo "pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos". Partindo dessa afirmação, considera-se que este é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e que, sobretudo, evidencia a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas diferenciadas do modelo proposto pela Educação Rural.

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo, a educação rural é aquela oferecida à população agrícola, porém, "na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas" (CALDART, 2012, p. 295), sem que haja uma preocupação de se adequar a escola rural às particularidades dos camponeses. Ainda sobre o que se ensina e se aprende, nesse modelo de escola, o objetivo é "oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples" (CALDART, 2012, p. 295). Nesta perspectiva, a luta dos movimentos busca conceber a educação básica do campo,

[...]voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos

formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) ( KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

A escola passa então a ser de suma importância para os movimentos de luta pela terra, pois é entendida pelo movimento como um instrumento político, não é escola urbana. Entendia-se que a escola no/do campo precisa estar no território camponês que é,

“[...] o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas”. (FERNANDES, 2012, p. 746)

É necessária uma escola que reconheça e abrace a identidade camponesa que a construiu e valorize essa identidade, ou seja, que as crianças e jovens sintam orgulho de serem camponeses por conhecerem e se reconhecerem em sua história, sua cultura.

Caldart (2011) define esta educação no e do campo compreendendo-a a partir do lugar e do direito dos sujeitos como cidadãos. Para esta autora, *“No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”* (CALDART, 2011, p. 149). Assim, o “no” afirma que pensar a escola é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço em que se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades.

A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação. Por sua vez, o “do” refere-se aos sujeitos para os quais se destina a educação, tendo em vista a grande diversidade de vida e produção no campo. Nesse aspecto, é levada em consideração a educação pública para os filhos de trabalhadores.

Nesta perspectiva, é importante reforçar a compreensão de que a Educação do Campo não se constituiu no vazio e nem tão pouco surgiu de iniciativas das políticas públicas, mas sim emergiu das mobilizações, das lutas dos movimentos sociais, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Foi fruto de uma ação e

organização coletiva diante das diversas formas de opressão, de discriminação de ausência de políticas sociais que atendessem as especificidades dessa população. Mas as lutas contra a opressão só terão sentido se,

[...] os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 1987, p. 30,31):

Tal reflexão considera também uma significativa mudança de teoria e de prática no tocante à educação rural, desencadeado para a construção de uma escola do campo ligada a um projeto popular para o Brasil que incluísse um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Neste caminhar de orientações, foram realizadas vários encontros e conferências estaduais e nacionais destacando: o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)*, realizado em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), com apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que culminou na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo” (CNBC), realizada em julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO, dois anos depois da promulgação da LDB nº 9394/96. Nesta conferência, nasce a expressão “Educação do Campo”, movida por dois objetivos:

- a) Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes aparecem no texto base e documentos finais da Conferência — Caderno por uma Educação Básica do Campo n.º1);
- b) Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.41)

Com esses objetivos traçados, almejou-se a consecução de políticas públicas para o desenvolvimento do campo que após os pontos e contrapontos da conferência foi elaborado um documento assumindo compromissos e desafios incluindo todas as inquietações e proposições para uma educação que valorizasse

a(s) cultura(s), a(s) identidade(s) do espaço de origem da população camponesa, Caldart (2011).

Neste sentido, houve nessas mobilizações um esforço para mudar a concepção que se tem de campo como lugar de atraso, e sim percebê-lo como um espaço de criação e recriação de processos educativos que defende o camponês como sujeito de direitos. E o princípio fundante que sustenta a expressão Educação do Campo se revelou na inclusão dos diversos atores identificados por Kolling (2002), como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos, assentados, reassentados, lavradores, sem-terra, caboclos, roceiros, meeiros e outros que vivem no campo, uma vez que a ela é dada a própria identificação dos seus sujeitos.

Santos (2017) postula que a educação rural, como política pública, esteve subordinada às concepções do ruralismo pedagógico<sup>4</sup> no contexto histórico brasileiro e ressalta ainda que, para a compreensão e a construção da Educação do Campo, é pertinente superar alguns desafios, tais como:

1) Localização geográfica das escolas, em sua maioria, distantes dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacionais em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação de educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. (SANTOS, 2017, p. 213).

Assim, um dos grandes desafios na implementação da Educação do Campo é universalizar o acesso à educação, a partir de um movimento que pensa a educação *no* e *do* campo como um espaço de luta por políticas públicas que garantam o direito à educação aos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Esses desafios foram amplamente explicitados nos encontros, reuniões, fóruns e conferências em momentos significativos para o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, pois o seu protagonismo levou o Estado a aprovar marcos normativos e políticas educacionais voltadas para o campo.

---

<sup>4</sup> “O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas.” (PRADO, 1995, p.6).

### 3.2 Políticas Educacionais para educação no/do campo

Para compreender políticas educacionais como políticas públicas, é preciso entender que essa última é um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição.

O sentido de público, hoje em dia, não quer dizer somente gestão governamental, mas um interesse público que permeia o Estado e o Governo (primeiro setor), a iniciativa privada (segundo setor) e as diversas organizações da sociedade civil (terceiro setor).

O conceito de políticas públicas pode possuir dois sentidos diferentes. No sentido político, encara-se a política pública como um processo de decisão, em que há naturalmente conflitos de interesses. Por meio das políticas públicas, o governo decide o que fazer ou não fazer. O segundo sentido se dá do ponto de vista administrativo: as políticas públicas são um conjunto de projetos, programas e atividades realizadas pelo governo.

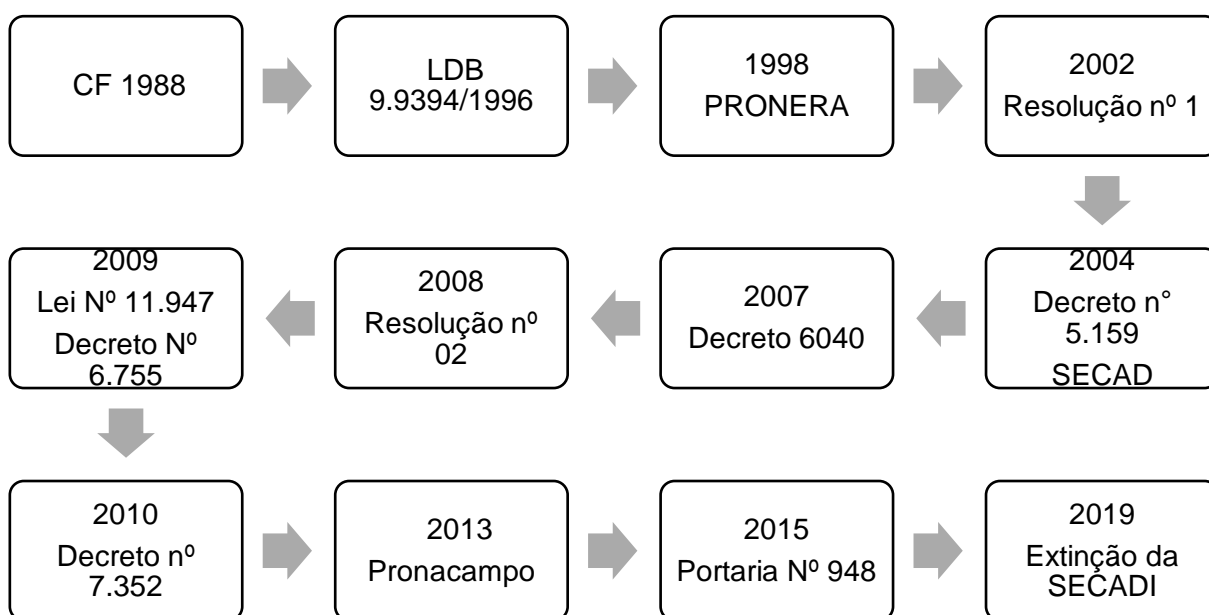
As políticas públicas afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social. Com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do representante popular se diversificaram. É comum dizer que sua função é promover o bem-estar da sociedade, que está relacionado a ações bem desenvolvidas e à sua execução em áreas como saúde, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança e educação. Ou seja, contemplando a qualidade de vida como um todo.

Na educação, as políticas educacionais se configuram como políticas públicas normatizada pelo Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Neste aspecto, tais políticas precisam levar em consideração, acima de tudo, os aspectos abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) — especialmente a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro.



Assim, as políticas públicas educacionais criam mecanismos de integração da educação do campo como um direito social, com o objetivo de destinar recursos para o atendimento da população camponesa. Na compreensão de Molina (2012), tais políticas tiveram maiores olhares no contexto da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo realizada em 2004, quando se consolidou, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do estado”. Assim, a Educação do Campo se apresenta como política pública e o seu contexto de legitimação é abordado nesta pesquisa com apoio de marcos normativos, conforme a linha do tempo demonstrada no Fluxograma 2 que faz uma descrição dos marcos normativos.

**Fluxograma 2:** Marcos normativos-legais



Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Vimos leis, diretrizes, decretos, portarias e programas que estão intimamente ligadas às ações das políticas públicas voltadas especificamente para a educação do campo que teve sua abertura na Constituição Federal de 1988 e se reafirmou na Lei 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No ano de 1998 entre o I ENERA e a I CNEBC, na efervescência das mobilizações e lutas, várias conquistas são alcançadas no bojo das políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em

16 de abril, por meio da Portaria nº 10/98, através do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, através da Portaria nº 837/2001. De acordo com o INCRA, o PRONERA foi criado por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998.

[...] o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. É editada a Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004. (BRASIL, 2004).

Santos (2012, p. 630) destaca que o contexto de criação do PRONERA era da “mobilização dos sem-terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após o massacre de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996”.

Esta política surge para unir a luta por reforma agrária e por educação no conjunto de ações demandadas pela realidade concreta do campo brasileiro. Interessante observar que, conforme indicado no histórico do PRONERA, este programa esteve vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária, depois foi incorporado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário a partir do INCRA.

O PRONERA visava ampliar o acesso dos assentados da reforma agrária acampados ao sistema educacional. Ele se desenvolve sob a responsabilidade do INCRA como executor do Programa depois de uma longa trajetória, só foi firmado por meio do Decreto 7.352/2010 que consolida o Programa na perspectiva da instituição. O Decreto estabelece um marco para evitar contratempos do ponto de vista jurídico sobre a regularização do PRONERA.

Este Programa buscou uma construção através de parcerias mais importantes para a materialização do Programa, tanto o INCRA na condição de executor como as organizações do campo, que trouxeram demandas, e as instituições públicas de ensino como principais parceiros. Além desses, a depender da demanda de cada projeto, teve o apoio das secretarias estaduais e das secretarias municipais de educação.

Não se pode deixar de refletir sobre o papel do MEC na execução desse Programa, sendo que não estava sendo gerido pelo Ministério da Educação. Este

órgão se apresenta como agente secundarista na relação com o movimento social na discussão da educação do campo, pois não reconhecia tal expressão como produção coletiva.

As universidades também invisibilizavam as discussões sobre a Educação do Campo, além de diversos setores sociais. Isto demonstra que o reconhecimento dos sujeitos e da produção de vida coletiva não era uma preocupação que necessitasse de agenda nas pautas do Estado. Assim,

Esse programa governamental já nasce como proposta construída no primeiro ENERA. Começando com a alfabetização de adultos, chega hoje até a pós-graduação. Afeto não ao Ministério da Educação, mas ao da Reforma Agrária, a partir do PRONERA. Também e principalmente, o MEC passou a ser território de disputa, por parte do Movimento que se engendrou, pela instituição de programas especiais e normatização da educação aos povos que vivem no campo. (MUNARIM, 2014, p. 150)

Quanto ao público atendido pelo Programa, são jovens e adultos a partir de 15 anos, assentados da reforma agrária. Com o Decreto 7.352/10, é ampliado o atendimento aos assentados, quilombolas, ribeirinhos e famílias que são cadastradas pelo INCRA. Ofertando cursos desde a alfabetização, passando pelo ensino médio, pelos cursos técnicos e pelo curso superior até pós-graduação, com residência agrária e residência jovens. Esta última surgiu a partir de uma chamada pública nº 19/2014, com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, com o propósito de possibilitar que jovens, na faixa de 19 a 29 anos, viessem a participar do Programa para também obter uma formação no campo tecnológico, buscando inovação tecnológica de forma a contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária.

Tendo em vista a imensa visibilidade conquistada na luta dos movimentos sociais e de entidades ligadas a estes movimentos, foi possível provocar processos de intervenção para a aprovação de diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, como a Resolução nº 1, de 03 de abril 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esta diretriz traz elementos importantes para pensar a organização das escolas localizadas no campo. Nela, reconhece-se a educação do campo como política pública. Ela pontua, em 15 artigos, ações que atendam as especificidades peculiares que perpassam pelos níveis educacionais. No artigo 2º, da referida Resolução, é referenciada à vinculação da identidade da escola do campo no contexto a qual está inserida.

**Parágrafo único.** A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 33)

Nesta perspectiva, é importante compreender que uma escola no ambiente em que está inserida reflete suas potencialidades, necessidades e fragilidades. Ela precisa estar adequada aos saberes e práticas com características de vida própria, formada por diversas culturas, vivas na sociedade. A escola do campo ao vislumbrar os estudantes como sujeitos que têm uma visão construtora da realidade em que vive, se apresenta como uma oportunidade de socializar tais experiências, ideias e conhecimentos.

Freire (1979, p.30) pontua uma reflexão a partir do momento em que o “homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio.”. Adorno (1995) compreende que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola.

Nesta compreensão, a escola adota um pensamento emancipador ao perceber que os seres humanos são dotados de potencialidades: componentes genéticos que os permitem serem sociais, cooperativos, criadores, transformadores. Acreditando na aprendizagem, na exposição a condições que propiciem reflexão para ampliar as possibilidades, para terem acesso a alternativas.

Nos demais artigos Resolução 001/2002, são instituídas: **universalização** do acesso à população do campo à educação; proposta pedagógica que respeite a **diversidade**; políticas de **formação inicial e continuada**, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes, em consonância com o artigo 67 da LDB; **organização curricular**; gestão **democrática**; dentre outras. É importante destacar que os dispositivos elencados nas Diretrizes estão em sintonia com leis maiores, como a Constituição Federal de 1988 e LDB – Lei nº 9.394/96.

A categoria **universalização** está expressa no artigo 3º da LDB: “Garantir a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 1996). O acesso à educação constitui-se em

um dos fundamentos para a consolidação da democracia, ao fortalecer a capacidade dos indivíduos de participar de modo efetivo da tomada de decisões que os afetam e exercer o seu papel de cidadão ativamente na sociedade. No entanto, neste artigo específico, é pontuado apenas o acesso, significa dizer que não há garantia de permanência.

O acesso à escola precisa ser assegurado, mas isso por si só ainda não garante a permanência do aluno nela. É preciso que as escolas atendam a população do campo numa perspectiva cidadã que respeite as especificidades locais como forma de garantir a permanência de crianças, jovens e adultos nas suas comunidades.

Outra categoria presente na Resolução de 2002, sinaliza a construção de uma proposta pedagógica que leve em consideração o respeito à **diversidade**, considerada fundamental na Educação do Campo. No artigo 5º, ressalta-se:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p.34)

Tratar a diversidade é trazer para a discussão a realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos e assegurar uma condição de igualdade e bem-estar coletivo. Neste sentido homens e mulheres, independente de raça, gênero e etnia, são sujeitos capazes de submeter seus interesses individuais aos que são constitutivos do bem comuns. Na categoria **formação de professores**, tal resolução destaca.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas; [...] (BRASIL, 2002, p.36).

Mediante a diversidade dos sujeitos - educandos e demais sujeitos que vivem no campo, e compreendendo que estes não sejam aprendizes passivos-, torna-

se necessário que a escola adote uma nova postura pedagógica, e só é possível a partir de uma formação continuada dos docentes.

Pires (2012) corrobora o desafio para o docente redesenhar a atuação docente e o papel da escola do campo quebrando paradigmas tradicionais do conhecimento. Nesta perspectiva, a formação oportuniza ao educador e a educadora do campo ter clareza sobre a realidade sociocultural em que estão inseridos, para desenvolver um trabalho compatível a essa realidade.

Outro importante dispositivo na resolução em tela é o **currículo** na Educação do Campo. Abordar esse tema é avançar na ruptura de uma visão generalista, de uma perspectiva única de conhecimento predominante nos currículos da educação básica. Elaborar o currículo específico para a educação no campo deve ser um trabalho coletivo que expresse o posicionamento e a prática docente, as propostas educativas devem ser pautadas nos propósitos construídos em uma tarefa comum.

Neste sentido, o termo educação do campo, e não educação rural, objetiva incluir todo o processo de lutas dos movimentos sociais, culturais na tentativa de garantir uma educação de igualdade que não haja preconceitos e distinções voltadas para a formação humana, partindo da própria história de vida no campo. Neste contexto,

É importante refletir sobre a complexidade da realidade do campo como um espaço de experiências humanas, políticas, sociais culturais, cognitivas, éticas e estéticas. O currículo deve ser aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo de conhecimentos e de processos de formação. Um diálogo na diversidade que amplie o campo do conhecimento, da verdade e da formação e propicie uma mobilização pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. (PIRES, 2012. p. 120)

Arroyo (2006) postula que um projeto de educação do campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. As questões curriculares devem incorporar os saberes do campo, que preparem o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Não se pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento.

É preciso que a escola do campo proponha um currículo que aborde o território e a terra. Nesta perspectiva, a escola do campo cria sua própria identidade, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente.

Todo processo de construção ou de elaboração de uma proposta pedagógica que envolva a estrutura curricular de uma escola se faz consolidado mediante uma **gestão democrática**, contemplado no artigo 11 da Resolução nº 1 de 2002 CNE/CEB, assim descrito:

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no § 1º do art. 10 da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2012, p. 36).

A participação efetiva da “comunidade”, entendida de maneira difusa como pais, alunos e vizinhos da escola, ou na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui-se em forte eixo norteador na Educação do Campo, consignado nas Diretrizes Operacionais. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores, até o cotidiano da escola do campo.

A gestão democrática norteia elementos determinantes na qualidade de ensino real para a população do campo. Quando o processo de aprendizagem é construído coletivamente todos se sentem responsáveis pelos resultados e afirmam ser protagonista desse processo, nesta perspectiva a escola se torna um ambiente prazeroso, acolhedor que estimula o interesse dos alunos em querer aprender.

Essas Diretrizes Operacionais podem ser consideradas uma conquista política dos movimentos sociais. Tal conquista trata da imersão da Educação do Campo nas agendas desses movimentos e do aumento significativo de lutas sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras, o que impulsionou uma pressão para que governos municipais, estaduais e o governo federal incluíssem em suas agendas essa política pública.

Neste contexto, a Educação do Campo foi assumida pelo Ministério da Educação (MEC) como Coordenadoria da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), “instituída no segundo ano do Governo Lula, na estrutura do MEC, a SECAD para, entre outras atribuições, cuidar também da Educação do Campo” (MUNARIM, 2008, p.12). Criada pelo Decreto nº 5.159/2004, a SECAD contava com uma Coordenação Geral específica para a Educação do Campo.

Santos (2017) ressalta que a criação da SECAD significa a inclusão, em nível federal, de uma instância responsável especificamente pelo atendimento das demandas do campo, a partir de suas necessidades e singularidades com iniciativas, como: o Programa Escola Ativa e o Projovem Campo que refletem a importância da mobilização dos movimentos sociais nos vários eventos e conferências.

O reconhecimento de que no campo existem grupos culturalmente diferenciados é endossado pelo Decreto 6040/2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, caracterizados como,

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição. (BRASIL, 2007)

Neste contexto, o que define a formação de uma comunidade tradicional são suas práticas culturais próprias, organização social, território específico, tradição ancestral. Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão indígenas, quilombolas, ciganos, matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros.

As políticas públicas voltadas para os Povos e Comunidades Tradicionais são recentes no âmbito do Estado brasileiro e tiveram como marco a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi ratificada em 1989 e trata dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. Esses povos passaram a integrar a agenda do governo federal sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República.

Ainda, dentro da SECADI, foi instituída, em 2005, um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) composto por representantes dos movimentos sociais, das universidades e de suas próprias instâncias internas para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo, o chamado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e foi implantado em duas fases.



A primeira fase se consolidou foi por meio de convite para a realização de uma experiência piloto de imediato, em 2007, com a Universidade (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Na segunda fase, o PROCAMPO foi implantado através do lançamento do edital 2008 e 2009, para oportunizar outras instituições de ensino superior de ensino a se candidatarem à sua oferta. Com isso,

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo é uma política de formação de educadores promovida pelo MEC, por intermédio da SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade na educação. (HAGE, SILVA e BRITO, 2016, p.154-155)

Com a necessidade de ampliar as políticas de educação do campo, o MEC, por intermédio da SECADI, convocou instituições Públicas de Educação Superior para apresentarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), com olhares para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas no campo, em consonância com a Resolução nº 1/2002 CNE/CEB. Como nova modalidade de graduação estruturada em instituições de ensino superior, reverberando que a criação do curso resultou de lutas dos movimentos sociais e organizações sindicais.

A LEDOC respalda-se ainda no Parecer CNE/CP, nº 28/2001, que define duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. O curso atende também os requisitos do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e na Resolução CNE/CP nº 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura em Graduação Plena e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, uma vez que incorpora os conteúdos dessa área no currículo do curso.

Com a abertura dos editais 2008 e 2009, ampliando a oferta do curso em todos os Estados do Brasil, O PROCAMPO chega ao estado do Pará ofertando 18 turmas de Licenciatura em Educação do Campo, com 960 vagas pelo Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), distribuídas em vários *campi* nas diversas regiões do estado (HAGE; SILVA; BRITO, 2016). Especificamente no Oeste do Pará, somente

em 2009, foi apresentada a proposta ofertando 50 vagas concretizadas pelo Edital nº 026/2010 de 23 de abril para o IFPA-Polo de Santarém.

A formação que se pretende aos educadores do campo está relacionada a compreender a escola e suas demandas, produção científica e a prática social que se dá nos diversos lugares, como nas escolas, sindicatos, comunidade e outros. Destaca-se que não se pretende apenas ensinar os conteúdos das áreas, mas relacioná-las às demandas político-pedagógicas que as escolas do campo enfrentam, e de ter um (a) educador (a), que compreenda e contribua no avanço da qualidade da gestão escolar. Outra questão é a necessidade de quebra da estrutura rígida das disciplinas nas Universidades que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, pois são desafiadas a introduzir um trabalho interdisciplinar na compreensão da área de conhecimento, que é o que requer essa formação.

Focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245)

Nesta compreensão, a LEDOC teve relevante potencial por contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo devido ao fato de trabalhar com educadores que vêm do campo e que conhecem as condições de vida de seus educandos. Além disso, os saberes trazidos pelos educandos são frutos de sua atuação como educador do campo ou mesmo como militantes dos movimentos sociais, sendo uma diferenciação nesse processo de formação de educadores. Nesse sentido, entendemos que o educador do campo é mais que um agente educativo e um componente essencial na transformação da sociedade.

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (CALDART, 2002, p.36)

Outra política importante foi a de atendimento à Educação Básica do Campo aos povos e comunidades tradicionais, fruto das lutas dos movimentos sociais em busca de conquistas consolidada pela Resolução nº 2/2008 – CNE/CEB que destina o atendimento à Educação Básica do Campo aos povos e comunidades tradicionais. Essa Resolução “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo”. Pela primeira vez em um documento normativo aparece a expressão “Educação do Campo”, ressaltando que ela foi cunhada em 1998, no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo, segundo a Resolução nº 2/2008, compreende a Educação Básica em suas etapas, bem como a Educação Profissional e Técnica de nível médio para as populações já referenciadas nesta pesquisa. Um ponto importante a destacar é a “universalização do acesso, a permanência e a qualidade escolar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2014), e que a Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental deverão ser oferecidos nas próprias localidades com o objetivo de evitar nucleação de escolas e deslocamento das crianças.

Além de garantir o acesso é preciso criar condições para que as crianças estudem em escolas nas suas comunidades e permaneçam nela. No entanto, há uma contradição entre o que estabelece a lei e a realidade nessas comunidades, estudos apontam que a grande maioria das crianças com faixa etária de 0 a 10 anos de idade que vivem no campo não tem acesso à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental. As pesquisas revelam ainda que a oferta nas próprias comunidades não é cumprida pela percepção do número de escolas fechadas nas últimas décadas.

Os dados do Censo Escolar do INEP demonstram que, em 2002, existiam 107.432 escolas no meio rural, enquanto, em 2009, esse número foi reduzido para 83.036. E a situação ainda é mais alarmante quando a maioria desses alunos não estão sendo levados para as escolas nucleadas no Campo, mas sim para as escolas urbanas.

Ao tratar de deslocamento, considera-se relevante refletir o enunciado do parágrafo único do artigo 4º da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece que: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia

de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2014). Entre o proposto e o vivido, as literaturas pontuam que um grande número de alunos camponeses que percorrem diariamente longas distâncias nos transportes escolares (às vezes, em veículos e embarcações em condições precárias) para ter acesso à escolarização no contexto atual.

A Resolução cita ainda a educação com qualidade. Não basta apenas garantir acesso e permanência, é preciso que haja políticas para que o ensino seja eficiente sempre levando em consideração os aspectos da realidade do aluno. Neste aspecto, os movimentos sociais obtiveram duas relevantes conquistas em 2009: a promulgação da Lei nº 11.947/2009 e o Decreto nº 6.755/2009, importantes para contribuir para operacionalização da Educação Básica com apoio financeiro e políticas normativas para a formação dos profissionais docentes da Educação Básica.

A Lei nº 11.947/2009 preconiza o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a todos os alunos da educação básica. Segundo o texto, uma alimentação saudável contribui para o “crescimento, o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem e o rendimento escolar” dos alunos. Este programa é coordenado nacionalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE). O Fundo repassa 30% dos recursos financeiros aos estados e municípios para a alimentação escolar, devendo ser utilizados na compra de produtos da agricultura familiar, com isso o PNAE pôde ser uma possibilidade de fortalecimento aos agricultores familiares e hábitos alimentares saudáveis.

Nesta trajetória de lutas e conquistas por uma educação específica para os povos que vivem no campo, os Movimentos Sociais e Sindicais vislumbraram outros marcos normativos e políticas de operacionalização como, por exemplo, em 25 de julho de 2012, é sancionada a Lei nº 12.696, advinda da Medida Provisória nº 562/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) – alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e incluindo polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.

A Lei nº 12.696/2012 altera também a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que passa a contemplar as instituições comunitárias que atuam na educação do campo com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nº 10.880, de 09 de junho de 2004, que dispõe sobre a assistência financeira da União no âmbito do

Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; e nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992.

O Decreto nº 6.755/2009 corrobora para que a educação seja de qualidade. Ele versa sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). A oferta da formação é realizada em regime de colaboração e parcerias para que o poder público possa garantir cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade ofertando formação inicial e continuada aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, as condições *sine qua non* para os docentes que não possuem formação adequada como determina o Artigo 87 da LDB nº 9394/1996.

Na história brasileira, ainda existem uma parcela considerável de professores sem a formação adequada para exercer a função conforme prevê as legislações. O PARFOR se apresenta como mecanismo para diminuir tal realidade com a oferta em turmas especiais em cursos de Licenciatura; Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Para regulamentar o Programa nos Estados, Municípios e Distrito Federal foi criado por meio da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FPAFDs) ficando estabelecido que:

Art. 1º os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009)

As atribuições do FPAFDs são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; definir prioridades e metas do programa em cada Estado; coordenar as ações de formação de professores; articular ações; otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no Estado; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

Estudos realizados sobre o PARFOR observaram certas fragilidades no desenvolvimento do Programa. Gatti *et al.* (2011) demonstram muitos problemas encontrados nos cursos de formação oferecidos no Brasil, com destaque para a gestão administrativa e financeira, maior clareza e comunicação em relação às responsabilidades das instituições envolvidas e demandas que precisam atender; melhor preparação ou seleção dos professores formadores, que precisam conhecer a educação básica para preparar os que atuam nela e intensificar o trabalho para evitar os abandonos dos cursos.

Em 2010, outro marco normativo foi criado no bojo de conquistas para os sujeitos camponeses. O Decreto nº. 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe da Política de Educação do campo e o PRONERA. Um dos objetivos desta política é “superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, o Governo Federal assume a responsabilidade de prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para ampliar a oferta da educação básica e superior para as populações que vivem no campo, possibilitando fomento à política de transportes escolares, ampliação à construção de materiais didáticos, à formação específica para os gestores e profissionais da educação que atuam nas escolas localizadas no campo, ao acesso ao Ensino Superior, à educação profissional e tecnológica, à oferta da educação infantil e à Educação de Jovens e Adultos.

O reconhecimento da educação do campo, por meio deste decreto, compreende a dimensão deste ensino como direito dos sujeitos que vivem nos territórios camponeses deste país, sendo dever do Estado promovê-la em todos os níveis de educação, de acordo com o que é estabelecido pela LDB e o proposto no referido decreto. Estabelecendo princípios, como respeito à cultura dos povos camponeses, elaboração de Projeto Político Pedagógico - PPP coerente com cotidiano do campo, formulação de políticas referente à formação de profissionais para trabalhar na educação do campo.

A partir de 2011, a SECAD passa a acrescentar, dentro de suas ações, o eixo de “inclusão”, criado pelo Decreto Presidencial n.º 7.690, de 2 de março de 2012, revogado pelo decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, que dispõe da estrutura regimental do Ministério da Educação e passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em articulação com os sistemas de ensino, tem o objetivo de incluir políticas públicas educacionais nas

áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnicorraciais.

As demandas que se fazem presentes nas escolas do campo, necessitam de educadores/as cuja formação os possibilite entender a atual realidade do campo. Nesta perspectiva, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo.

Surge com inúmeras inovações, contemplando os povos do campo e os objetivos, dentre outros, de frear o insistente fechamento das escolas do campo e o incentivo à Pedagogia da Alternância. Segundo o documento, o PRONACAMPO “constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.” (BRASIL, 2013, p. 03).

Além disso, o PRONACAMPO “é resultado de um processo de construção da Educação do Campo que tem no PRONERA a sua gênese” (FERNANDES, 2012, p. 20). O Programa engloba e articula as principais ações do governo federal no âmbito da educação para os povos rurais, oferecendo apoio técnico e financeiro aos entes federados cobrando a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), escolas do campo e quilombolas. E, se organiza em quatro eixos de atuação, a saber: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas, 2) Formação Inicial e Continuada de Professores, 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, 4) Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Primeiro eixo compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; fomento à educação integral com ampliação curricular, apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas. Estas iniciativas, previstas neste eixo, atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, incentivando a permanência da juventude camponesa na escola e a valorização dos seus saberes, bem como escolas com condições adequadas de funcionamento, inclusive, aquelas com turmas multisseriadas.

Na maioria dos casos, estas escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes da sede dos municípios. Geralmente apresentam quantitativo de educandos que não atinge o contingente estabelecido pelas secretarias municipais de educação para compor uma turma por série, funcionando precariamente em locais improvisados.

O segundo eixo faz referência à formação inicial e continuada dos educadores em exercício na educação do campo e quilombola. Tal formação é desenvolvida no âmbito do Procampo, da Renafor - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação e da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Está em debate, atualmente, a viabilidade e relevância das Licenciaturas em Educação do Campo semipresencial ou à distância. Muitas críticas estão sendo construídas em torno deste direcionamento metodológico.

O terceiro eixo diz respeito à expansão da oferta de educação de jovens e adultos por meio da proposta pedagógica dos saberes da terra. Considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal. Este documento insere a formação inicial e continuada dos trabalhadores, tendo em vista, os arranjos produtivos locais. Em muitos estados brasileiros, a oferta de educação para jovens e adultos tem sido feita através de programas descontínuos e políticas compensatórias. Portanto, o reconhecimento à necessidade de incluir os trabalhadores/as no âmbito de práticas educacionais específicas foi uma resposta à histórica reivindicação dos movimentos sociais.

O último eixo aborda um dos maiores desafios das escolas do campo na atualidade e uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses. Dentre estas reivindicações, temos: o apoio financeiro e técnico para construção de escolas, inclusão digital, melhoria nas condições de funcionamento das escolas quilombolas e do campo e oferta de transporte escolar intra-campo (BRASIL, 2013). Garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar educação de qualidade e evitar a evasão de contingentes consideráveis de educandos/as desmotivados em espaços tão precários.

Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC (2012), o Pronacampo por ser um programa mais atual e necessita ser mais debatido no âmbito da Educação do Campo. A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e



sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. Neste contexto, foram identificadas ações que envolvem, por exemplo, o agronegócio na disputa por recursos públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) Campo.

Apesar desta contradição no Programa, estudos apontam conquistas significativas no que diz respeito à formação de educadores do campo, por meio da ampliação de políticas com tal finalidade. O eixo pertinente à formação de educadores considera a concepção apresentada pelos movimentos sociais, traduzida pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2015, por meio da Portaria MEC nº 948, de 21 de setembro de 2015, foi instituído o Grupo de Trabalho de políticas de fortalecimento de educação do campo, elencando todos os pontos principais no que se refere à educação do campo no território brasileiro.

Mesmo com esse leque de legislações e programas, é importante destacar os constantes ataques aos direitos dos sujeitos camponeses. Dentre esses ataques, percebe-se um contínuo desmonte da SECADI, iniciando em meados de 2016, tendo em vista o contexto político da época. Há uma ofensiva da esfera governamental na medida em que se efetiva o descompromisso com esta frente. Um exemplo expressivo se refere à exoneração de vinte e três assessores da Secretaria. A exoneração foi publicada no DOU de 2/6/2016, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, nomeado pelo Presidente do Brasil Michel Miguel Elias Temer Lulia, após a destituição da presidenta titular Dilma Rousseff.

Em 2019, esta Secretaria deixou de existir no Ministério da Educação. O governo que se iniciava em 2019, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, aprovou a estrutura regimental do seu governo e o quadro de cargos e comissões para este Ministério não apresentou cargos para SECADI, nem tampouco cargos para educação do campo em meio a Secretaria de Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e de Alfabetização.

Esta postura do Estado neoliberal produz um efeito corrosivo aos povos camponeses por meio de contínuos ataques que refletem no enfraquecimento da participação da sociedade civil quanto ao desenvolvimento de políticas e programas em relação a SECADI, observando o espaço de ações afirmativas que se tinha ali. As

consequências de tal desmonte limitam inúmeras articulações de atuação, dentre as quais, o acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) configurando em primeiro lugar a sua estagnação e perdas para a educação.

### **3.3 Educação do campo, das águas e da floresta na Amazônia Paraense**

As leituras conceituais, históricas e políticas educacionais direcionaram reflexões e leituras sobre a educação do campo na Amazônia Paraense. *Seguimos na leitura, agora mais direcionada para a localidade.*

As populações do campo, das águas e da floresta são caracterizadas por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra e a água. Neste contexto, estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais, assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas; comunidades de pescadores, aquicultores, entre outras.

A Amazônia Paraense tem sua diversidade populacional caracterizada por esses povos que precisam também ser assistidos por políticas sociais, dentre elas, a educação. Todas as políticas públicas têm um marco legal/normativo constituído por leis, decretos, resoluções, portarias, instruções normativas que normatizam a execução e asseguram, pelo menos do ponto de vista político e jurídico, a implementação dos programas, projetos e ações e o acesso da população aos serviços e benefícios ofertados.

No estado do Pará, ainda não há uma legislação educacional específica com olhares para os povos do campo, das águas e da floresta. Percebemos algumas menções de uma educação voltada para esses povos na Resolução nº 001/2010, do CEE, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. No capítulo IX, Artigo 96, é assegurada,

A oferta de Educação Básica para a população rural, em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores Artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros – no Sistema Estadual de Ensino do Pará deverá ser promovida mediante à implementação das

adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região do Estado. (PARÁ, 2010)

O texto explicita, sobre as adequações, que se leve em consideração as especificidades de cada localidade existente no campo. Essas adequações perpassam pelos conteúdos curriculares, pela organização escolar própria, com vista ao calendário escolar dentre outras.

Outra menção que versa sobre educação do campo é a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. O PEE prevê 20 metas com suas respectivas estratégias. No entanto, para a educação do campo, as estratégias de oito metas fazem a referência citando educação, profissionais e população do campo, das águas e das florestas. Observamos isso no quadro 3.

**Quadro 3 - Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação (educação do campo)**

METAS	ESTRATÉGIAS
1 - <b>universalizar</b> , até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e <b>ampliar a oferta</b> de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.	1.7- <b>fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas</b> e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
2 - <b>universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos</b> para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e <b>garantir</b> que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos <b>concluem essa etapa</b> na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.	2.7 - <b>estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo</b> , indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; 2.15 - <b>assegurar transporte escolar para a área rural, ribeirinha, praieira e áreas com difícil acesso.</b>
3- <b>universalizar</b> , até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de <b>matrículas no ensino médio</b> para 85 % (oitenta e cinco por cento).	3. 22 - garantir, conforme Lei Nº 7.806, de 29 de Abril de 2014, <b>o Ensino Modular, para a população que necessita de acesso à educação básica</b> , assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, <b>observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias</b> do Estado do Pará
6 - <b>oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas</b> , de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	6.7 - atender, <b>com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas</b> , na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;

Continuação.

METAS	ESTRATÉGIAS
<p><b>7- Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades</b>, com melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb:</p>	<p><b>7.19 - assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo</b>, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE;</p> <p><b>7.20 - desenvolver propostas alternativas de atendimento escolar para as populações do campo</b>, fronteiriças, quilombolas, indígenas e povos das águas, que considerem as especificidades culturais e locais e as boas práticas nacionais e internacionais, nos três primeiros anos de vigência deste PEE;</p>
<p><b>15 - contribuir, em regime de colaboração com a União e os Municípios</b>, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <b>assegurado que todos os professores e professoras da educação básica</b> possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p><b>15.5 - diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas</b>, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.</p>
<p><b>16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica</b>, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p><b>10 - promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo</b>, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil;</p>
<p><b>18 - assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública</b> de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p><b>18.5 - considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas</b> no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p>

Fonte: PEE/PA (2015, grifo nosso)

Observamos que, no PEE do estado do Pará, há uma coerência das Metas com o Plano Nacional de Educação. Entretanto, notamos que as metas são gerais e as especificidades da educação do campo são contempladas nas estratégias. Uma delas cita educação do campo, das águas, da floresta e das aldeias, considerando os

indígenas que vivem mais distante da população urbana. Também cita quilombolas em algumas estratégias considerando a existência de Quilombos no estado. No município de Aveiro, temos populações dentro dessas características, com exceção dos quilombolas.

No Plano, vimos que o Estado se propõe a alcançar a universalização da educação por meio da oferta e matrícula em todas as etapas de ensino da educação básica, garantia da conclusão de cada etapa, oferta de pelo menos 30% de educação integral e qualidade da educação a todos os povos específicos da região.

No tocante aos docentes da educação básica, o PEE prevê três metas. Duas para formação em nível de graduação e pós-graduação em articulação e colaboração entre União e Municípios e uma para carreira do magistério, estabelecendo piso salarial e considerando as especificidades socioculturais do campo.

Mesmo com Resoluções Nacionais que estabelecem princípios normativos para educação do campo e com Planos Estaduais que atendem estas resoluções, ainda temos pouca implementação dessas políticas públicas nacionais e estaduais na educação do campo paraense, ainda marcada pela exclusão e pela negação de direitos, materializadas por: existência de poucas escolas; escolas com estruturas precárias, sucateadas e sem acesso a água potável; professores(as) mal remunerados(as); irregularidade e/ou inexistência da alimentação escolar; material didático-pedagógico inadequado e insuficiente; deslocamento das crianças e adolescentes para as escolas das cidades, obrigando-os a percorrer longos caminhos, muitas vezes em transporte escolar inadequado e a se distanciarem da realidade do campo.

Além disso, o campo paraense também conta, majoritariamente, com a oferta do ensino fundamental, em particular do primeiro ao quinto ano, etapa da educação básica cuja oferta é de responsabilidade prioritária da esfera municipal; nucleação e fechamento das escolas, principalmente de escolas com turmas multisseriadas que é uma das estratégias da meta 1 do PEE/PA “extinguir gradativamente as classes multisseriadas de educação infantil do sistema estadual de educação” (PARÁ, 2015), sob as justificativas da inexistência de alunos(as) em quantidade suficiente para a permanência de salas de aulas e o ônus dessa escola nos “parcos” orçamentos municipais.

Tais realidades têm sido tema de estudos pelos grupos de pesquisas do Pará e pesquisas científicas no âmbito da Academia do contexto educacional paraense.

Os estudos que temos desenvolvidos no âmbito de nosso Grupo de Pesquisa sobre a realidade educacional paraense revelam que 30% da população do Pará reside no campo (2.407.700 pessoas) (IBGE, 2011), das quais somente 28,43% acessa a escola no ambiente em que vivem, pois existem somente 685.264 pessoas matriculadas nas escolas do meio rural MEC/INEP, 2011. (HAGE; CRUZ, 2015, p.6)

Hage e Cruz (2015) retratam ainda sobre a distorção idade-série chegando a superar 90% das crianças matriculadas no 5º ano do ensino, e o analfabetismo das populações acima de 15 anos. Segundo eles, a ausência de uma política efetiva que eleve a qualidade da educação, motiva o abandono escolar provocando assim uma alta evasão. Outro estudo revela uma,

[...] precarização evidenciada nas escolas multisseriadas, resultante do pouco investimento na qualidade de ensino no meio rural por parte dos gestores públicos; associada à existência de um número extenso de escolas, à ideia de dispersão de localização das mesmas e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola, terminam sendo utilizados como argumentos decisivos para esses mesmo gestores tomarem a atitude de fechar indiscriminadamente essas escolas ou turmas e investirem na política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, como estratégia mais frequente para a superação dessas mazelas. (HAGE, 2014 p.04044).

Em razão das problemáticas apresentadas, pela busca de melhorias nas estruturas físicas, administrativas e pedagógicas dessas escolas, pelo fechamento de escolas do campo e da política de nucleação dentre outras ações, movidas pelo Estado, surgiu o Movimento Paraense de Educação do Campo. “As origens desse Movimento no Estado do Pará remontam ao ano de 2003, quando em reunião na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal”. (HAGE, 2015, p.3), em parcerias com Instituições de Ensino Superior e diversos atores como os movimentos e organizações sociais e sindicais e instituições da sociedade civil, esse movimento tinha o intuito de desvelar tais realidades e denunciar atos de negação de direitos para os sujeitos amazônidas que vivem no campo.

Para a efetivação dos direitos a uma educação específica voltada para os sujeitos no campo paraense, o Movimento Paraense de Educação do Campo, em reunião no âmbito da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), realizada em fevereiro de 2004, fez surgir a carta de criação do Fórum Paraense de Educação do

Campo (FPEC), consagrando-se como expressão máxima da normatização da educação do campo no estado do Pará. Nesta compreensão, o FPEC é, “[...] a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação.” (HAGE, 2015, p. 3).

Nesta perspectiva, o FPEC se apresenta como espaço de socialização e debates em busca de reivindicações pela garantia de direitos educacionais alinhadas à realidade das populações do campo, das águas e da floresta. Partindo dessa diversidade de povos, o FPEC tem como um de seus pilares sustentar uma educação multicultural para o campo da Amazônia.

Nessa busca de reivindicações, o FPEC foi se ampliando em forma de Fóruns Regionais pelo interior do Pará, como Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu, e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas. Os encontros, eventos, seminários e reuniões emanados do FPEC propiciaram políticas públicas educacionais, como o Programa Saberes da Terra, Procampo, Escola da Terra, Pronera, dentre outros.

Mesmo diante de tais conquistas, o FPEC ainda encontra muitas fragilidades na efetivação dos direitos educacionais para a população do campo no Pará. O Fórum destaca essas fragilidades como desafios a serem enfrentados pela omissão do Estado:

Contudo, ainda que reconheçamos os avanços obtidos com o protagonismo dos movimentos sociais em nível nacional e estadual, um dos grandes desafios que se apresenta ao Movimento Paraense de Educação do Campo continua sendo uma incidência mais efetiva nas redes públicas de ensino, pois estamos ainda muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo. (HAGE, 2015, p. 5)

Santos (2017) ressalta que, mesmo com os avanços nas legislações educacionais voltadas para a Educação do Campo, a realidade das escolas para as comunidades rurais continua muito precária. Destaca que as políticas e ações de Educação do Campo encontram-se em patamares diferentes de desenvolvimento.

Algumas ações conseguiram se consolidar de maneira mais efetiva, outras ainda estão em estágio inicial de discussão e desenvolvimento.

Nos últimos anos, os Movimentos Sociais do Campo no Pará, por meio do FPEC, têm denunciado um dos grandes desafios para a consolidação do direito educacional à população do campo na Amazônia Paraense: o fechamento de escolas no campo. Em 2019, por exemplo, participamos de um encontro no Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Amazonas (FECAFBAM) em Santarém-PA. Ao discutir a pauta "Desafios da realidade da Educação do Campo no Baixo Amazonas", o professor Salomão Hage, coordenador do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), apresentou a lista dos municípios paraenses com mais escolas fechadas em 2018, no estado do Pará. Dentre essas, figurava Aveiro, com 63 escolas fechadas. Nesse cenário, ocorreram mobilizações essenciais para contraposição ao fenômeno do fechamento de escolas no município de Aveiro. *E agora, leremos sobre as mobilizações ocorridas, incluindo as paraenses.*

### **3.4 Mobilizações de enfrentamento ao fechamento das escolas do campo: fundamentos e articulações sociais, políticas e acadêmicas**

De acordo com os dados do MEC/INEP, mais de 4 mil escolas foram fechadas somente em 2014. A grande maioria são escolas do campo. Mediante tal expressividade, foi instituída uma Lei Federal, em 27 de março do mesmo ano, para coibir esse ato que vem sendo praticado por autoridades educacionais em quase todos os estados e municípios brasileiros. O Movimento Nacional de Educação, no contexto de suas lutas, obteve uma grande conquista com a criação da Lei 12.960/2014, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo 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. (BRASIL, 2014).

O artigo 1º da referida Lei preconiza que o Artigo 28 da LDB 9.394/96 será acrescido de um parágrafo único com a seguinte redação

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)



As constantes lutas dos movimentos sociais, do MST, dos Fóruns de Educação do Campo, das articulações “Por uma Educação do Campo”, são importantes instrumentos de combate ao avanço do fechamento de escolas contrariando aos interesses do Estado. É importante insistir nas políticas de oferta, de inclusão e de ampliação de escolas no campo em municípios que possuem em sua maioria unidades escolares no campo. Entendemos que a população do campo luta para preservar os direitos já conquistados em seus territórios, ou seja, manutenção nos prédios escolares e meios que possam impedir o fechamento das escolas em suas comunidades. Neste contexto, Pereira (2017) afirma que:

Além das denúncias oriundas dos coletivos que representam os sujeitos do campo, que firmam a valorização da escola do e no campo, há uma campanha expressiva no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem terra que denuncia o fechamento de escolas desde 2011 e evidencia os dados e os impactos em relação ao fechamento de escolas com reportagens e divulgação na mídia. A intenção é provocar a sociedade brasileira em relação ao desmonte da escola pública localizada no campo. A campanha do movimento social é que “Fechar Escola é Crime” (PEREIRA, 2017, p. 101).

Os movimentos sociais e as articulações pela educação do campo geraram pressão sobre o Estado brasileiro em prol das discriminações e exclusão às quais os povos que moraram no campo são submetidos.

No estado do Paraná, por exemplo, as denúncias sobre o fechamento de escolas são articuladas por meio de Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo (APECPR), em que reuniões, fóruns são realizados em parcerias com entidades civis e sindicais. Vários veículos de informação são usados também para denunciar o descaso do poder público com as populações camponesas.

A APECPR lançou, no ano de 2015, a 1ª edição do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo com o tema: “Alerta: Escolas do Campo estão sendo fechadas!”. Nesta edição, é demonstrado como e porque os governantes estão fechando escolas e convida toda a sociedade para o embate ao impedimento do fechamento de escolas de forma desgovernada.

**Figura 7** - Charge sobre fechamento de escolas



Fonte: APECPR (2015)

A Figura 7 apresenta uma charge revelando a forma autoritária de retirar uma escola do campo por parte dos governantes e mostra ainda a população tentando impedir que ela seja tirada do seu meio. Para a APECPR,

O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: não investe recursos necessários, precariza, fecha turmas, concentra o trabalho em apenas um período, nucleariza as escolas, transporta os estudantes para as escolas da cidade, criando a convicção de que a escola da cidade é melhor. (APECPR, 2015, p.3)

O Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo ressalta que o fechamento das escolas do campo está relacionado a dois fatores: população rarefeita, determinando longas distâncias, e uma relação numérica de alunos por professor e por escola menos concentrada. A multisseriação é uma característica histórica de organização dessas escolas do campo.

No entanto, essa forma de organização das escolas do campo sempre foi relacionada à ideia de precariedade e má qualidade, logo deveria ser superada. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) acenou que a multisseriação deveria ser ultrapassada e que o incremento na política do transporte escolar seria prioritário para estados e municípios. Contudo, o fechamento massivo das escolas do campo nas últimas décadas foi inevitável, sendo provocado pela política de nucleação das escolas e de deslocamento das crianças e jovens para estudar nas escolas das sedes dos municípios. O Quadro 4 apresenta razões para o não fechamento de escolas.

**Quadro 4** - Razões para não fechar as escolas

<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças, adolescentes, jovens e idosos do campo, têm o <b>direito à educação no lugar onde vivem</b>, tendo acesso aos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A escola do campo, faz parte da comunidade camponesa</b>, tornando-se um espaço de encontro das gerações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os povos do campo têm o <b>direito à escola com as condições físicas e pedagógicas adequadas</b>. Cabe aos gestores públicos garantir uma escola de qualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A <b>aprendizagem</b> perpassa por um bom acompanhamento aos educandos(as), possibilitando <b>trabalhar as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de todos e de cada um</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola do campo <b>valoriza a história</b>, o jeito de viver e produzir a vida pelos trabalhadores do campo e desenvolve o ensino, partindo desta realidade e tem como referência <b>valores como o cuidado com a terra e com a vida</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nas escolas da cidade, os estudantes do campo perdem a referência de comunidade e identidade do campo</b>. São inseridos numa cultura, que considera o campo lugar do atraso, sendo desmotivados pela distância e discriminação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola do campo, estando próxima às casas dos camponeses e agricultores familiares, <b>dá condições aos pais e mães acompanharem a educação dos seus filhos(as)</b>, participando das reuniões, assembleias e das atividades festivas, propondo e definindo o futuro da educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A <b>superlotação nas salas de aula/escolas, compromete a aprendizagem e as relações de convivência</b>. “Dificultar a aprendizagem é negar o direito a educação”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar próximo da residência <b>diminui a evasão escolar</b>. O transporte em grandes distâncias, com estradas ruins, submete os estudantes a situações de risco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por lei, <b>mesmo as escolas do campo com poucos estudantes, são viáveis, mediante outras formas de organização</b> como: agrupamentos por idades, por nível de conhecimento, em dias inteiros de aula e alternados.</li> </ul>

Fonte: AFEP CPR (2015, p. 5, grifo nosso)

Ante ao fechamento desordenado e autoritário das escolas, a Articulação Paranaense por uma educação do campo nos apresenta razões descritas no Quadro 4, para não aceitarmos a política de negação de direitos de aprender e estudar próximo das nossas residências e com qualidade. Defende-se também não expor o sujeito do campo aos riscos e espaços educacionais nos quais não poderá ter uma atenção mais personalizada de ensino em salas superlotadas das áreas urbanas, o que pode acarretar mais dificuldades, reprovações e desencantamentos com sua realidade do campo, pensando neste como lugar inferior.

Em detrimento desses fechamentos de escolas, o movimento Paranaense abre leques de reflexões a partir de uma análise que vê a escola dentro de uma sociedade e os sujeitos escolares como atores dela. Apresenta dez razões para manutenção da escola nas comunidades, ressaltando sua devida importância.

As articulações se constituem como ações e mostram que os movimentos sociais estão em constantes lutas, apresentando para essa população maneiras de como questionar os governantes quando optam por fechar as escolas. No estado do Pará, o movimento por uma educação do Campo, representado pelo FEPEC, tem provocado entidades civis e jurídicas, associações e movimentos sociais e sindicais contra atos abusivos do governo estadual e dos governos municipais no tocante ao fechamento de escolas.

**Figura 8** - Cartaz da Campanha "Nenhuma Escola a menos, no campo e na cidade".



Fonte: FEPEC, 2019.

No ano de 2019, com a campanha “Nenhuma escola a menos”, no campo e na cidade foi realizada uma audiência pública sobre o fechamento das escolas do campo, no estado do Pará, no âmbito da Assembleia Legislativa (ALEPA), conforme demonstrado na Figura 8.

Pautado no Parágrafo Único do artigo 28 da LDB 9.934/96, a audiência teve por objetivo apresentar o descumprimento ao que estabelece a Legislação, os dados do Censo Escolar do INEP revelam um total de 1.701 escolas extintas e 2.000 escolas paralisadas no Estado do Pará, entre os anos de 2014-2018.

A audiência, com vistas à observância da legislação educacional vigente, formulou propostas e ações efetivas que assegurem o direito fundamental à educação dos povos tradicionais e camponeses no estado do Pará.

Participaram da audiência a Comissão dos Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHeDC), Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH),

Representantes de Partidos Políticos, Promotoria de Justiça Agrária do Pará, Ministério Público do estado do Pará (MPPA), Defensoria Pública do estado do Pará, Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), C.E.E/PA, União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), FPEC, MST, Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI); Ordem dos Advogados do Brasil no Pará (OAB/PA), Ministério Público Federal (MPF); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do estado do Pará (SINTEPP) e Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR/PA).

No relatório da audiência Pública, realizada pela Comissão dos Direitos Humanos e Defesa do Consumidor-CDHeDC (2019), o coordenador do FEPEC ressaltou a importância da participação dos movimentos sociais e a luta do MST no combate ao fechamento de escolas, realizadas de forma discriminatória. Posicionou-se diante dos órgãos públicos sobre a efetivação das políticas públicas descritas nas legislações e criticou a postura dos governantes frente ao fechamento de escolas, fez considerações sobre as condições precárias que os estudantes do campo enfrentam no dia a dia. Em suas considerações finais, alertou sobre a necessidade do apoio dos órgãos de defesa dos direitos na luta contra o fechamento das escolas do campo. Destacamos, nos parágrafos seguintes, considerações de participantes na audiência<sup>5</sup>.

Um professor do município de Inhangapí, em concordância com o coordenador do FPEC, também fez críticas ao abuso dos gestores locais quanto ao fechamento de escolas e definiu esses fechamentos como “assassinato” à educação em relação às expectativas do “sonho e sobrevivência das comunidades quilombolas rurais do sul do estado”. Em suas considerações, reforçou a importância de se fazer audiências públicas para a população local tomar conhecimento.

O Representante do MST considerou que o fechamento de escolas é um “crime grave” contra a educação. Citou ainda que PRONERA está sem recurso financeiro, o que dificulta a entrada de jovens nas universidades. Fez denúncia ao contínuo fechamento do acampamento em que o programa atua no município de Eldorado dos Carajás e a consequência será o despejo de 200 famílias.

---

<sup>5</sup> As falas foram coletadas do Relatório da Audiência Públicas realizada em 2019 no âmbito da ALEPA, as consideramos importantes para elucidar sobre o tema debatido nesta pesquisa. Ressaltamos que não são sujeitos da pesquisa, mas como foram feitas em ambiente público, puderam contribuir para reflexões sobre o objeto em estudo.

O coordenador do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará-SINTEPP também criticou os constantes ataques às populações do campo no tocante à educação e ressaltou o apoio incondicional na luta contra o fechamento desordenado das escolas do campo.

Representante da FETAGRI fez referências à ausência de estrutura física e pedagógica nas escolas, criticou a falta de apoio dos parlamentares federais frente à educação do campo e finalizou com denúncias de fechamento de escolas bosque.

A coordenação da ARCAFAR denunciou a falta de repasses financeiros para as escolas do campo, criticou a falta de comparecimento da Secretaria de Educação em todas as audiências de discussão no tocante à educação no campo e à desvalorização da Pedagogia da Alternância.

A promotoria do MPPA reforçou a importância de conselhos escolares, observou a necessidade de apoio técnico no tocante à prestação de conta para que a escola receba recursos financeiros do FNDE. Ressaltou que o MP não participa do processo de fechamento de escolas, não recomenda e não atua para tal, “reforçou que a instituição representa a sociedade civil e não age contra seus interesses”. Declarou acompanhar a situação da educação do campo e que tem guerreado para fortalecer a política de manter as escolas voltadas ao campo, voltadas para comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Relatou sobre a necessidade da união e colaboração de ações entre Estado, Sociedade Civil e Movimentos Sociais ao aderirem um pacto pela educação voltada ao campo.

A representante do Conselho Estadual de Educação do Pará informou que a presença do Conselho se deu para fazer a oitiva das falas dos representantes da sociedade civil, movimentos sociais e órgãos, para trabalharem as pautas demandadas à educação no campo.

A representante da SEDUC relatou que a Secretaria já planeja iniciar um trabalho voltado às escolas do campo para o ano de 2020. Informou que, apesar das dificuldades, a Secretaria estará empenhada em trabalhar políticas voltadas à educação no campo e estará disposta a trabalhar as demandas discutidas na audiência pública, e sem mais, finalizou.

O representante do Conselho Nacional de Direitos Humanos informou que o Conselho atuará intensamente na luta contra o fechamento das escolas no campo e cobrará dos representantes do poder público respostas imediatas ao debatido na audiência.

A coordenação da SEASTER relatou sobre os impactos da PEC 95 do teto dos gastos públicos sobre as políticas sociais, destacando que o fechamento das escolas do campo significa a perda de proteção das crianças e jovens que são beneficiários destes programas, ao causar o deslocamento destes, atingindo o direito de acesso à educação no ambiente em que vivem. Alertou sobre a dificuldade das redes municipais em manterem os serviços e programas devido a diminuição de orçamento. Finalizou alertando para a necessidade de trabalhar as pautas em forma sistêmica, não só pautando educação.

A Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos – MPF informou que a sua participação se dá para principalmente ouvir todas as demandas apresentadas na audiência. Reforçou que o fechamento das escolas no campo não é contingência orçamentária, mas que se trata de escolha dos governos. Definiu o processo atual de fechamento das escolas como “perda da Constituição Federal”. Reforçou a necessidade da proximidade da escola com a comunidade, valorizando os povos quilombolas, indígenas e ribeirinhos para a inclusão destes no processo educacional da localidade. Informou que assume o compromisso de atuar para que os planos de governo incluam educação no campo em seus projetos e políticas.

A OAB, em forma de encaminhamento, solicitou ao MPE e MPF a elaboração de uma recomendação para instrumentalizar o monitoramento e fiscalização do cumprimento da lei no tocante à educação no campo, para que a sociedade civil possa cobrar dos governos aquilo que está disposto na legislação que trata sobre educação no campo, aquilo que foi e está sendo feito em prol da educação.

O coordenador do FPEC, como encaminhamento, enfatizou a necessidade de se executar o Pacto pela Educação no Campo para pressionar os gestores municipais e secretarias de educação a assinarem e se compromissarem a aplicá-lo e que o Fórum estará sempre disposto a cumprir o papel de fortalecer o movimento de defesa da educação no campo, para que seja aplicado o disposto nas leis e se garanta o direito à educação de todos.

O coordenador do FPEC pontua ainda que o Fórum Paraense de Educação do Campo, por meio das Universidades Públicas e dos movimentos e organizações sociais e sindicais que o integram, comprometeu-se a continuar a reunir dados sobre o fechamento de escolas do campo a fim de ampliar o diagnóstico sobre este fenômeno e, com isso, oferecer referências ao Ministério Público Estadual e Federal para zelar pelo cumprimento da legislação educacional, no que concerne à garantia

do direito à Educação dos povos tradicionais e camponeses do Brasil, da Amazônia e do Estado do Pará.

A leitura até aqui nos possibilitou conhecer aspectos conceituais, históricos e legais sobre educação do campo e fechamento de escolas. Isso nos provocou a buscar uma revisão de literatura sobre este fenômeno para saber o que e como vem pesquisando a academia brasileira para nos situar nesse campo de pesquisa. *Sigamos nas leituras e nas reflexões de estudos acadêmicos!*

### **3.5 Revisão de literatura: o fechamento de escolas do campo no Brasil em dissertações defendidas entre 2015 e 2019**

No âmbito da Academia, pesquisas abordaram especificamente o fenômeno do fechamento de escolas. Nelas, percebemos notáveis contribuições que delineiam os motivos e consequências que ocasionaram um elevado número de escolas do campo sendo fechadas nas diversas regiões do Brasil.

#### **3.5.1 Metodologia, aspectos bibliográficos e localização de estudo**

Na realização dessa pesquisa, fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordasse o mesmo tema: “Fechamento de Escolas do Campo”. Foram escritas palavras-chave que mais se aproximassem da temática, como “educação do campo”, “fechamento de escolas”, “escolas do campo”. Desse modo, foram encontradas dez dissertações.

Para sistematizá-las, realizamos um mapeamento que continha: título; autor, ano de publicação; programa de pós-graduação e instituição. A escolha pelo título era para saber se tinha aproximação com a temática desta pesquisa. Na escolha do ano, o objetivo era descobrir o intervalo em que essas pesquisas foram realizadas. A escolha pelo programa de pós-graduação tinha como objetivo saber se havia dissertações que não estavam dentro do Programa de Mestrado em Educação, conforme apresentado no Apêndice C.

Observamos que todos os títulos têm proximidade com a temática desta pesquisa e foram publicadas entre os anos 2015 e 2019. O maior número de publicações fora feito nos anos de 2016 e 2017, totalizando três publicações cada.



Quanto aos programas, cinco estão dentro do programa de Mestrado em Educação. Outras cinco dentro de programas distintos como: Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural; Mestrado Intercampi em Educação e Ensino; Mestrado em Educação Agrícola; Mestrado em Geografia. As pesquisas foram realizadas nas Regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

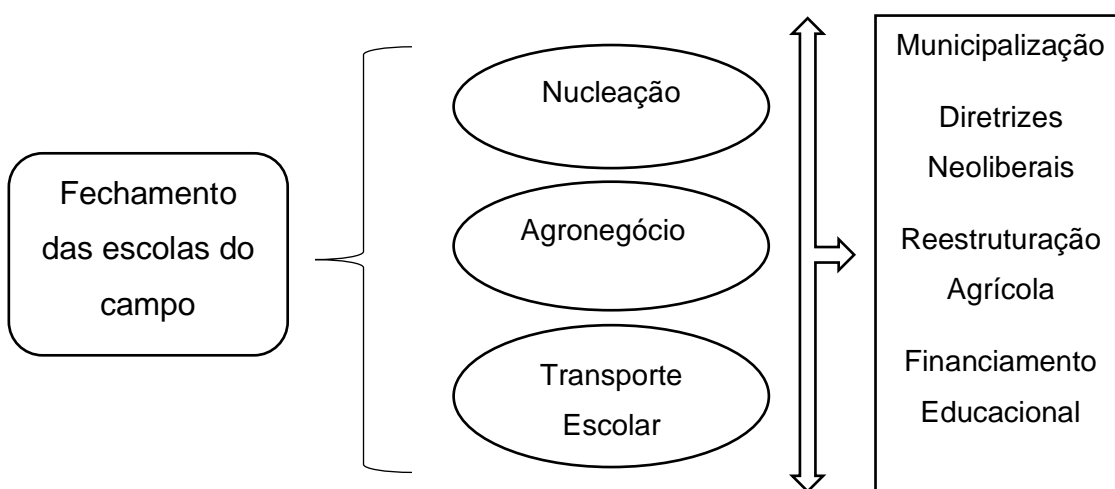
Pesquisas sobre fechamento de escolas do campo na Região Norte não foram encontradas, em especial na Região Oeste do Estado do Pará, há ausência dessa temática em dissertações.

Após o mapeamento, foram realizadas as leituras das Dissertações, a identificação das delimitações das temáticas e seus campos de estudo, o que nos possibilitou perceber diversos espaços do campo neste Brasil. Nos estudos, foram averiguadas justificativas encontradas para o fechamento das escolas.

### 3.5.2 Justificativas em comum para o fechamento das escolas

As dissertações apontaram várias justificativas para o fechamento das escolas do campo no território brasileiro, estas estão resumidas em forma de palavras-chave de acordo com o Fluxograma 3.

**Fluxograma 3** – Justificativas de fechamento das escolas do campo - Dissertações 2015-2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas dissertações analisadas (2021).

A política de nucleação foi motivo para o fechamento de escolas na maioria das dissertações, seguido do agronegócio e transporte escolar. As demais palavras-

chave - municipalização, diretrizes neoliberais, reestruturação agrícola e financiamento educacional - estão relacionadas, não deixando ser menos importantes na observação das justificativas apresentadas pelos governos municipais, estaduais e federal. Diante disso, foi fundamental fazermos uma breve descrição dessas palavras para a compreensão do fenômeno em estudo.

Mazur (2016), na sua dissertação de mestrado intitulada “O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste-PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes”, enfatiza que o Estado se apropria do fator “econômico-quantitativas”, essa dualidade está atrelada a quantidade de alunos em relação ao número de escolas. Para a autora, o Estado justifica a impossibilidade de manter uma escola com poucos alunos. Por isso se apoia na nucleação, em que os alunos das comunidades das zonas rurais estão sendo agrupados em núcleos escolares na cidade e povoado. O ônibus se tornou uma condição primordial para que a educação aconteça, em nome de uma suposta qualidade no processo educativo, que, no discurso dos governantes, só se encontra nas escolas da cidade e povoados por proporcionar classes seriadas e condições materiais e infraestruturas melhores.

Quando, porém, o processo de nucleação de escolas municipais, vinculado à oferta do transporte escolar chega até a região onde se localizava as escolas em estudo, tem-se o início das tentativas de fechamento de ambas. A forma como foi organizado o transporte escolar contribuiu de forma determinante para o processo de fechamento de uma dessas escolas e contribuiu para a redução de matrículas na outra escola que ainda resiste ao fechamento. (MAZUR, 2016, p. 174)

A autora destaca que, embora houvesse outras justificativas para o fechamento das escolas, a nucleação foi a principal razão observada na sua pesquisa,

No estudo de caso que realizamos, embora alguns discursos dos representantes dos poderes públicos indicassem outras justificativas, esse foi o motivo principal encontrado nos relatos das populações atingidas e nos documentos consultados sobre o fechamento ou tentativas de fechamento das escolas em estudo e nas situações de nuclearização, em sua maioria, nas cidades. (2016, p.89)

Na dissertação “O Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais na Região de São João da Boa Vista (SP)”, Marrafon (2016) revelou que a nucleação foi só um pano de fundo para que a produção agrícola se reestruturasse a serviço do capital, gerando assim um abismo aos interesses dos sujeitos que

trabalham no campo. O nucleamento no estudo da autora ampliou de forma significativa o fechamento de escolas do campo.

A nucleação traz uma solução para o governo no tocante à racionalização de custos, caracterizando uma intencionalidade do Estado capitalista em que as ações sociais são relacionadas ao custo-benefício, não importando a negação dos direitos sociais. Mas, para os sujeitos afetados, o nucleamento traz sérias consequências, uma delas trata do deslocamento dos alunos de suas comunidades por meio do transporte escolar. Estes alunos passam horas dentro de veículos precários, sem contar o tempo que eles levam de suas casas até o ponto em que os transportes passam.

Toda essa situação faz com que as crianças e adolescentes fiquem altamente estressados, desfavorecendo uma educação de qualidade que, por sua vez, é intensamente postulado nas legislações.

Edilma José da Silva (2016), com a pesquisa intitulada “A territorialização da política de Nucleação e o fechamento das Escolas do Campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)”, entende que a política de nucleação é implantada pelo governo municipal intencionalmente com objetivo de reduzir gastos e dar qualidade na educação. No entanto, o que se percebeu no seu estudo foi a continuidade da precarização do ensino e o fechamento de várias escolas.

Silva (2016) ressalta ainda que a nucleação foi implantada arbitrariamente, não levando em consideração todo processo de lutas dos movimentos sociais que tentam consolidar a política educacional específica para quem vive no campo e, com isso, é mantido o discurso de que camponês não necessita de uma educação de qualidade. Para o Estado, a relação custo/retorno não traz aspectos positivos para a educação camponesa, não é viável investir em infraestrutura como escolas mais equipadas, deslocamento de professores para atender um número reduzido de alunos, surge então a necessidade da nucleação.

“A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba” foi uma pesquisa realizada por Pereira (2017). O resultado da sua pesquisa apontou que a política de nucleação está intimamente ligada à produção capitalista. O capitalismo adentra o campo provocando o êxodo e, com isso, o Estado justifica a quantidade insuficiente de alunos nas escolas e acaba por optando o nucleamento e extinguindo várias escolas. No lócus da pesquisa de Pereira (2017), a implementação da política de nucleação elevou um índice bastante expressivo de escolas fechadas.

É importante ressaltar que o fechamento não está atrelado apenas ao processo técnico de desativação da escola por conta do município/estado, e sim ligado ao modo de produção capitalista que compreende o campo em seu processo mercadológico, inferindo na falta de investimentos para os camponeses continuarem no campo. Assim, entendemos que o fechamento da escola não é um processo fragmentado, mas sim um objeto com vínculo intrínseco com determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. (PEREIRA, 2017, p. 87)

Guimarães (2017), na sua dissertação “Políticas Públicas e fechamento das Escolas do Campo no Brasil”, ressalta que, no período de 2002 a 2006, foram fechadas 11.853 escolas multisseriadas. O que representou uma redução de 20%, essa redução está atrelada à política de nucleação das escolas e o aumento do transporte escolar.

De acordo com o autor, grandes consequências são sofridas pelas crianças e adolescentes devido eles serem “jogados” em ônibus com condições precárias e ainda são excluídos, discriminados na sala de aula por outros colegas pelo fato de serem de outras cidades. O ensino para essas crianças é pautado no modelo urbanocêntrico, o que promove um distanciamento do contexto real deles. Essa atitude para Guimarães (2017, p. 37) “fere diretamente a dignidade da pessoa humana, é uma violência contra crianças e adolescentes.” E contradiz a legislação que amparam essas crianças e adolescentes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O governo justifica que a nucleação é para melhorar a aprendizagem dos alunos e ampliar o investimento em uma unidade de ensino com quantidade de alunos insuficientes, nesse caso as crianças estudam em turmas seriadas com professores qualificados. Mas Guimarães (2017) pontua que tal justificativa é apenas um pano de fundo para que o capitalismo adentre o campo por meio da expansão do agronegócio.

Em seu trabalho “As Diretrizes Neoliberais e suas implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista- Bahia”, Vanessa Costa dos Santos (2019) analisou a expansão do transporte escolar como motivação máxima para o fechamento das escolas e está ligado à política de nucleamento. A autora critica a ação do Estado neoliberal porque os alunos são transportados em veículos precários, por estradas muitas vezes sem condições de trafegabilidade e sem contar que levam quatro horas dentro desses transportes.

Para muitos governantes no Brasil o transporte escolar tornou-se mais viável, economicamente, do que manter uma escola funcionando. Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar o lucro muitas crianças são transportadas para as cidades e/ou para outras comunidades muito distantes em ônibus e/ou outros veículos precários, sem nenhuma segurança, predominando assim o ideário neoliberal de empresariamento da educação, em que a diminuição de custos é mais importante do que atender as necessidades da população. (SANTOS, 2019, p. 118)

Mazur (2016), Pereira (2017) e Guimarães (2017) corroboram com a autora e reforçam que o argumento dos gestores para fechar escolas é sempre o mesmo: corte de despesas. E para não contratar professores e merendeiras, preferem fechar a escola e contratar transporte escolar. Para eles, em todo o país, as crianças vivem essa dura realidade, marcada por viagens arriscadas em estradas e veículos mal-conservados, sem a presença de um monitor para cuidar da segurança, especialmente das menores, durante o trajeto, sem alimentação adequada, com poucas horas de sono e o conseqüente cansaço.

Sintoma do desprezo histórico dos governantes pela educação pública destinada aos filhos da classe trabalhadora, principalmente do campo, onde muitas pessoas são expulsas provocando o êxodo. O fechamento de escolas do campo é outra face da perversidade dos conflitos agrários, prevalecendo na maioria das vezes o agronegócio.

Na dissertação “Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade de Canoas, município de Cruzeiro do Iguaçu: 1980-2014”, Schmitz (2015) pontua que o agronegócio modernizou a agricultura resultando na expropriação dos pequenos produtores de suas terras para que os grandes proprietários tomassem posse delas. Se o campo está vazio, não tem alunos nas escolas fortalecendo assim justificativas para o governo fechá-las.

O Estado, movido pelo capital em uma política neoliberal, adentra o campo para produzir economia, entendendo que o camponês, que vive da terra para seu sustento, é visto por esse governo como um sujeito sem direitos. Sem direito à terra, à saúde, à educação.

Na percepção de Schmitz (2015), a baixa densidade demográfica caracteriza a principal razão para que os governos municipais, estaduais e federal justifiquem a falta de oferta na educação do campo. A relação custo-benefício ao ônus caracteriza uma política extremamente capitalista para esses governos. “Tais escolas

estão sendo fechadas reforçando ainda mais a lógica do capital e estimulando o abandono do campo” (SCHMITZ, 2015, 49). Para a autora, essas escolas são fechadas sem levar em consideração todo o contexto sociocultural em que elas estão inseridas.

No “Processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: que crime é esse que continua?”, Santos (2017) disserta que, ao fechar as portas da escola, o Estado, que deveria amparar os sujeitos do campo, é o maior interessado pelo modelo do agronegócio, uma vez que dele é favorecido. Porque “O Estado opta pelo modelo de campo do agronegócio e com isto o agronegócio realiza a sua territorialização e reterritorialização pelo Campo” (SANTOS, 2017, p.168). Nesta compreensão, observa-se que as atitudes do governo para fechar as escolas tem como foco o esvaziamento do campo para que o agronegócio se expanda.

À medida que o agronegócio avança no campo, promove duas ações: a primeira oferece ao homem do campo um trabalho assalariado e muito explorado; a segunda é a “expulsão em massa” dos camponeses de suas terras. Surgem, nesse contexto, dois fenômenos, um é desterritorialização do homem do campo e o outro é a reterritorialização, que concretiza em um novo espaço para a expansão do agronegócio.

Silva (2018) realizou uma pesquisa com o título o “Fechamento das Escolas Rurais e as Relações Capitalistas de Produção no Município de Jaguaruana-Ceará (2005-2015)”. Segundo o autor, esse processo de fechamento tem relação direta com a dinâmica histórica e social da comunidade. Ressalta ainda que, além dessa dinâmica, houve também o fenômeno da expansão do complexo agroindustrial. O aumento da produção agroindustrial e sua concentração fundiária impediu o acesso à terra pelas famílias camponesas e esse impedimento resultou na expulsão do homem camponês de seu *habitat*.

Quando a maioria ou uma grande parte, as famílias são expulsas de maneira coercitiva de suas terras, cria justificativa fundamental para que o Estado feche as portas dessas escolas. O discurso fundante dos gestores públicos está pautado no número de alunos que é muito baixo.

Para os gestores públicos, o problema é principalmente a gestão administrativa; a quantidade insuficiente de alunos por sala de aula deixa ainda mais difícil de manter o já oneroso ensino fundamental e que as famílias têm cada vez menos filhos (SILVA, 2018, p. 40).

O próprio Estado, em parceria com empresas privadas, promove uma ação de expansão do agronegócio. O que se revela uma política claramente neoliberal, ascende o êxodo rural para conseguinte responsabilizar o sujeito do campo pelo fechamento de escolas.

O agronegócio é um projeto que interessa ao capitalismo e é, nessa política, que o Estado tem interesse. Estudos apontam que é inevitável discursar sobre o agronegócio e não pensar no Estado e nas políticas públicas, uma vez que é ele que torna acessível sua origem e sua expansão. Algumas ferramentas fortalecem a dinâmica do agronegócio, como: a distribuição e o ordenamento territorial, a política econômica, as linhas de crédito agrícola, subsídios a exportação, com investimento na infraestrutura, eletrificação rural, implantação de sistemas de beneficiamento e armazenamento de produtos agrícolas, construção de rodovias pavimentadas e não pavimentadas que a grande agricultura desenvolveu.

O agronegócio foi fundamental para a facilitação e o financiamento da economia no cenário mundial. Os recursos financeiros disponíveis promoveram a fusão de grandes estatais, possibilitou compras de terras e ascendeu o valor dos produtos produzidos na terra induzindo ao fortalecimento de políticas voltadas para uma economia capitalista dentro do âmbito da agricultura. Nesse contexto, o Estado é a ferramenta principal para destinação das terras às empresas que operam no setor do agronegócio. Ainda no discurso de Silva (2018), o Estado tem a intenção de reduzir gastos e uma das opções é o fechamento de escolas, embasado na LDB 9.394/96.

O Estado cria mecanismo de qualquer forma e claro, intencionalmente, para reduzir gastos. É notório que, ao implantar a LDB, o Ministério da Educação (MEC) trouxe no seu arcabouço duas ferramentas: a municipalização do ensino básico e a nucleação das escolas. Ambas fortalecem a política de fechamento das unidades de ensino, embora tragam em seus textos organização e melhoria da educação.

Com o título da dissertação “O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: Territórios em Disputa (2007-2015)”, Correia (2018) postula a ausência do Estado na oferta da educação do campo, quando este permitiu um volumoso fechamento de escolas do campo ao longo de nove anos. De acordo com a pesquisa do autor, o governo apresentou as seguintes justificativas: “Esvaziamento das turmas, falta de estrutura adequada nas escolas, a busca por melhorias na qualidade do ensino atrelada ao fim do multisseriado e a melhor gestão financeira para pagamentos dos professores municipais.” (CORREIA, 2018, p.140).

O Estado acredita que manter as escolas do campo do ponto de vista econômico onera de forma significativa os cofres públicos. Movido por esse ideal, desloca alunos para os centros urbanos ou até mesmo para outras localidades por meio do transporte escolar precário.

O homem necessita do seu território, do seu espaço e de criar vínculos e ligações com ele. Quando esta mudança no vínculo que nos une ao território acontece, estamos perante a um processo de desterritorialização. Assim, pode ser definido como uma quebra de vínculos com terra, com a cultura, com a educação. A reterritorialização é a construção de um novo espaço. A partir desses dois conceitos, fica evidente que o Estado, com poder hegemônico, torna o modelo do agronegócio, palavra-chave do discurso neoliberal-capitalista, como protagonista se sobressaindo ao total abandono da agricultura familiar.

Santos (2019) demonstrou na sua pesquisa que a negação da política de oferta da educação, para as escolas do campo no Município de Vitória da Conquista, tem relação direta com a implementação das diretrizes neoliberais para a educação. A ideologia neoliberal tem como base o modelo capitalista atrelado a uma visão mais econômica e com forte defesa da relação do Estado com a economia e, por conta dessa visão, a educação deixa de ser pensada como o direito social e político e passa a ser um mero instrumento de utilização mercadológica.

Para garantir a lucratividade, as grandes empresas do agronegócio no Brasil articulam-se por meio das políticas neoliberais, que lhes oferecem condições essenciais para a concretização da obtenção do lucro (terra, água, mão-de-obra barata, infraestrutura, etc.), viabilizando fatores essenciais à manutenção do poder burguês. (SANTOS, 2019, p. 103)

Nesta reflexão, o agronegócio fragiliza também os assentamentos e desestimula a luta pela reforma agrária. Afinal, sem escola, as chances de sucesso são menores do que quando se abre uma escola para os assentados e seus filhos.

O modelo econômico dentro de uma perspectiva neoliberal resulta na redução da oferta da educação para escolas do campo. O poder público alia o fator econômico para fechar escolas do campesinato contrariando os princípios estabelecidos para a Educação Camponesa. O orçamento é prioridade para um Estado que não visiona uma educação para a população do campo.

Dessa forma, fecham-se as escolas sem reconhecer o processo histórico social dos sujeitos do campo. Vimos como o neoliberalismo reacionário interfere



diretamente na vida dos sujeitos de direito. Essas pontuações levam a reflexão de que o Estado observa mais a questão econômica do que os sujeitos do campo.

*Após a leitura da revisão bibliográfica, nós, eu e minha orientadora, seguimos a viagem rumo ao Paraíso, inspirado pelos encantos da beleza natural do rio e da floresta ao entorno. Ao avistar o sítio Pecaçu, rememorei o início da relação com a educação no município de Aveiro. Convidei minha orientadora e parceira na pesquisa para juntos pousarmos e montarmos nosso acampamento de análise de investigação. Mas, antes, como inspiração ousamos em descrever brevemente o sítio a partir da figura 10.*

**Figura 9** – Sítio Pecaçu



Fonte: Azulay (2020)

O sítio Pecaçu foi adquirido pelo casal Isaac Azulay e Ubaldina Silva, é uma propriedade ribeirinha que fica à margem esquerda do rio Tapajós há uma distância de 50 minutos da sede Aveiro. No verão, surge uma praia com areias brancas e finas que se espalha por toda a extensão do sítio. Muitos aveirenses e turistas de outras localidades passam fins de semana na praia. Possui também uma ponta de pedras negras na metade do inverno, quando estão encobrendo as pedras, fica propícia a pesca de aviú, minicamarão típico de água doce, principalmente das águas do Rio Tapajós, que banham outras cidades paraenses. A iguaria é consumida em moquecas, em recheio de tortas, omeletes, em sopas, em farofas e até com arroz e com macarrão. *Com essa inspiração os convidamos para o conhecimento e reflexão da análise investigativa.*

## 4 ACAMPAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Em meio a natureza amazônica, rica de diversidade e inspiradora, seguimos no rio e acampamos no sítio Pecaçu. De posse dos dados, fizemos uma leitura e definimos as categorias de análise que surgiram por agrupamentos de dados semelhantes que se relacionaram entre si.*

Neste sentido, analisamos as categorias: gênese do fechamento de escolas em Aveiro, motivos do fechamento, implicações na negação de direitos e importância das escolas no/do Campo, das Águas e da Floresta em Aveiro. Chegamos num momento de tratamento dos dados e análise. *Sigamos!*

### 4.1 A gênese e evolução do fechamento de escolas em Aveiro

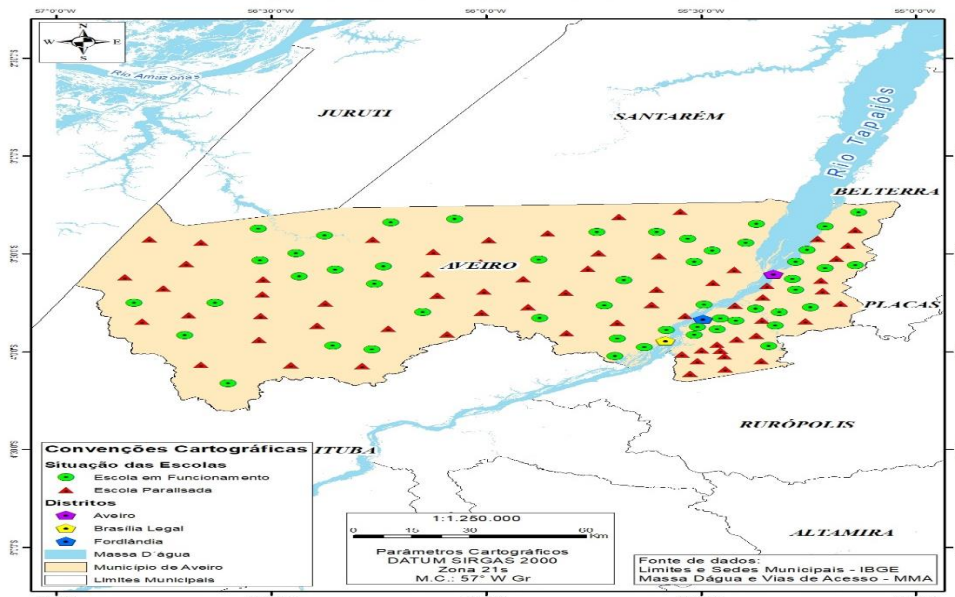
Analisamos os primeiros dados sobre o fechamento de escolas, consideramo-os como gênese, primeiras fontes, de dados que geraram a comprovação da existência da problemática em estudo, levantados por meio da pesquisa documental em documentos da SEMED e em sites oficiais da educação.

Para saber a origem do fechamento, solicitamos da SEMED, por meio de ofício, o número de escolas em funcionamento e fechadas, matrículas da educação infantil e ensino fundamental e de escolas dos anos, compreendidos entre 2006 e 2018. Fomos atendidos pela secretária de educação que disponibilizou um servidor para nos acompanhar na procura dos dados e, assim, foram-nos disponibilizados alguns documentos que nos mostraram a evolução do fechamento e das matrículas.

Ressaltamos a ausência da informatização desses dados no âmbito da secretaria. Os documentos ainda eram digitados e impressos e arquivados em pastas em uma sala de arquivos ativos e passivos. Como a secretaria não tem espaço físico próprio, sempre está mudando de lugar, durante essas mudanças, muitos arquivos foram perdidos, inclusive os citados.

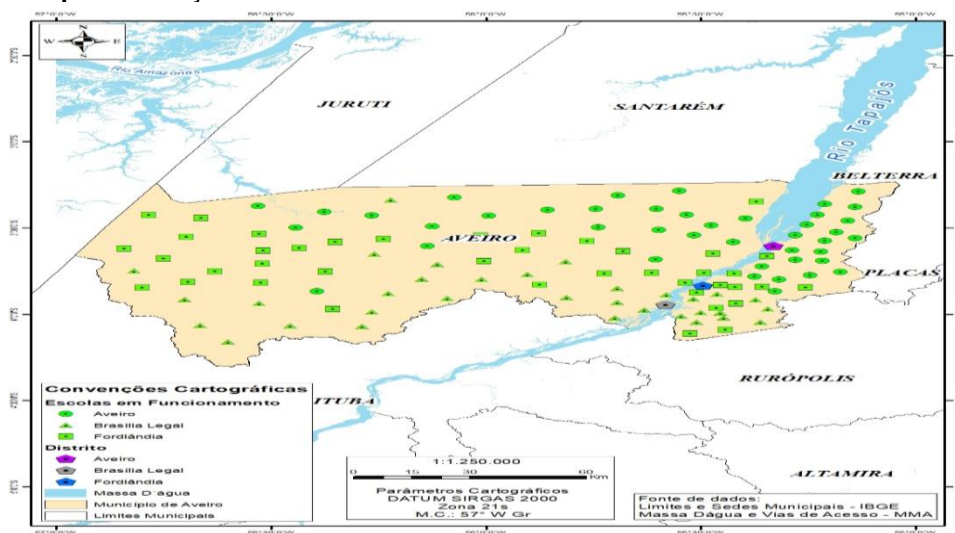
Partimos de 2018, no qual levantamos a existência de escolas em funcionamento e escolas fechadas nas três regiões de Aveiro, conforme mostra o Mapa 7 e, nos documentos, verificamos que o fechamento iniciou em 2007. Destacamos que o último ano que manteve todas as escolas em funcionamento foi 2006, conforme demonstra o Mapa 8.

**Mapa 7:** Situação das escolas em 2018.



Fonte: Azulay (2021)

**Mapa 8:** Situação das escolas em 2006.



Fonte: Azulay (2021)

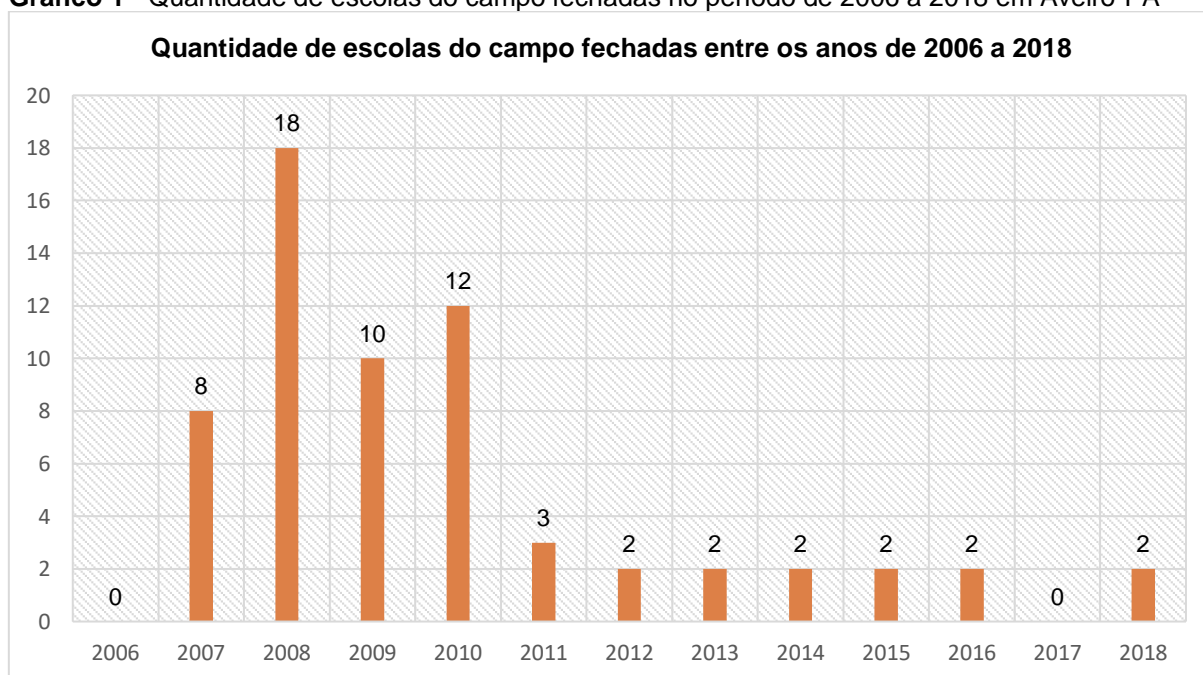
Em 2006, todas as escolas estavam em funcionamento e, comparando com a situação de 201, vimos que o fechamento de escolas foi exponencial. Isso demonstra que o fechamento de escolas ocorreu no período de 2007 a 2018. Ao organizar os dados na tabela 1, vimos mais claramente isso, sendo que 63 escolas foram paralisadas.

**Tabela 2** - Número de Escolas do Município de Aveiro-2018

Região	Nº total de escolas	Escolas em Funcionamento	%	Escolas Fechadas	%
Aveiro	40	23	57,5	17	42,5
Brasília Legal	32	13	40,68	19	59,38
Fordlândia	41	14	34,15	27	65,85
<b>Total geral</b>	113	50	44,25	63	55,75

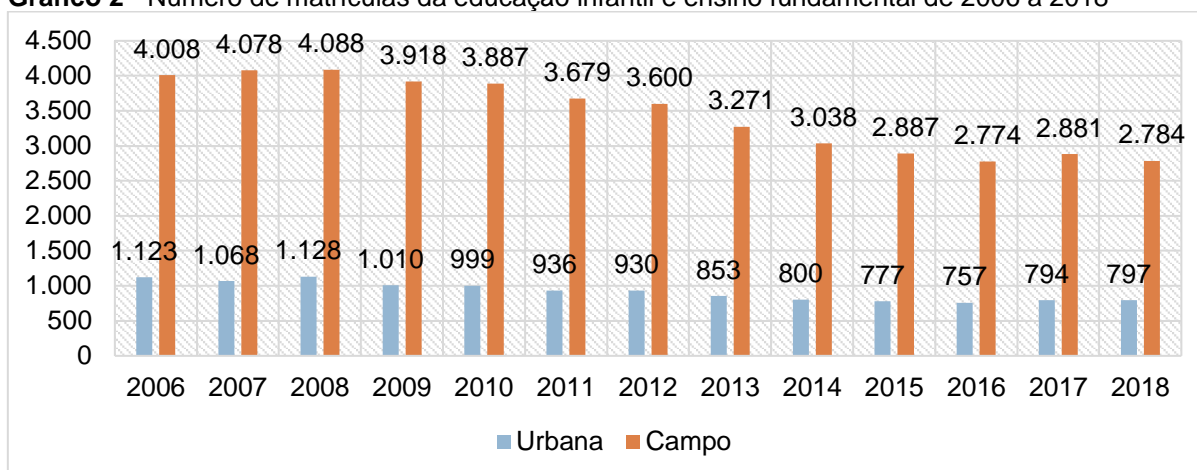
Fonte: Elaborado por Azulay (2019) com base nos dados da SEMED (2018)

A tabela acima revela que a Região de Fordlândia teve um índice muito superior a 50%, acompanhado da Região de Brasília Legal. Ao todo, o município apresenta um percentual “alarmante” de fechamento, totalizando 55,75% do total de escolas do município, algo extremamente representativo e questionador. Podemos verificar a evolução negativa destes fechamentos no Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Quantidade de escolas do campo fechadas no período de 2006 a 2018 em Aveiro-PA

Fonte: Azulay (2019) com base nos dados da SEMED.

De acordo com o Gráfico 1, o fechamento de escolas do campo começou em 2007. Os dados revelam um estado de alerta devido ao número exorbitante de escolas fechadas/paralisadas se levado em consideração a totalidade de escolas do município, principalmente no ano de 2008, em que foram fechadas 18 escolas. Diante disso, analisamos outro documento da SEMED e das escolas Matrizes e Anexas, levantando o número de matrículas de 2006 a 2018. Organizamos os dados no Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Número de matrículas da educação infantil e ensino fundamental de 2006 a 2018

Fonte: Azulay (2019) com base nas Escolas Matrizes, Anexas e SEMED.

No período de 2006 a 2008, o número de matrículas teve uma escala ascendente. A partir de 2009 até 2018, um período de 9 anos, o número de matrículas teve uma escala descendente de forma contínua. O ano de 2008 teve o número mais alto de matrículas, 5.216 matrículas entre urbana e do campo. Em 2018, o menor número de matrículas, 3.581. Ao comparar as matrículas de 2008 com as de 2018, notamos uma redução de 1.635 matrículas na educação infantil e ensino fundamental. Só no campo houve uma queda nas matrículas de 1.304, o que corresponde a 68,10%.

No entanto, ao comparar os dados do gráfico 2, que demonstra o número de matrículas com os dados do gráfico 1, que trata do fechamento de escolas, especificamente dos anos de 2007 e 2008, percebemos contradições. O gráfico 2 aponta um aumento na matrícula e o gráfico 1 apresenta uma redução de escolas, com destaque em 2007, no qual foram fechadas oito escolas e, em 2008, dezoito escolas.

Diante disso, pesquisamos documentos normativos da SEMED para verificar se atendia ao que está previsto em lei. Na análise, observamos que não há escolas com denominação fechada, e sim com *status* de paralisada, fizemos uma breve discussão do termo paralisada na subseção 4.2.2. Como estabelece a Portaria Nº 078/2014-SEMED.

Considerando que as seguintes escolas abaixo foram paralisadas nos anos de 2008 a 2013 faz-se necessário nomear uma ESCOLA MATRIZ para responder pela documentação dos alunos matriculados nestas Unidades de Ensino referentes aos anos letivos de funcionamento (AVEIRO, 2014, p. 1).

A portaria se refere às escolas que foram paralisadas entre os anos de 2008 a 2013. Embora o documento não cite o ano de 2007, as quatro escolas paralisadas, descritas no Gráfico 1, aparecem na lista citada. Em relação às quatro escolas paralisadas em 2015 e as duas em 2018, só aparecem em dados estatísticos do Censo Escolar dos respectivos anos.

A relação das escolas paralisadas nos anos referenciados na portaria citada, foi encaminhada para o CEE-PA por meio de um ofício. Sobre as escolas paralisadas nos anos de 2015 e 2018, não foram encontrados documentos que comprovem o envio da relação dessas escolas, embora esse documento tenha sido solicitado. Isso demonstra falta de documentos que comprovem a regulamentação desses fechamentos - se tem, não nos foram disponibilizados, algo que foi mais notado nas falas dos sujeitos entrevistados. Entretanto, demonstra acima de tudo ações insuficientes do Estado na garantia dos direitos educacionais das populações do campo. Refletindo sobre a realidade educacional amazônica, Carmo e Prazeres (2013) nos atentam ao robustecer que

[...] as insuficiências da ação do Estado no meio rural são patentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, como a outros direitos constitucionais. Se por um lado atesta a incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro, denuncia que um dos dos marcos fundamentais da Constituição Federal, o direito à educação, vem sendo negado a um considerável contingente populacional. (CARMO; PRAZERES, 2013, p. 2007)

Esta compreensão nos reporta ao fechamento de escolas do campo em Aveiro no estado do Pará. Vimos que o Estado, neste caso representado pelo Poder Executivo Municipal, tem demonstrado a efetivação de uma política de negação de direitos educacionais. A seguir, veremos mais explicitamente os motivos que levaram a essa política de negação à educação dos povos amazônidas localizados no campo.

#### **4.2. Os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta em Aveiro-Pará**

*No reconhecimento da gênese do fechamento, fomos provocados a pensar sobre os motivos apresentados, saímos caminhando a beira da praia do Pecaçu. Dessa forma, organizamos as informações que relacionavam os motivos do*

*fechamento das escolas como uma categoria de análise na qual as vozes dos sujeitos são enaltecidas e revelam informações sobre o objeto em estudo.*

Destacamos os fundamentos básicos e os critérios que alicerçaram a política de fechamento de escolas, processo decisório para o fechamento e apoio logístico como argumento para consolidação do fechamento.

#### 4.2.1 Motivos basilares e critérios para o fechamento

Pelas entrevistas, foram levantados dados essenciais que apresentamos e analisamos numa ótica crítica. Neste sentido, subcategorizamos em fundamentos básicos e em critérios apontados pelos sujeitos e explícitos no Quadro 5.

**Quadro 5** - Motivos e critérios do fechamento

<b>Sujeitos</b>		<b>Motivos basilares</b>	<b>Crítérios</b>
<b>AGENTES DE ESTADO</b>	Prefeitos	“quantidade de alunos” “recurso para o município é pouco”	“quantidade de alunos”
		“número de alunos é pouco e que não dá para pagar professor”, “diminuiu o recurso”	“número de alunos”
	Secretárias de Educação	“Recurso não é suficiente para manter uma escola com poucos alunos”	“número de alunos de acordo com a portaria de matrícula”
		Número de alunos reduzidos	“Com base no número de alunos estabelecido na portaria de matrícula”
	Diretores	“Número insuficiente de alunos para formar uma turma”	“número de alunos estabelecido na portaria de matrícula”
		“Limite de alunos é insuficiente”	“número de alunos determinado na portaria de matrículas”
Coordenadoras Pedagógicas	“O número de alunos não é suficiente” que “não paga um professor”	“número de alunos suficiente determinado na portaria de matrículas”	
	“o motivo principal é o quantitativo de alunos”	“na portaria de matrícula é estabelecido número X alunos”	
	“número insuficiente de alunos”	“pra mim é o número de alunos”	
	“falta de alunos” e “falta de professores qualificados”	“acho que o critério está relacionado ao número de alunos”	

Continuação.

Sujeitos		Motivos basilares	Crítérios
COMUNITÁRIOS	Pais/Mães	“desconheço”	“Não sei lhe informar”
		“Transferência para uma escola próxima mais estruturada”	“não falaram para a gente não”
		“tinha pouco aluno, não tinha condição de manter a escola”	“não sei não”
		“A quantidade era pequena, tinha que ter pelo menos 25 alunos”, “transferência para escola polo porque as turmas são separadas”	“Não sei lhe dizer”
	Presidentes Comunitários	“falta de aluno”	“não está disponível pra gente essa informação”
		“número de alunos que é pouco”	“não tenho como lhe dizer isso”

Fonte: Azulay (2020)

No Quadro 5, destacamos os sujeitos em duas classes: a de agentes de Estado e a de Comunitários como sujeitos fundamentais desta pesquisa, na qual consideramos fontes orais para a elucidação do fechamento de escolas.

Os(as) agentes de Estado em suas devidas funções no Serviço Público Municipal estiveram envolvidos no fenômeno do fechamento de escolas, na condição de representantes do órgão executivo municipal e servidores efetivos, contratados e comissionados com função de organização e execução pedagógica, dentre eles prefeito, secretária de educação, diretor escolar, coordenadora pedagógica e professores.

Os pais/mães e presidentes de comunidade expuseram suas opiniões na condição de comunitários. Estes representaram a comunidade extraescolar, mas ressaltamos que os pais/mães possuíam uma relação mais próxima com a escola e os presidentes das comunidades são agentes comunitários que estabelecem uma relação entre escola-comunidade e órgão mantenedor escolar.

No Quadro 5, apresentamos os motivos como basilares, partindo do entendimento de que estes foram fundamentais para se pensar em uma possível política de fechamento de escolas e, que a partir deles, estabeleceram-se os critérios como elementos de consolidação dessa possível política.

Dentre os motivos basilares e os critérios do fechamento das escolas, as respostas se repetiam, algumas entre dois ou três entrevistados, outras entre todos eles e outras respostas apareceram apenas em uma das falas, além da falta de conhecimento explícita por mais de um sujeito comunitário.

Verificamos que as respostas sinalizaram os seguintes motivos: pouco recurso, ausência de professores qualificados, deslocamento de alunos para uma



escola próxima mais estruturada ou escola pólo, e com destaque para o quantitativo de alunos.

A questão do número insuficiente de alunos foi praticamente unânime entre os entrevistados, dando ênfase ao quantitativo de matrícula. Segundo os comunitários, houve uma diminuição expressiva no número de alunos nos últimos anos. Observamos que, nas falas dos sujeitos comunitários, algumas justificativas que lhes foram apresentadas pelos agentes de Estado, como:

**Segundo o pessoal lá do prefeito**, é porque tinha pouco aluno e não tinha condição de manter a escola. (Pai/Mãe 3, grifo nosso)

**O diretor veio aqui e disse** que a quantidade era pequena, para continuar funcionando a gente tinha que arrumar pelo menos uns 25 alunos. (Pai/Mãe 4, grifo nosso)

**Bom, o que eles disseram** é que é o número de alunos. (Presidente de Comunidade 2, grifo nosso)

Nestas falas, percebemos que os comunitários foram informados pelos agentes de Estado quanto aos motivos para o fechamento das escolas. No entanto, não lhes foi repassado os critérios que normatizaram no sentido de consolidar a política de fechamento. Apenas um dos comunitários afirmou desconhecer tanto os motivos quanto os critérios. Dois comunitários ainda salientaram que estas informações referentes aos critérios não lhes foram repassadas. Notamos que, no entendimento deles, tais informações deveriam ser repassadas para a comunidade, o que indica uma falta de transparência e diálogo da gestão pública com a comunidade.

Além disso, a ação pública de fechamento destacada pelos (as) professores (as), fundada na “falta e insuficiência de alunos”, tem como origem das suas percepções a supremacia do sistema educacional, sendo os(as) professores agentes intermediários de Estado e que estão na ponta do Sistema destacam:

**Segundo eles os argumentos que eles utilizam**, dizendo afirmam né que é o número de alunos que é insuficiente. (Professor(a) 1, grifo nosso)

Rapaz **aqui o que eles falam** é por causa da falta de alunos. (Professor(a) 2, grifo nosso)

Vimos explicitamente os motivos da insuficiência de alunos e essa hierarquização no Sistema Educacional, bem como um possível “desconhecimento”

nas falas dos(as) professores(as) quando afirmam que os motivos foram expostos por “eles”, indicando implicitamente os representantes do executivo municipal.

Para os (as) professores (as), diretores e coordenadoras pedagógicas efetivos (as) e comissionados (as), é explícito que a insuficiência de alunos implicou nesse fenômeno do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta em Aveiro. E nas suas falas também aparece um “desconhecimento de outros motivos”, com excessão dos coordenadores pedagógicos que citam uma relação do número de alunos com o pagamento de professor: “geralmente quando a SEMED opta por fechar uma escola, ela diz que o número de alunos não paga o professor” (Coordenadora Pedagógica 1). Esta resposta da Coordenadora Pedagógica 1 vai ao encontro da Coordenadora Pedagógica 2 quando diz: “O motivo principal tem a ver com o quantitativo de aluno, é estabelecido um número x de alunos, se não tiver, não tem condições de manter a escola nem professores”.

Notamos que, nas falas das coordenações pedagógicas, aparecem a questão da manutenção das escolas e de professores. Nas falas das direções de escola, essa justificativa não aparece, os diretores dão mais ênfase às matrículas e à insuficiência de alunos. Na fala do diretor 1, fica claro que seguem orientações normativas para matrícula e formação de turmas. Isso implica no quantitativo de alunos, “matriculamos de acordo com a portaria que a semed expede para que todos sejam matriculados, não tendo alunos suficientes com certeza não vai formar uma turma”. Corroborando com esta informação, o diretor 2 enfatiza que o “limite de alunos que é insuficiente”.

As respostas dos diretores robustecem o quantitativo de alunos, o que também está robustecido nas respostas dos prefeitos e secretárias de educação. Sendo que, para além disso, destacam recursos fazendo uma relação implícita de custo-benefício. Observamos nas respostas as informações: “o recurso que vem para o município é pouco”, “o número de alunos é insuficiente para pagar um professor”, “as turmas que formaram é tão significativamente que não dava de pagar um professor”. Estas informações foram mais esclarecidas na resposta da Secretária 2, quando cita “quantidade de alunos, recursos insuficientes e não condizentes com a realidade escolar, questão logística e quantidade pré-estabelecida na relação professor X aluno”.

Observamos nas falas as expressões “insuficiente” e “limite” de alunos, o que provocou reflexões sobre o quantitativo “suficiente” ou adequado para que uma

escola pudesse funcionar. Nas falas das coordenadoras, dos diretores e das secretárias de educação, são citadas as portarias de matrícula ao se referir ao quantitativo de alunos como critérios de fechamento de escolas.

Ao tratar da quantidade de alunos matriculados em escolas do campo, Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam que é necessário romper com o critério de se abrir ou manter em funcionamento uma escola no campo só quando se tem um número de 20 alunos. “Temos que acabar com esse critério, e exigir que seja garantido o direito à educação para todos, 10, 15, 4, 8, 6. Temos que inventar formas de garantir a educação como direito de cada ser humano”. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22).

Nessas reflexões, a lógica do gestor municipal está pautada na lógica financeira. O recurso financeiro é o que determina se compensa ou não manter uma escola em determinado local, desconsiderando a função social que a escola exerce, não vê a escola como centro cultural local.

Entendemos que esse limite estava estabelecido nas portarias de matrículas, o que nos motivou a buscar as que fossem referentes aos anos relacionados a esta pesquisa. Destacamos que, nos anos de 2013 e 2016, não encontramos portarias de matrículas, mas sim de lotação de docentes, e elas têm relação direta com as matrículas. Por isso, consideramo-nas pertinente e as apresentamos no Quadro 6, a seguir.

**Quadro 6** - Portarias de matrículas e lotação (2008 a 2018) - Aveiro-Pa

<p><b>Nº 12/2008 - Matrícula</b>  Art. 2º, Parágrafo único: A pré-matrícula deverá ser efetivada na zona urbana e na zona rural de acordo com a organização das escolas em pólos com a finalidade de minimizar o uso do transporte escolar.  <b>Art. 4º</b> - Estipular que o número de alunos matriculados por turma obedecerá aos seguintes critérios:  f) Classes Multisseriadas: mínimo 30; Max. 35.  <b>§ 2º</b> A Abertura de novas classes de 5ª a 8ª séries, 3ª e 4ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos da Zona Rural, somente será autorizada mediante a média mínima de 25 alunos por turma.</p>	<p><b>Nº 002/2017. Matrícula</b>  <b>Art. 5º.</b> Com vista ao acolhimento do disposto no Artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o atendimento à demanda escolar na Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Aveiro dar-se-á de acordo com os seguintes requisitos qualitativos mínimos:  <b>I. No tocante à relação professor-aluno.</b>  Multi: <b>Classes Multi nas Escolas da área rural</b>  a) Ed. Infantil Multi: Pré I e II: Até 20 alunos;  b) Ensino Fund. Multi: 1º, 2º, 3º: até 25 alunos  c) Ensino Fund. Multi: 4º e 5º: Até 30  <b>II – No atendimento às demais demandas;</b>  b) Atendimento preferencialmente em Escola Pública próxima à residência aluno  c) Oferta de transporte escolar para os alunos residentes na área rural de difícil acesso.</p>
<p><b>Nº 33/2013. Lotação</b>  <b>Art. 10-</b> Para efeitos de lotação dos docentes será considerado o número de alunos por turmas obedecendo os seguintes critérios:  VII – Classes Multisseriadas na Zona Rural: Até 20 alunos.  § Único: Para escolas de pequeno e médio porte, da zona rural, com turmas de 5ª a 8ª série, aplica-se o inciso VII deste Artigo</p>	<p><b>Nº 001/2018 – Matrícula</b>  <b>Artigo 5º.</b> Com vista ao acolhimento do disposto no Artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o atendimento à demanda escolar na Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Aveiro dar-se-a de acordo com os seguintes requisitos qualitativos mínimos:  <b>I. No tocante à relação professor-aluno.</b>  Multi: <b>Classes Multi nas Escolas da área rural</b>  a) Ed. Infantil Multi: Pré I e II: Prioritariamente até 20 alunos;  b) Ensino Fund. Multi: 1º, 2º, 3º: Prioritariamente até 25 alunos  c) Ensino Fund. Multi: 4º e 5º: Prioritariamente até 30  <b>II – No atendimento às demais demandas;</b>  b) Atendimento preferencialmente em Escola Pública próxima à residência aluno  c) Oferta de transporte escolar para os alunos residentes na área rural de difícil acesso.</p>
<p><b>Nº 003/2016. Lotação</b>  <b>Art.10</b> - Para efeitos de lotação dos docentes será considerado o número de alunos por turmas obedecendo os seguintes critérios:  IV – Multi: Classes Multi na Escolas do Campo  a) Ed. Infantil Multi: Pré I e II: Até 20 alunos;  b) Ensino Fund. Multi: 1º, 2º, 3º: até 25 alunos  c) Ensino Fund. Multi: 4º e 5º: Até 30</p>	<p><b>Nº 001/2018 – Matrícula</b>  <b>Artigo 5º.</b> Com vista ao acolhimento do disposto no Artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o atendimento à demanda escolar na Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Aveiro dar-se-a de acordo com os seguintes requisitos qualitativos mínimos:  <b>I. No tocante à relação professor-aluno.</b>  Multi: <b>Classes Multi nas Escolas da área rural</b>  a) Ed. Infantil Multi: Pré I e II: Prioritariamente até 20 alunos;  b) Ensino Fund. Multi: 1º, 2º, 3º: Prioritariamente até 25 alunos  c) Ensino Fund. Multi: 4º e 5º: Prioritariamente até 30  <b>II – No atendimento às demais demandas;</b>  b) Atendimento preferencialmente em Escola Pública próxima à residência aluno  c) Oferta de transporte escolar para os alunos residentes na área rural de difícil acesso.</p>

Fonte: SEMED (2008, 2013, 2016, 2017, 2018)

Nas análises das portarias de lotação (2013, 2016) e matrícula (2008, 2017, 2018) da Secretaria de Educação Municipal de Aveiro, verificamos que a matrícula está condicionada ao quantitativo estabelecido como critério de lotação de professor, pois fica explícito o “tocante a relação professor-aluno” para especificar o número de alunos por turma. Ao analisar as portarias, corroboramos as falas dos sujeitos quanto **à diminuição de recursos atrelado ao quantitativo de matrículas** como um dos motivos para fechamento de escolas.

O número insuficiente de alunos foi a justificativa mais expressiva nas falas dos sujeitos e nas portarias de matrículas e/ou lotação de docentes. Com exceção da Portaria nº 12/2008, que também estabelece critérios de matrícula, não estão estipulados um número mínimo, a redação cita “até” 20, 25 e 30 alunos, o que nos leva a compreender que, se uma escola tiver um aluno, ela deve funcionar.

Ressaltamos que, dentre as portarias analisadas, a de nº 12/2008 é a única que estabelece um número mínimo e um número máximo para que uma turma seja formada, incluindo Educação de Jovens e Adultos. Essa determinação pode ser um indicador do volumoso fechamento de escolas ocorrido em 2008, conforme já apresentamos no Gráfico 1, referente à quantidade de escolas fechadas no período de 2006 a 2018, ao discutir a gênese do fechamento.

Nas falas, encontramos os argumentos dos sujeitos agentes de estado de que não poderia estar funcionando escola com menos de vinte e cinco alunos, denotando o estabelecimento de um quantitativo para se manter ou não a escola. Quando vamos às Leis, não encontramos um número mínimo de alunos para se manter ou não uma escola. Observamos o que está disposto no Art. 25 da LDB 9.394/96:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, 1996).

Nesta leitura, considerando que a manutenção da educação infantil e do ensino fundamental é de responsabilidade do município, neste caso, de Aveiro. Este ente federativo é responsável por estabelecer seus parâmetros de acordo com as condições disponíveis ou não disponíveis. Tal preceito realmente dá certa liberdade ao gestor municipal de compreender a questão do número de alunos de acordo com o seu orçamento para a gestão, o que implica inclusive em pagamento de professores atrelado à diminuição de matrícula e recursos. Na fala do Prefeito 2, fica claro a visão do Executivo.

É hoje a gente sabe que tem uma **grande quantidade de profissionais efetivos** no município, mas que, devido a extensão geográfica do município, não é possível agregar os alunos em uma só escola para ser atendido. Por exemplo, eu quero dizer formar uma turma com 40 alunos, com 35, 38 alunos em uma só sala, né? Então, **essa questão exige que a gestão contrate mais professores né?** E, aí, o que acontece é quando **se enche uma folha de funcionário vai acarretar na falta de pagamento lá na frente, né?** Então, eu vejo por esse lado, que alguns gestores eles preferem, então,

fechar as escolas do que se comprometer e não ter como pagar lá na frente os funcionários. É uma situação com quase todos eles quando fazem né. Não tem 5 alunos, vamos colocar para funcionar, poderia? Poderia, é uma necessidade e um direito do aluno, né? E muita das vezes, ele vai enfrentar um problema lá na frente por não ter como pagar esse funcionário, porque esse funcionário pode dar aula para 1 aluno, mas ele tem direito a 100 horas dele como contrato. Ele não pode pagar menos de 100 horas. Então, ele vai pagar 100 horas para cada aluno desses numa distância, vamos colocar professores para atender todos os alunos aonde já existiam essas escolas. **Pode até criar mais escolas; no entanto, há essa questão da falta de recursos muito pequeno para atender toda essa necessidade.** (Prefeito 1, grifo nosso)

O sujeito tem consciência do direito educacional. No entanto, cita que o recurso recebido, pelo pouco quantitativo de alunos, não é suficiente para pagar funcionários, dentre eles o professor, e por isso se formam turmas com acima de 30 alunos. O estimado na relação professor-aluno para formação de turma e lotação de professor tem como subsídio essa necessidade financeira.

Entre os anos de 2006 e 2008, ocorreram dois concursos e a maioria dos professores passaram a ser efetivos e muitos foram removidos para as escolas pólos, sendo que os contratados que não foram aprovados nos concursos foram demitidos. Desde 2009, as matrículas só diminuíram conforme o Gráfico 2, apresentado na primeira seção secundária desta seção.

Pontuamos também a fala de outro sujeito entrevistado que apresenta a informação de que “o número de alunos é pouco e que não dá para pagar professor”. (P 2). Diante de tal prerrogativa, comparamos a relação matrícula, escolas, servidor conforme apresentado na Tabela 3.

**Tabela 3 - Relação Servidor, Escolas em Funcionamento, Escolas Fechadas**

ANO	SERVIDORES		TOTAL	ESCOLAS EM FUNCIONAMENTO		TOTAL	ESCOLAS FECHADAS	
	U	R		U	R		U	R
2006	97	321	<b>418</b>	2	111	<b>113</b>	0	
2007	86	345	<b>431</b>	2	103	<b>105</b>	0	08
2008	89	307	<b>396</b>	2	85	<b>87</b>	0	18
2009	82	316	<b>398</b>	2	75	<b>77</b>	0	10
2010	75	266	<b>341</b>	2	63	<b>65</b>	0	12
2011	82	357	<b>439</b>	2	60	<b>62</b>	0	03
2012	104	460	<b>564</b>	2	58	<b>60</b>	0	02
2013	99	409	<b>508</b>	2	56	<b>58</b>	0	02
2014	65	383	<b>448</b>	2	54	<b>56</b>	0	02
2015	95	337	<b>432</b>	2	52	<b>54</b>	0	02
2016	67	320	<b>387</b>	2	50	<b>52</b>	0	02
2017	70	291	<b>361</b>	2	50	<b>52</b>	0	00
2018	55	293	<b>348</b>	2	48	<b>50</b>	0	02

Fonte: SEMED (2019)

A Tabela 3 mostra contradições na fala do entrevistado (prefeito (a) 2). Percebemos que, em 2006, não houve fechamento de escolas, mas, em 2007, houve fechamento de oito escolas. Entretanto, reduziu-se o número de escolas e aumentou a contratação de servidores, totalizando 13 para zona rural.

A contradição mais expressiva aparece no ano de 2012, em que diminuíram apenas duas escolas, mas apareceram 564 servidores. Levando em consideração 2011, houve um aumento de 125 contratações, na zona urbana aumentou 22 e, na zona rural, um expressivo aumento de 103 funcionários. No ano de 2012, houve o período de eleições municipais o que poderia ter provocado esse aumento. Geralmente são, nos anos de eleições ou na transição de governos, que acontecem esses volumosos aumentos, principalmente nas pequenas cidades dos interiores do Brasil.

Essa reflexão nos levou a considerar que as justificativas do poder público para o fechamento das escolas da Educação Básica do campo, das águas e da floresta, ou para não as ofertar, sempre se pautaram pelo princípio econômico-quantitativo, afirmando gastos elevados para a manutenção dessas escolas com poucos estudantes.

No entanto, sabemos que os recursos financeiros para educação chegam ao município como em todos os demais no Brasil por meio do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais do Magistério), bem como do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e um percentual do FPM (Fundo de Participação do Município).

O FUNDEB, Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que abrange educação infantil e educação básica, possui uma visão sistêmica da educação, prevendo a distribuição de recursos de acordo com o desenvolvimento de cada região e com o nº de alunos de cada escola (censo escolar), instituindo em um fundo por estado. O montante de recursos aplicados deve ser equivalente a 20% do total de impostos pagos.

De acordo com a Resolução nº 1, de 15 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o custo aluno/ano corresponde a R\$1.485,00, destacando uma “pequena diferença” para mais nos valores pagos às escolas do campo, conforme podemos observar:

- Custo aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano corresponde a 1.00 real; para as séries iniciais da zona rural é igual a 1.05; o custo aluno para as séries finais do ensino fundamental no campo é de 1.15 reais, ao passo que na cidade esse valor é de 1.10 reais. (BRASIL, 2007, p.1)

Diante do conhecimento destes valores, buscamos verificar o quanto foi repassado por este Fundo, considerado o maior investimento para a educação básica nos últimos onze anos, a partir de 2007, conforme apresentado na Tabela 4, que expõe as matrículas conforme Censo e o repasse anual conforme coeficientes<sup>6</sup> das receitas do FUNDEB.

**Tabela 4** - Matrículas da Educação Básica e Estimativa Anual do Fundo.

Ano	Ed. Infantil	Ensino Fundamental				Edc. Esp.	EJA	Edc. Ind.	Total
	Pré-escolar	Séries/anos iniciais		Séries/anos finais					
		Urbana	Rural	Urbana	Rural				
2007	131	558	2.584	317	1.073	44	96	173	5.016.150,86
2008	248	510	2.607	344	1.118	16,3	168,7	167,0	6.197.674,81
2009	575	528	2.467	332	1.241	29	393	-	7.126.370,64
2010	662	412	2.191	326	1.309	28	339	-	8.252.071,56
2011	519*	405	2.028	344	1.334	25	231	-	9.433.438,43
2012	516	384	1.839	335	1.340	39	162	-	9.648.967,69
2013	479	392	1.690	320	1.394	50	205	-	10.240.583,19
2014	478	383	1.560	283	1.141	47	232	-	10.462.190,16
2015	499	372	1.456	276	1.101	46,0	88	-	11.067.547,15
2016*	441	274	1.280	250	691	60	61	-	11.569.635,68
2017*	450	278	1.317	240	976	69	14	66	11.853.293,95
2018*	476	335	1.296	278	1.000	75	38	74	12.347.362,65

Fonte: www.fnde.org.br (2007 a 2018) Adaptado por Azulay (2021)

Na Tabela 4, explicita-se a matrícula da educação infantil somente na pré-escola, pois na fonte não aparece matrícula para Creche. Além disso, não explicita se a matrícula é urbana e rural para este nível de ensino. Em 2011, foi acrescentado uma matrícula de dezesseis alunos na Pré-escola de Tempo Integral, o que provoca reflexões a respeito do quantitativo e o desconhecimento quanto a efetivação.

Ainda em relação à educação infantil, em 2006, a matrícula foi de 131, sendo referência para 2007, o que pode ter impulsionado a justificativa do fechamento aos olhos dos gestores do sistema, pois nesse ano ocorreu o fechamento de oito escolas (primeiro ano de fechamento). Em 2007, houve uma matrícula de 248 alunos, sendo

<sup>6</sup> 2007 (0,002821426487); 2008 (0,002578020224); 2009 (0,002460673878); 2010 (0,002389485550); 2011 (0,002263274662); 2012 (0,002158328488); 2013 (0,002145343699) 2014 (0,001908545860); 2015 (0,001790871948); 2016 (0,001776206891); 2017 (0,001747720434); 2018 (0,001740692779)



referência para 2008, ano de pico do fechamento. Comparando com o ano anterior, houve um aumento de 89% e, mesmo assim, fecharam-se dezoito escolas. Em 2008, a matrícula foi de 575 alunos para referência do FUNDEB, em 2009, aumentando 56,8% - apresentou um aumento significativo, mas isso não foi considerado, pois, em 2009, fecharam-se dez escolas. Em 2009, a educação infantil aumentou para 662 a matrícula, sendo uma referência significativa para 2010, contudo, ainda se fecharam doze escolas. De 2009 a 2010, ocorreu um declínio de 21% na matrícula deste nível e, entre 2010 e 2018, houve uma média de 469,75 alunos com oscilações para mais e menos, mas mantendo essa média.

Observamos que as escolas fechadas tinham turmas com multisseriado, incluindo a pré-escola, embora a Tabela 4 não sinalize para qual área é ofertado, se rural ou urbana. Nossas vivências indicam que existiram/existem turmas multisseriadas que atendem aos dois níveis ao mesmo tempo, educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Com todo o aumento da matrícula na educação infantil, foram concretizados os fechamentos. Então vislumbramos as matrículas do ensino fundamental e vimos que, contrariamente à educação infantil, houve um declínio da matrícula, sobretudo nos anos iniciais.

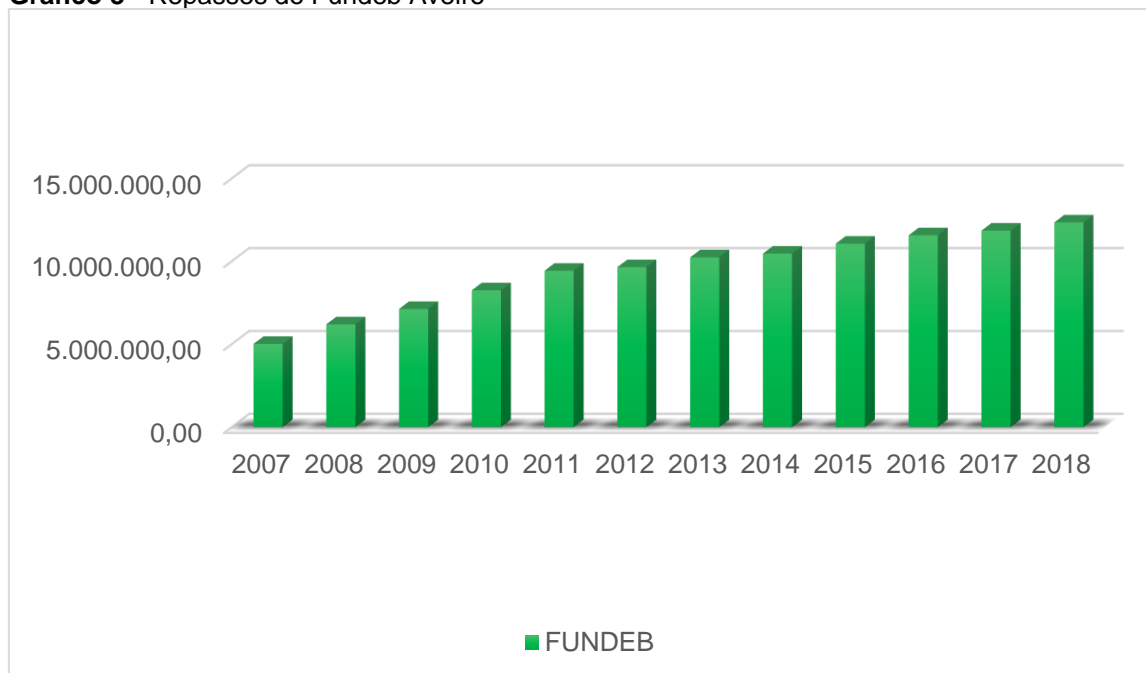
Em 2007, a estimativa do FUNDEB apresenta uma referência de matrícula de 2006, com 3.657 alunos na área rural no ensino fundamental e, em 2008, apresenta uma matrícula de 3.725, o que contraria os motivos citados quanto à matrícula. No período de 2009 a 2013, a matrícula diminuiu nos anos iniciais, mas aumentou nos anos finais. Em 2013, continuou o declínio nos anos iniciais e iniciou um declínio nos anos finais, destacando o maior declínio em 2015, com referência para 2016. Em 2017, a referência de matrícula de 2016 teve um pequeno aumento e, neste ano, houve fechamento de duas escolas. Observamos ainda que retorna a matrícula de educação escolar indígena que, segundo o censo, foi suspensa desde 2008 até 2015.

No ano de 2017, não houve fechamento de escolas e o crescimento de matrícula, considerando a referência de 2016, houve um tímido crescimento que continuou na matrícula de 2017, a qual serviu de referência para 2018. Contudo, neste ano, houve fechamento de duas escolas.

Nessa conjuntura, observamos que, apesar do declínio da matrícula, o coeficiente de distribuição dos recursos foi favorável ao aumento dos repasses. Entre 2007 a 2008, pico do fechamento de escolas, o aumento do repasse foi acima de 1

milhao de reais e o aumento ascendente até 2018, conforme demonstra Tabela 4 e o Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Repasses do Fundeb Aveiro**



Fonte: [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br)

Observamos, no Gráfico 3, que não houve diminuição de recursos, apesar do declínio da matrícula. Entre 2013 e 2014, os repasses foram aproximados. Ainda assim, houve um acréscimo, mesmo com a diminuição da matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2016, embora não conste na tabela, houve matrículas no Ensino Fundamental Integral com 607 alunos e 18 alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos que AEE era ofertado no ensino regular. Em 2017, foram incluídos 121 alunos no Ensino Fundamental de Tempo Integral e 35 alunos no AEE. Em 2018, foram incluídos 28 alunos no AEE.

Notamos que o quantitativo de matrícula diferencia do informado pela SEMED (2010 a 2018) e apresentado nos documentos de matrícula das escolas (2006 a 2009), demonstrado no Gráfico 2 quanto ao número de matrículas. Isso nos indica uma inferência quanto ao registro das matrículas no sistema, pois as escolas possuem um quantitativo de matrícula bem diferenciado dos dados oficiais no Censo Escolar, citado pela estimativa do FUNDEB, mostrando uma possível falta de registro de matrícula no

Sistema do Censo ou uma possível identificação de matrícula equivocada nas escolas.

Diante das investidas de fechamento de escolas estar relacionada à falta de alunos, ou seja, um quantitativo baixo para os parâmetros do capitalismo, como nas escolas núcleos e/ou urbanas, costumamos ver salas de aula com 40 alunos ou mais, “porque daí eles dizem que é muito caro manter a escola com pouco aluno, com 10 (dez) ou quinze (15) alunos por sala de aula”. (Pai/mãe 2)

As falas dos sujeitos agentes de Estado nos indicaram que o primeiro critério para a decisão do fechamento de uma escola foi pautado na matrícula vigente, porque, segundo eles, poucos alunos sinalizam poucos recursos. No entanto, os dados da Tabela 4 indicaram que os recursos repassados foram calculados em detrimento do ano anterior.

Nossas reflexões nos levaram a compreender que o poder executivo municipal desconhece ou desconsidera as estimativas informadas pelo governo federal. Nesta análise, podemos inferir que houve uma precipitação no tocante ao fechamento de escolas. Acreditamos que esta postura se fundamenta no receio da perda de receitas da continuidade na queda de matrículas de anos posteriores.

Além disso, pareceu-nos desconsiderar também outros recursos para além do FUNDEB como, por exemplo, recursos disponibilizados pelo FNDE, o qual garante a adesão e recebimento de recursos para fins de materiais e meios de operacionalização educacional. Destacamos três programas que foram implantados no período de estudo: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto (PDDE).

Ressaltamos que o PNAE oferta alimentação escolar para discentes que participam dos Programas Educativos (PNAI, PNAF, PNAP, PNAEM, PNAF, MAIS EDUCAÇÃO) e outros que atendem jovens e adultos como (PEJA, PTA, PROJETO ENS. FUND.BRASIL ALFABETIZADO).

Ainda, em 2014, o município recebeu recursos do Programa de Articulações Aceleradas (PAR) que, além de financiar construção de quadras para o Pronacampo, também financiou Creches pelo Proinfância com ajuda do FPM (Fundo de Participação dos municípios). Em 2015, o PAR financiou para o PRONACAMPO ônibus e lanchas escolares para o Caminhos da Escola. Em 2018, por meio da MP nº 815/2017, os municípios passam a receber recursos financeiros, a título de apoio aos entes que recebem Fundo de Participação dos Municípios. A Constituição exige

que os municípios apliquem ao menos 25% de sua receita resultante de impostos e transferências na manutenção e no desenvolvimento da Educação. A lei é a mesma para os estados e, no caso da União, o percentual mínimo era de 18% até 2017.

Na tabela seguinte, vimos alguns programas e recursos que foram disponibilizados para alimentação escolar, transporte escolar, materiais escolares, pequenas reformas e construção de quadras e prédios por meio de programas específicos de incentivo à infraestrutura escolar.

**Tabela 5 - Recursos e Programas do FNDE em Aveiro - PA**

ANO	PROGRAMAS				
	PDDE	PNATE	PNAE	QUOTA EST./MUN	OUTROS
2006	34.948,20	21.387,35	210.329,60	135.648,46	118.709,00
2007	48.638,70	10.829,34	234.212,00	133.156,38	-
2008	-	27.240,00	234.212,00	161.699,29	-
2009	43.300,20	4.715,80	239.778,00	186.165,13	8.580,00
2010	-	-	361.020,00	203.018,45	196.515,00
2011	26.342,40	-	301.560,00	235.894,24	-
2012	-	-	421.320,00	274.460,44	-
2013	-	-	206.870,00	322.687,73	101.999,35
2014	13.080,00	161.871,94	671.098,00	336.658,88	3.164.400,17
2015	39.720,00	107.025,96	380.780,00	350.019,44	254.998,36
2016	-	25.082,73	281.232,00	334.782,52	700.500,00
2017	25.380,00	65.064,24	309.297,60	308.900,32	-
2018	-	70.750,28	352.110,00	339.035,66	68.761,04

Fonte: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

Observando os recursos dos Programas de FNDE, vimos que, de 2006 a 2018, o município recebeu recurso oriundo desse programa diretamente pelas Unidades Escolares. No ano de pico do fechamento, o município não recebeu PDDE, talvez por falta de prestação de contas. Contudo, em 2007, recebeu o maior repasse desse programa durante todo o período pesquisado. As escolas que não possuíam unidade executora para receber o recurso, este valor era liberado para a SEMED que administrava o gasto com o recurso.

De 2006 a 2009, recebeu recurso para o PNATE, ficando sem no período de 2010 a 2013, e a partir de 2014, até 2018 recebeu. O PNAE também repassou recurso para ajudar na alimentação escolar nas unidades escolares no ensino regular e nos programas, dentre eles, o Mais-educação. Além disso, também recebeu recursos complementares em todos os anos.

Analisamos o FNDE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),

responsável pela redistribuição dos recursos financeiros para custeamento da educação no país e verificamos, mais uma vez, a ligação da educação ao capital. Isto é, quanto maiores forem os números de matrículas nos estabelecimentos escolares maiores serão os recebimentos de recursos. Isso, à medida em que pode soar como forma de controle financeiro, também soa como crueldade ao comparar pessoas, com histórias e sonhos a números. Contudo, existe uma contradição porque todos os anos os valores são reajustados e, mesmo com a diminuição da matrícula, os repasses aumentaram.

Em meio ao exposto, percebemos o quanto é preocupante essa invasão da lógica mercantilista na educação, pois quem frequenta a escola não é mais visto como uma pessoa carregada de histórias, sonhos, desejos, alegrias, mas sim como número. Além das pessoas serem quantificadas, valem de acordo com o ano que estão cursando na escola, para que o repasse financeiro seja feito.

O acesso a escola não pode ser reduzido a uma política de vagas, de ampliação de escolas por parte dos governos. Adquire um senso político mais radical se vemos esse ir de milhões de crianças e adolescentes populares à escola básica ou de jovens e adultos à EJA como uma tentativa de passagem do lado de lá, dos não lugares para o lado de cá os lugares sempre negados. (ARROYO, 2013, p. 340)

O Estado não realizou uma política de oferta e permanência dos sujeitos do campo nas escolas do campo, negando direitos para muitos. Por isso, a preocupação, atualmente, centra-se em ter uma quantidade maior de alunos, sabem que quanto mais matrículas forem efetivadas, mais recursos serão recebidos e, em consonância com essa ação, maiores serão os investimentos nessas localidades. E uma vez que diminuiu a matrícula, não se preocuparam em encontrar estratégias de gestão pública para efetivação destes direitos.

Embora entendamos que essa lógica mercantilista é um absurdo, ainda assim, não encontramos nada referente a uma taxa mínima de matrícula para que a escola se mantenha em funcionamento, pois, com poucos ou muitos alunos (as) matriculados, os repasses financeiros de 60% FUNDEB (2009), estão garantidos para remuneração docente e 40% para manutenção e desenvolvimento do ensino. Com isso, o que queremos dizer é que as escolas com baixo ou alto fluxo de alunos (as) podem e devem se manter funcionando, pois os recursos são garantidos para essa

funcionalidade. A divergência é que escolas com maiores números de matrículas, receberão um orçamento maior, pois pela lógica tem mais demandas.

Portanto, diante dessa exposição de como se dá o financiamento da educação, em que o custo-benefício se constitui como uma justificativa para que uma escola seja fechada, mesmo os recursos sendo mantidos independentemente do número de matrículas. Passamos a refletir que a lógica pautada na economia, na educação se torna mais importante que seu investimento.

Nessas reflexões, percebemos que o fechamento das escolas do campo pela relação custo-benefício. Na maioria das vezes, tornou-se uma economia que saiu cara. Conforme vimos no decorrer das falas dos participantes desta pesquisa, o processo de extinção das escolas do campo não se concretiza somente com o fechamento, mas com várias outras demandas que devem ser observadas e desenvolvidas, como: transferência dos(as) discentes para outras localidades; uso de transportes, caso seja necessário, isto é, custo com gasolina; e ainda há as reações desencadeadas nos(as) estudantes diante desse processo, pois, como vimos, muitas vezes resulta em resistência com reflexos no processo de aprendizagem.

Logo, entendemos que a relação custo-benefício, para nós, não é justificativa para a extinção de uma escola do campo, pois enxergamos a educação como investimento, e não como excesso de gastos. No entanto, os documentos trazem mais claramente outros motivos. Um deles pouco explícito na fala de um sujeito pai/mãe, como **organização de escolas em pólos**, ao citar que ocorreu “transferência para escola polo porque as turmas são separadas”. Sobre a transferência para a escola polo, relembramos que o objetivo delas era tão somente dar suporte pedagógico e administrativo às escolas anexas conforme o Decreto nº 022/2014- Aveiro-Pa. Na fala do pai/mãe, consideramos que a justificativa de transferência para uma escola “mais estruturada” e com turmas seriadas, contrariou o que determinou a lei.

Quanto a esse sistema organizacional, relembramos que o gráfico 1, no subcapítulo anterior, explicita a diminuição do fechamento de escola que começou em 2012. Desse ano até 2016, a cada ano foram fechadas duas escolas. Nesse interim, em 2014, o Executivo Municipal publicou o Decreto nº 022/2014, que dispõe sobre a implantação do sistema de nucleação do município de Aveiro-PA que, no Art. 1º, estabelece implantar, no município de Aveiro, “o sistema de nucleação das unidades escolares da rede municipal de ensino”, diferentemente do sistema de organização

escolar em pólos feito anteriormente de 2007 a 2011, apresentados aqui como um dos motivos ocasionadores do fechamento de escolas.

Alinhado à organização em pólos, aparece **o uso do transporte escolar**. Não obstante, houve uma menção vaga sobre “questão logística” na fala do secretário 2, o qual não especificou a que se referia essa logística. A Portaria nº 12/2008 tem uma finalidade explícita ao citar outro motivo como organização de escolas em pólos, com a finalidade de minimizar o uso do transporte escolar, que se tornou um dos motivos também para o fechamento.

De acordo com Munarim (2011), em se tratando do fechamento das escolas no campo executado por governos estaduais e municipais, vigorou a “racionalidade econômico financeira e a ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado” (MUNARIM, 2011, p. 53). O que significa isso? Na visão desses governos, “fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante” (MUNARIM, 2011, p. 53). Afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. De fato, apenas pelo viés econômico-quantitativo.

As considerações de Munarim (2011) estão refletidas nas falas dos sujeitos comunitários, ao citarem transferência para uma escola próxima ou transferência para uma escola pólo, e isso não estava citado na fala dos agentes de Estado. O que podemos entender que estas foram as justificativas repassadas à comunidade, levando à falsa ilusão de melhores condições de aprendizado para seus filhos.

Estas informações provocaram uma pergunta aos sujeitos: como procederam com as crianças e adolescentes das comunidades em que as escolas foram fechadas? As falas dos sujeitos agentes de Estado e comunitários demonstram que os(as) estudantes são assessorados com transporte escolar. Algumas falas relatam que muitos alunos(as) foram para outro município porque os pais consideraram mais seguro matricular os filhos em escolas próximas. A distância, percorrida por via terrestre, varia em torno de 8 a 30km e, por via fluvial, de duas a três horas. Os alunos que moram menos de 6km da escola não são assessorados pelo transporte escolar.

Ressaltamos que, para a SEMED, o número de alunos era muito baixo para que a escola fosse mantida e os alunos não estavam atingindo os objetivos de aprendizagem, responsabilizando a organização por classes multisseriadas mais uma vez. Por isso, justificou-se a transferência dos alunos para a escolas com turmas

seriadas. Diante deste motivo, a aceitação ou não do transporte deixou de ser pauta de discussão com a comunidade.

Percebemos que o Estado não apresentou preocupação com o destino das transferências dos estudantes no tocante às condições de trafegabilidade, uma vez que as crianças e adolescentes foram transferidos para outras escolas. Observamos, nas falas dos sujeitos, descritas a seguir, que professores, pais/mães e presidentes de comunidade que, quando existe transporte, é em condições precárias e sem segurança.

**As estradas não são bem acessíveis, passam por dificuldades, mato, esburacadas, faltas de pontes também. Então o tráfego pra veículo é impossível nesse trajeto** em que eles fazem. (Professor(a) 1, grifo nosso)

Nós não tem estrada, **no verão de boa, o carro vai buscar e vai deixar, mas no inverno, como não tem estrada, não tem transporte** por causa que fica muito perigoso para carregar os alunos (Professor(a) 2, grifo nosso)

**O transporte escolar não é todos os dias.** Eles ficam mais parado do que estudando, é isso agora. Quando eles pegam o transporte e aí eu fico bem preocupado(a) por causa das estradas, eles perde muita aula, porque **o transporte não vem todos os dias.** Eu fico muito preocupado(a). (Pa/Mãe 1, grifo nosso)

Meus filhos foram todos pra Brasília Legal. Rapaz, **tem um barco aí caindo aos pedaços** que eles dizem que é transporte. (Pa/Mãe 3, grifo nosso)

Meu filho e os outros alunos foram pro Princesa Izabel lá em Fordlandia, sim tinha transporte. **Às vezes, quando o rio amanhece muito agitado,** eu não deixo meus filhos irem, porque **a travessia é muito perigosa, tem banzeiro muito alto e o barco é pequeno,** tenho medo de afundar. Aula ele pode ver outro dia, mas vida não. (Pa/Mãe 4, grifo nosso)

Estão indo daqui para outra próxima comunidade é um dia e oito não, porque tem vezes que tem 3 dias de aula. Quando não é falta de professor, é o **transporte que está esculhambado.** (Presidente de Comunidade 1, grifo nosso)

**Os poucos que ficaram vão de a pé mesmo.** Mesmo que tiver carro, aqui, ia andar por onde? Por cima das arvores? Só se for, porque estrada mesmo é uma vergonha. (Presidente de Comunidade 2, grifo nosso)

Notamos que o Estado não se preocupou com as condições dos transportes escolares, não fez um estudo para o cumprimento dos anos letivos garantidos em Lei. Não se sensibilizou com a angústia dos pais ao verem seus filhos sendo transportados em veículos precários, em vias de acesso que lhes causam preocupação como em estradas intrafegáveis no inverno e muita poeira no verão e rios que em tempos de ventanias provocam grandes “banzeiros”.

Não consideraram o tempo que essas crianças passam dentro do transporte e o tempo que leva para chegar até a escola, muitos deles chegam à escola sem se alimentarem. No tocante ao tempo de transporte escolar, surge uma questão



importante, a alimentação, considerada essencial para a qualidade da aprendizagem, e o longo tempo de transporte afeta a alimentação.

Nas escolas, a alimentação é contemplada pelo Programa Nacional da Alimentação Escolar-PNAE, que tem como objetivo atender às necessidades nutricionais dos estudantes. Durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar. Essa reflexão no tocante à alimentação foi pensada na leitura de depoimento de um dos entrevistados e trouxemos a fala completa para destacar pontos da imposição do Estado no tratamento com as populações do campo.

Tem uma outra questão que eu queria destacar aqui que é interessante pensar e fazer alguma coisa, porque é as crianças que continuam no campo depois que as escolas fecham e que o sistema do município, **o sistema educacional disponibiliza transporte escolar. Muitas delas saem muito cedo de casa, às vezes saem sem o almoço e chega na escola e falta até merenda na escola também e muitas vezes falta merenda pra essas crianças. Eu mesma já presenciei crianças chorando de fome, chorando, a criança tava chorando na sala e a professora foi lá na coordenação perguntar o que fazer com aquela criança que não parava de chorar. E a gente foi investigar a criança, a criança disse que estava com fome, tava com muita fome porque não tinha tomado café antes de sair de casa e aí, então a equipe gestora se mobiliza e compra a alimentação para as crianças.** Eu presenciei também outra escola, é uma equipe, é os professores, junto com a gestão municipal, coordenadores, eles se mobilizavam para comprar merenda escolar para as crianças, eles produziam chopinho que a gente chama de flau, faziam bolos pra vender na hora do intervalo pra arrecadar dinheiro pra comprar merenda escolar pra **aquelas crianças menores que não tinham condições, aquelas que não levavam dinheiro pra comprar merenda, aí a escola mesmo se mobilizava porque foi um período muito difícil que o município passou que a verba para merenda escolar estava bloqueada né, por falta de prestação de conta. Então, houve um período muito difícil nesse intervalo aí, acredito que foi em 2016 que isso aconteceu. Né, então foi um ano muito difícil e as crianças choravam de fome e não foi só em uma escola não. Eu presenciei pessoalmente,** mas teve outros professores que chegavam comigo e falavam a mesma coisa que em outras escolas estavam acontecendo isso também que **as crianças iam no transporte e não comiam em casa e chegavam na escola com fome e outras crianças também desmaiavam por falta de alimentação,** tudo isso, essa questão. (Coordenadora Pedagógica 1, grifo nosso)

Ouvir esta fala foi um dos momentos mais difíceis na pesquisa, pois exigiu um controle emocional ao ver as lágrimas nos olhos do entrevistado. O que retrata a triste realidade vivenciada por estes sujeitos diante da negligência do poder público em relação a oferta dos serviços básicos de apoio à educação. No tocante à alimentação e ao transporte, isso demonstra que não houve preocupação com bem-estar dessas crianças, com suas condições físicas de aprendizagem.

Entendemos que a alimentação está diretamente relacionada ao aprendizado, sendo a base deste. Um aluno bem nutrido tem maior facilidade para aprender, melhor desempenho em suas atividades, maior concentração e desenvolvimento adequado. Os entrevistados comunitários colocaram em suas falas que é prejudicial sair de casa muito cedo e ter uma rota extensa no percurso de casa pra escola e da escola pra casa, fazendo com que o aprendizado fique defasado, pois muitas vezes a criança não consegue se concentrar nas aulas devido ao cansaço, sono e até fome.

As falas nos disseram ainda que nem todos os alunos que estudavam nas escolas fechadas foram contemplados com o transporte escolar. Essa negação serviu de motivação para os pais levarem seus filhos para outro município ou até mesmo - os que não possuíam condições nenhuma de mantê-los nos centros urbanos - sentiam-se obrigados a saírem dos seus locais de moradia para outras comunidades em que os alunos foram transferidos.

As escolas localizadas em sua própria comunidade podem contribuir para que os sujeitos do campo permaneçam em seu lugar de convívio, trabalhando em suas próprias comunidades, sem terem que se deslocarem para zona urbana ou outra localidade em busca de estudos para seus filhos. As portarias de matrícula de 2017 e 2018 dão ênfase a oferta de matrícula para o “atendimento preferencialmente em Escola Pública próxima à residência aluno”. Contudo, essa determinação não aparece nas portarias de matrícula e lotação anteriores analisadas. Mas é importante destacar que, em 2017, no ano desta portaria, não houve fechamento de escolas e, em 2018, que também teve a mesma determinação na portaria, foram fechadas duas escolas.

Na fala do Pai/Mãe 4, percebemos o olhar depreciativo do Estado em relação às **turmas multisseriadas**, conforme lhes foi repassado pelos agentes de Estado. E esse olhar tem a ver com a própria construção histórica da educação para as populações do campo, que receberam e ainda recebem uma educação descontextualizada, pautada no modelo urbano.

Contrapondo o fechamento por este motivo, Hage (2005) propõe que as escolas multisseriadas devem sair do anonimato e entrar nas agendas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do MEC, das universidades, dos centros de pesquisas e dos movimentos sociais. Como bem expõe, “Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar” (HAGE, 2005, p. 54).

A afirmação da existência dessas escolas, vai ao encontro de outro motivo citado por um sujeito que é a **infraestrutura escolar precária**, pois a falta de um bom espaço, com os respectivos materiais que o professor precisa para suas aulas é de suma importância para a qualidade do ensino. Inferimos nas falas dos sujeitos pais/mães que havia escolas em que a estrutura física não era apropriada. Entretanto esta situação poderia ser resolvida com uma reforma ou algumas melhorias na estrutura do prédio.

Além da estrutura escolar, outro motivo que aparece em uma das falas de professores, foi a “**falta de professores qualificados**”, o que nos aponta que há necessidade de especializar professores para atuação no campo, sobretudo para a educação multisseriada.

Ao averiguarmos o PME, vimos que a sua Meta 11 estabelece que o município deverá garantir aos profissionais da educação da rede municipal, formação inicial de nível superior e formação continuada em pós-graduação *lato e stricto sensu* em parceria com estados, municípios e União, até o final de vigência do PME (2015-2025). No entanto, vimos poucas iniciativas nesse sentido.

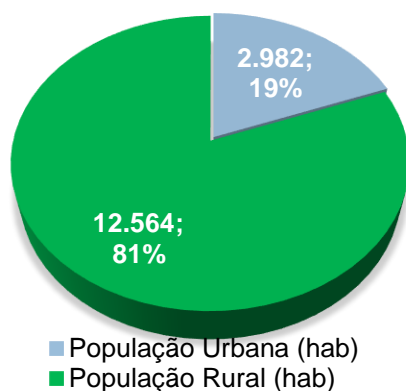
Vimos ainda que os professores precisam de apoio pedagógico, pois, em muitos casos, não existe e, principalmente, que aconteçam cursos para a qualificação e preparação dos professores para trabalharem com as classes multisseriadas. Isso nos sinaliza a necessidade de uma preparação para o ensino no campo, sobretudo, ao ensino multisseriado.

Diante desses fatos, vimos a necessidade de afirmar que a classe multisseriada não é um lugar de atraso, mas um lugar possível de fazer transformações, de ter uma organização educacional que favoreça a existência e a permanência das classes no campo, a reprodução dos saberes culturais e dos valores dos sujeitos do campo.

Ao se referir aos sujeitos do campo, percebemos na fala de um dos prefeitos, o indicativo da população de Aveiro, em um possível **declínio populacional**. O prefeito 1 nos chama atenção para observar a população de Aveiro, pois, para ele, no decorrer dos últimos anos, “aconteceu o contrário praticamente dos outros municípios [...] Tinha a população até maior que hoje. Já teve né? Há 2, 3, 4, 5 anos atrás e isso influenciou na redução da quantidade de escolas nas comunidades”.

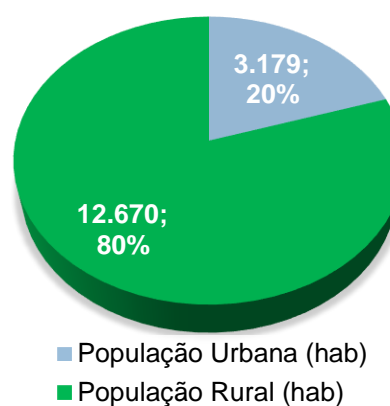
A voz do entrevistado nos faz pensar que houve um exôdo da população do campo e, conseqüentemente, a redução no número de alunos. Nesta perspectiva, buscamos dados demográficos dos anos que compreendem o período da pesquisa.

**Gráfico 4-** Dados Demográficos da população aveirense no ano de 2000.



Fonte: IBGE (2000)

**Gráfico 5-** Dados Demográficos da população aveirense no ano de 2010.



Fonte: IBGE (2010)

Os dados presentes no Gráfico 4 e no Gráfico 5, que correspondem respectivamente aos anos de 2000 e 2010, demonstram que as populações residentes na área rural são majoritariamente superiores as que residem na área urbana. Os relatos de Coudreau (1896) já sinalizavam essa expressiva diferença quando viajou pelo Tapajós no final do século XIX.

Comparamos os dois gráficos e notamos que houve um aumento da população tanto da área urbana quanto da área rural. Na zona urbana, o aumento da população teve uma variação de 6,60% e, na zona rural, a variação foi de 0,84%, ou seja, o aumento da população urbana foi maior em relação ao aumento da população rural. As estimativas para 2018 apontam que a população estaria aproximadamente 16.404 pessoas, uma variação de 3,50% (IBGE, 2018). Podemos perceber uma contradição entre os dados oficiais e a fala do sujeito.

A gente observa que, de um ano para o outro, há uma redução muito grande na quantidade de alunos por comunidade. Outra situação, **comunidades que tinham 10, 15, 20 famílias morando, a chegada do aumento da criação de gado, também o surgimento de fazendas fez com que os moradores fossem vendendo as terras, né? E aí, um só fazendeiro tomando de conta daquela região. Então, é uma realidade nossa. Onde, por exemplo, tinha 80 famílias, hoje tem 4 ou 5, e a maioria são vaqueiros que vem de fora,**

**difficilmente traz filhos para estudar nas escolas. Então, isso é um fator que agravou muito, principalmente na nossa região aqui, de Brasília Legal. Nessa região todinha, Fordlândia, a gente observa que os moradores que antes moravam aqui, eles procuraram sair da comunidade por causa dessa situação,** pela oferta né do valor da terra. E **aí o pessoal vai e vende e acaba ficando sem** é. O município sente-se por um lado obrigado a fechar a escola (Prefeito 1, grifo nosso)

Na fala do Prefeito 1, vimos que ocorreram saídas de famílias da zona rural por “decisões próprias” ao aderir a venda de seus lotes de terra para grandes fazendeiros e as famílias foram diminuindo. Isso demonstra que o município possui uma influência econômica da agropecuária. Mas, contraditoriamente, essa baixa populacional não aparece nos dados oficiais, algo que somente outra pesquisa poderia nos esclarecer o porquê deste confronto. Nossos olhares apontaram que realmente muitas famílias venderam seus lotes e algumas tiveram que enviar seus filhos para outras cidades. A “situação”, proferida no discurso do prefeito 1, aponta uma inferência sobre fatores socioeconômicos, o que nos motivou a conhecer os indicadores do desenvolvimento humano do município. A evolução destes fatores estão presentes no Quadro 7.

**Quadro 7** – Indicadores socioeconômico de Aveiro-Pa

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M</b>	
Renda	0,450
Educação	0,720
Saúde	0,740

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

O Quadro 7 nos apresentou os indicadores socioeconômicos de Aveiro-Pa, apoiado no IDH-M, considerando três aspectos que influenciam diretamente nesses indicadores, renda, educação e saúde, pois o cálculo do IDH é feito a partir desses três aspectos da população.

Sobre a renda, são considerados o padrão que é medido pelo produto interno bruto (PIB) *per capita*, dividido pela população, além da Paridade do Poder de Compra (PPC). No aspecto educação, são avaliados o índice de alfabetização de adultos e os níveis de escolarização da população em geral, dentro da escolarização são considerados taxas de aprovação, reprovação e evasão. No âmbito da saúde, são considerados a expectativa de vida levando em consideração o quão longa e saudável é a vida da população.

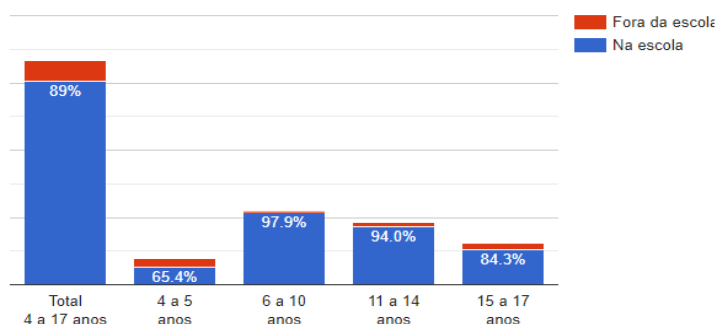
De acordo com o IBGE (2010), o nível de eficiência do IDH é apresentado em quatro categorias: **IDH Muito Baixo**, com IDH abaixo de 0,500; IDH Baixo apresenta IDH de 0,500 a 0,599, **IDH Médio**, com IDH entre 0,600 e 0,699; **IDH Alto**, com desenvolvimento humano entre 0,700 e 0,799 e **IDH Muito Alto**, cujo índice encontra-se igual ou acima de 0,800. Ao considerarmos essas informações e comparando com os dados do Quadro 9, percebemos que a renda da população aveirense, em 2010, esteve com o IDH muito baixo, e a educação e a saúde estiveram com o IDH alto.

Esses dados condizem com o discurso do prefeito 1: “a gente observa que os moradores que antes moravam aqui eles procuraram sair da comunidade por causa dessa situação, pela oferta né do valor da terra e aí o pessoal vai e vende e acaba ficando sem”. De acordo com o IBGE (2010), a renda *per capita em* Reais (moeda brasileira) da população aveirense esteve em torno de R\$ 184.39, com 41.63% de pessoas extremamente pobres e 85.89% estiveram vulneráveis a pobreza. Neste sentido, Aveiro estava à época entre os 10 menores IDHM de renda dos municípios do Pará, ocupando a posição 141 dos 143 municípios paraenses.

Dentre os motivos elencados, verificamos que a matrícula foi o que mais se evidenciou, justificado pela falta de alunos e por questões econômicas. Entretanto, não vimos, em nossas vivências no *locus* da pesquisa, iniciativas pela Busca Ativa Escolar, por exemplo, com fins de garantir o direito da criança e do adolescente à escola. Essa ação de busca é uma política pública incentivada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que lançou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação com base nos dados do IBGE de 2010, que apresentam um quantitativo de 618 crianças e adolescentes fora da escola no município de Aveiro, isso é explicitado no Gráfico 6. Este dado aponta que havia crianças e adolescentes que não estavam na escola, contrariando as falas que afirmavam a diminuição de matrícula. No ano referência do Censo, foram fechadas doze escolas. O Gráfico 6, a seguir, expõe mais dados.

### Gráfico 6 - Dados de crianças e adolescentes fora da escola (2010)

Fora da escola em Aveiro (PA): 618  
 Passe o mouse sobre as barras do gráfico para ver os números



Fonte: <https://buscaativaescolar.org.br>

O estado do Pará aderiu esta Campanha. No entanto, até a data de cinco de fevereiro de 2021, o município de Aveiro ainda não fez adesão à Campanha Fora da Escola Não Pode, organizada pela UNICEF, UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CONGEMAS (Colegiado de Gestores Municipais de Assistência Social) e CONASEMS (Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde).

Com esses dados, refletimos sobre o pouco empenho do Estado em buscar políticas públicas para assistência aos serviços básicos necessários à população aveirense, bem como a garantia dos direitos educacionais. A ausência desses serviços pode ter sido um fator de motivação das populações que vivem nos territórios rurais aveirenses para venderem suas terras para grandes fazendeiros do setor agropecuário. Alguns passaram a ser empregados e muitos adolescentes foram para outras cidades, o que explica a queda de matrícula nos anos finais do ensino fundamental a partir de 2013, uma queda expressiva de 410 alunos, correspondendo a 37,23% em 2015, conforme demonstra a tabela 4.

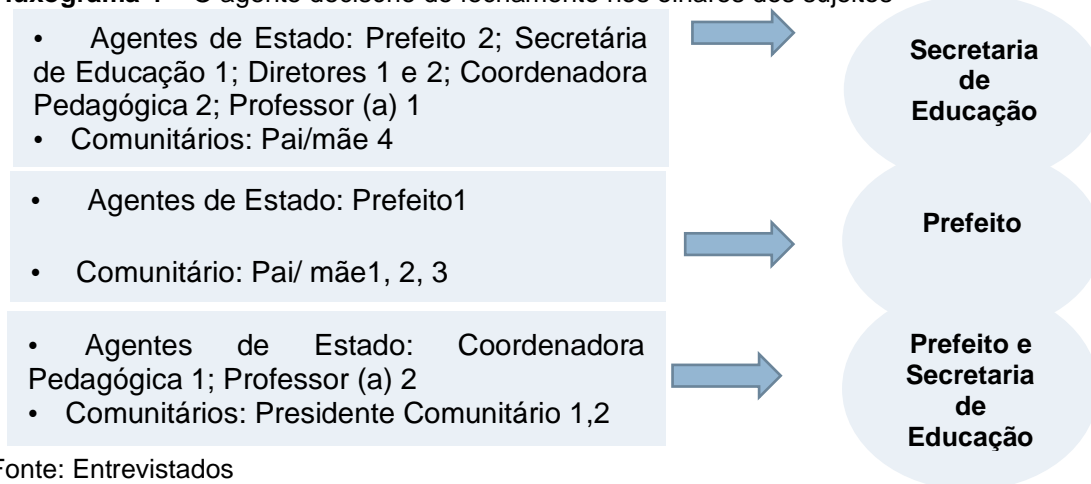
Neste sentido, enfatizamos que o motivo do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro surgiu do critério econômico e político-organizacional. Não houve preocupação com o direito educacional dos/as estudantes que habitam seus territórios do campo, que possuem características diversas da formação na prática comunitária e nas relações com os seus pares, havendo, assim, uma decisão unilateral.

Este fato demonstra que a Rede Municipal de Educação precisa se atentar a estas políticas de inclusão e de garantia de direitos. “Se o Sistema Educacional lida de forma injusta com muitos alunos, estes não são os únicos a sofrer” (APPLE, 2000, p.149). O Estado precisa pensar que toda sociedade pode sofrer, com esta negação, nem sempre vista pelo Poder Público como negação, simplesmente só avaliam a situação pelo viés dos recursos do momento. Os representantes precisam pensar que a “possibilidade de nossa sociedade futura ser justa depende, em parte, do uso que fazemos agora do sistema educacional” (APPLE, 2000, p. 148). Uma vez excludente e negador de direitos, o Sistema favorece a formação de indivíduos sem perspectivas de uma vida digna, honesta e saudável na sociedade.

#### 4.2.2 O processo decisório do fechamento: quem decidiu e como decidiu?

As decisões sobre o fechamento de escolas foram tomadas de forma vertical “de cima para baixo” e não contemplaram um diálogo com a comunidade escolar e local. Quando questionados sobre quem decidiu e como decidiu pelo fechamento das escolas, as respostas dos entrevistados foram apresentadas no fluxograma 4, são elas: secretaria de educação, prefeito, secretaria de educação e prefeito. Nove entrevistados apontaram que a decisão pelo fechamento partiu da secretaria de educação; cinco dizem que partiu do executivo e quatro da secretaria de educação e do executivo. Ressaltamos que as vozes dos sujeitos comunitários partem de suposições.

**Fluxograma 4** – O agente decisório do fechamento nos olhares dos sujeitos



Fonte: Entrevistados



As vozes dos agentes de estados se contradizem, ora uns falam que a decisora é a secretaria, ora é o prefeito, ora ambos, prefeito e secretaria de educação decidem. Neste sentido, buscamos respostas dos agentes de estado como procederam para o fechamento de escolas, as respostas foram.

**As decisões de fechar uma escola eu até concordo que geralmente é feito de forma brusca né.** As decisões **são tomadas por nós** com base no número de alunos que não tem né, é a justificativa maior é essa. Não tem aluno na comunidade, então vamos fechar a escola. É assim que é feito. (Prefeito 1) (grifo nosso)

**O secretário. Ele tem que tomar uma decisão e essa decisão ela tem que ser comunicada pro gestor** que provavelmente será encaminhado para o **Conselho Estadual de Educação**. Logo que, é o nosso município não tem câmara suficiente para formar o Conselho né, porque existe uma lei, ela já existe. (Secretária de Educação 1) (grifo nosso)

**O primeiro passo é da secretaria que analisa a matrícula** e verifica e o que determina a portaria de matrícula **faz os relatórios** que envia relatórios para o executivo. Com base nesses relatórios, a Semed orienta o fechamento ou não da escola, **e a prefeitura decide pelo fechamento ou não. Mas é uma decisão de secretaria de educação e prefeitura.** (Secretária de Educação 2, grifo nosso)

De acordo com as falas, entendemos que o executivo municipal e a secretaria de educação se baseiam nas portarias de matrículas que determinam o quantitativo de alunos. Já ressaltamos que tais portarias só limitam o máximo, mas não determinam o mínimo. Em seguida, segundo as falas, fazem um relatório e, a partir desse relatório, decidem fechar as escolas.

Uma das falas ressalta que, após a decisão do prefeito, é encaminhado para o CEE/PA. Perguntamos o que foi encaminhado para CEE/PA. Segundo a secretária de educação 1, foi encaminhado uma lista de escolas fechadas. Perguntamos sobre o poder decisório do CEE/PA quanto ao fechamento. A voz nos respondeu que não, mas que o Conselho Estadual de Educação do Pará tem que estar ciente, pois é ele quem regulariza e autoriza o funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município, para que eles sejam validados no tocante à documentação dos alunos. Buscamos a lista de escolas fechadas que foram encaminhadas para o CEE/PA, encontramos o Ofício nº 080/2014-SEMED com o seguinte texto.

Encaminhamos a Vossa Senhoria os Relatórios de Aproveitamento Final das seguintes **ESCOLAS PARALISADAS** da rede municipal de ensino do Município de Aveiro-Pa referentes aos anos de 2008 a 2013, conforme quadro demonstrativo do ANEXO I. (AVEIRO, 2014, grifo nosso)

Antes de continuarmos com as reflexões sobre o teor do Ofício nº 80/2014, consideramos importante abrir uma breve discussão sobre o termo “paralisadas” em destaque. Conforme observamos na temática, objetivos e roteiro de entrevistas deste estudo, percebemos que nenhum dos elementos apresentou algo que nos levassem diretamente até as escolas paralisadas, ou apontassem a necessidade de discutirmos sobre elas. Porém, durante o levantamento de dados da SEMED e, por meio do Censo Escolar, dos anos de 2006 a 2018, para sabermos a quantidade de escolas do campo fechadas, o termo “paralisada” apareceu em todos os anos que ocorreram o fechamento.

O que nos chamou atenção foi justamente a existência dessa categoria em questão, e os alarmantes números que a acompanham, pois, quando paramos para analisar, não só a quantidade, mas também o nome das instituições que se classificam como tal, ano após ano, vimos que todas elas continuam com esse *status* até o período que se encerra esses estudos. Não encontramos nos documentos analisados os termos fechada e/ou extinta. Mediante essas inquietações, buscamos compreender o que o Censo Escolar da Educação Básica tem a nos informar sobre onde obtivemos, por meio de seu Caderno de Instruções (2018), para preenchimento no sistema, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que escolas paralisadas e extintas significam:

Paralisada – A escola está com as atividades escolares temporariamente suspensas.

Extinta – A escola está com as atividades escolares definitivamente encerradas. As escolas públicas são consideradas extintas por meio do ato de extinção emitido pela secretaria de educação (CENSO ESCOLAR, 2018, p.17).

Ainda assim, não encontramos o significado para o termo fechada, somente para paralisada e extinta. Nossas reflexões nos levaram a entender que fechada cabe aos dois outros termos (paralisada e extinta). No entanto, no momento em que consideramos o contexto do *locus* dessa pesquisa, paralisada e fechada se coadunam, considerando que não há no município nenhum documento de extinção dessas escolas. O que vimos durante a pesquisa de campo foram escolas fechadas/paralisadas desde 2007. O termo “paralisada” é “quando se encontram sem funcionamento por período determinado ou não, fato que varia de município a município” (CORREIA, 2018, p. 98). No caso de Aveiro, esse *status* se perpetuou em todo o recorte temporal analisado nesta pesquisa. Existem ainda escolas que os

prédios foram demolidos ou deteriorados com tempo. Sobre essa perpetuação, outra indagação nos fizera pensar, até quando uma escola poderá ficar paralisada?

Procuramos a resposta para o questionamento no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alguma Resolução ou Decreto que nos informasse o porquê de uma escola poder ser paralisada, e quantos anos poder se manter sem funcionar. Porém, não obtivemos sucesso, nada foi encontrado. Assim, como este estudo não objetivou aprofundar essa discussão, continuamos as reflexões do Ofício N° 080/2014-SEMED.

Analisamos o teor da portaria e percebemos que, em 2007, ano em que os fechamentos começaram, não lista as escolas; e os anos posterior a 2013, não foram encontrados documentos de encaminhamento ao CEE/PA. Essa relação da Secretaria Municipal de Educação de Aveiro com o Conselho Estadual de Educação do Pará referente ao fechamento de escolas é visível também em outro documento, o Ofício de n° 082/2014, que é encaminhado a presidente do CEE/PA e descreve,

Informamos Vossa Excelência que a ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA de acordo com a Portaria n° 78/2014-SEMED, será responsável pela guarda, organização, escrituração da documentação escolas das **ESCOLAS PARALISADAS** da rede municipal de ensino do Município de Aveiro-PA referentes aos anos letivos de 2008 a 2013 conforme quadro demonstrativo do ANEXO I, bem como a emissão dos documentos nos prazos legais cabíveis para atender, prontamente, às solicitações de informações e esclarecimentos dos alunos ou dos Órgãos competentes. (AVEIRO-2014)

Este ofício, como bem cita, é apenas informando de como a Secretaria Municipal de Educação procedeu com as documentações das escolas paralisadas. Percebemos uma estreita relação entre o Estado do Pará e o Município de Aveiro. Sobre o tratamento com as documentações dos alunos, o Ofício de n° 82/2014-SEMED informa que está preconizado na Portaria n° 78/2014-SEMED, com a seguinte redação.

**Art. 1º** Designar a Escola Matriz **ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA** responsável pela guarda, organização, escrituração da documentação escolas das ESCOLAS PARALISADAS: Água Viva; Bom Jesus I; Bom Jesus II; Estrela Dalva; Fonte do Saber; Garcia Nobre; Ilha da Benção; Imaculado Coração de Maria; Jesus é o Caminho; José Avelino; Leidilende da Silva Araújo; Luz e Vida; Monte Horebe; Nossa Senhora de Aparecida II; Nossa Senhora do Carmo; Nova Esperança II; Nova União; Nova Vida; Princesa Izabel II; Provérbio do Saber; Rui Barbosa; Santa Maria;

Santo Antônio; São José Jenipapinho; São Miguel II; Urbano Campos. (AVEIRO-2014).

A Escola Matriz, citada na Portaria nº 78/2014-SEMED, de 15 de dezembro de 2014, está localizada na sede do município de Aveiro. Refletimos que a escolas paralisadas estão localizadas no campo, algumas ficam próxima à Sede. No entanto, a grande maioria delas fica distante do centro urbano, o que dificulta o acesso de documentação da população que estudava nessas escolas. Assim, vai na contramão de um dos objetivos de criação das escolas Matrizes que estão no campo que é para facilitar o apoio às comunidades mais distantes.

Acreditamos que as documentações dessas escolas paralisadas deveriam ficar nas escolas, as quais elas eram anexas. Outro fator que observamos, na Portaria nº 78/2014-SEMED, foi o quantitativo de escolas que a Escola Matriz atende quanto à documentação, são 26 escolas anexas. O Gráfico 1, que apresenta o quantitativo de escolas, mostra-nos que, de 2007 até 2008, foram fechadas 55 escolas. Ou seja, documentos das demais 29 escolas fechadas não são assistidas pela Escola Professora Corina Ferreira Palmeira, e não há ou não foi determinado que Escola Matriz ficou responsável por essas escolas e outras que fecharam entre 2014 e 2018.

As leituras dos documentos, como o Ofício nº 080/2014-SEMED, Ofício de nº 082/2014 e Portaria nº 78/2014-SEMED, fazem-nos pensar sobre a convivência do Conselho Estadual de Educação quanto ao fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta no Município de Aveiro. Quanto aos “relatórios enviados ao executivo”, solicitamos da SEMED, as respostas foram que não tem ou, se tem, foi perdido nas mudanças de prédio que a secretaria fez por não ter prédio próprio.

De acordo com as falas já citadas, compreendemos que a decisão pelo fechamento das escolas está no responsável pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Executivo Municipal. Entretanto, queríamos saber se a comunidade onde as escolas estavam localizadas foi consultada, como resposta obtivemos:

A questão do **diálogo é muito pouco**. (Prefeito 1, grifo nosso)  
 Quando decidimos fechar uma escola, **fizemos uma série de reuniões para explicar por que estamos fechando**. Alguns deram sua opinião. É claro que eles não querem que a escola feche. **Não adianta querer manter uma escola só pela questão de voto, é preciso ter compromisso com o dinheiro público**. (Prefeito 2, grifo nosso)  
 Bom Marcelino, **a própria comunidade ela tinha consciência**. É assim: **tivemos vários diálogos com os comunitários para que as medidas fossem feitas né**. (Secretária de Educação 1, grifo nosso)

Na época em que assumi a secretaria a primeira vez, **a gente não tomou esse cuidado de ir na comunidade** explicar o porquê do fechamento (Secretária de Educação 2, grifo nosso)

Eles nunca são a favor do fechamento, mas **eles não são consultados**. (Diretor 1, grifo nosso)

Não, não geralmente **eles eram surpreendidos já com a decisão né da Semed**. (Coordenadora Pedagógica 1, grifo nosso)

**Às vezes era** explicado para eles por que a escola estava sendo fechada. (Coordenadora Pedagógica 1, grifo nosso)

**Nunca opinamos**, simplesmente a Semed decidiu lá de Aveiro dizendo que não ia mais ter escolas e pronto. (Professor(a) 1, grifo nosso)

**Ninguém opina nada**, aqui nunca fizeram uma reunião pra pelo menos dizer na nossa cara que não ia mais ter escola. (Professor(a) 2, grifo nosso)

Não porque **só vem as ordi e nós nem sabe. Quando vai ver, já tá fechada**, e os alunos já estão tudo parada sem estudar. (Pai/mãe 1, grifo nosso)

Não, **nós não tivemos chance de opinar**. (Pai/mãe 2, grifo nosso)

Que nada, só foram matriculando meus filhos em outra escola e pronto, **nem aqui tiveram a coragem de vim**. (Pai/mãe 3, grifo nosso)

Nós procuremo o diretor, mas ele disse que **as ordens são da Semed**, (Pai/mãe 4, grifo nosso)

**Não. Simplesmente só mandaram dizer que no próximo ano não ia ter mais aula** e foi remanejado os alunos dessa escola para outra escola. (Presidente de Comunidade 1, grifo nosso)

**A gente até foi contra, mas não pediram nossa opinião não**, o pessoal da secretaria foram fechando e pronto. (Presidente de Comunidade 2, grifo nosso)

A maioria das falas dos agentes de estado pontuam que houve diálogos, que os comunitários tinham consciência. No entanto, observamos nas vozes do comunitários: “Só vem as ordi, e nós nem sabe. Quando vai ver, já tá fechada. Nós não tivemos chance de opinar; nem aqui tiveram a coragem de vim; não pediram nossa opinião não”. Consideramos que houve uma contradição e acreditamos que as decisões, tomadas pelos agentes de Estado do poder executivo, foram de modo impositivo, fecharam muitas escolas do campo, das águas e da floresta.

Apple (2017), ao refletir sobre as contradições educacionais, chama-nos atenção para as relações e nos faz pensar na essência das relações de poder no meio educacional e social. Para este autor,

[...] entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e -nos conflitos-, gerados por estas relações. (APPLE, 2017, p.901)

Mediante essas reflexões, notamos que o processo de fechamento das escolas do campo não pode acontecer por meio de imposição dos órgãos municipais de ensino, mas deve partir de um estudo de demanda, pois, segundo as falas dos informantes, os principais motivos que iniciam esse processo estão vinculados ao

baixo número de alunos nas instituições escolares e à relação custo-benefício. Isto é, considera caro demais manter uma escola funcionando com poucos alunos, mesmo o Artigo 69, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, garantindo o financiamento da escola. Tal imposição contradiz o que determina a Artigo 28 LDB 9394/96, alterado pela Lei nº 12.960/2014. O artigo 28 LDB 9394/96 informa que:

O Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Entretanto, vimos muitas escolas do campo fechadas com uso de justificativas incoerentes com a legislação, seguindo apenas o “desejo” do poder público municipal, em alguns casos, representado pelas secretarias de educação dos municípios, que desconsidera a manifestação da comunidade escolar, e as implicações que o fechamento da escola traz para a comunidade e seus moradores.

As escolas foram fechadas sem refletir ou discutir sobre as implicações causadas por essas mudanças na vida das pessoas e nas respectivas comunidades. A LDB, Art. 2º, em seu parágrafo único, ressalta que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes. Ainda em seu artigo 5º, a LDB traz que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e assegurar o direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Neste sentido, entendemos que, para a Secretaria de Educação apresentar a justificativa de fechamento das escolas do campo, bem como o seu impacto e manifestação da comunidade escolar, teria que apresentar essas informações, por meio de um documento, para que o Conselho Estadual de Educação avalie e decida pelo funcionamento ou não da instituição escolar, ressaltando que o município não possui conselho municipal.

Não foram encontrados também documentos como atas, por exemplo, que demonstrassem um diálogo entre o poder público e comunidade, nem tampouco um diagnóstico das implicações que a ação de fechar ou paralisar uma escola causaria aos comunitários. Em nenhum momento, houve um estudo que buscasse conhecer

as opiniões dos comunitários e levantar as consequências de uma política de fechamento de escolas. Não ocorreu um processo democrático entre Poder Público e Sociedade do Campo.

Diante de uma sociedade desconhecadora dos seus direitos em opinar por meio de uma democracia, o Sistema Educacional dissemina um discurso aceito pela comunidade sem contestação, pois ainda não há emancipação e sem escolas esta se torna mais distante. Para Adorno (2011, p.141, 142), “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”, para que possam contestar o discurso do impossível. De acordo com o pensamento de Freire (2000, p. 40), “[...] o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da constatação da impossibilidade, mas o discurso ideológico da inviabilização do possível.”.

As tomadas de decisões quanto ao fechamento de forma vertical na educação nos trazem grandes implicações tanto no aspecto social quanto no aspecto cultural e identitário, muitas vezes ferindo os direitos do cidadão. Ao nos depararmos com as decisões, verificamos a imposição dos gestores públicos que estão em situação mais favoráveis.

Pouco vemos decisões sendo tomadas de forma horizontal e coletiva que apontam diversas perspectivas. Isso pode estar atrelado à falta de conhecimento e compreensão sobre seus direitos, sobre suas possibilidades de aquisição de bem-estar social no seu lugar de origem. Não houve lutas diante de um discurso argumentado de impossibilidade. “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...]” (FREIRE, 2001, p. 46).

Diante destes resultados e análises reflexivas e críticas sobre os motivos do fechamento de escolas, *saímos caminhando e observando o rio em ambos os lados e refletindo sobre as implicações de uma política de negação de direitos educacionais no campo, buscando responder: quais as implicações?*

#### **4.3 As implicações do fechamento de escolas: princípio da negação de direitos educacionais**

Diante da negação de direitos educacionais em decorrência do fechamento de escolas no campo em Aveiro, com decisões arbitrárias e inconsequentes do Poder Executivo municipal que considerou somente as razões de custo-benefício, vendo estas acima de qualquer situação adversa que venha acontecer pelos sujeitos afetados, debruçamo-nos a conhecer e a refletir as implicações dessa política de negação para o desenvolvimento humano e social das populações do campo no lócus da pesquisa, através das falas dos sujeitos.

#### 4.3.1 As implicações do fechamento na visão dos sujeitos

O fechamento das escolas do campo é um exemplo expressivo da negação de direitos, pois rompe com os vínculos estabelecidos entre a comunidade e a escola. Para os agentes de Estado, é melhor desativar uma escola do campo e convencer os pais dos alunos a matricular seus filhos em outros lugares do que investir em políticas que favoreçam a comunidade do campo, com uma escola e educação de qualidade, assegurando os direitos do cidadão do campo a educar-se no seu lócus de vivência.

Carmo e Prazeres (2013, p. 208) nos trazem uma convicção de que, “[...] na Região amazônica, a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que os direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados.”.

A cada informação e reflexão, ficamos mais convictos quanto à negação de direitos e suas implicações no desenvolvimento populacional do campo. Mediante a postura do Estado, perguntamo-nos que implicações o fechamento das escolas trouxe para os sujeitos que vivem no campo? Dessa forma buscamos respostas para tal questionamento partindo do olhar dos sujeitos afetados.

Vimos no Quadro 8, o que pensam os pais e presidentes de comunidade quanto as implicações sofridas pela comunidade em detrimento dessa política de fechamento de escolas em Aveiro-PA.

**Quadro 8** – Implicações do fechamento das escolas

<b>Sujeitos Comunitários</b>	<b>Implicações</b>
Pai/mãe 1	Transporte perigoso.



	Perda de muitas aulas, meus filhos quase não aprendem.
Pai/mãe 2	Dificulta o acompanhamento dos filhos porque vão pra mais longe. Uma aflição, medo de que aconteça algo com o transporte. Mudança de rotina, de hábitos em outro lugar.
Pai/mãe 3	Filhos não comem na hora, maior participação nas reuniões. Todo dia fico na preocupação com o transporte. Na comunidade só ficou uma tristeza, sem eventos, sem reuniões.
Pai/mãe 4	Comunidade sem movimento, menos tranquilidade por causa do transporte. Evento tradicional não existe mais
Presidente comunitário 1	Crianças que vão para as cidades se perdem nas drogas, na prostituição. Não tem mais comércio, tudo agora é comprado na rua.
Presidente comunitário 2	Pelos nossos filhos somos obrigados a ir para a cidade. Todo ano é uma briga para conseguir transporte para as crianças, sem vizinho fiquei isolado.

Fonte: Azulay (2020)

Nas falas dos pais/mães, destacamos que a maior implicação está no campo psicológico relacionado com a insegurança no transporte escolar, quanto citam “menos tranquilidade, preocupação, medo e aflição”. Dia após dia, eles se sentem inseguros ao deixar seus filhos nos transportes escolares tanto terrestres quanto fluviais, sendo que no nosso clima amazônico as chuvas dificultam o traslado de ônibus e carros nas estradas de terra e o traslado de lancha e barcos nos rios devido as fortes ventanias e banzeiros. Além disso, os transportes são precários, sofrendo pouca manutenção, o que os deixam vulneráveis diante das dificuldades e os tornam “transporte perigoso”, citado pelo pai/mãe 1.

Na região de Brasília Legal, em setembro de 2015, aconteceu um acidente que repercutiu nas mídias sociais e jornalísticas. De acordo com as notícias, o veículo do tipo D20 capotou ferindo vários alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Eles estudavam no Distrito de Brasília Legal, uma aluna ficou gravemente ferida com traumatismo craniano. As vítimas mais graves foram de voadeira para a cidade de Itaituba, pois o município até o momento não possuía infraestrutura hospitalar adequada para esses casos. Os relatos, que não puderam ser comprovados, informaram que houve uma falha mecânica nos freios do veículo, outros disseram que o motorista andava em alta velocidade e outros disseram ainda que o transporte estava acima da lotação permitida.

Em dezembro do mesmo ano (2015) um ônibus escolar caiu de uma ponte também na Região de Brasília Legal. Na Figura 10, observamos o ônibus capotado na estrada.

**Figura 10**– Ônibus escolar tombado sobre a ponte



Fonte: [www.plantao24horasnews.com.br](http://www.plantao24horasnews.com.br) (2015)

Os relatos, que não puderam ser comprovados, informaram que, devido aos desvios dos buracos na vicinal do São Francisco, o condutor perdeu o controle fazendo com que o veículo caísse da ponte. Os estudantes que estavam no transporte sofreram apenas escoriações leves. Informaram ainda, sem comprovação, que o condutor contratado pela Prefeitura não tinha a habilitação exigida para este tipo de serviço.

Nos relatos dos entrevistados, detectamos muitos pontos negativos sobre o uso do transporte escolar, como não ser garantido todos os dias, o que compromete o rendimento escolar. Sem exceção, todas as comunidades que utilizavam o transporte terrestre tiveram muito prejuízo na formação dos estudantes.

A política de transporte escolar, com programa de ação no governo federal para esse fim, implementada nos últimos anos, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas no campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada. (MUNARIM, 2006, p.24)

“O transporte tem faltado dias e até semanas, a falta do transporte escolar é devido estar quebrado. Quebra porque muitos são precários e não suportam as estradas de terra. E todos os anos os mesmos precisam “brigar” pelo transporte”, segundo um dos presidentes de comunidade, sobretudo, os que não mais possuem vizinhos próximos que possuem suas canoas, botes e bajaranas para o traslado de uma comunidade para outra.

Além disso, a ausência do transporte provoca início tardio do ano letivo para esses alunos e, nos dias que faltam transporte, os alunos perdem aulas, como disse o Pai/mãe 1, há “Perda de muitas aulas, meus filhos quase não aprendem”. Constatamos que os pais observam o nível de aprendizagem dos seus filhos, apesar de alguns não possuírem escolarização.

Um dos pais ainda enfatizou que gostaria de uma “maior participação nas reuniões”, algo que a escola fora da sua comunidade dificulta. O outro pai/mãe cita de forma mais explícita que a escola fora da comunidade “dificulta o acompanhamento dos filhos porque vão pra mais longe”. Demonstraram ter consciência do seu papel de família nesse processo de escolarização ao expressarem as dificuldades e os anseios para melhor acompanhar os filhos na escola, uma vez que a escola ficou mais distante do seu dia a dia do campo.

A escola em outro lugar diferente do seu habitat provoca “mudança de rotina” como disse um dos pais/mães, ocasionando mudanças de hábitos. Uma das consequências citadas por um outro pai/mãe foi a “alimentação que deixou de ser na hora certa”, devido a distância, alguns saem de casa sem refeição por falta de tempo para isso.

Diante de todos esses entraves, muitas famílias tomaram decisões mais drásticas, algumas foram para a cidade e outras mandaram os filhos adolescentes. Observando a Tabela 4 sobre o repasse do FUNDEB, no qual consta as matrículas do Censo Escolar, a partir de 2013, retornando a subir em 2018. Nesse interim, muitos adolescentes foram para cidade.

Observamos nas falas e nas expressões faciais dos sujeitos o quanto a decisão de ir para cidade os afeta. Um dos presidentes de comunidade chegou a afirmar: “crianças que vão para as cidades se perdem nas drogas, na prostituição”. Outro presidente de comunidade se colocou na condição de oprimido e obrigado a buscar possibilidades em outros lugares, quando afirma: “pelos nossos filhos, somos obrigados a ir para a cidade”. Essa “obrigação” se dá pelo reconhecimento do valor da educação para seus filhos. Algo que leva, em muitos casos, pais a venderem suas terras e saírem aventurando nas grandes cidades, buscando melhorias e condições de estudo para seus filhos. Quando não tomam esta decisão, mandam pelo menos os adolescentes para as cidades para fins de estudo e, nessa situação, muitos ficam vulneráveis e se perdem em caminhos contrários ao que se sonhava.

Quanto a esta saída da comunidade, observamos nas falas dos professores, agentes de Estado mais próximos da comunidade na condição de opressores e oprimidos, que eles corroboram o que dizem os pais e presidentes de comunidade quando relatam:

**As famílias vão se evadindo**, vão vendendo suas terras, suas propriedades, em busca de uma vida melhor e nessa busca de uma vida melhor os jovens se perdem no caminho, abandonam a escola, são mães muito cedo. Jovens, como posso dizer, assumem compromisso de família muito cedo. Alguns se perdem nas drogas como já aconteceu casos lá na comunidade. Então, é um impacto muito grande porque **eles deixam a vida que tinham no campo de paz e tranquilidade para em busca de uma vida melhor na cidade** onde eles se perdem no meio do caminho. (professor (a) 1) (grifo nosso)

Muitas mães não têm condições de sustentar os filhos lá. Tem que largar a sua casa no campo para ir morar na rua, entendeu? E, com isso, o pessoal foram se mudando para a rua porque, por que não, por causa dos filhos, né? Então, deixou o campo mais vazio ainda. Então **a escola tem esse poder né de ter o aluno e ter a família do aluno, com o fechamento temos que nos mudar**. (Professor(a) 2, grifo nosso)

Os resultados nem sempre são os esperados pelos pais e pelas mães. O que poderia ser uma solução, uma melhoria de vida, uma realização de sonho, torna-se um pesadelo, uma preocupação e uma ameaça à sociedade. A negação de direitos, efetivada pelo Sistema Educacional, possui uma consequência que vai além de um caso isolado. Ela se torna uma ação inconsequente para a sociedade, ao favorecer a perda de direitos e o descaminho e má influência no caráter de crianças e adolescentes que chegam à cidade e não sabem como lidar com as falsas ilusões de felicidade que lhes propagam.

Além dos fatores biopsicossociais que afetam aqueles que se obrigam a sair da comunidade, também surgem fatores socioeconômicos e culturais nas comunidades afetando aqueles que continuam residindo nelas. Para os professores houve mudanças na comunidade, pois

[...] os pais, **as famílias foram se evadindo**, a comunidade foi ficando deserta, né? E aí, com o fechamento da escola, ficou um lugar vazio e abandonada. (professor(a) 1, grifo nosso)

Houve uma **mudança assim meio que encabulosa** que, com o fechamento da escola, **a comunidade ficou vazia**. Nós éramos 43 famílias quando havia escola, hoje somos só quatro, o pessoal todos foram morar na rua. (professor(a) 2, grifo nosso)

Durante a visita para aplicação da entrevista, numa comunidade de assentamento, o/a professor/a 2, em exercício na época do fechamento de escola, mostrou-nos as casas fechadas e afirmou que foram morar na “rua”, expressão utilizada para se referir a cidade e que se confirma. Na Figura 11, mostramos a comunidade citada pelo professor participante da pesquisa.

**Figura 11** - Comunidade de Assentamento



Fonte: Azulay (2020)

Com o fechamento de escolas, um presidente de comunidade enfatizou que “não tem mais comércio, tudo agora é comprado na rua”. Ou seja, tudo é comprado na cidade. Essa é uma situação gerada pela falta de movimento dos sujeitos da escola, incluindo alunos e professores, bem como visitantes temporários da SEMED e de outros órgãos governamentais.

Em meio a isso, também aparecem fatores culturais gerados pelo fechamento de escolas, vividos pelos que ainda residem em comunidades e que sofrem pela diminuição da sociabilidade comunitária. A cultura se apresenta como outro fator implicado na negação de direitos educacionais, como podemos observar nas falas: “eventos não existem mais”, “comunidade sem movimento”, “sem vizinho fiquei isolado” e “evento tradicional não existe mais”.

Os eventos como reuniões escolares e comunitários, festas comunitárias, leilões de bingos, festas religiosas e festas escolares são exemplos de interações entre os sujeitos. Percebemos nas falas o sentimento de coletividade e apego notado tanto por parte de pais/mães quanto de presidentes comunitários. É interessante observar como, através de práticas socioespaciais, as pessoas vão atribuindo

significado aos lugares. Nas falas dos professores, observamos o olhar da escola para a comunidade e constatamos o quanto a escola influenciava culturalmente na comunidade.

**Na época em que a escola funcionava, tinha vários eventos, reuniões de pais, apresentação dos alunos em datas comemorativas, torneios esportivos, festa junina.** Mas, com isso, hoje não faço nem ideia porque na comunidade não tem mais esses eventos, não tem nem mais uma movimentação porque tá todo mundo isolado. (Professor(a) 1, grifo nosso)

Rapaz, aqui sempre aconteceu os eventos na escola tipo: dia dos pais, dia das crianças, o encerramento das aulas. **Hoje tudo ocorre na outra comunidade, todas as comemoraçõeszinhas,** as outras comunidades em si, elas são convidadas e participam. (Professor(a) 2, grifo nosso)

Neste sentido, as falas desses sujeitos nos levaram a pensar no sentido cultural da escola, algo não visto pelos agentes de Estado do Executivo Municipal que nos deixam a entender que possuem uma visão de escola como *locus* de “instrução” e que esta pode estar perto ou longe das comunidades dos seus sujeitos. O pensamento de Giroux (1983) nos faz refletir ao afirmar:

É importante salientar aqui que, nessa perspectiva, a escola é vista como espaço meramente instrucional. O fato de que a escola é também um espaço cultural é ignorado, como o é a noção de que a escola representa a arena de contestação e de luta entre grupos econômicos e sociais diferencialmente investida de poder. (GIROUX, 1983, p.33)

O sentido da escola apresentado por Giroux (1983) nos reafirma a necessidade desta para o desenvolvimento de comunidades do campo. A representatividade da escola vai além da sua função de ensinar conteúdos, ensinar a ler e escrever e de outras funções instrucionais, ela representa formação para consolidação da cultura individual e coletiva de seus sujeitos. A sua presença na comunidade representa a esperança da formação de um sujeito capaz de valorizar o seu ser. Neste sentido, a escola do campo pode representar a garantia pelo direito ao saber e conhecimentos, bem como a incorporação de valores culturais. Arroyo (2011) nos faz pensar sobre a escola do campo e leva-nos a refletir com alguns questionamentos e afirmações, reconhecendo que,

[...] a escola tem que se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento. A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever,

contar, pronto? A Escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construídos. (ARROYO, 2011, p. 81)

Nas conversas informais após a entrevista, um pai/mãe relatou que chegou a adoecer devido à preocupação por conta do fechamento da escola e chegou a se emocionar fortemente ao rememorar a construção da escola, do crescimento dos filhos na escola. Era perceptível o sentimento de tristeza. Um dos entrevistados nos chamou a atenção,

[...] ali, naquele barracão que tive a oportunidade de concluir a 8ª série mesmo com a idade que tenho, não me envergonhei, estudei e terminei, me lembro como se fosse hoje, fizemos uma comemoração com bolos, refrigerantes, é muito triste ver esse barracão abandonado. (Presidente de Comunidade 1)

Percebemos os olhares viajantes na narração do(a) entrevistado(a), pois a fala foi cunhada de emoções sentimentais. Com o fechamento das escolas, famílias abandonaram a comunidade que foi se esvaziando e provocou outra implicação, o êxodo rural, bem perceptível nessas vozes: “evasão, venda de propriedades”, “comunidade deserta, lugar vazio, abandonado” e “de 40 famílias que tinham na vila só ficaram três famílias”.

As informações demonstraram que o fechamento das escolas do campo produziu um efeito cascata de outros fechamentos, como das festividades, dos campinhos de futebol, dos barracões comunitários, das pequenas igrejas, dos encontros familiares. Por fim, constitui-se em um espaço vazio, sem gente.

Assim, o fechamento de escolas implica em muitas perdas, destacamos duas: a material e a imaterial, sendo esta última de vínculo socioafetivo entre os comunitários que são estabelecidos principalmente nos espaços escolares. Quando se fecha uma escola, encerra-se um “espaço material” e, conseqüentemente, encerra-se a perspectiva de sobrevivência e de garantia de direitos, de desenvolvimento social e valorização dos significados que caracterizam o bem-estar social.

Arroyo (2009) considera a escola como espaço privilegiado de formação, no qual se constrói conhecimentos e se cultiva a cultura e os valores dos sujeitos, possuindo uma função social e cultural que possibilita amplitude de horizontes que o direciona a luta pela efetivação de direitos à educação, e aos demais como os sociais, os civis e políticos.

Entendemos que a escola é favorável à compreensão da realidade e à preparação para o exercício de direitos, pois como disse Freire (1979, p.30): “Quando

o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.”.

Diante desta observação, decidimos refletir sobre os sujeitos escolares que estavam nos períodos de fechamento e sobre as escolas fechadas para entender os olhares que se tem. *Ao entardecer, saímos a beira do rio e decidimos pescar lançando caniços e pensando em quantos peixes, quais peixes e como estes lidam com o seu habitat, comparando os sujeitos escolares como peixes e o rio como a escola.*

#### 4.3.2 O que aconteceu com os sujeitos e com as escolas fechadas?

*Percebemos que o belo rio Tapajós estava com suas águas cristalinas e calmas, quase paradas, fomos à beira do rio e lançamos nossos caniços, e os peixes foram pegos pelas iscas. Eram peixes de todos os tipos e tamanhos, o reconhecimento deles nos levou a entender o que aconteceu.*

Realizamos uma análise, considerando os sujeitos que vivenciaram o fenômeno do fechamento de escolas, ouvindo as suas percepções e, nesse processo de análise de conteúdo buscamos “considerar quem emite a mensagem, para quem, por que meio e com qual objetivo” (MALHEIROS, 2011, p. 216).

Neste momento, recebemos as mensagens emitidas pelos sujeitos, carregadas de expressões reveladoras e subjetivas denotando sentimentos e emoções pelo envolvimento com o lugar, com as pessoas e, sobretudo, com a escola. Os sujeitos, emissores das mensagens que participaram e dispostos a contribuir com a pesquisa, demonstraram sentimento e expressão de confiança e prazer pela colaboração ao conversar sobre o assunto, momentos de rememorar que explicitaram sentimentos, como alegria, tristeza, revolta, esperança e descrédito com os governantes, despertando sentimentos também nos receptores da mensagem.

Numa perspectiva crítica, podemos pensar que as “subjetividades se constituem tanto dentro quanto fora da escola” (GIROUX, 1983, p.28). E nesse pensamento, podemos verificar que os sujeitos vivem uma relação de cultura e poder, cheia de dominação; mas também de resistência que, no caso das populações rurais de Aveiro, mostraram sua forma de resistência saindo do lugar, buscando novas possibilidades e enviando os filhos para outras realidades. Não tiveram a força e o



conhecimento para enfrentar uma luta para permanência da escola, mas tentaram buscar alternativas de educar os filhos, infelizmente algumas sem sucesso.

Dentre os estudantes, destacamos algumas situações. Uns foram para outro município, porque os pais deles decidiram que não usariam o transporte escolar, por não se sentirem seguros. Sem condições socioeconômicas para enviar os filhos para outros lugares, alguns pais venderam suas terras para manterem-se na cidade até conseguirem um emprego e por lá viverem.

Outras famílias, sem condições de irem para a cidade ou para outra localidade, tiveram que aceitar o transporte escolar. Dentre os comunitários, ainda tinham os que não foram assessorados por transporte escolar e que se sujeitavam a caminhar para a escola mais próxima, e nos dias chuvosos faltavam as aulas. Alguns moradores mudaram para outra comunidade em que os filhos foram transferidos, e estes relataram que tiveram que mudar toda a sua rotina.

Em relação aos docentes, os que eram contratados foram demitidos e os efetivos foram lotados em outra escola mais próxima, como vimos numa fala de um agente de Estado, representante do Poder Executivo,

Os professores quando são **efetivos eles são direcionados para outra escola**, uma outra instituição pra exercer a sua função e, quanto ao **contrato, eles são exonerados** quando fecha a escola a não ser que surge uma outra vaga, mas geralmente ele é exonerado. (Prefeito 1, grifo nosso).

Ao encontro da fala do Prefeito 1, perguntamos aos docentes o que aconteceu com eles depois que a escola foi fechada e qual função exercem atualmente, onde exercem e como se sentem nessa função. Observamos que as respostas corroboram o que disse o prefeito:

Bom depois que a escola foi fechada, **fui demitido (a) porque na época** eu era contratado (a). Aí, anos **depois eu fiz um concurso** pra minha área, né, como profe. Trabalho como profe numa escola há 5 km de lá de onde a escola foi fechada. Bom, eu **estou me sentido bem** porque eu tô trabalhando dentro da minha área, porque é o que eu gosto de fazer, mas **as mesmas dificuldades que eu tinha em termos de estrutura, de materiais na escola anterior é o mesmo** que estou enfrentando com essas dificuldades porque lá a gente **está sozinho (a) e tem que se virar com que tem. Porque lá a gente é tudo, é pau, como posso dizer, é 'pau pra toda obra'**. (Professor(a) 1, grifo nosso)

Eu era profe, né, **contratado(a). Com o fechamento da escola, fui demitido(a) e hoje trabalho na roça, ajudo a minha família.** Ou seja, **sou autônomx**. Eu, nessa minha nova vida, sou muito grato(a) a Deus, me sinto muito feliz, entendeu? Na **época, quando saí fui demitido(a) como profe, fiquei muito triste.** Depois, **corri, peguei umas portas na cara** e hoje me sinto muito feliz no lado da minha família, nós trabalhamos de sol a sol. Na

realidade, para mim, hoje a melhor coisa foi ter ficado ao lado do meu pai na roça. (Professor(a) 2, grifo nosso)

As falas nos apontaram que os professores eram contratados(as) à época do fechamento e que foram demitidos(as). O(a) Professor(a) 1 relatou que anos depois de ser demitido(a) fez um concurso público para docente em que foi aprovado(a) e lotado(a) em uma escola há cinco quilômetros da comunidade onde trabalhava quando a escola foi fechada. O(a) docente expôs ainda que está satisfeito(a) por estar trabalhando na sua área, mas ressalta que tem as mesmas dificuldades quando exercia a docência na outra escola, tais dificuldades estão na infraestrutura tanto física quanto pedagógica.

Um fator que aparece na fala do professor é a múltipla função como docente do campo, desempenhando atividades além do ensino, como merendeira escolar. Nas escolas de comunidades com uma sala de aula, o professor se desafia a garantir todos os direitos educacionais dos estudantes no ambiente escolar, os quais perpassam pelo ensino, pela alimentação e pela limpeza. Hage (2005) pontua sobre o isolamento docente nas escolas isoladas da zona rural, segundo ele:

[...] as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. (HAGE, 2005, p. 50)

Há, portanto, uma sobrecarga de trabalho, o que dificulta não só a sua permanência na sala de aula como também o seu desempenho pedagógico que acaba por ser insatisfatório. Ou seja, as quatro horas de aulas divididas em seis turmas - pré-escola, 1º ao 5º ano e multisseriadas - são ainda subdivididas entre outras funções da escola.

Entendemos que a escola rural isolada economiza o dinheiro público em vários momentos: primeiro, economiza na dupla exploração do professor que, além de mal remunerado, é professor, faxineiro, diretor, coordenador, cozinheiro e secretário.

O(a) Professor(a) 2 relatou profunda tristeza pela demissão na época, pois trabalhava em regime de contrato temporário. Apesar de possuir magistério, desde que foi demitido(a) não teve outra oportunidade pelo menos em outra comunidade. Atualmente se definiu como autônomo(a) que trabalha todos os dias na lavoura com

os seus pais. Rememoramos no momento da escrita desse discurso, o sujeito chegara da “roça”. Contudo, mesmo com aparência de cansaço, recebeu-nos muito bem.

Neste sujeito, percebemos expressões, olhares saudosistas e, em uma pequena pausa, um olhar lacrimajoso. O que para nós simbolizou uma profunda tristeza por ver que ali a comunidade se esvaziou e que, mesmo se dizendo feliz por estar junto aos seus pais, queria continuar exercendo a docência. Essas são implicações oriundas de decisões autoritárias do poder público, as quais afetam a vida dos sujeitos.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que poucos eram os docentes efetivos em escolas que foram fechadas, a maioria dos professores eram contratados. Os contratos temporários de docentes foi e ainda é prática muito comum na zona rural do município de Aveiro. Todavia, na Sede, que é o centro urbano, não foi observada essa prática, todos os professores que exercem a função docente são efetivos. No período que perpassa esta pesquisa, houve apenas dois concursos para provimento de cargo efetivo na função docente. O concurso foi realizado no ano de 2005, mas os classificados só foram convocados e nomeados em 2006, e o concurso de 2008 convocou no mesmo ano.

Quanto as escolas, surgiram algumas perguntas reflexivas que nos levaram a pensar mais criticamente as respostas dos sujeitos. Buscamos assim conhecer os espaços por meio das falas e das observações ao realizar a entrevista na comunidade.

#### Fluxograma 5 - Pensamento sobre o prédio escolar

Os prédios escolares quando são fechadas são demolidos?

A comunidade tem acesso ao prédio?

Os prédios são invadidos por pessoas que não tem moradia?

Ficam abandonados e se deterioram de acordo com passar dos anos?

- **Pais/mães 1,2,3,4:** 1. Está fechada, sendo morada de cobra, cupim, morcego, porque ela está dentro do matagal, nem isso eles vieram aqui pra roçar, já está bastante danificada. 2. Derrubaram a escola, ela não existe mais; tá sendo morada de cupim e de mato. 3. Um morador tomou de conta pra plantar. Tem um pessoal que chegou pra lá, como não tinha casa, eles estão morando na escola. 4. É melhor do que ela ficar sem ser limpa e cuidada. Daqui uns dias, ela cai.
- **Presidente comunitário 1, 2:** 1 Olha, tá abandonado, só mato, ninguém usa mais. 2 Tá abandonada, deve ter bicho lá dentro, tem um monte de livro velho, carteira, só não está no mato porque um dia desse a gente alimpou os lados dela.

Fonte: Azulay (2020)

Diante das respostas dos entrevistados, constatamos que as escolas fechadas estão completamente abandonadas e com mato ao redor, sendo propensa

a moradia de insetos, morcegos e animais peçonhentos, como cobras. Outros citam que, além de ambiente de circulação de animais, as escolas fechadas servem de depósito, pois nelas estão materiais didáticos em desuso, incluindo carteiras que poderiam ser aproveitadas em outras escolas, dependendo de suas condições de uso. Esse abandono de materiais se configura um desperdício de recurso público e desvalorização de patrimônio, porque livros didáticos e carteiras são patrimônios públicos.

Algumas escolas foram ocupadas por moradores e outras servem de hospedagem para quem chega nessas comunidades e as utilizam como moradias. Uma das falas enfatizou que onde funcionavam turmas era um barracão comunitário que também ficou em desuso, uma vez que a maioria das famílias da comunidade foram embora. Durante a entrevista com o (a) presidente de comunidade 1, realizada na porta de sua residência, este(a) apontou para o barracão nos fazendo olhar para a situação do prédio, conforme demonstra a Figura 12.

**Figura 12** – Barracão comunitário onde funcionava a escola

*Na verdade, a escola funcionava naquele barracão comunitário que você está vendo. Olha tá abandonado, só mato, ninguém usa mais.  
(Presidente Comunidade 1)*



Fonte: Azulay (2020)

Em face do abandono expresso nas falas dos entrevistados, refletimos sobre a ausência de compromisso do poder executivo com o erário público em destinar o uso desses prédios. Não existe nenhum documento oficial como Decreto, por exemplo, que normatizasse a desativação da escola e cessão do espaço físico para responsabilidade da comunidade.

*Em cada lançada de caniço*, refletíamos quanto a negligência do Poder Público referente ao patrimônio e a indiferença em relação a situação de discentes

que expuseram dificuldades com suas famílias e docentes que não puderam mais exercer a profissão. *Após pegarmos os peixes, saímos da bajara e fizemos um fogaréu. Sendo noitinha, o fogo foi atiçado pelo vento e o vento da noite dava um sinal de um tempo mais fechado, sem estrelas expostas ao céu. Nesse momento, passamos a refletir sobre o que pensam os sujeitos em relação o fechamento das escolas.*

#### 4.3.3 Visões dos sujeitos sobre o fechamento de escolas

*A cada batida do vento, olhando o céu fechado e durante a piracaia (momento de comer o peixe assado com farinha), constatávamos que o fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta foi realizado de maneira impositiva pelo poder público municipal. Nesse processo, não se primou por um estudo das possíveis implicações na vida desses sujeitos afetados, nem tampouco houve diálogo com a comunidade, buscando transparência nas ações públicas.*

Diante desta postura impositiva, entendemos que as populações que vivem no campo são vistas como números e não como sujeitos. Destarte, consideramos fundamental abrir esse espaço com reflexões sobre as implicações dos fechamentos, sob a ótica dos sujeitos afetados orientados pelo questionamento.

**Fluxograma 6** – Síntese das visões dos sujeitos sobre o fechamento de escolas



Fonte: Azulay (2021)

No Fluxograma 6, apresentamos palavras-chave abstraídas das respostas dos sujeitos entrevistados. Além dos professores como agentes intermediários de Estado, vimos as vozes dos agentes comunitários sobre suas visões no tocante ao fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro. Destacamos **abandono social** porque entendemos que as demais a sintetizam.

A negligência do Estado, com a negação de direitos educacionais, configura em um abandono dos direitos básicos essenciais dos sujeitos. Esta postura é apenas uma das inúmeras marginalizações que estes sujeitos vêm sofrendo ao longo da história brasileira.

A voz que ecoa a visão do processo de fechamento de escolas como “arbitrário” reflete a postura impositiva, já citada nesta pesquisa, do poder público. Para ela, o executivo,

deveria fazer um levantamento se é no campo, a pessoas que vive no campo, ela deveria ser atendida com tal, uma educação voltada simplesmente pra ele onde ele vive. Então, eu penso assim que esse fechamento dessa escola foi um fechamento arbitrário, uma falta de estudo, de uma observação, de um olhar mais voltado pra aquela população. (Professor(a) 1)

O discurso do(a) professor(a) 1 fez referência ao disposto no Parágrafo Único, do Artigo nº 28, da LDB 9394/96. Reforçamos nesta fala que o governo municipal não se preocupou em fazer esse levantamento junto aos comunitários.

Sobre “estudo desvalorizado”, a voz demonstrou que a educação para a população do campo nunca foi prioridade para o Estado. Esse sentimento de desvalorização levou o(a) Professor(a) 2 a afirmar que “eles não se importam com a gente aqui”.

A “desvalorização da população” camponesa sempre permeou a história brasileira e teve maior expressividade a partir da expansão agrícola no Brasil. Isso forçou os povos do campo a saírem para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida para seus familiares na perspectiva de que na cidade seriam alcançados pelos serviços sociais como educação, saúde e trabalho que lhes eram de direito, mas que sempre foi negado aos mesmos. Molina (2009) aduz que um dos princípios fundantes de uma escola do campo quanto a reconhecimentos e valorização identitária dos sujeitos para,

Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelos simples fato de serem do meio rural: de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, dentre outros. (MOLINA, 2009, p. 32)

Na cidade, essa população ficou submetida ao modelo urbano, deixando muitas vezes suas raízes culturais e identitárias, pois essas raízes não eram e, ainda não são, bem vistas na sociedade urbana. Com isso, o fechamento das escolas no campo se configurou como desvalorização, observando que o governo na maioria das vezes desconsiderou a manifestação da comunidade escolar e o seu impacto, porque “eles acham que a gente não necessita dessas coisas, sempre foi assim” (Pai/Mãe 3). A negação desse direito impede o cidadão do campo a buscar a garantia dos seus direitos, a se dispor a viver experiências de aprendizagem e de interação social. Ferreira e Brandão (2017) pontuam quatro dimensões no tocante ao direito dos sujeitos que adentram os espaços escolares:

[...] o fechamento das escolas fere quatro dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe [...] quanto à questão da aceitabilidade, mencionaremos o Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), planejado a partir das necessidades dos centros urbanos, não atendendo a realidade dos sujeitos do campo, e, na maioria dos casos, em não consonância com a realidade das escolas e com o contexto dos alunos [...] a adaptabilidade diz que a escola e que deve se adaptar aos educandos e deve ser georreferenciada; isso para que os educandos possam estudar o mais próximo de sua residência e de sua realidade, o que também é desrespeitado pelos gestores públicos, principalmente os municipais, ao transportar os educandos às escolas existentes nas cidades. (FERREIRA e BRANDÃO, 2017. P83)

Mesmo disponível aos estudantes, as escolas não são tão acessíveis a eles. Já ressaltamos que a escola mais próxima fica em média a 10km, ao levarmos em consideração o uso de transporte terrestre, é mais de 1h30min. de quando se trata do transporte aquático.

Nas visões de Pai/Mãe 4 e 1, o fechamento “tira a chance dos nossos filhos estudarem perto de nós” e “tira a oportunidade da gente vê de perto o desenvolvimento dos nossos filhos”. Percebemos que o fechamento de escolas interferiu no acompanhamento escolar dos alunos e na oportunidade do envolvimento dos pais em eventos, reuniões, por exemplo. Destacamos os desafios dos pais em se deslocarem

até a escola para onde seus filhos foram transferidos. Alguns relatos informaram que participaram de eventos duas ou três vezes ao ano.

A ausência do poder público municipal ecoa nas vozes dos sujeitos, uma das vozes compreende que uma escola fechada configura na “falta de compromisso dos governantes com o povo, eles prometem que darão apoio e depois somem, só aparecem na época de campanha” (Presidente de comunidade 2). Esta ausência está expressa na fala do Presidente de comunidade 1.

Como um abandono social e esse abandono. Sempre quando eu tô sentada na porta, eu fico olhando pra essa sala de aula fechada aí, não era um colégio, mas era um barracão comunitário, era cedido como sala de aula. Fechado há quase 10 anos, e não tem explicação. Uma vila dessa inteira com seis morador, uma vila de 31 residência construída pelo governo, recebemos a terra, recebemos a casa, recebemos um saneamento básico de água, água encanada, mesmo assim o povo se sentiu desvalorizado e abandonaram as suas próprias terras. (Presidente de comunidade 1)

O **abandono social** surgiu na voz do(a) Presidente de comunidade 1. Vimos que apesar da oferta da terra e das condições de saneamento básico, famílias abandonaram o local. Esse abandono se deu pela necessidade de levar os filhos para estudar em outra localidade. Sem conhecimento sobre a garantia de seus direitos, muitos não tiveram forças para lutar e se organizarem em movimentos para reivindicar políticas públicas de educação.

A materialização dos direitos exige a luta dos coletivos organizados para que o Estado construa políticas públicas para a oferta da educação de qualidade, uma vez que os direitos são universais, cabe ao estado universalizar direitos por meio de políticas públicas efetivas. (CRISTO; PEREIRA, 2013, p. 159)

Pensar nessa universalização dos direitos educacionais exige uma reflexão sobre o direito educacional como direito público subjetivo e o sentido relevante da escola enquanto instituição promotora da educação. *Nesse momento, foi necessário fazermos uma pausa para eleições e descanso para melhor concatenar as informações de forma crítica e reflexiva. Assim, descansamos na rede embaixo das árvores da praia, local de assento de pescadores que ali pousam de tempos em tempos.*



#### **4.4 Importância das escolas e expectativas dos sujeitos para a educação do campo, das águas e da floresta em Aveiro-Pa.**

*Ao amanhecer, observando o nascer do sol, pairamos a pensar sobre a importância da escola do campo, das águas e da floresta para o desenvolvimento social das populações do campo de Aveiro. O brilho do sol nos fez lembrar o papel fundamental da escola no meio em que está inserida. Rememoramos o pensamento de Caldart (2011) sobre o funcionamento da escola do campo como espaço de aprendizagem coletiva e com vistas no bem-estar de todos:*

[...] a escola funciona como cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de forma de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura onde o “natural” seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo. (CALDART, 2011, p. 100)

Esta visão, desconhecida até então pelo Poder Público, poderia implicar nas tomadas de decisões sobre o fechamento de escolas. No entanto, a tomada de decisão unilateral do governo municipal sinaliza não ter ciência ou não reconhecer a importância dessas escolas para a comunidade. Neste sentido, nossa pesquisa apresenta as visões de sujeitos comunitários quanto à importância das escolas do campo, complementando com a compreensão sobre a política da educação do campo seguidamente da sua relevância e expectativa para o futuro.

##### **4.4.1 Visão de importância das escolas do campo**

Elucidamos a importância das escolas do campo sob a ótica dos sujeitos que vivenciaram e ainda vivenciam todo esse contexto da educação do campo, das águas e da floresta em Aveiro-PA. Estas vozes foram apresentadas no Quadro 9 e a subcategorizamos em importância das escolas do campo.

No Quadro 9, apresentamos as vozes dos sujeitos no tocante a importância da escola no campo. Observamos as vozes dos sujeitos agentes de Estado (professores) e comunitários porque somente eles possuem essa íntima relação com a escola e esta está ligada aos seu contexto real.

**Quadro 9** – Visão de importância das escolas do campo

Sujeitos		Importância
AE	Professores	movimentos das atividades escolares, a comunidade era movimentada
		escola movimenta quer queira quer não uma comunidade. Na escola, podem compreender no meio em que vivem
COMUNITÁRIOS	Pais/Mães	pra estudar mais longe depende do transporte né
		não precisa de transporte
		não precisava de transporte, tinha aula todo dia
		sem preocupação porque era perto, não precisava de barco, era mais seguro.
	Presidentes Comunitários	a comunidade era movimentada,
		tinha vida, tinha movimento

Fonte: Azulay (2021)

No quadro acima, reunimos de maneira sistematizada as informações oriundas das falas dos entrevistados, agrupadas em virtude de suas semelhanças. Observamos que nem todos os sujeitos possuem falas, somente os agentes de Estado intermediários professores 1 e 2, e todos os sujeitos comunitários. Entendemos que esses sujeitos são aqueles que foram diretamente afetados pelo processo de fechamento das escolas.

A escola era importante porque a comunidade era movimentada. Esta afirmação foi destacada nas falas dos Professores 1 e 2, e dos Presidentes de comunidade 1 e 2 de forma unânime. O fluxo de alunos na comunidade movimentava o pequeno comércio. Além disso, muitos eventos aconteciam nos espaços escolares, como reuniões escolares e comunitárias, eventos escolares e comunitários, dentre eles, festas juninas e religiosas.

Notamos que, na visão dos sujeitos, a escola protagoniza um elo entre os vários segmentos da sociedade. Ao se referir à importância dela, tornam a repetir as implicações sofridas pela ausência da escola. Para uma das vozes, a escola tem papel fundamental na formação pessoal dos alunos, porque “eles podem compreender o meio em que vivem”. Sobre esse aspecto, entendemos que a escola como uma das chaves de mudança social. Neste sentido, Caldart (2011) nos faz refletir que

Não há escola do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizonte e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo. (CALDART, 2011, p. 107)

E nas falas do sujeito, compreendemos suas visões de que a escola é extremamente importante para a comunidade. É, por intermédio da instituição de ensino, que as relações sociais se edificam e há, por conseguinte, a interação entre os sujeitos da própria comunidade e/ou com comunidades vizinhas, por meio de atividades relacionadas à escola. Isso evidencia que o fechamento das escolas do campo não atinge apenas os alunos que passam a se deslocar para outras escolas, mas atinge a própria comunidade em si. Hage (2005) corrobora com a importância das escolas no campo porque elas

[...] oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p.05).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, e educação especial) de acordo com Artigo 6º das Diretrizes Operacionais, para a educação Básica nas escolas do campo, e não apenas restringir como usualmente, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta compreensão, fechar escolas ou deslocar o ensino para outra comunidade significa tirar-lhes o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos da comunidade. Dessa forma, compreendemos que as instituições de ensino presentes nas comunidades camponesas desempenham uma função extremamente relevante no que tange ao processo de socialização e interação dos indivíduos que compõem esses núcleos rurais.

Os documentos finais da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (1998) robustecem que a escola é “Um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade o sentido de justiça de social e o zelo pela natureza”. Essa postura de fraternidade, de solidariedade e cuidado com a natureza são características muito peculiares dos povos que vivem no campo. Em um relato pessoal, ao discutir terra de direito, Arroyo (2010) pontua que

Hoje entendo que a escola do campo em que vivi me respeitou na infância como criança e na adolescência como adolescente. Guardo um profundo reconhecimento de professores que me ensinaram a grande lição, a respeitar-me e a respeitar os outros porque fui respeitado nos meus tempos humanos, nas minhas vivências, nos saberes e nas identidades do campo. Essa escola é possível. (ARROYO, 2010, p. 14)

Percebemos, nos discursos de Arroyo (2010), esse olhar que a escola proporcionava nos seus espaços de interação e no seu papel como entidade formadora no reconhecimento do ser como integrante desse espaço social.

Na visão dos Pais/Mães 1, 2, 3, e 4, a principal importância da escola para a comunidade era não precisar de transporte. As maiores preocupações relatadas, pelas suas vozes, eram o percurso tanto por terra quanto por água que os levavam até a escola. Por terra, estava relacionada às condições precárias das estradas e, por água, aos dias em que o rio “estava agitado”. Nas falas, aparece predominantemente o sentimento da (in)segurança, pois não tinham certeza de que os filhos chegariam em casa seguros.

Outra preocupação esteve relacionada à ausência desses transportes em dias letivos. Os sujeitos relataram que pelo menos uma vez na semana o transporte não leva as crianças, motivados por consertos, falta de combustível, dentre outros. A situação é mais alarmante no inverno amazônico, o transporte chega a ficar até duas semanas sem transportar os alunos.

A falta de transporte escolar causa sérios problemas na vida escolar dos alunos como ausência nas aulas, não reposição dessas ausências, atraso na entrega dos trabalhos, deixaram de participar de muitos eventos proposto no calendário escolar o que provocou reprovações, evasão - por condições adversas, muitos deixaram de ir para a escola na qual foram transferidos. Andrade e Di Pierro (2004) apresentaram situações parecidas em seu relatório de pesquisa:

A reação das famílias quanto ao fechamento das escolas isoladas foi generalizada, manifestando a preocupação com respeito ao deslocamento das crianças e adolescentes para um ambiente desconhecido, além do distanciamento da família na participação e acompanhamento da vida escolar dos filhos. O deslocamento das crianças encerra vários problemas, como o risco de acidentes em razão da precariedade das estradas, além do longo tempo de percurso da casa até a escola, causando um cansaço nas crianças com prejuízo da aprendizagem. Muitas crianças chegam a ficar mais de duas horas dentro do ônibus escolar. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.65)

Outra importância citada pelos Pais/Mães 1,2,3,4 estava relacionada ao acompanhamento dos filhos à escola e à participação nos eventos. Eles pontuaram

que a escola é importante na comunidade porque têm aproximação na vida escolar das crianças porque “agente participava das reuniões todas quando tinha, dava de eu ir toda hora na escola pra ver meus filhos” (Pai/Mãe 3). A fala nos proporcionou a compreensão de que houve um distanciamento dos pais na vida escolar dos seus filhos provocado pelo fechamento. A preocupação com a distância dificultou o acesso ao acompanhamento dos pais em saber como está o aprendizado das crianças nas escolas de outras comunidades.

O sentido dessa preocupação é pertinente porque “a ida à escola como acesso a outros lugares carrega uma mistura de temor e fascinação, de descoberta do que esse lugar esconde, de descoberta para uma nova vida” (ARROYO, 2013, p. 340).

A escola na comunidade permite com mais facilidade a presença e colaboração dos pais na escola. Eles têm mais acesso com o professor, uma vez que a maioria das comunidades são pequenas. Nesse diálogo com o professor, eles podem refletir sobre o desempenho de seus filhos, acompanhamento nas atividades escolares. Com a escola na comunidade, é construído um elo de reciprocidade entre pais e professores, é uma relação que expressa uma carga de realidade, de representatividade e de profundos significados.

Essas reflexões são bem adversas em relação à aproximação com os docentes das escolas de outras comunidades, pois “Hoje quando dá de eu ir lá na escola muitas da vez nem vejo o professor, falo é com a coordenadora, ou com o diretor.” (Pai/Mãe 3). Essa ausência provoca os alunos a assumirem responsabilidades outras, conforme relataram Pai/Mãe 4: “Vou te confessar que ia poucas vezes na escola, às vezes ameaçado para o meu filho não pegar falta ou perder nota. Era assim a cobrança. Eles não sabem da dificuldade que a gente passa.”.

Esses discursos nos fizeram pensar sobre os alunos que estudam em uma escola distante e assumem responsabilidades outras como, por exemplo, serem pontuais na parada do transporte, deixarem de ir aos eventos na escola quando o transporte não estiver disponível e ainda terem que lidar com alguns preconceitos sobre sua maneira de vestir, de falar e da própria condição de morar na “colônia<sup>7</sup>”.

---

<sup>7</sup> Termo que os sujeitos usam para se referirem as comunidades rurais.

Notamos um distanciamento relacional entre pais e professores. E estes, embora exerçam também a docência nas escolas localizadas no campo com turmas seriadas, pareceram desconsiderar todas as rotinas que os alunos precisaram reorganizar dia após dia.

O possível desconhecimento dessa realidade pode estar intrinsicamente ligado à ausência desse diálogo ou por desconhecimento de aspectos relacionais necessários. Esse possível “desconhecimento” induz a escola com turmas seriadas a exigir em tom de “ameaça”, com penalidades aos alunos, a presença dos pais na escola: “O menino está faltando. A menina vai ser reprovada. Vamos comemorar o dia do índio, da árvore, das mães, dos pais. Temos reuniões com os pais, entre outras”.

Enfatizamos que a escola na comunidade proporcionava e requer dos docentes dedicação maior na vida escolar dos alunos. Apesar do pequeno número de alunos, existe uma diversidade de aspectos a serem considerados, desde os pedagógicos até os administrativos escolares.

Nas falas dos sujeitos pais/mães, percebemos uma certa frustração com a docência e equipe pedagógica da escola seriada, provocada pelo atendimento aos seus filhos e por ficarem quase que impossibilitados de acamponhá-los mais de perto e mais vezes.

Além da dificuldade no acompanhamento, também se enfatizou que a escola na comunidade é importante porque as crianças se alimentam no horário certo, chegam na escola sem cansaço, não se deparam com improvisos. Na comunidade, é indissociável a relação escola-família-comunidade.

A escola no campo produz vida, cultura, identidade, sociabilidade. Com a escola no campo, a comunidade está sempre em movimento: movimento nos pequenos comércios, movimento nas brincadeiras de rua, movimento na frente das casas ao enterdecer, movimento nos templos religiosos, movimento nos campinhos de futebol. Assim, lembramos de Arroyo (2013) ao discursar sobre a escola como espaço de lugar:

Que sentido tem uma escola para os sem-lugar se não abre os espaços e os lugares vetados, proibidos em nossas histórias aos coletivos populares? A escola se revela logo nos primeiros anos como sendo um lugar ocupado, que tem doos, que pertence ao lado de cá, controlado pelos de cá, mais distante do que se prometia: ser um lugar de passagem para os coletivos mantidos distantes, segregados do lado de lá. (ARROYO, 2013, p. 341)

Arroyo (2013) nos fez pensar sobre o tratamento que esse “novo” aluno recebe nessa “nova” escola com seus padrões definidos. Ou seja, esse estudante tem que se adaptar ao perfil dessa escola e não ela deve se adaptar ao perfil do aluno.

#### 4.4.2 Compreensão sobre a política de educação do campo

Consideramos não ser somente relevante conhecer a visão de importância da escola do campo para a comunidade escolar, mas a compreensão do que se pensa sobre a política de educação do campo se tornou aqui crucial nessa análise. Nas falas dos agentes de estado do executivo, elucidamos alguns pontos essenciais a serem compreendidos neste estudo sobre o fenômeno de fechamento de escola do campo.

Então eu vejo que **a política da educação da escola do campo tem que ser um pouco diferenciada**, um pouco, não bastante diferenciada das escolas urbanas para que os alunos que estão lá possam ter mais vontade de estar na escola. Porque hoje eu vejo a forma como eles trabalham e há uma rejeição em relação à questão da educação lá na comunidade, né? E as necessidades que a família do campo tem em relação à própria atuação do seu filho na escola, né? Que antes, eu ouvia falar da seguinte forma: lá na cidade se trabalha, estuda e, no assunto direcionado ao aluno, está dentro do que ele vive né. Mas só que, se formos levar esse mesmo conteúdo lá do campo, a realidade é totalmente diferente. Lá, tem o período de colheita que o pai precisa do menino. Aí há um questionamento: o menino tem que trabalhar no campo? Eu não acho errado o filho ter que ajudar o pai, mas tem que ter uma adequação para que esse aluno possa estudar e também ajudar a família, é até uma necessidade lá do campo. (Prefeito 1) (grifo nosso)

Eu penso que **devia ter recurso suficiente para prefeitura para que ela pudesse desenvolver um bom trabalho, principalmente pra educação**. Nosso município é muito acidentado e o acesso é difícil. Aqui, por exemplo, não tem outro meio de captar recurso, toda verba vem do governo federal. Eu acho que, para a gente manter uma escola funcionando nas comunidades, o valor por aluno deveria ser diferenciado. (Prefeito 2, grifo nosso)

No discurso do Prefeito 1, podemos inferir que tem pouco conhecimento no tocante às políticas públicas. Ele cita os conteúdos voltados à realidade da comunidade. Cita também adequação entre o estudo e o período da colheita e a necessidade do reconhecimento ao trabalho das pessoas que moram no campo. Esses três elementos estão preconizados no Artigo 28 da LDB 9394/96.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão 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).

No entanto, as políticas públicas de educação do campo vão para além dos três elementos, tais como: assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantindo a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana; garantir infraestrutura física e humana de qualidade para a educação do campo; promover a formação e valorização dos educadores e educadoras no campo; democratizar e universalizar os níveis e modalidades do ensino pra a educação do campo; fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo, conforme a LDB 939/496 e a Resolução CNE/ nº. 1, de 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Prefeito 2 nos pareceu desconhecer as políticas públicas para os povos do campo. Ele reforça que o município não tem condições de manter uma escola devido o município não ter recurso próprio e acredita que o valor do Fundeb para os alunos deve ser diferenciado. Como a pergunta está relacionada a educação do campo, acreditamos que essa diferença se referiu a alunos do campo e da cidade. Entretanto, o entrevistado nos pareceu também desconhecer que o FUNDEB calcula o valor aluno diferenciando-os em urbano e rural, já citados nesta pesquisa.

Então, Marcelino, eu penso que **a política de educação para os alunos que se inserem no campo deveria ter uma ação pedagógica diferenciada para que garanta para aquele aluno uma escola com estrutura que favoreça a aprendizagem dele, que tem a ver com o seu dia, que o acesso à escola, mesmo que não seja na comunidade, mas que tenha um transporte de qualidade para ele se sentir bem.** Eu vejo que tem que ter uma política para que ele não precise sair da sua localidade para ir pra cidade. Eu penso que a verba tem que ser diferenciada, como já falei em falas anteriores para manter esse aluno no seu local. (Secretária 1, grifo nosso)

Eu penso que **devia ter uma política diferenciada para os povos da zona rural, porque eles são desvalorizados, eu sei que, nas comunidades, as condições de infraestruturas são muito precárias.** Os governos, tanto federal, estadual como municipal, deveria **propor medidas de valorizar as escolas que estão no campo.** Eu considero os professores que trabalham com turmas multisseriadas heróis. Por isso, eu acho que, se tivesse um recurso específico para essas escolas, com certeza iremos ter escolas de qualidade e os pais vão ter orgulho de ficar na comunidade e orgulho de manter seus filhos naquela escola. (Secretária 2, grifo nosso)



A Secretária de educação 1 corrobora com o pensamento do Prefeito 1 no tocante à ação pedagógica (conteúdos específicos) para escolas do campo. Pareceu também desconhecer sobre o recurso diferenciado para os alunos que estudam nas escolas urbanas e alunos que estudam nas escolas rurais. Percebemos uma contradição na fala do entrevistado ao mesmo tempo que propõe uma política para a permanência do aluno na comunidade. Cita melhorias no transporte escolar para que ele se “sinta bem”.

No discurso “propor medidas de valorizar as escolas que estão no campo”, inferimos que o Secretário 2 também desconhece que há leis que versam sobre políticas de educação do campo. Entretanto, na fala “deveria ter uma política diferenciada para os povos da zona rural”, concordamos que, embora, haja legislações que regulamentam essas políticas diferenciadas, no caso específico de Aveiro, elas nunca chegaram. Nas falas dos diretores, observamos a compreensão dessa educação diferenciada.

Eu entendo que **tem que ser um estudo diferenciado. Nossas escolas anexas são todas multisseriadas**. Por isso, acho que tem que ter mais capacitação para esses professores **porque não é fácil um professor dar aulas para muitas turmas**. Mas eu ainda acho que, se o governo pudesse ajeitar as estradas e trazer os alunos para escola polo ou quem sabe escolher uma comunidade maior e levar esses alunos todos para lá, para cada um estudar na sua turma, no seu ano, aí sim com certeza os alunos terão mais aprendizado. Então, investir nas estradas e no transporte de qualidade é claro. (Diretor 1, grifo nosso)

Professor, para mim é assim, **a gente sabe que no município tem muitas escolas multisseriadas no campo. E a gente sabe que não tem aprendizado por muitos fatores**. O primeiro é que é muito complicado dar aulas nessas turmas, eu mesmo já trabalhei nelas e sei dessas dificuldades. O segundo é a condição das escolas, falta cadeiras, material e outros. Então, acho que **deveria ter uma política só pra essas turmas. Ou trazer elas para a escola matriz, mas pra trazer tem que ter estrada, carro em condições e barco também ou aquelas lanchas do governo federal que é mais seguro**. E mesmo assim, se não der pra trazer pra escola matriz, construir uma escola no local x perto de outras escolas e concentrar só nessa, para isso tem que ter verba. Essas políticas facilitaria o estudo das crianças e até para o professor ensinar seria melhor. (Diretor 2, grifo nosso)

Apesar do Diretor 1 iniciar seu discurso pautando um estudo diferenciado nas escolas anexas, no decorrer da fala, sinalizou a retirada desses alunos das comunidades para escolas matrizes e/ou propõe estruturar uma escola maior, próximo às comunidades, incentivando o uso do transporte escolar para que esses alunos pudessem ter um aprendizado eficiente nas turmas seriadas.

Nossas vivências e experiências no lócus da pesquisa concordam que o ensino multisseriado tem sido esquecido nas discussões político-pedagógicas. As reuniões, os encontros e as capacitações sempre são voltadas para o modelo seriado. Mesmo o município possuindo 98% das escolas com turmas multisseriadas, elas se tornam invisíveis para a rede municipal de ensino de Aveiro.

Hage (2005), pesquisador da educação com enfoque na Amazônia Paraense, aduz que “as escolas multisseriadas têm construído sua identidade referenciada do modelo urbano seriado” (HAGE, 2005, p. 55). Em Aveiro, é exatamente este ensino seriado que é imposto nas turmas multisseriadas. Entretanto, nem mesmo o ensino seriado é garantia de aprendizagem. Observamos o IDEB de duas Escolas Matrizes - EM que possuem o modelo seriado na Tabela 6.

**Tabela 6** – IDEB de duas escolas matrizes anos 2017, 2019.

Escola Matriz (EM)	Ano	Meta para a escola	Meta atingida	Meta municipal (PME)	Meta nacional
A	2017	4,2	4,0	4,2	6,0
	2019	4,5	3,6	4,5	
B	2017	4,4	2,9	4,2	
	2019	4,7	3,4	4,5	

Fonte: Dados do Ideb/Inep, PME (2017, 2019).

De acordo com a Tabela 6, a EM A não atingiu a meta estabelecida para ela, e entre o período de 2017 e 2019, houve queda. A EM B, embora tenha aumentado o IDEB entre 2017 e 2019, não atingiu a meta estabelecida para a escola. Ambas não atingiram a meta municipal e nacional. O IDEB e o INEP orientam que as escolas precisariam melhorar a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Nesta observação, entendemos que a organização do ensino seriado se faz em torno da transmissão de conteúdos como base de estruturação de anos, disciplinas, processo avaliativo com características de recuperação, aprovação e reprovação Hage (2005). Sobre o olhar negativo de ensino multisseriado mediante o ensino seriado, Arroyo (2011) nos faz refletir que

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. A escola seriada é uma das instituições mais seletiva, excludentes da sociedade brasileira. Temos que acabar, sobretudo, com a estrutura seletiva,

peneiradora, excludente, que é inerente ao sistema seriado. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. (ARROYO, 2011, p. 83,84)

Arroyo (2011) faz uma alerta sobre o modelo de educação que se quer para o campo. Não vislumbramos, nos Cadernos de Educação do Campo, nenhuma referência sobre a postura que se deveria ter nas escolas com turmas multisseriadas, pareceu-nos que não é esse ensino que o Movimento da Educação do Campo quer. Ousamos fazer essa crítica concordando com Arroyo (2011) e Hage (2005). Pareceu-nos também que esse Movimento desconheceu e/ou desconhece outras realidades no contexto brasileiro.

No município de Aveiro, por exemplo, as escolas com turmas multisseriadas são a grande maioria, e devido a localização geográfica com grandes distâncias de uma escola da outra, inferimos que possivelmente elas continuarão. Neste sentido, acreditamos que a rede municipal de ensino deveria visibilizar a multissérie para possíveis transgressões no processo educativo.

Mesmo o Diretor 2 propondo uma política voltada só para escolas com turmas multisseriadas, contradiz-se idealizando a transferência dos alunos para as escolas matrizes com incentivo à política do transporte escolar com qualidade, acreditando que o ensino seriado concretizaria uma aprendizagem eficaz.

Professor Marcelino, antes não compreendia bem sobre educação do campo. Mas uma coisa vou lhe dizer: desde que você deu uma palestra aqui na escola sobre educação do campo e a BNCC, eu não esqueci. Você falou muito bem, e **eu concordo que educação do campo, os professores tem que passar conteúdos da realidade dos alunos, algo que tem haver com a vida deles. Então, é isso mesmo, o pessoal do campo tem que se sentir valorizado e a escola pode contribuir pra isso.** Concordo também que a BNCC é uma lei, então deveria ter um espaço que falasse do currículo para aquela população. Eu vejo que eles **deveriam ser mais assistidos. Os professores ficam muito isolados, eles têm que ter apoio.** É isso. (Coordenadora Pedagógica 1, grifo nosso)

Vou confessar que eu não li muito sobre isso. Mas, pra mim, **a maior dificuldade no município é o ensino multisseriado.** Já que temos esse ensino, acho que deveriam olhar com mais cuidado, porque os alunos quando vem pro fundamental maior, eles vêm com muita dificuldade principalmente na leitura. Eu penso que **tem que ter um diferencial para os professores** que dão aula nessas turmas, não sei tipo um curso, uma capacitação para melhorar a aprendizagem. (Coordenadora Pedagógica 2, grifo nosso)

As vozes dos dois coordenadores nos fizeram refletir sobre a importância de promover um debate sobre a educação do campo, principalmente para/com

aqueles que são impactados com o fechamento. A CP1 afirma que só tomou conhecimento depois que fizemos uma palestra na escola, e o segundo afirmou que não leu sobre o assunto. No entanto, ambos concordam que, para os povos do campo, faz-se necessário uma política diferenciada e enfatizam as dificuldades com o ensino multisseriado, em que há necessidade de melhor direcionamento e apoio aos professores. E este pensamento vai ao encontro do que pensam os próprios professores.

**As políticas, para nós aqui, tá difícil.** Para você ver, como eu falei, a gente tem que se virar pra dar aula na multissérie. **A gente não tem uma capacitação que nos ensine uma maneira diferente para dar aula** pra essas turmas. (Professor(a) 1, grifo nosso)

Marcelino, vou ser sincero. Não vou poder te responder, porque, como eu falei, desde que fui demitido, acho que com uns dez anos, **não estudei muito sobre educação.** Minha vida é essa aqui, da roça pra casa, de casa pra roça. (Professor(a) 2, grifo nosso)

Nos discursos dos professores que, embora na época do fechamento, foram agentes de Estado na condição de intermediários não vislumbram uma expectativa de mudança no contexto educacional do campo em Aveiro. Constatamos que, em todas as falas, os agentes de Estado estão a serviço do capital. Em um contexto que o custo-benefício é a mola propulsora na negação de direitos educacionais para os povos do campo. O possível desconhecimento de políticas públicas voltadas para as escolas, revelado nas vozes, fortaleceu/fortalece ainda mais o desmonte dessas políticas.

Enquanto a política neoliberal estiver nos espaços dos poderes públicos, as populações camponesas serão vistas como números e não como sujeitos Arroyo (2011). Sujeitos que tem sua identidade emanada da sua relação com o campo, com as águas e com as florestas.

As vozes dos agentes comunitários pais/mães e presidentes de comunidades não conhecem e/ou nunca ouviram falar de políticas públicas para a educação do campo: “Eu não entendo bem dessas políticas aí não”; “Eita, agora pegô ó, eu não sou muito estudado, não sei lhe dizer isso”. Nesses discursos, concordamos que a discussão de educação do campo não adentrou o município de Aveiro.

No tocante à uma política pública voltada para a educação do campo, percebemos que as respostas foram bem diferentes. Comprendemos que nem todos os sujeitos tinham olhares para as ações educativas da mesma maneira.

Consideramos que essas visões se diferenciam porque as escolas localizadas na zona rural não tinham e não têm a nomenclatura “do campo”. Nos diálogos, esse “novo” projeto educativo nunca fora discutido e nem difundido até a realização dessa pesquisa.

Não se debatia a concepção de educação do campo. Esta ausência de debate esteve refletiva nas vozes: “Eu não entendo bem dessas políticas aí não”. “Política pra mim é essa politicagem desses governantes aí que não fazem nada pela gente.” “Não sei não lhe dizer isso”. “É difícil falar para você isso aí.”

Constatamos que os sujeitos comunitários da época do fechamento não se opuseram ao fechamento por desconhecerem que poderiam reivindicar a decisão dos agentes de Estado em ter a escola na comunidade. Percebemos neles a condição de oprimidos diante de um Estado que se perpetua no modelo capitalista.

Entretanto, os sujeitos comunitários nos sinalizaram também descontentamento com a situação atual, o que indica certa preocupação com a situação educacional para seus filhos e suas filhas. Entendemos que estes não estão alheios às questões educacionais e que tiverem acesso ao conhecimento sobre seus direitos e sinalizam acreditar em possíveis articulações em prol de lutas pelos direitos educacionais.

#### 4.4.3 Expectativas sobre o futuro das Escolas do/no Campo

Observamos as vozes de todos os sujeitos envolvidos, agentes de Estado e comunitários quanto à visão de futuro, conforme se apresenta no Quadro 10 a seguir.

**Quadro 10** – Visão de futuro das escolas do campo

Sujeitos		Visão de Futuro
AGENTES DE ESTADO	Prefeito	Tem que haver sim políticas voltadas para a permanência dessas escolas no campo.
		Se diminuir mais ainda o número de alunos, muitas escolas que estão nas comunidades vão continuar fechando.
	Secretárias de Educação	Ela deve ser vista é desta forma, como a escola do campo
		O melhor caminho é estruturar uma escola central
	Diretores	Vão deixar de existir
		Se não tiver um incentivo para os colonos, eles vão abandonando suas terras e não vai ter escolas
	Coordenadoras Pedagógicas	Eu tenho uma grande expectativa que possa vir melhorar.
		Se o governo federal não aumentar o Fundeb, a prefeitura não vai ter condições de manter escolas na colônia.

Continuação.

Sujeitos		Visão de Futuro
<b>COMUNITÁRIOS</b>	Professores	Infelizmente não tem nem um futuro.
		O futuro nas escolas no campo pra mim é acabarem.
	Pais/Mães	Futuro nenhum, tão fechando tudo e a gente não pode fazer nada. Eles é que mandam e desmandam.
		Do jeito que está indo, futuramente não terá mais escolas.
		Eu vejo que vai acabar essas escolas, todo ano fecha uma.
		Eu vejo com muita tristeza, os prefeitos tão acabando com tudo.
	Presidentes Comunitários	Não quero ser pessimista, mas tirando por aqui, não vai ter mais escolas.
		Olha, tá difícil ter esperança, porque eles dizem que não tem aluno.

Fonte: Azulay (2021)

Consideramos importante visibilizar o olhar de todos os sujeitos sobre as expectativas no tocante ao futuro das escolas no território camponês aveirense. Oportunizamos aos sujeitos expressarem seus pontos de vista. Percebemos entre os sujeitos agentes de Estado diferentes expectativas. Para a maioria deles, a permanência das escolas no campo está condicionada a(o): políticas voltadas para elas; aumento das matrículas; se forem vistas como tal; incentivos para os comunitários permanecerem nas suas terras; aumento do Fundeb. Para um dos agentes de Estado, o melhor é acabar com as pequenas escolas e, para manter os sujeitos no campo, propõe a estruturação de uma escola central. Dois sujeitos não vislumbraram expectativas e, contundentes, afirmaram que vai acabar as escolas no campo e um tem expectativa que a situação vai melhorar.

Em relação aos sujeitos comunitários, percebemos um ponto de vista unânime, todos eles não vislumbram permanência de escolas, são incisivos em afirmarem que as escolas vão acabar. Segundo eles, o poder público fechará todas as escolas. Em meio as entrevistas, observamos olhares, ora sem esperança ora de revolta. As falas “Futuro nenhum, tão fechando tudo”, “eu vejo como muita tristeza, os prefeitos tão acabando com tudo” e “tá difícil ter esperança de escola” refletem bem esses olhares.

Quando falamos do fechamento de escolas do campo é imprescindível refletir sobre a relação do fenômeno com o processo de desintegração das comunidades. Fernandes (2002), em um primeiro momento nos faz pensar que há uma contradição, mas ao olhar pela ótica dos sujeitos a escola exerce o papel da integração, que acontece no processo de formação escolar. Para Cristo e Pereira (2013), não podemos esquecer que a educação é um direito universal.

O seu papel na contemporaneidade é formar os cidadãos para que, através dela possam materializar as conquistas de outros direitos, por isso quem não tem a possibilidade de acesso a escola e, por meio dela, a um percurso formativo de qualidade, configura-se numa condição de desigualdade. Porém, a escola não pode ser considerada o único espaço em que a educação acontece, e, por isso, não pode ser a única referência para pensar todos os processos formativos. (CRISTO; PEREIRA, 2013, p. 158)

*Após esta reflexão, sentamos a beira da praia e ficamos a observar o reflexo do sol nas águas do Tapajós. Nesse momento, lembramos de uma fala marcante. Uma comunitária, ao ouvir o pedido para realização da entrevista, respondeu com expressão interrogativa e olhares de esperança: é para abrir a escola é? Uma fala cheia de significados que denotam sentimentos, esperança e pertencimento. Ao nos darmos conta disso e provocados a refletir sobre, ouvimos o som de uma bajara e ao olharmos para ela, observamos que havia alunos sendo transportados para uma das escolas matrizes.*

Nesse momento, pensamos em possíveis ações articuladoras de políticas públicas de gestão pedagógica e administrativa que relacionem os princípios da Educação do Campo e a realidade das escolas localizadas no campo. E, ao refletir sobre, apontamos como um futuro mais assegurado de direitos educacionais pode se consolidar em Aveiro no Pará.

Nos reportamos à “compreensão dos sujeitos sobre a política pública para a educação do campo” que evidenciaram pouco conhecimento dessas políticas públicas. Neste sentido, ousamos pensar em políticas públicas que possam incentivar entidades civis, governamentais, sindicatos e movimentos sociais em articulações que levem ao conhecimento da sociedade aveirense, objetivando a eles lutarem por seus direitos no tocante à educação.

Nessas reflexões, relembremos que, de acordo com o MEC (2020), o CME é um importante órgão deliberativo que exerce o papel de articular e mediar as demandas educacionais junto ao poder público municipal, com funções de normatizar, consultar, mobilizar e fiscalizar. Mostramos neste estudo que Aveiro não possui o CME, todas as demandas são executadas pelo CEE-Pa. Sabemos dos grandes desafios que a nossa imensa Amazônia Paraense enfrenta, o que dificulta ao Conselho Estadual de Educação do Pará com sede na capital do Estado, Belém, desempenhar tais funções estabelecidas para o órgão.

Segundo a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME, 2019), em 2019, 4.771 cidades brasileiras contavam com o órgão e 799 municípios – 14%

do total – não apresentam a entidade em seu sistema de ensino. No Estado do Pará, dos 144 municípios, somente 91 possui Conselho Municipal de Educação.

A decisão de criar um CME pode partir tanto de uma ação política quanto de uma demanda social. A formalização ocorre por meio de uma lei municipal. É ela que vai definir as atribuições, o número de membros e o tempo de mandato. Depois de vencida essa etapa, tem início o processo de escolha dos participantes, com mandatos que variam de um a quatro anos. Geralmente, a secretaria indica os representantes oficiais e as demais entidades elegem os seus. Todos, sem exceção, têm de ser nomeados pelo prefeito. O passo seguinte é escolher um presidente, elaborar o regimento interno e solicitar a infraestrutura necessária na secretaria de Educação. A recomendação da Uncme é para que o grupo tenha, no mínimo, uma reunião ordinária por mês.

A existência do conselho municipal de Educação como instituição encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), como estratégia da Meta 19 (19.5), e no Plano Municipal de Educação (PME), como estratégia da Meta 13 (13.4). Mesmo que a existência de um Conselho Municipal de Educação esteja prevista em leis, não há uma lei específica que obrigue o município a criá-lo.

Acreditamos também que a criação de uma Coordenação de Educação do Campo, na estrutura organizacional da Semed, proporcione um olhar diferenciado para as escolas que estão nas comunidades rurais de Aveiro. Durante a pesquisa de campo tivemos acesso a algumas Propostas Políticas Pedagógicas, essas propostas são apenas das escolas Matrizes. Observamos o que preconiza o Decreto Municipal Nº 022/2014, em seu artigo 3º,

A Escola Matriz tomará por base, dentre outros requisitos, as condições físicas e estratégicas para a concentração dos serviços centrais das unidades nucleadas que lhes sejam agregadas, compreendendo a administração, a escrituração escolar e a supervisão pedagógica. (Aveiro, 2014)

A Escola Matriz, de acordo com o Decreto Municipal nº 022/2014, deverá atender administrativa e pedagogicamente as escolas agregadas a ela, ou seja, as escolas anexas. Compreendemos que a Proposta Pedagógica deveria também alcançar as suas anexas, o que não aconteceu nos PPPs que tivemos acesso. Neste sentido, a inclusão das escolas anexas, significa incluir todos os envolvidos de todas as escolas que compõe o núcleo nos debates propositivos para a educação.



Nesse envolvimento, torna-se importante efetivar órgãos colegiados, como o Conselho de Classe, Conselho escolar, Grêmios estudantis com vista a provocações de um debate com às instâncias que envolvem diretamente a organização dos coletivos para problematizar questões político-pedagógicas entre a escola e a comunidade, integrando membros das escolas matrizes e anexas.

Acreditamos que a efetivação participativa dos colegiados se concretiza se: houver um debate com a comunidade sobre a importância deste órgão colegiado; envolvê-los nas tomadas de decisões da escola; fazer este processo ser democrático; oportunizar os tempos e espaços que condizem com a realidade da comunidade; registrar os caminhos percorridos, dificuldades encontradas, problemas a serem enfrentados, potencialidades e conquistas; conhecer a realidade reconhecendo sempre a existência dos sujeitos, a produção cultural, lutas, enfrentamentos, trabalho, dentre outros; dialogar com entidades presentes na comunidade, ou que interfiram nela como movimentos sociais, sindicatos, igrejas, associação de moradores, universidades, etc.

Tudo isso é importante para construção coletiva da Proposta do Projeto Político Pedagógico que precisa ser constante na prática escolar, é o documento que apresenta a identidade da escola. Veiga explica que “o projeto político-pedagógico está articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população”. Por isso, é político e pedagógico (VEIGA, 1995, p. 13).

No Decreto Presidencial nº. 7352 de 2010, no segundo artigo, observamos que há uma determinação quanto à participação da comunidade na formulação dos PPP's. No sentido que façam uso da escola pública para “investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que o envolvimento da comunidade na construção coletiva do PPP não pode se resumir em responder questionários sobre a realidade, com a intenção isolada de representar o marco situacional. Muito pelo contrário, a comunidade precisa participar do cerne desta construção. Além disso, um fórum poderia ser favorável para se discutir os direcionamentos que as escolas estão tomando. O Fórum no município deve se referenciar nas atribuições e dinâmicas de funcionamento do Fórum Nacional de Educação.

O FNDE reforça que o trabalho desenvolvido pelo Fórum de Educação tem importante significado social e político, pois o Fórum é importante espaço de diálogo, debate e encaminhamento de medidas para garantia do direito à educação. A instituição do Fórum permitirá a ampliação da participação da comunidade local nas discussões sobre educação, no acompanhamento das ações e proposições de políticas educacionais. Os Fóruns são instâncias fundamentais para materializar o princípio constitucional da gestão democrática e reconhecer a participação social como direito de todos e todas.

Dentro do contexto do Estado do Pará, consideramos pertinente propor articulações com FPEC e com FEACFBAM, importantes organizações de lutas pelo direito à educação para a população do campo, das águas e da floresta. A articulação com movimentos sociais organizados contribui para ampliar as experiências de enfrentamento, é muito válida e imprime um sentido de justiça social.

Os seminários locais são importantes eventos que problematizam o contexto real da comunidade com estudos voltados para essa realidade e isso faz com que a população se reconheça como sujeitos protagonistas pelas contribuições desses estudos expostos nos seminários.

Nesta perspectiva, consideramos as articulações com o envolvimento da comunidade, imprescindíveis para atender estas expectativas quanto às escolas do campo, apontando um movimento necessário a garantia do direito de ter escola localizada no campo. Corroboramos que se faz necessário compreender a escola como espaço de discussões no tocante à educação e favorecedora de instrumentos para a organização de uma política pública efetiva, com olhares para a população do campo, das águas e da floresta na Amazônia.

Na concentração dos pensamentos analíticos e reflexivos sobre as visões dos sujeitos quanto ao futuro e suas expectativas relacionadas à educação do campo, provocamo-nos a pensar na condição de pesquisadores quanto ao que-fazer para articular possíveis estratégias de superação a esta problemática sobre o fechamento de escolas do campo.

*Chegamos então ao final desta pousada importante na navegação científica, o tempo de organizar e analisar os dados da pesquisa. Saimos da praia, e organizamos os pertences para seguir a viagem rumo ao Paraíso, em busca de sintetizar o que conseguimos desvelar sobre o fenômeno do fechamento das escolas no território camponês, das águas e da floresta em Aveiro, em todas as suas nuances.*

*Embarcamos na bajara e seguimos, logo avistamos o Paraíso e atracamos a bajara levando conosco todas as percepções e reflexões acerca de toda essa trajetória investigativa.*

## 5 ATRACANDO A BAJARA NO PARAÍSO: PONTOS DE REFLEXÕES

*Depois de uma longa viagem de bajara cruzando de norte a sul o município de Aveiro, desvelando o fenômeno do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta, chegamos ao destino almejado no início dessa navegação: Paraíso. Atracamos a bajara, subimos a comunidade e logo nos sentamos à sombra de uma mangueira, árvore símbolo do município e discorremos o que vimos e ouvimos nesse percurso.*

Talvez não seja relevante aos olhos da ciência, mas a posição de pesquisadores e de sujeitos amazônidas nos fez imaginar uma socialização da síntese da investigação neste lugar, marcando o sentido de sociedade, sujeito e lugar. Inspirados em Paulo Freire, esticamos nossos olhares para o rio com vistas a futuras navegações e dando significados para este momento, cheios de aprendizados e esperanças. A respeito da solidão-comunhão, no seu livro “À Sombra desta Mangueira”, escreve com doçura e altivez um momento de reflexão: “[...] à sombra gostosa desta mangueira e nela ficar, por horas, ‘sozinho’ escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando, nem sempre provocado por minhas perguntas” (FREIRE, 2006, p.17).

Imbuídos deste pensamento, buscamos sintetizar as respostas e análises para a questão problematizadora: *quais os motivos e as implicações do fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta em Aveiro no Pará?* Para além, também consideramos a pergunta que emergiu de um sujeito: *é para abrir escola, é?*

Na navegação científica, deleitamo-nos em desvelar o fenômeno do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta no município de Aveiro-Pará, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2018. Ao longo da navegação investigativa, percorremos caminhos que vão desde o princípio do estudo presente na vida de quem realizou a pesquisa. Durante a navegação em uma bajara, fomos “dando carona” a algumas pessoas que, em meio a um diálogo, incentivaram-nos a pesquisar sobre o município de Aveiro, o que nos possibilitou conhecermos o processo de formação do cidadão aveirense em seus aspectos sociais, culturais, identitários e econômicos.

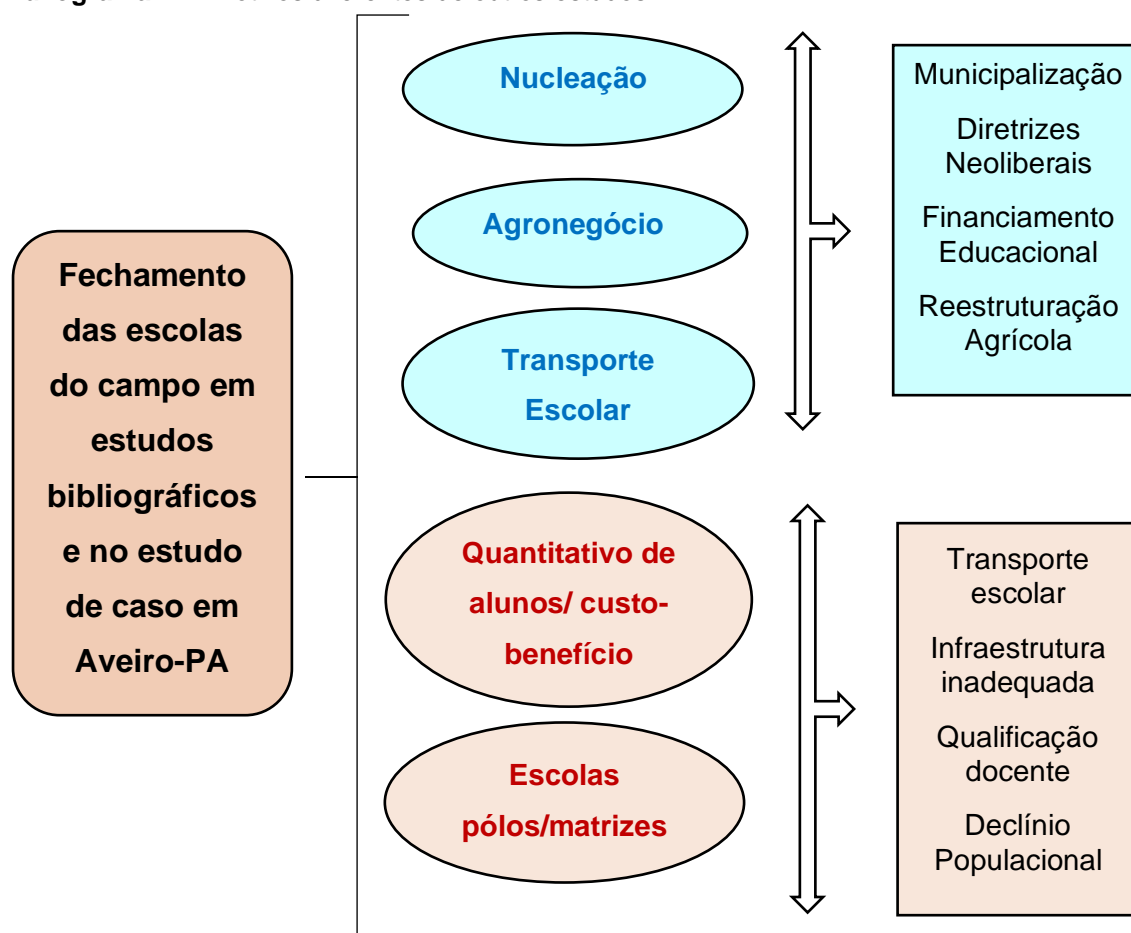
Os resultados apontam os princípios do fenômeno sobre o fechamento, mostrando o seu surgimento, suas justificativas, relacionadas ao custo-benefício, suas

implicações à sociedade do campo e à sociedade que recebe os sujeitos oriundos do campo, e a importância das escolas no campo e de efetivas políticas para manutenção de escolas e garantia do padrão de qualidade do ensino.

Entre rios, várzea, floresta e estradas, terra-firme e subsolo, nossa investigação apontou que, no território de Aveiro, os doze anos de negação de direitos educacionais contabilizou o fechamento de 63 escolas (79,3% de 113 escolas), e o mais alarmante: todas com turmas multisseriadas.

Nos estudos bibliográficos realizados por meio da revisão de literatura em dez dissertações sobre fechamento de escolas, vimos motivos como nucleação, agronegócio e transporte escolar como primários e, secundariamente, notamos a municipalização, as diretrizes neoliberais, o financiamento e a reestruturação agrícola, demonstrados no Fluxograma 7, com evidência também dos motivos levantados no estudo de caso em Aveiro, apresentado nesta dissertação.

**Fluxograma 7** - Motivos diferentes de outros estudos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas dissertações analisadas e neste estudo.

Notamos que este estudo de caso apresentou motivos diferentes, sendo destacados, como primários, o quantitativo de alunos/custo-benefício e organização de escolas pólos/matrizes. Aparecendo o transporte escolar como um motivo secundário, e apontando outros, como declínio populacional, infraestrutura escolar e qualificação docentes. O custo-benefício está relacionado com o financiamento - nesta pesquisa, o recurso é apresentado pelos sujeitos.

As vozes dos(as) entrevistados(as) entre agentes de Estado e agentes comunitários nos permitiriam elencar os motivos para tanta barbárie, como quantitativo de matrículas, organização das escolas em pólo, transporte escolar, infraestrutura das escolas e declínio populacional. Sobre esses motivos refletimos criticamente e estas reflexões nos conduziram a apontar que todos os motivos estão sintetizados ao fator custo-benefício.

Partimos dos motivos e chegamos nas implicações que foram percebidas ao longo de nossa convivência e investigação e que puderam, então, ser sistematizadas e listadas: o esvaziamento das comunidades rurais, em detrimento do deslocamento de famílias em busca de educação para os filhos, da ausência de uma formação comprometida com as formas específicas de vida no campo; preocupação com o transporte escolar; e transtornos físicos e psicológicos nos alunos que utilizam o transporte escolar.

A pesquisa evidenciou grande dificuldade por parte do poder público e de seus gestores em enxergar os povos do campo, das águas e da floresta como verdadeiros sujeitos políticos, permitindo a estas pessoas participarem democraticamente das decisões que envolvem suas próprias existências. A análise das implicações nos revelou três fatores: biopsicossocial (físico, psicológico e social individual); cultural (sociabilidade coletiva) e socioeconômica (economia e trabalho) que afetaram a vida dos sujeitos do campo.

Pela ótica dos sujeitos a escola, esses fatores têm extrema importância para a comunidade. As vozes nos sinalizaram que a escola na comunidade possibilitou a relação escola-família-comunidade em um espaço imaterial de reciprocidade, cheio de símbolos e significados e frisaram que a escola promovia movimento na comunidade.

Nosso olhar sobre a visibilidade dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos só foi possível porque tivemos a oportunidade de nos debruçarmos em várias literaturas com o enfoque na Educação do Campo. Os resultados obtidos com o

desenvolvimento das pesquisas são importantes e nos deram pistas sobre o contexto da Educação no/do Campo, das Águas e da Floresta em Aveiro-Pa. Entretanto, sabemos que é preciso e desejável avançar ainda mais na identificação das implicações enfrentadas pelas comunidades rurais ao perderem suas escolas.

Compreendemos, nessa navegação, que o fechamento foi facilitado porque as escolas não são Escolas do Campo e ainda porque eram escolas que funcionaram com dificuldades sejam estruturais, de formação, burocráticos, de materiais pedagógicos, de merenda escolar. Entendemos que, por não ser do Campo, faltaram-lhes políticas públicas que fornecessem maiores condições para assumir uma educação com condições específicas do campo.

O município de Aveiro permitiu em três anos consecutivos (2008-2010) fechar 40 (quarenta) escolas, mesmos com recursos ascendendo a cada ano, com envio de outros recursos por meio de programas. Somente em 2010, 12(doze) escolas foram fechadas e os dados oficiais (IBGE 2010) apresentaram que, nesse ano, 613 crianças e adolescentes em idade escolar estão fora da escola. Podemos constatar uma possível “incompetência” administrativa na educação.

As vozes dos sujeitos comunitários indicaram que, em nenhum momento durante o processo de fechamento de escolas, o poder executivo manifestou interesse em ouvi-los, demonstrando insensibilidade e inflexibilidade e os colocando na condição de despossuídos. A partir da abertura para o reconhecimento dos sujeitos afetados, ressaltamos suas visões, percepções e críticas ao Estado “democrático” que não lhes permitiu opinar diante de uma decisão unilateral e inconsequente socialmente.

Assim, pairamos a pensar ações gestonárias e educativas promovedoras para manutenção e estudo de reativação de escolas do campo em seus locais de origem, em todas as comunidades rurais de Aveiro. Diante destes resultados que apontam um Estado negacionista de direitos, recomendamos possíveis ações que venham fortalecer as bases da sociedade, a comunidade escolar, e orientar o Executivo Municipal a refletir quanto ao seu papel na Gestão do Sistema Educacional de Ensino. Dentre elas, citamos:

- Criação do Conselho Municipal de Educação e regulamentação municipal do ensino de Aveiro;
- Criação da Coordenação de Educação do Campo na estrutura organizacional do Sistema Municipal de Ensino na SEMED;

- Articulações com Universidades para formação e capacitação de professores e servidores de escolas;
- Efetivação do Conselho Escolar e criação de outros colegiados como Conselho de Classe e Grêmios Estudantil, envolvendo a comunidade escolar e local;
- Elaboração e aplicação do PPP das Escolas Matrizes em conjunto com as Anexas, promovendo ampla participação da comunidade escolar e local;
- Realização de Fóruns, Seminários Locais e grupos de estudo com envolvimento da comunidade escolar em articulações com Universidades, FPEC, Movimentos Sociais do Campo, FECAFBAM, Sindicatos e demais comunitários do campo.

Sabemos que a criação de um conselho resulta da vontade da sociedade e do poder executivo, bem como a criação de uma coordenação específica para educação do campo que não seja somente indígena, mas de toda população que reside em assentamentos, no interior da floresta e na região ribeirinha do município. O Conselho possibilita as regulamentações e o acompanhamento avaliativo mais direcionado para a realidade local, e uma coordenação específica possibilita a articulação das ações entre Poder Público, escola e comunidade.

A articulação com universidades pode ser uma ação fundamental para contribuir nas formações e discussões educacionais na escola. Estas entidades científicas e educacionais contam com núcleos de pesquisa e profissionais formadores que podem suscitar a participação da construção de ações político-pedagógicas e divulgar as experiências construídas. Além disso, podem ser parceiros na promoção de seminários, congressos, encontros para problematizar a educação brasileira e da localidade, sobretudo, a do campo, das águas e da floresta.

No âmbito das escolas, torna-se preciso efetivar o Conselho Escolar como órgão colegiado já existente, mas mantendo articulações entre as Escolas Matrizes e Anexas, bem como a criação de Conselhos de Classe em cada escola e Grêmios Estudantis para melhor interagir com os membros da comunidade escolar. Isso possibilita mais estímulo e participação para elaboração e aplicação das atividades do Projeto Político Pedagógico de cada escola, o que consideramos fundamental para melhorar a formação escolar e melhor articular ações em parceria da escola com a comunidade.

Também consideramos pertinente a criação de um Fórum Municipal de Educação, sendo um espaço de participação da sociedade para a formulação e



acompanhamento da política educacional em cada território, com discussões, propostas e avaliações das políticas públicas no âmbito do sistema educacional, especialmente ao que está planejado nos planos de educação, aprovados em lei.

Os grupos de estudos oportunizarão às comunidades o reconhecimento de políticas educacionais legalizadas desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei 9.394/96 LDB, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Planos Nacional, Estadual e Municipal da Educação (PNE, PEE e PME), dos documentos nacionais da Educação do Campo, como demais documentos de referência dos Movimentos Sociais que contribuíram para os avanços e para a efetivação de uma política nacional da educação do campo.

Destarte, finalizamos o trabalho realizado em parceria entre os pesquisadores, colocando-o à disposição para referenciar debates junto as comunidades, lideranças e poder público para o combate ao fechamento de escolas, ao subsidiar e instrumentalizar ações de gestão pública e de mobilização em favor da educação do campo, das águas e da floresta em contexto aveirense.

Aos cumprimentos com os leitores apresentamos os constructos acadêmicos aos que chegam e formam a roda de prosa a sombra de uma mangueira de Paraíso. Os parceiros se despedem ao final da *navegação científica em educação*, na certeza de que haverá próximas navegações e de que há muito a se fazer para enfrentar os desafios de uma educação universal para as populações do campo.

Neste momento, eu educador e pesquisador aveirense, continuo “proseando” ouvindo um eco nos meus pensamentos: *é para abrir a escola, é?* Suscitei-me a convidar os companheiros de prosa para mais prosas educativas e de formação política por uma educação do campo. A esperança me fez sonhar e lançar o convite para o I Encontro em Defesa do Direito a Educação do Campo, das Águas e da Floresta em Aveiro. Não me sentiria com o dever cumprido sem continuar sonhando, agora com mais criticidade e movido ainda mais pela luta dos direitos educacionais.

Com este pensamento sigo: *Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador. (FREIRE, 1992, p. 84)*

## 6. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6 reimpressão. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2011.

AMORIM, A. T. J. C. **O fechamento das Escolas do Campo em Assentamentos Rurais**: Reflexões a partir do caso da Escola Princesa Isabel, Riachinho/To. Porto Alegre, RS: Fi, 2019.

AMORIM, A. T. S. **A Dominação Norte-Americana no Tapajós**: A companhia Ford Industrial do Brasil. Santarém-Pará: Tiagão, 1995.

ANDRADE, M. R.; PIERRO, M. C. D. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Dados básicos por uma avaliação**. Ação Educativa. São Paulo. 2004.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. A luta pela Democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, outubro-dezembro 2017.

ARAÚJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS., D. D. R. **Ditadura Militar e Democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro.: Ponteio, 2013.

ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ: **Cadernos temáticos**: educação do campo. Curitiba: Secretaria Estado Educação -SEED-PR, 2005. p. 47-58.

\_\_\_\_\_. Escola: Terra de Direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. **Escola de Direito**: Reinventado a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA., M. C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. FERNANDES., B. M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES., B. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Vozes, v. 2, 1999. p. 65-86.

AVEIRO. **Decreto Nº 021 de 08 de junho de 2005**. Dispõe da oficialização de Escolas Estaduais Municipalizadas como Escolas Municipais. Prefeitura Municipal de Aveiro-PA. 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 020 de 29 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Aveiro. Prefeitura Municipal de Aveiro. 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de Aveiro.** Câmara Municipal. Aveiro-PA. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 022 de 27 de outubro de 2014.** Dispõe sobre a implantação do Sistema de Nucleação no Município de Aveiro-PA. Aveiro. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 078 de 15 de dezembro de 2014.** Secretaria Municipal de Educação. Aveiro. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº 116 de 25 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Aveiro-PA. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 0125 de 13 de outubro de 2016.** Dispõe sobre a Criação da Categoria Escola Indígena e Fixa Diretrizes para o Funcionamento da Educação Escolar Indígena e dá outras providências. Aveiro-PA. 2016.

BANIWA, G. D. S. L. **O índio brasileiro:** O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional., 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEDINELE, T.; BENITES, A. PMDB volta a se chamar MDB: retorno ao passado para aplacar crise de imagem. **El País**, 19 dez. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/19/politica/1513695154\\_142381.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/19/politica/1513695154_142381.html)>. Acesso em: 12 Janeiro 2020.

BEMERGUY, A. Formação da sociedade amazônica. In: COELHO, M. C.; BEMERGUY, A.; GUEDES, L. B. **Coleção Paradidáticos de Estudos Amazônicos 7º ano.** Belém-Pará: Estudos Amazonicos, v. 2, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61.** Senado Federal. Brasília. 1961.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República. Casa Civil.**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República. Casa Civil**, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 de Maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **MDA/INCRA. Instrução Normativa nº 15 de 30 de março de 2004.** Dispõe sobre o processo de implantação e desenvolvimento de projetos de assentamento de reforma agrária. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto Nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007. **Planalto.gov.br**, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 05 dezembro 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução/MEC nº 1, de 15 de fevereiro de 2007. **FNDE**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4879-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-15-de-fevereiro-de-2007>>. Acesso em: 26 de Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.**, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 10 Julho 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010.** Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. Brasília-DF. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Marcos Normativos: Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília, p. 96. 2012. (ISBN: 978.85.7994.062-0).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012. **Planalto.gov.br**, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm)>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Presidência da República. Casa Civil.**, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 14 dezembro 2019.

\_\_\_\_\_. Caderno de Instruções do Censo Escolar. **portal.inep.gov.br**, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.0>>. Acesso em: 20 dezembro 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação. Brasília-DF. 2019. (ISBN: 978-85-54223-41-0).

BRAULE, G. P. **O intelectual público na universidade amazônica: um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS. 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**. Petrópolis.: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo: Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular., 2012. p. 259-266.

CARDOSO, F. H. **Discurso de Posse no Congresso Nacional**. Biblioteca da Presidência da República. Brasília-DF. 1995.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. S. **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CDHEDC. **Relatório da Audiência Pública: Tema: O fechamento das escolas do campo**. Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor. Belém - Pará. 2019.

CERQUEIRA, A. G. C.; SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. A trajetória da LDB: Um olhar crítico a frente À realidade brasileira. **Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC**, Ilhéus-Ba, 2009.

CHELOTTI, M. C. A dinâmica territorialização-desterritorialização-reterritorialização em áreas de reforma agrária na campanha gaúcha. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 15, p. 1-25, Fevereiro 2013. ISSN 1809-6271.

CNBB *et al.* Documentos Finais: I Conferência por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORREIA, E. S. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: Territórios em Disputa (2007-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2018.

COUDREAU, H. **Viagem ao Rio Tapajós: 28 de julho de 1895 - 7 de janeiro de 1896**. Tradução de A. de Mirando Bastos. 5. ed. São Paulo-Rio de Janeiro-Recife-Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1897.

CRISTO, D. O.; PEREIRA, R. A. G. A formação de crianças enquanto sujeitos de direitos na Vila de Marudazinho-Pa. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. S. **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. Belém: GEPEIF- UFPA, 2013.

CUERVO, H. **Understanding Social Justice in Rural Education**. Melbourne: Springer, 2016.

FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOUZA, M. A. D. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis : Vozes, 2006. p. 15-18.

FERNANDES, B. M. Reforma Agrária e Educação do Campo no Governo Lula. **CAMPO - TERRITÓRIO: revista de geografia agrária.**, v. 7, n. 14, p. 1-23, Ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Território Camponês. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília,DF: Coleção Por uma educação do campo. nº5, 2004. p. 32-53.

FERNANDES, O. B. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. G. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiania: Germinal, 2002.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina-PR, v. V, n. 9, p. 1-14, Julho a Dezembro 2011. ISSN 19819161.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. [S.l.], p. 1998-2006. 2012.

FLECK, A. Afinal de Contas, O que é Teoria Crítica? **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal-RN, v. 24, n. 44, Maio-Ago. 2017. ISSN ISSN1983-2109.

FONSECA, A. D. O neoliberalismo no ensino superior. "sobrevivendo nas ruínas". **Educação e Emancipação**, 12, n. 3, setembro a dezembro 2019.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio Janeiro: Paz Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURTADO, E. L. *et al.* Ocorrência de epidemia do mal das folhas em regiões de "escape" do Brasil. **Arquivos do Instituto Biológico**, Botucatu-SP, v. 82, p. 1-6, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEPAD. Grupo de Estudos e Pesquisas Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural: Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil: a contribuição das Casas Familiares Rurais para o desenvolvimento rural. **Programa Regional Fida Mercosur**, 2014. Disponível em: <<http://fidamercosur.org/claeh/experiencias/experiencias-en-la-regi%C3%B3n/922->

educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-e-pedagogia-da-altern%C3%A2ncia-no-brasil-a-contribui%C3%A7%C3%A3o-das-casas-familiares-rurais-para-o-desenvolvimento-rural>. Acesso em: 12 dezembro 2020.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical: Subsídios**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GNIGLER, M. L. O processo de nucleação das escolas isoladas. **Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul**, 2011. Disponível em: <<http://www.mp.rs.br/infância/doutrina/id2008.htm>>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

GOCH, Y. G. D. F. O Bioma Amazônico. In: PELEJA, J. R. P.; MOURA, J. M. S. **Estudos Integrativos da Amazônia – EIA**. São Paulo: Acquerello, 2012. Cap. 4, p. 129-153. ISBN ISBN978-85-64714-02-1.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai/Jun 1995.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GONZÁLEZ, J. A. T.; FERNÁNDEZ, A. H.; CAMARGO, C. D. B. **Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica**. Assunción: Marbem, 2014.

GUIMARÃES, F. O. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil**. 2017. Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

HAGE, S. A. M. Apresentação. In: ABREU, W. F.; OLIVERIA, D. B.; SILVA, É. D. S. **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd-Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.**, Florianópolis, 04 a 08 de outubro 2015. 1-17.

HAGE, S. A. M.; SILVA, E. D. S. D. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Dasfios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 147-174, outubro-dezembro 2016.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: Desafios rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém-Pará: Gutemberg Ltda, 2005. p. 42-59.



HAGE, S. M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Livro 3. In: SALES, J. A. M. D., et al. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Fortaleza: Eduece, 2014.

\_\_\_\_\_. Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, Outubro a Dezembro 2014. ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. ALEPA. **Assembleia Legislativa do Pará**, 25 Setembro 2019. Disponível em: <<http://www.alepa.pa.gov.br>>. Acesso em: 12 Abril 2020.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília,DF: Inep/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JÚNIOR, T. **Estudos Amazônicos: Ensino Fundamental - 6º ao 9º**. Belém-Pa: Paka-Tatu, 2010.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília-DF: UnB, v. 1, 1999.

KOLLING., E. J. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 4. ed. Coleção Por uma educação do campo. Brasília-DF. Articulação nacional por uma educação do campo: Coleção Por uma educação do campo., 2002.

LIMA, N. L. Saberes cultura e modos de vida de ribeirinhos: A relação com o currículo em ação. In: ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA., É. D. S. **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFGA, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. [Reimpressão]; - São Paulo: EPU, 2012.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARRAFON, A. M. A. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista/SP**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos,SP. 2016.

MAZUR, I. P. **O Processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: O caso da escola estadual de Lageado Bonito e do colégio estadual do campo Carlos Gomes**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus Francisco Beltrão. Francisco Beltrão,PR. 2016.

MEC. **PDDE**: Programa Dinheiro Dinheiro Direto na Escola- Manual de Orientação. Brasília,DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC., 2006.

MEC. Educação Conectada. **Educação Conectada**, 2020. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 30 Outubro 2020.  
MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MISSIONÁRIO, C. I. Carta dos Munduruku ao governo explicita conhecimentos milenares e reafirma demandas. **Reproduz carta difundida em Brasília**, Brasília-DF, v. 8, 2013.

MOLINA, M. C. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Políticas de Formação de Educadores - Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo, Brasília-DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011. ISSN 2176-6673.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, E.; PIMENTEL, M. O direito a autoidentificação dos povos e comunidades tradicionais no Brasil. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 159-170, abr./jun. 2015.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 15-26.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma política pública de educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília,DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abril 2011. ISSN 2176-6673.

\_\_\_\_\_. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais. In: PALUDO, C. **Campo e cidade**: em busca de caminhos comuns. Pelotas: UFEPel, 2014. p. 137 - 158.

OLIVEIRA, L. M. M. D.; HAGE, S. A. M. A Socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de Educação do Campo. **REVE- Revista Ver a Educação.**, v. 12, n. 1, p. 141-158, 2011.

PARÁ. **Resolução N° 001 de 05 de Janeiro de 2010.** Conselho Estadual de Educação do Pará. Belém. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação- PEE. Belém. 2015.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba,PR. 2017.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de Educação Rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas.** Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 5, 1981.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo: Cortez, v. 4, 2012.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos sociedade e agricultura.**, p. 5-27, Jul./Nov. 1995. ISSN ISSN digital 2526-7752 e ISSN impresso 1413-0580.

PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R. R. D. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, outubro/novembro 2019. ISSN ISSN 1981-416X.

RAMAL, A. C. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 5, n. 17, p. 05-21, junho 1997.

RICCI, M. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, v. 11, p. 5-30, 2007.

RODRIGUES, J. B. **Exploração do Valle do Amazonas:** Rio Tapajós. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875, p. 53.

SANTO, A. M. O. **O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a gestão educacional em três municípios: Angra dos Reis, Itaboaraí e Teresópolis.** 2016. 251 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro,RJ. 2016.

SANTOS, C. A. D. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio

de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 788.

SANTOS, C. B. R. **O processo de fechamento de escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?** 2017. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2017.

SANTOS, G. R. D. Agroindústria no Brasil: Um olhar sobre indicadores de porte e expansão regional. **Radar/IPEA**, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3957/1/Radar\\_n31\\_Agroind%>. Acesso em: 22 de março de 2020.](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3957/1/Radar_n31_Agroind%c3%basteria.pdf)

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SANTOS, V. C. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - Ba.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista. Vitória da Conquista,BA. 2019.

SCHMITZ, M. T. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade de Canoas-município de Cruzeiro do Iguaçu-1980-2014.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão,PR. 2015.

SILVA, A. R. **O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana -Ceará (2005 -2015).** 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará - Campus Limoeiro do Norte. Limoeiro do Norte, CE. 2018.

SILVA, C. N. **Percepções geográficas: educação, sociedade e meio ambiente na Amazônia.** 1. ed. Belém,PA: GAPTA/UFPA, 2014. ISBN 978-85-63117-09-0.

SILVA, C. N. D. et al. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do.** Belém-Pará: GAPTA/UFPA., 2013.

SILVA, E. J. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015).** 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão,SE. 2016.

SILVA, E. N. **Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém – Pará: da construção à partilha de saberes.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, p. 130. 2017.

SILVA, M. D. S. Da raiz a flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. D. O. S.; SECHIN, W. Z. **Cidadania, organização social e políticas públicas**: caderno pedagógico educandas e educandos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. p. 127-128.

SILVA, S. B. Educação do Campo: entre a escola e o contexto local. In: MEDEIROS, O. L. **Educação do Campo**: reflexões teóricas e práticas. João Pessoa : UEPG, 2014. p. 53-67.

SOUSA, R. B. D.; BINSZTOK, J. DA beira do rio para a beira da estrada: Mudanças e permanências na organização socioespacial do campesinato na Amazônia Oriental. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária: Território em disputa. "Os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro."**, Uberlândia, 2012.

TAVARES, M. G. D. C. A formação Territorial do Espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Acta Geográfica**, v. 2, n. 3, p. 59-83, 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6ª. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2009. p. 125-186. ISBN 9788524906206.

VILLAR, A. A. Território. In: SILVA, B., et al. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas semiestruturadas****Pais e mães de alunos**

1. Tiveram filhos que estudaram na época em que a escola foi fechada?  
(a) Sim (b) Não
2. Qual era a importância da escola para a comunidade?
3. Acontecia algum evento na escola? Quais? Onde ocorrem atualmente?
4. Como você sentiu com a escola fechada? Piorou?
5. Você conhece o argumento porque fechou a escola no campo?
6. Você e a comunidade opinaram quanto ao fechamento da escola?
7. Seus filhos foram para onde? Foram assessorados com transporte escolar?
8. Você vê algum impacto ou consequência para seu filho e a comunidade com o fechamento de escolas no campo?
9. Quais mudanças que ocorreram depois do fechamento da escola?
10. Vocês tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola? Qual foi o resultado?
11. Como você vê o fechamento das escolas no campo?
12. Como você vê o futuro das escolas no campo?
13. O que fizeram com a escola?
14. Qual a sua compreensão sobre a política de educação para as escolas do campo?

**Presidente de comunidade**

1. Liderava a comunidade à época do fechamento?  
(a) Sim (b) Não
2. Como você vê o fechamento das escolas no campo?
3. Qual era a importância da escola para a comunidade?
4. Acontecia algum evento na escola? Quais? Onde ocorrem atualmente?
5. Você sabe por que tem fechado escolas no campo?

6. Você e a comunidade opinaram quanto ao fechamento da escola?
7. Você vê algum impacto ou consequência com o fechamento de escolas no campo para a comunidade?
8. Para onde estão indo os alunos que estudavam na comunidade? Estão assessorados com transporte escolar?
9. A comunidade tentou impedir o fechamento das escolas no campo? Como?
10. Vocês tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola? Qual foi o resultado?
11. Como você vê o futuro das escolas no campo?
12. O que fizeram com a escola?
13. Qual a sua compreensão sobre a política de educação para as escolas do campo?

**Professor (a)**

1. Exercia a docência à época do fechamento?  
(a) Sim    (b) Não
2. Como você vê o fechamento das escolas no campo?
3. Quais os argumentos utilizados para o fechamento das escolas no campo?
4. Qual era a importância da escola para a comunidade? Havia alguma relação entre escola e comunidade?
5. Acontecia algum evento na escola? Quais? Sabe onde ocorrem atualmente?
6. O que fizeram com a escola?
7. Em qual local tem trabalhado e em que cargo tem atuado?
8. Como você está se sentindo com esse novo espaço de trabalho? Como é o ambiente?
9. Para onde estão indo os alunos que estudavam na escola que fechou? A escola para onde foram é melhor?
10. Eles estão sendo assessorados com o transporte?



11. Você vê algum impacto ou consequência com o fechamento de escolas no campo para a comunidade?
12. Houve alguma mudança que não tenha dito que se deu após o fechamento da escola?
13. Você e a comunidade opinaram quanto ao fechamento da escola?
14. Você e a comunidade tentaram de alguma forma se mobilizar para reabrir a escola? Qual foi o resultado?
15. Como você vê o futuro das escolas no campo?
16. Qual a sua compreensão sobre a política de educação para as escolas do campo?

**Secretário ou Secretária de educação gestores escolares, coordenadores pedagógicos atuante nos momentos de fechamentos de escolas do campo.**

1. Exercia essa função à época do fechamento?  
(a) Sim (b) Não
2. Por que fechar a escola no campo?
3. Com base em que é fechada uma escola no campo? Quais os critérios utilizados?
4. Quem decide o fechamento de uma escola no campo?
5. Quantas comunidades eram atendidas pela escola quando foi fechada?
6. A comunidade que a escola atendia opinou em relação ao fechamento da Escola do Campo? Se sim, como ela opinou e que influencia gerou?
7. Qual foi o destino dos alunos e professores que estavam na escola?
8. Há transporte para os alunos? Quantos quilômetros para chegar à escola?
9. Houve alguma tentativa de mobilização da comunidade para reabertura da escola?
10. Qual a sua compreensão sobre a política de educação para as escolas do campo?
11. O que você pensa sobre o futuro das escolas municipais no campo?

**Gestores Municipais à época do Fechamento das Escolas?**

1. Governou o município à época do fechamento?  
(a) Sim (b) Não
2. Por que aconteceu o fechamento de tantas escolas do campo neste município?
3. De onde partiu a decisão de fechar escolas?
4. Quais critérios foram utilizados para o processo de fechamento das escolas?

5. Houve diálogo com as comunidades? Eles opinaram? Como reagiram?
6. Qual foi destino dos alunos e professores que estavam na escola?
7. Há transporte para os alunos? Quantos quilômetros para chegar à escola?
8. Houve alguma tentativa de mobilização da comunidade para reabertura da escola?
9. Qual sua compreensão sobre a política de educação para as escolas do campo?
10. O que você pensa sobre o futuro das escolas municipais no campo?

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “O Fechamento das Escolas do Campo no Município de Aveiro-PA”, sob a responsabilidade do pesquisador **MARCELINO SILVA AZULAY**, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, sob a matrícula de nº 2019101146, a qual pretende Investigar os motivos que permitiram o fechamento de escolas do campo no município de Aveiro no período de 2006 a 2018. Informamos que sua participação é voluntária e se dará através de entrevistas gravadas onde serão solicitadas informações relevantes acerca da temática pesquisada. Como toda pesquisa envolve risco, podem ocorrer interpretações equivocadas com relação às falas, as opiniões e percepções dos sujeitos, contudo, estes podem ser minimizados utilizando-se comprometimento ético para garantir a fidedignidade com relação aos dados coletados. Se você aceitar participar, estará dando importantes contribuições para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico na área da educação.

Após consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no pelo telefone que serve também para aplicativo de mensagem “whatsapp” (93) 991580925.

Consentimento Pós-Informação.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante/ e ou  
impressão do polegar, caso não saiba assinar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Aveiro-PA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE C** - Dissertações defendidas entre o período de 2015 a 2019 que se aproximaram do problema da pesquisa.

Titulo	Autor	Ano	Programa/Instituição
Análise Histórica do Fechamento das Escolas localizadas no Campo nos Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de dois Vizinhos: O Caso Das Escolas da Comunidade Canoas – Município De Cruzeiro Do Iguaçu – 1980 – 2014.	Micheli Tassiana Schmitz	2015	Educação. / Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão.
O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste-PR= O caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.	Ivania Piva Mazur	2016	Educação. / Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão.
O Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais na região de São João da Boa Vista (SP)	Andrea Margarete de Almeida Marrafon	2016	Educação. / Universidade Federal de São Carlos.
A territorialização da política de Nucleação e o fechamento das Escolas do Campo em União dos Palmares/AL. (2005-2015)	Edilma José da Silva	2016	Geografia. / Universidade Federal de Sergipe.
O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do Leste Goiano: Que crime é esse que continua?	Cassia Betânia Rodrigues dos Santos	2017	Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural./ Universidade de Brasília.
A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba	Camila Casteliano Pereira	2017	Educação. /Universidade Tuiuti do Paraná- Curitiba.
Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil.	Fábio de Oliveira Guimarães	2017	Educação Agrícola
O Fechamento de Escolas Rurais e a Expansão das Relações Capitalistas de Produção no Município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015)	Alan Robson da Silva	2018	Intercampi em Educação e Ensino. / Universidade Estadual do Ceará.
O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: Territórios em disputa (2007-2015)	Elis Santos Correia	2018	Educação. / Universidade Federal de Sergipe.
As Diretrizes Neoliberais e suas implicações sobre a Política de fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista-Bahia	Vanessa Costa do Santos	2019	Ensino. / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Solicitação de dados da SEMED



Universidade Federal do Oeste do Pará  
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

Ofício 007/2019 - PPGE/Ufopa

Santarém, 11 de junho de 2019.

À Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Aveiro-Pará.  
A/C: Elenice da Paixão Santos da Costa  
Secretária Municipal de Educação

Assunto: **Pesquisa de campo**

Senhora Secretária,

O Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, na linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia”, acolhe o projeto de pesquisa “O fechamento das escolas do campo no município de Aveiro”, desenvolvido pelo mestrando Marcelino Silva Azulay, sob orientação da Profa. Dra. Solange Helena Ximenes.

A pesquisa tem como objetivo estudar o fechamento das escolas do campo no município de Aveiro entre os anos de 2006 a 2018.

Deste modo, para subsidiar a pesquisa é necessário o acesso as informações e documentos listados no anexo deste ofício.

Diante do exposto, solicitamos de V. Sa. apoio para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde já, destacamos que todos os procedimentos éticos que garantam o respeito aos participantes e seu anonimato, se assim desejarem, serão devidamente cumpridos.

Certos de contarmos com sua colaboração,

Atenciosamente,

Prof. Dr. Luiz Percival Ieme Britto  
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação  
Portaria nº 216/GR/Ufopa, de 26 de abril de 2019

Rec. em 12/06/19  
Elenice da P. do C. Marinho  
Secretaria Municipal  
de Educação  
Dec. Nº 042/2019GAB/PM

## ANEXO B – Decretos Municipais



Universidade Federal do Oeste do Pará  
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

Ofício 007/2019 – PPGE/Ufopa

Anexo

- N° de Escolas em Funcionamento, escolas que foram paralisadas e escolas que foram extintas para cada ano no período de 2006 a 2018;
- N° de Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental para cada ano no período de 2006 a 2018;
- N° de Docentes, vínculo e formação para cada ano no período de 2006 a 2018;
- N° de pessoal de apoio e vínculo para cada ano no período de 2006 a 2018;
- N° de pessoal de apoio contratados para cada ano no período de 2006 a 2018;
- Cópias de Portarias de Matrículas para cada ano no período de 2006 a 2018;
- Cópias de Portarias de lotação de docentes e apoio para cada ano no período de 2006 a 2018;
- Cópias de Portarias e Decretos sobre a forma de organização da estrutura e funcionamento das escolas da rede municipal de ensino em vigor no interstício de 2006 a 2018;



ESTADO DO PARÁ  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO**  
PODER EXECUTIVO  
GABINETE DA PREFEITA

**DECRETO Nº. 021/2005.**

Dispõe da oficialização de Escolas Estaduais Municipalizadas como Escolas Municipais.

A Prefeita Municipal de Aveiro, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, etc.

Considerando o Convênio Nº 001 de Cooperação Técnica para implementação da Municipalização de Ensino Fundamental, celebrado entre o Governo do Estado do Pará, através da SEDUC, SEAD e IPASEPE e a Prefeitura Municipal de Aveiro;

Considerando a necessidade de oficializar todas as Escolas Estaduais Municipalizadas como Escolas Municipais;

Considerando, ainda, a consolidação das informações do Censo Escolar junto ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC.

**DECRETA:**

**Artigo 1º** - Ficam criadas as Escolas constantes no Anexo 01 deste Decreto como Escolas municipais,

**Artigo 2º** - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação

**Artigo 3º** - Revogam-se as disposições em contrário.

**Artigo 4º** - Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Gabinete da Prefeita Municipal de Aveiro, em 08 de Junho de 2005.

Maria Gorete Dantas Xavier  
MARIA GORETE DANTAS XAVIER.  
Prefeita Municipal

Secretário Geral:





ESTADO DO PARÁ  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO  
 PODER EXECUTIVO  
 GABINETE DA PREFEITA

**ANEXO I DO DECRETO DE Nº. 021/2005.**

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPALIZADAS.**

Nº.	CÓDIGO	NOME DA ESCOLA
01	15099873	E.M.E.F. Profª. Mª da Silva Nunes
02	15100111	E.M.E.F. Profª. Olgarice da Silva Rodrigues
03	15576990	E.M.E.F. Profª. Benedita Mota Sá
04	15577007	E.M.E.F. Osvaldo Melo
05	15099318	E.M.E.F. Daniel de Carvalho
06	15099326	E.M.E.F. Profª. Mª da Glória R. Paixão.
07	15099334	E.M.E. I. F. São João Batista
08	15099822	E.M.E.F. Princesa Isabel
09	15099830	E.M.E.F. Profª. Aida Franco Campos
10	15099857	E.M.E.F. Santa Terezinha
11	15100103	E.M.E.F. Fernando Leão Guilhon, I.E.S.
12	15099849	ERC.M.E.F. Sagrado Coração de Jesus

NOME DA ESCOLA
E.M.E.F. Profª. Mª da Silva Nunes
E.M.E.F. Profª. Olgarice da Silva Rodrigues
E.M.E.F. Benedita Mota Sá
E.M.E.F. Osvaldo Melo
E.M.E.F. Daniel de Carvalho
E.M.E.F. Profª. Mª da Glória R. Paixão.
E.M.E. I. F. São João Batista
E.M.E.F. Princesa Isabel
E.M.E.F. Profª. Aida Franco Campos
E.M.E.F. Santa Terezinha
E.M.E.F. Fernando Leão Guilhon, I.E.S.
ERC.M.E.F. Sagrado Coração de Jesus

NOME DA ESCOLA
E.M.E.F. Profª. Mª da Silva Nunes
E.M.E.F. Profª. Olgarice da Silva Rodrigues
E.M.E.F. Osvaldo Melo

*[Handwritten signature]*



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO  
PODER EXECUTIVO  
GABINETE DO PREFEITO



DECRETO Nº 022/2014

Dispõe sobre a Implantação do Sistema de Nucleação no  
Município de Aveiro-PA.

O Senhor **OLINALDO BARBOSA DA SILVA**, Prefeito Municipal de Aveiro-PA, no uso de suas atribuições que lhes são conferidas por Lei, etc...

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Implantar no Município de Aveiro o **SISTEMA DE NUCLEAÇÃO** nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

**Art. 2º** - O Sistema de Nucleação consiste na reorganização da rede escolar pública que funciona sob a responsabilidade administrativa do Poder Público do Município de Aveiro, concentrando várias escolas ou salas de aula isoladas que recebem a qualificação de **ESCOLAS ANEXAS** sob a coordenação unificada pedagogicamente e tecnicamente de uma escola credenciada denominada **ESCOLA MATRIZ** que centraliza e coordena as demais para a oferta de um ou mais níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

**Art. 3º** - A Escola Matriz tomará por base, dentre outros requisitos, as condições físicas e estratégicas para a concentração dos serviços centrais das unidades nucleadas que lhes sejam agregadas, compreendendo a administração, a escrituração escolar e a supervisão pedagógica.

**Art. 4º** - A Implantação do Sistema de Nucleação será regulamentada através de Ato do Poder Executivo e definirá:

- I – a Escola Matriz e as Escolas Anexas;
- II – as localidades, endereços e a oferta dos níveis e modalidades da Educação Básica em funcionamento.

**Art. 5º** - A Unidade Escolar denominada Escola Matriz deverá ter seus níveis e modalidades da Educação Básica em funcionamento devidamente autorizados ou em processo de autorização de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Pará.

**Art. 6º** - As Unidades Escolares que receberam a qualificação de Escolas Anexas continuarão funcionando com sua denominação original e serão supervisionadas, orientadas e vinculadas a Secretaria Escolar da Escola Matriz.

**Art. 7º** - A Escola Matriz terá a competência para expedir a documentação dos alunos das Escolas Anexas com denominação da escola de origem, constando no documento expedido à observação a que Escola Matriz a Escola Anexa pertence.



ESTADO DO PARÁ  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO**  
 PODER EXECUTIVO  
 GABINETE DO PREFEITO



**Art. 8º.** – A Implantação do Sistema de Nucleação terá como fundamento legal a Resolução nº 485/2009-CEE/PA, Conselho Estadual de Educação do Pará que observa os seguintes limites, quanto aos patamares qualitativos mínimos exigidos para seu funcionamento:

I - 05 (cinco) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em que as unidades nucleadas funcionem em prédios com mais de 04 (quatro) e até 08 (oito) salas de aula;

II - 10 (dez) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em que as unidades nucleadas funcionem em prédios com até 04 (quatro) salas de aula;

III - 20 (vinte) Escolas Anexas para 1 (uma) Escola Matriz, nos casos em que as unidades nucleadas funcionem em prédios com até de 02 (duas) salas de aula.

**Parágrafo único:** É vedada a Escola Anexas ter mais salas de aulas do que a Escola Matriz.

**Art. 9º.** – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 10.** – Revogam-se as disposições em contrário.

**Art. 11.** – Registre-se, Publique-se e Certifique-se.

Gabinete do Prefeito Municipal de Aveiro, 27 de outubro de 2014.

**OLINALDO BARBOSA DA SILVA**  
 Prefeito Municipal de Aveiro

*Olinaldo Barbosa da Silva*  
 Olinaldo Barbosa da Silva  
 Prefeito de Aveiro  
 CPF: 152.880.642-53

*Leonardo Corrêa Bouille*  
**LEONARDO CORRÊA BOUILLE**

Secretário de Adm., Finanças, Planej. e Orçamento

*Leonardo Corrêa Bouille*  
 Leonardo Corrêa Bouille  
 Secretário Municipal de Adm., Finanças,  
 Planejamento e Orçamento  
 Portaria Nº 001/12-3  
 C.A.S.P.M.A.

Publicada e Registrada na Secretaria de Adm. Finanças, Planej. e Orçamento na mesma data.

## ANEXO C – Portarias da SEMED

ESTADO DO PARÁ  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 CRIE OUV A VEZ DO POVO

PORTARIA N° 065/2014 – GAB/SEMED

**SÂMMYA FABRÍCIA DE CASTRO MADURO**, Secretária Municipal de Educação do Município de Aveiro, Estado do Pará, no uso de suas atribuições que lhes são conferidas por Lei, pelo Decreto n°. 22/2014 e Resolução n°. 485/2009 do Conselho Estadual de Educação do Pará.

**CONSIDERANDO**, a necessidade de reorganizar o **SISTEMA DE NUCLEAÇÃO** da Rede Municipal de Ensino do Município de Aveiro-PA.

**CONSIDERANDO**, as averiguações, os levantamentos, as condições físicas e estratégicas para a concentração dos serviços centrais das unidades nucleadas que lhes sejam agregadas, compreendendo a administração escolar e a supervisão pedagógica, dentre outros requisitos, realizados pela Coordenação de Normatização e Inspeção Escolar em consonância à Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** – DEFINIR como **Escola Matriz** da Rede Municipal de Ensino de Aveiro-PA as seguintes Unidades Escolares, as quais ofertarão os níveis e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**I - EMEIF PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA**, localizada na Avenida Maria Pititinga de Santana, s/n - Aveiro-PA.

**II - EMEIF PROFESSORA MARIA DA GLÓRIA RODRIGUES PAIXÃO**, localizada na Avenida Juscelino Kubitschek de Oliveira, s/n - Aveiro-PA.

**III - EMEIF OSVALDO MELO**, localizada na Comunidade de Santa Cruz - Aveiro-PA.

**IV - EMEIF PROFESSORA BENEDITA MOTA SÁ**, localizada na Comunidade de Apacé - Aveiro-PA.

**V - EMEIF PROFESSORA OLGARICE DA SILVA RODRIGUES**, localizada na Comunidade de Cameté - Aveiro-PA.

**VI - EMEIF SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS**, localizada na Avenida Democrata, n°. 215 - Vila de Fordlândia - Aveiro-PA.

**VII - EMEIF PRINCESA IZABEL**, localizada na Avenida Escolar, s/n - Vila de Fordlândia - Aveiro-PA.

ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE AVEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CHEGOU A Vez DO POVO

Continuação da PORTARIA Nº 065/2014– GAB/SEMED, datada em 29 de outubro de 2014.

VIII – EMEIF PROFESSORA MARIA DA SILVA NUNES, localizada na Comunidade de Brasília Legal - Aveiro-PA.

IX – EMEIF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, localizada na Comunidade de Curi Teçá - Aveiro-PA.

X – EMEIF VISTA ALEGRE, localizada na Comunidade de Andrelândia – 2ª. vicinal Km 26 Transforldândia - Aveiro-PA.

Art. 2º. – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as Portarias Nº 001/2007-GAB/SEMED, 002/2007-GAB/SEMED, 003/2007-GAB/SEMED, 004/2007-GAB/SEMED, 005/2007-GAB/SEMED, 006/2007-GAB/SEMED, 007/2007-GAB/SEMED, 008/2007-GAB/SEMED, 009/2007-GAB/SEMED, 010/2007-GAB/SEMED e 011/2007-GAB/SEMED e outras disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação, em 29 de outubro de 2014.

*Sammya F. de Castro Maduro*  
Sammya Fabricia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº. 644/2014/GAB-PMA

**PORTARIA Nº. 078/2014-GAB/SEMED**

**SAMMYA FABRÍCIA DE CASTRO MADURO**, Secretária Municipal de Educação do Município de Aveiro, Estado do Pará, no uso de suas atribuições que lhes são conferidas por Lei.

**CONSIDERANDO** que as seguintes escolas abaixo relacionadas foram paralisadas nos anos letivos de 2008 a 2013 faz-se necessário nomear uma **ESCOLA MATRIZ** para responder pela documentação dos alunos matriculados nestas Unidades de Ensino referentes aos anos letivos de funcionamento.

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Designar a Escola Matriz **ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA** para responder pela documentação escolar dos alunos matriculados no período de 2008 a 2013 das seguintes **ESCOLAS PARALISADAS**:

- I - EMEIF ÁGUA VIVA.** Localizada na comunidade de Nossa Esperança, colônia de Santa Cruz - Aveiro-PA.
- II - EMEIF BOM JESUS I.** Localizada na 3ª. vicinal da Transfordlândia - Aveiro-PA
- III - EMEIF BOM JESUS II.** Localizada na 3ª. vicinal Transfordlândia - Aveiro-PA.
- IV - EMEIF ESTRELA DALVA.** Localizada na vicinal da Transfordlândia - Aveiro-PA.
- V - EMEIF FONTE DO SABER.** Localizada na 2ª. vicinal Transfordlândia - Aveiro-PA.
- VI - EMEIF GARCIA NOBRE.** Localizada na comunidade de Jutuarana - Aveiro-PA.
- VII - EMEIF ILHA DA BÊNÇÃO.** Localizada na comunidade do Araipá - Aveiro-PA.
- VIII - EMEIF IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA.** Localizada na comunidade de Jutuarana - Aveiro-PA.
- IX - EMEIF JESUS É O CAMINHO.** Localizada na comunidade de Sumaúma - Aveiro-PA.
- X - EMEIF JOSÉ AVELINO.** Localizada na comunidade de Campo Alegre - Aveiro-PA.
- XI - EMEIF LEIDILENE DA SILVA ARAÚJO.** Localizada na comunidade de São Raimundo Nonato – Vicinal de Chico Lau - Aveiro-PA.
- XII - EMEIF LUZ E VIDA.** Localizada na comunidade do Jaguarão - Aveiro-PA.
- XIII - EMEIF MONTE HOREBE.** Localizada na colônia do Curi – Gleba Arraia - Aveiro-PA.

**Continuação da PORTARIA Nº. 078/2014-GAB/SEMED**

- XIV - EMEIF NOSSA SENHORA DE APARECIDA II. Localizada na comunidade de Parunin - Aveiro-PA.
- XV - EMEIF NOSSA SENHORA DO CARMO. Localizada na comunidade de Sumaúma - Aveiro-PA.
- XVI - EMEIF NOVA ESPERANÇA II. Localizada na comunidade de Goiabal - Aveiro-PA.
- XVII - EMEIF NOVA UNIÃO. Localizada na comunidade do Lago do Pereira - Aveiro-PA.
- XVIII - EMEIF NOVA VIDA. Localizada na colônia de Brasília Legal - Aveiro-PA.
- XIX - EMEIF PRINCESA IZABEL II. Localizada na comunidade do Monte Cristo - Aveiro-PA.
- XX - EMEIF PROVÉRPIO DO SABER. Localizada na 3ª. vicinal Transfordlândia - Aveiro-PA.
- XXI - EMEIF RUI BARBOSA. Localizada na colônia do Curi - Gleba Arraia Km 20 - Aveiro-PA.
- XXII - EMEIF SANTA MARIA. Localizada na comunidade de Barriga Cheia - Aveiro-PA.
- XXIII - EMEIF SANTO ANTONIO. Localizada na 4ª. vicinal Transfordlândia - Aveiro-PA.
- XXIV - EMEIF SÃO JOSÉ JENIPAPINHO. Localizada na colônia do Curi - Aveiro-PA.
- XXV - EMEIF SÃO MIGUEL II. Localizada na comunidade de Uruará - Aveiro-PA.
- XXVI - EMEIF URBANO CAMPOS. Localizada na colônia de Campo Grande - Aveiro-PA.

**Art. 2º.** Compete a Escola Matriz **ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA** à guarda, a organização, a escrituração da documentação escolar bem como a emissão de documentos nos prazos legais cabíveis para atender, prontamente, às solicitações de informações e esclarecimentos dos alunos ou dos Órgãos competentes.

**Art. 3º.** A presente Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições contrárias.

Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação, em 15 de dezembro de 2014.

*Sammya Fabrícia de Castro Maduro*  
Sammya Fabrícia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA

**ANEXO D – Ofícios da SEMED encaminhados ao CEE-PA**

OFÍCIO Nº. 080/2014-GAB/SEMED

Aveiro-PA, 19 de dezembro de 2014.

Prezada Senhora,

Encaminhamos a Vossa Senhoria os Relatórios de Aproveitamento Final dos alunos das seguintes **ESCOLAS PARALISADAS** da rede municipal de ensino do Município de Aveiro-PA referentes aos anos letivos de 2008 a 2013 conforme quadros demonstrativos do ANEXO I.

Na oportunidade, estendemos nossos cumprimentos e colocamo-nos ao inteiro dispor de vossa senhoria.

Atenciosamente,

*Sammya F. de Castro Maduro*  
Sammya Fabricia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA

A ILMA. SRA.  
COORDENADORA DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR - CODOE  
BELÉM-PA

*Recebido*  
*em, 22/12/14*  
*Maria de Fátima Botelho*  
Responsável pelo Relatório  
CODOE/SALE/SEBUC



**ANEXO I**

Nº	NOME DA ESCOLA	ANOS LETIVOS					
		2008	2009	2010	2011	2012	2013
01	EMEIF Garcia Nobre	X	X	X	X	X	PARAL
02	EMEIF Imaculado Coração de Maria	X	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
03	EMEIF São Miguel II	X	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
04	EMEIF Água Viva	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
05	EMEIF Nossa Senhora de Aparecida II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
06	EMEIF Nova Vida	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
07	EMEIF Santa Maria	X	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
08	EMEIF Nova Esperança II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
09	EMEIF Bom Jesus II	X	X	X	X	PARAL	PARAL
10	EMEIF Fonte do Saber	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
11	EMEIF Santo Antonio	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
12	EMEIF Provérbio do Saber	X	X	X	X	PARAL	PARAL
13	EMEIF José Avelino	X	X	X	X	X	PARAL
14	EMEIF Jesus é o Caminho	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
15	EMEIF Nossa Senhora do Carmo	X	X	PARAL	X	X	PARAL
16	EMEIF Estrela Dalva	PARAL	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
17	EMEIF Bom Jesus I	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
18	EMEIF Monte Horebe	X	X	X	X	X	PARAL
19	EMEIF Leidilene da Silva Araújo	X	X	X	X	X	X
20	EMEIF Luz e Vida	X	X	X	X	X	PARAL
21	EMEIF Rui Barbosa	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL

Sammya F. de C. Maduro  
 Sammya Fabrícia de Castro Maduro  
 Secretária Municipal de Educação  
 Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA

## CONTINUAÇÃO DO ANEXO I

22	EMEIF São José Jenipapinho	X	X	X	X	X	PARAL
23	EMEIF Nova União	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
24	EMEIF Ilha da Bênção	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
25	EMEIF Princesa Izabel II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	X
25	EMEIF Urbano Campos	X	X	X	X	X	X

Legenda: X - Relatórios entregues

Paral. - Ano letivo paralisado

26	EMEIF União Bandeirantes	X	paral.	paral.	paral.	paral.	paral.
----	--------------------------	---	--------	--------	--------	--------	--------

Sammya S. de C. Maduro  
 Sammya Fabricia de Castro Maduro  
 Secretária Municipal de Educação  
 Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA

OFÍCIO Nº. 082/2014-GAB/SEMED

Aveiro-PA, 19 de dezembro de 2014.

Prezada Senhora,

Informamos Vossa Excelência que a Escola Matriz **ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CORINA FERREIRA PALMEIRA** de acordo com a Portaria Nº. 078/2014-GAB/SEMED, será a responsável pela guarda, organização, escrituração da documentação escolar das **ESCOLAS PARALISADAS** da rede municipal de ensino do Município de Aveiro-PA referentes aos anos letivos de 2008 a 2013 conforme quadros demonstrativos do ANEXO I, bem como a emissão de documentos nos prazos legais cabíveis para atender, prontamente, às solicitações de informações e esclarecimentos dos alunos ou dos Órgãos competentes.

Na oportunidade, estendemos nossos cumprimentos e colocamo-nos ao inteiro dispor de vossa senhoria.

Atenciosamente,

*Sammya F. de C. Maduro*  
Sammya Fabricia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA

A EXMA. SRA.

SUELY DE CASTRO MENEZES

PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARA (CEE)

BELÉM-PA

Av: Humberto de Abreu Frazão, S/N – Centro – CEP: 68150-000  
E-mail: semed.aveiro@bol.com.br

---

ANEXO I

Nº	NOME DA ESCOLA	ANOS LETIVOS					
		2008	2009	2010	2011	2012	2013
01	EMEIF Garcia Nobre	X	X	X	X	X	PARAL
02	EMEIF Imaculado Coração de Maria	X	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
03	EMEIF São Miguel II	X	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
04	EMEIF Água Viva	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
05	EMEIF Nossa Senhora de Aparecida II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
06	EMEIF Nova Vida	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
07	EMEIF Santa Maria	PARAL	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
08	EMEIF Nova Esperança II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
09	EMEIF Bom Jesus II	X	X	X	X	PARAL	PARAL
10	EMEIF Fonte do Saber	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
11	EMEIF Santo Antonio	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
12	EMEIF Provérbio do Saber	X	X	X	X	PARAL	PARAL
13	EMEIF José Avelino	X	X	X	X	PARAL	PARAL
14	EMEIF Jesus é o Caminho	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
15	EMEIF Nossa Senhora do Carmo	X	X	PARAL	PARAL	X	PARAL
16	EMEIF Estrela Dalva	PARAL	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
17	EMEIF Bom Jesus I	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
18	EMEIF Monte Horebe	X	X	X	X	X	PARAL
19	EMEIF Leidilene da Silva Araújo	X	X	X	X	X	X
20	EMEIF Luz e Vida	X	X	X	X	X	PARAL
21	EMEIF Rui Barbosa	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL

Av: Humberto de Abreu Frazão, S/N – Centro – CEP: 68150-000

E-mail: [semed.aveiro@bol.com.br](mailto:semed.aveiro@bol.com.br)

Sammya Fabrícia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº 644/2014 CAP/DEMA

**CONTINUAÇÃO DO ANEXO I**

22	EMEIF São José Jenipapinho	X	X	X	X	X	PARAL
23	EMEIF Nova União	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
24	EMEIF Ilha da Bênção	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL
25	EMEIF Princesa Izabel II	X	PARAL	PARAL	PARAL	PARAL	X
25	EMEIF Urbano Campos	X	X	X	X	X	X

Legenda: X - Relatórios entregues  
Paral. – Ano letivo paralisado

Aveiro-PA, 19 de dezembro de 2014.

Atenciosamente,

*Sammya F. de Castro Maduro*  
Sammya Fabricia de Castro Maduro  
Secretária Municipal de Educação  
Port. Nº. 644/2014-GAB/PMA