

## Está nas mãos de quem fechar escolas do campo, das águas e da floresta? Um olhar para a realidade da Amazônia Aveirense

 Marcelino Silva Azulay<sup>1</sup>,  Solange Helena Ximenes-Rocha<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Marechal Rondon, s/n. Santarém - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [mazulay1982@gmail.com](mailto:mazulay1982@gmail.com)

**RESUMO.** Este estudo investigativo teve como objetivo principal descrever o processo decisório do fechamento dessas escolas nas visões dos sujeitos entrevistados e analisados, dentro de uma perspectiva crítica. A negação de direitos educacionais sofrida pelas populações do campo no Brasil é uma realidade evidente, sobretudo no município de Aveiro-PA. Nos últimos 12 anos, 63 escolas do campo, das águas e da floresta foram fechadas. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como aporte teórico central Freire (2000, 2001), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011), Hage (2005, 2014), Fernandes (2004, 2012) e Adorno (2011). Para o levantamento de informações, aplicou-se a pesquisa documental e a de campo. Na pesquisa de campo, entrevistou-se sujeitos que tiveram ligação direta ao processo de fechamento dessas escolas. Como resultado, este estudo identificou que a decisão pelo fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta na Amazônia aveirense é feita de forma vertical, sem levar em consideração os impactos que ocasionam na vida dos sujeitos, tampouco o que dispõem as legislações vigentes.

**Palavras-chave:** fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta, Amazônia aveirense, educação do campo.

## Is it in the hands of those closing schools in the rural, water and forest? A look at the reality of the Amazon Region of Aveiro

**ABSTRACT.** This investigative study aimed to describe the decision-making process for closing these schools in the views of the interviewed and analyzed subjects, within a critical perspective. The denial of educational rights suffered by rural populations in Brazil is a clear reality, especially in the municipality of Aveiro-PA. In the last 12 years, 63 rural, water and forest schools have been closed. This qualitative research had as its central theoretical support Freire (2000, 2001), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011), Hage (2005, 2014), Fernandes (2004, 2012) and Adorno (1995). For the gathering of information, documentary and field research were applied. In the field research, subjects who had a direct connection to the closing process of these schools were interviewed. As a result, this study identified that the decision to close rural, water and forest schools in the Amazon region of Aveiro is made vertically, without considering the impacts they cause on the lives of the population, nor what the current legislation provides.

**Keywords:** closing of rural, water and forest schools, Amazonia from aveiro, rural education.

## ¿Está en manos del cierre de escuelas en el campo, el agua y los bosques? Una mirada a la realidad de la Amazonia de Aveiro

**RESUMEN.** Este estudio de investigación tuvo como objetivo describir el proceso de toma de decisiones para el cierre de estas escuelas en la mirada de los sujetos entrevistados y analizados, dentro de una perspectiva crítica. La negación de los derechos educativos que sufren las poblaciones rurales en Brasil es una clara realidad, especialmente en el municipio de Aveiro-PA. En los últimos 12 años, se han cerrado 63 escuelas rurales, de agua y forestales. Esta investigación cualitativa tuvo como soporte teórico central a Freire (2000, 2001), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011), Hage (2005, 2014), Fernandes (2004, 2012), y Adorno (2011). Para la recolección de información se aplicó investigación documental y de campo. En la investigación de campo, se entrevistó a sujetos que tenían una conexión directa con el proceso de cierre de estas escuelas. Como resultado, este estudio identificó que la decisión de cerrar escuelas rurales, hídricas y forestales en la región amazónica de Aveiro se toma de manera vertical, sin tomar en cuenta los impactos que causan en la vida de los sujetos, ni lo que prevé la legislación vigente.

**Palabras clave:** cierre de escuelas de campo, agua y bosque, Amazonia de Aveiro, educación del campo.

## Introdução

O fechamento de escolas se configura como um ataque à educação para os povos do campo, das águas e da floresta, que está cada vez mais evidente nos noticiários, no âmbito das universidades e nos fóruns que debatem a Educação do Campo. Os movimentos sociais por uma Educação do Campo e para o campo têm um contínuo histórico de lutas pela manutenção dessas escolas nos territórios camponeses.

Grandes conquistas obteve o movimento por uma Educação do Campo, como a Resolução n.º 1, de 3 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, e a Resolução n.º 2/2008 (CNE/CEB), que destina o atendimento à Educação Básica do Campo aos povos e comunidades tradicionais. Esta última estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, entre outras conquistas.

O atendimento à Educação do Campo foi assumido 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, 2006, p. 12). Em 2011, no primeiro ano do Governo Dilma, foi acrescentado, via decreto, o eixo “inclusão” à Secad, que passou a ser Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Essa secretaria possuía grupos de trabalhos que debatiam efetivamente ações educacionais com olhares específicos para a população do campo, das águas e da floresta.

No ano de 2016, após o golpe que destituiu a presidente Dilma, assumiu a presidência Michel Temer. Os movimentos sociais do campo sofreram também com um efeito cascata refletido no desmonte da Secadi, que começou no governo Temer e se consolidou no governo Bolsonaro. Essa corrosão perpassa pelas três instâncias governamentais — a federal, a estadual e a municipal. Um dos primeiros atos do governo Bolsonaro foi a extinção da Secadi, evidenciando que o neoliberalismo prioriza uma política voltada para a classe elitista e capitalista. Esses atos enfraqueceram a luta pela manutenção das escolas nos territórios camponeses. Esses fechamentos são cada vez mais comuns no contexto brasileiro, sob justificativas dos êxodos rurais, das políticas de nucleações, das políticas de transporte

escolar, dos quantitativos insuficientes de alunos, da ausência de professores qualificados, das turmas multisseriadas, entre outras.

Este estudo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada *O Fechamento de Escolas do Campo das águas e da floresta: um estudo de caso no município de Aveiro-Pará*, realizada pelo Programa de Mestrado em Educação (PPGE), no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no ano de 2021, que intencionou investigar os motivos utilizados pelo gestor municipal para fechar escolas no período de 2006 a 2018. O objetivo geral desse trabalho foi descrever, de forma crítica, o processo decisório no tocante ao fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta no referido município.

Aveiro está localizado na Mesorregião do Sudoeste paraense, tem uma extensão territorial de 17.074,052 km<sup>2</sup>, é o 113º mais populoso do Pará, com 15.849 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 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 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

A população da Amazônia aveirense está majoritariamente concentrada nos territórios do campo, das águas e da floresta, como os indígenas, os ribeirinhos, os assentados e os caboclos. Ela caracteriza-se conforme os territórios, a etnicidade, os modos de sobrevivência e trabalho e as 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, firma-se a sociobiodiversidade de Aveiro.

Com a intenção de responder sobre o processo de decisão para o fechamento de escolas no território aveirense, este estudo, de natureza qualitativa, aplicou como procedimentos a coleta de dados em fontes documentais e entrevistas semiestruturadas. O levantamento dos documentos foi realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e das escolas do município de Aveiro. As fontes documentais levantadas foram relatórios, estatísticas de matrículas e escolas do período selecionado, decretos, portarias, resoluções, leis. Esses materiais foram solicitados por meio de ofício dirigidos à Semed e às escolas, entregue juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na análise dos documentos, foi possível identificar a origem do fechamento de escolas em Aveiro. O primeiro indício foi a percepção de que todas as escolas fechadas são anexas às escolas

matrizes e possuem turmas multisseriadas. A partir desse levantamento documental e de suas informações, maiores subsídios foram encontrados para a realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos diretamente.

A escolha dos entrevistados partiu das 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 as escolas fechadas.

A definição da escolha dos entrevistados foi realizada de acordo com os seguintes critérios: gestão municipal (setor executivo e secretaria de educação, direção escolar e coordenação pedagógica), tendo exercido a função à época do fechamento; professor(a), que atuava nesse mesmo período, sendo ou não morador(a) da comunidade; famílias (pais ou mães) residentes na comunidade ou nos entornos da escola, em uma distância menor/igual a cinco quilômetros, com crianças que estudaram da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental; presidente de comunidade que exerceu sua liderança à época do fechamento, com residência conforme a descrita no item anterior..

Para as entrevistas, foram selecionados 16 sujeitos: 8 da gestão municipal, 2 professores, 4 pais/mães e 2 presidentes de comunidades. Foram percorridas 4 comunidades de regiões distintas do município de Aveiro. 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. Construímos 6 distintos roteiros de entrevistas. O roteiro aplicado com os prefeitos (10 questões), as secretárias de educação, os diretores e os coordenadores pedagógicos (11 questões), os professores (16 questões), as/os mães/pais ou responsáveis (14 questões), os presidentes de comunidades (13 questões).

O presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, é abordada a Educação do Campo no Brasil, com auxílio de autores que discutem essa temática, como: Freire (2000, 2001), Caldart (2011, 2012), Arroyo (2005, 2011), Hage (2005, 2014), Fernandes (2004, 2012) e Adorno (2011), nos apoiamos também em fundamentos legais, utilizamos a Constituição Federal, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, os Planos Nacional e Estadual de Educação, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, entre outros. Na segunda, é apresentado o contexto das escolas do campo na Amazônia aveirense. Na terceira, é discutida a análise dos dados coletados. E nas considerações finais, fizemos uma síntese com olhares críticos sobre a temática abordada.

### **Educação do Campo no Brasil: histórico de lutas e resistências**

É observado na legislação educacional brasileira o direito à educação para todos. Na sociedade urbana, esse direito é amplamente garantido em seus territórios. No entanto, a população da sociedade camponesa, embora seja coberta pela Carta Magna, não recebe o mesmo tratamento. Historicamente, o acesso à educação nos territórios rurais sempre foi marcado por conflitos, tensões e lutas pelos camponeses para serem assistidos com escolas nos lugares onde vivem e cultivam seu sustento.

A história educacional brasileira demonstra que medidas de negação de direitos, como o fechamento de escolas destinadas aos povos do campo, fortaleceram-se desde a década de 1960. Mas a história revela que, nessa época, não havia debates específicos de políticas públicas voltadas para essas populações. Os debates dirigidos para a Educação do Campo se consolidam 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 n.º 9394/96. Nessa conferência, nasceu 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.º 1);
- b) Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades. (Arroyo, 2011, p. 67).

Nesse contexto de lutas, houve conquistas, mesmo que paulatinas, lideradas pelos movimentos sociais em defesa de escolas públicas no campo. Uma dessas conquistas é a aprovação da Resolução n.º 1, de 3 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. Essa diretriz levanta elementos importantes para pensar a organização das escolas localizadas no campo. Nela, reconhece-se a Educação do Campo como política pública. O Artigo 6º destaca que o “Estado, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais.” (Brasil, 2012). Embora essa conquista esteja assegurada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2020) demonstra que o Brasil fechou mais de 100 mil escolas em 15 anos, entre 2000 e 2015. Desse total, 5.355 escolas no estado do Pará, sendo 4.411 no campo e 944 na cidade. E, entre 2014 e 2018, de forma cumulativa, também no Pará, foram extintas 1.701 escolas, e 2.000 foram paralisadas, conforme revelam os dados do Censo Escolar do Inep apresentados no Fórum Paraense de Educação do Campo (Fepec) em 2019.

Diante desses dados, percebemos uma profunda contradição entre o que é proposto para a realidade do campo e o que realmente verificamos na prática. Mobilizam-se lutas, difunde-se a importância da Educação do Campo, e avanços são conquistados em termos legislativos. Contudo, o número de escolas do campo fechadas continua a aumentar.

Essa prática justifica-se pela maneira como o Estado enxerga as escolas do campo, elas são vistas na perspectiva da educação rural, que, na compreensão de Arroyo (2005, p. 47), inclui a imagem de “... escolinha rural, professor rural ... a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana”, historicamente ligada a uma educação precária, atrasada, inferiorizada. A educação na perspectiva ruralista, por muito tempo, não possibilitou aos sujeitos camponeses o acesso a um ensino que emerge de sua realidade, de sua cultura, de 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 de que o campo é um lugar de atraso.

Contrapondo-se à educação rural, que tem a educação urbana como modelo a ser seguido, surge o conceito de Educação 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, consideramos que esse é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo 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). Nessa 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. Entende-se que a escola no/do campo precisa estar no território camponês,

... 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, é preciso um espaço no qual as crianças e os jovens sintam orgulho de ser camponeses por conhecer e se reconhecer em sua história, sua cultura.

Caldart (2011) define essa educação no e do campo compreendendo-a a partir do lugar e do direito dos sujeitos como cidadãos. Essa autora especifica os sentidos das contrações *no* e *do*: “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, sobre suas necessidades e fragilidades, mas também sobre suas potencialidades. 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.

Mesmo que os movimentos sociais do campo visibilizem essa ruptura de paradigma da educação rural para a educação do campo, não se observa esse movimento por parte dos governos nas instâncias federal, estadual e municipal. Estes atuam em uma política neoliberal

e não pretendem voltar seus olhares para uma educação direcionada para as populações do campo.

### **As escolas do campo na Amazônia aveirense**

A rede municipal de ensino possuía 113 unidades, das quais estão 63 fechadas e 52 em funcionamento. São 3.529 alunos matriculados, 550 na Educação Infantil, 2.861 no Ensino Fundamental, 56 na Educação de Jovens e Adultos e 62 na Educação Especial, distribuídos nas 48 escolas no campo e nas 2 escolas urbanas. Das 50 instituições de ensino localizadas no campo, 47 ofertam turmas multisseriadas (Semed, 2019).

As turmas multisseriadas caracterizam-se pela junção de alunos em níveis diferentes de ensino e faixa etária variadas numa mesma sala de aula, com um único docente. Uma realidade não somente de Aveiro, mas também, de acordo com Hage (2014), presente em todas as regiões do país.

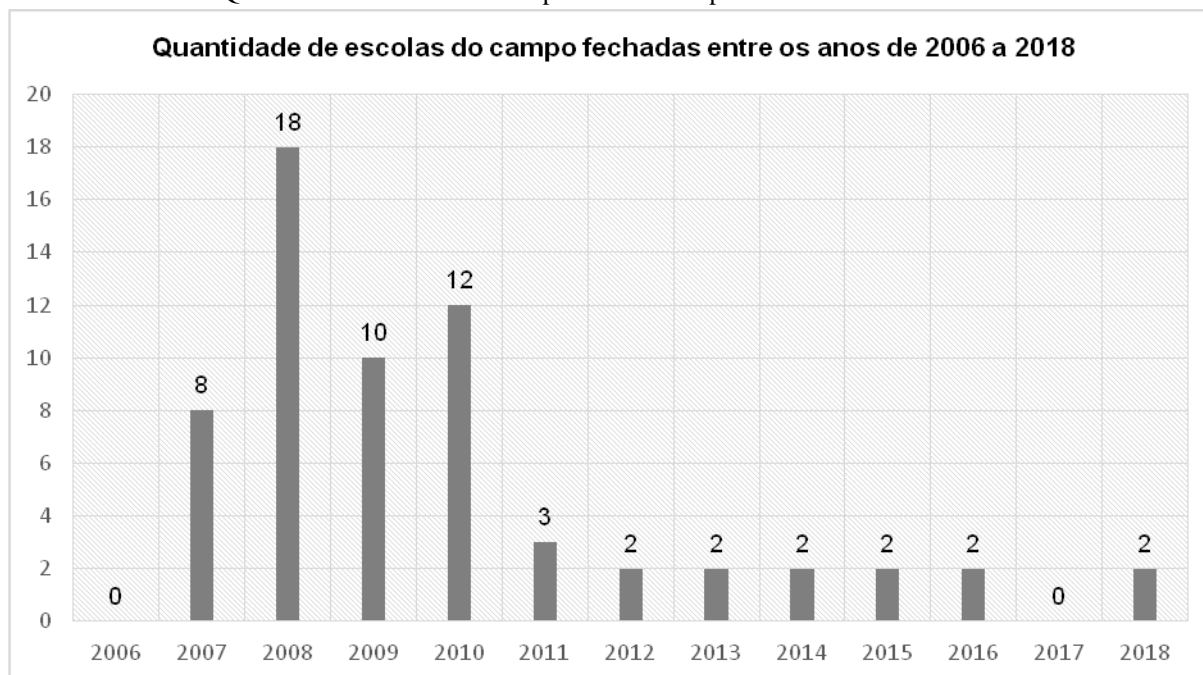
Essas turmas, ao longo da história, têm sido tratadas como turmas inferiores, ficando em segundo plano, sem receber a atenção devida. No município de Aveiro, as escolas com turmas multisseriadas apresentam os seguintes desafios: falta de infraestrutura, ausência frequente da merenda escolar, ano letivo inadequado à realidade geográfica local e falta de apoio técnico-pedagógico, o que interfere diretamente nos índices de fracasso escolar desse município.

Esses dilemas refletem a ausência do Estado no contexto das escolas com turmas multisseriadas, tornando-as invisíveis diante do investimento de políticas públicas específicas para essas escolas. Essa ausência é tão latente que, além de o município de Aveiro possuir 98% das escolas com turmas multisseriadas, seu território é 90% campo, água e floresta.

Esse volumoso espaço territorial concentrado pela Amazônia aveirense nos faz perceber como essa invisibilidade revela o contínuo desprezo do poder público municipal pelas escolas com turmas multisseriadas. Demonstra-nos ainda a potência e violência da concepção urbanocêntrica, porque a materialidade da vida é rural, mas a lógica que orienta as políticas públicas é urbana.

Essa assertiva se configura no caudaloso fechamento de escolas. Entre os anos de 2006 e 2018, foram fechadas 63 escolas, todas, sem nenhuma exceção, possuíam turmas multisseriadas. O Gráfico 1 demonstra o início e evolução do fechamento de escolas do campo no período de 12 anos.

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



Fonte: Semed (2019).

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 levada em consideração a totalidade de escolas do município, principalmente no ano de 2008, em que foram fechadas 18 unidades. Nesse sentido, surgiu a reflexão que orientou o presente estudo.

### Quem decidiu e como decidiu fechar uma escola?

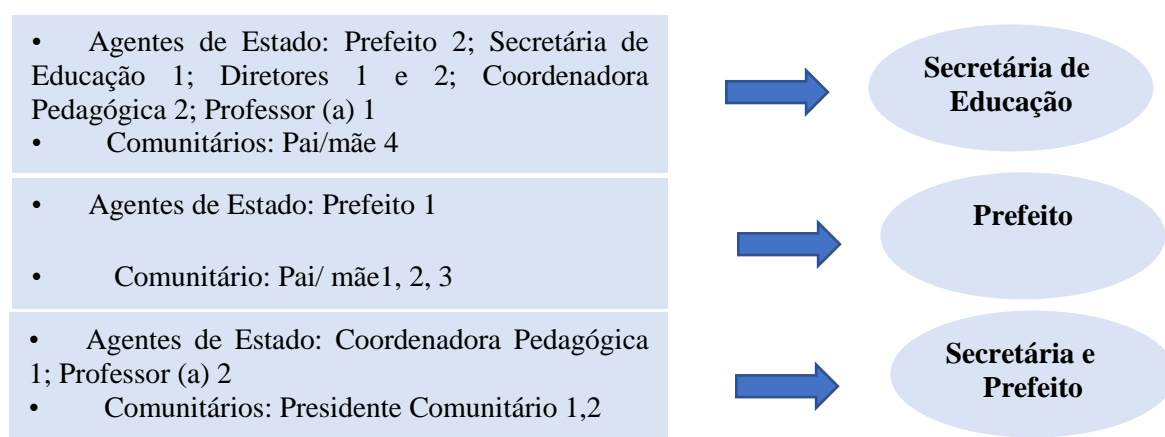
Para responder a essa indagação, foram entrevistados gestores municipais, secretários de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, pais ou mães de alunos e presidentes de comunidades que tiveram ligação direta com escolas fechadas. Destacamos os sujeitos em duas classes — a de agentes de Estado e a de Comunitários — como fundamentais nesta 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. Entre eles, temos o prefeito, a secretária de Educação, o diretor escolar, a coordenadora pedagógica e os professores.

Os pais/mães e presidentes de comunidade expuseram suas opiniões na condição de comunitários. Eles 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.

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. As respostas dos entrevistados sobre quem decidiu e como decidiu pelo fechamento das escolas foram apresentadas no Fluxograma 1. Os responsáveis identificados foram: secretária de Educação, prefeito, secretária de Educação e prefeito. Nove entrevistados apontaram que a decisão pelo fechamento partiu da secretária de Educação; cinco dizem que partiu do executivo; e quatro, da secretária de Educação e do executivo.

Fluxograma 1 – O agente decisório do fechamento nos olhares dos sujeitos.



Fonte: Entrevistados.

As vozes dos agentes de Estado se contradizem. Uns falam que a decisão foi da secretária; outros dizem que foi do prefeito; outros assinalam que foi de ambos. Nesse sentido, buscamos respostas dos agentes de estado sobre 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 secretária de Educação se baseiam nas portarias de matrículas que determinam o quantitativo de alunos. No entanto, as portarias de lotação e matrículas expedidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) citam apenas o quantitativo máximo de alunos e não o quantitativo 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, algo é encaminhado para o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA). Perguntamos o que foi encaminhado para o CEE/PA. Segundo a secretária de Educação 1, foi encaminhada uma lista de escolas fechadas. Indagamos sobre o poder decisório do CEE/PA quanto ao fechamento. A voz nos respondeu que o Conselho Estadual de Educação do Pará não tem esse poder, mas tem que estar ciente da ação, pois é ele quem regulariza e autoriza o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no município para que eles sejam validados no tocante à documentação dos alunos. Buscamos a lista de escolas fechadas encaminhadas para o CEE/PA, encontramos o Ofício n.º 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 n.º 80/2014, consideramos importante abrir uma breve discussão sobre o termo *paralisadas* em destaque. Conforme observamos na temática, nos objetivos e no roteiro de entrevistas deste estudo, percebemos que nenhum dos elementos apresentou algo que nos levasse diretamente até as escolas paralisadas ou apontasse 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 em que ocorreu o fechamento.

O que nos chamou atenção foi justamente a existência dessa categoria em questão, e os números que a acompanham. 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 em que se encerraram estes 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 isso. Obtivemos, por meio do 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. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018, p. 17).

Ainda assim, não encontramos o significado para o termo *fechada*, somente para as características *paralisada* e *extinta*. Nossas reflexões nos levam a entender que a categoria *fechada* cabe aos dois outros termos (paralisada e extinta). No entanto, quando consideramos o contexto do *lócus* desta 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 usado “quando [escolas] 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 cujos prédios foram demolidos ou deteriorados com o tempo. Sobre essa perpetuação, temos outra indagação: até quando uma escola pode ficar paralisada?

Procuramos a resposta para o questionamento no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), buscamos alguma Resolução ou Decreto que nos informasse o porquê de uma escola poder ser paralisada e a quantidade de anos que ela poderia ficar sem funcionar. Porém, não obtivemos sucesso, nada foi encontrado. Como este estudo não objetivou aprofundar essa discussão, continuamos as reflexões sobre o Ofício n.º 080/2014-SEMED.

Analisamos o teor do anexo I do Ofício n.º 080/2014-SEMED e percebemos que em 2007, ano em que os fechamentos começaram, não há lista com as escolas; e nos anos posteriores 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.º 082/2014, que é encaminhado ao 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.º 78/2014-SEMED, será responsável pela guarda, organização, escrituração da documentação 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, grifos do autor)

Esse ofício, como bem cita, apenas informa 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 das documentações dos alunos, o Ofício de n.º 82/2014-SEMED indica que esse cuidado está preconizado na Portaria n.º 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 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 n.º 78/2014-SEMED, de 15 de dezembro de 2014, está situada na sede do município de Aveiro. As escolas paralisadas estão localizadas no campo, algumas ficam próximas à sede. No entanto, a grande maioria delas fica distante do centro urbano, o que dificulta o acesso à documentação da população que estudava nessas escolas. Esse procedimento vai na contramão de um dos objetivos de criação das escolas matrizes que estão no campo: facilitar o apoio às comunidades mais distantes.

Acreditamos que as documentações dessas escolas paralisadas deveriam ficar nas escolas matrizes às quais elas eram anexas por dois motivos. Em primeiro lugar, toda a documentação dessas escolas anexas está concentrada na secretaria da escola matriz. Em segundo, isso facilitaria o acesso, que poderia se dar em um curto espaço de tempo, evitando que o cidadão fosse até a sede do município para requerer o documento.

Outro fator que observamos na Portaria n.º 78/2014-SEMED foi o quantitativo de unidades que a escola matriz atende quanto à documentação, são 26 as escolas anexas. O

Gráfico 1, que apresenta o total de instituições, mostra-nos que, de 2007 até 2018, foram fechadas 55. Ou seja, os documentos das demais 29 escolas fechadas não são assistidos pela Escola *Professora Corina Ferreira Palmeira*, e não há indício ou determinação de que a escola matriz ficou responsável por essas unidades e outras que fecharam entre 2014 e 2018.

As leituras dos documentos, como o Ofício n.º 080/2014-SEMED, o Ofício n.º 082/2014 e a Portaria n.º 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 à Semed, mas as respostas foram as de que eles não existem ou de que, se existem, foram perdidos 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)*

*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 ordens 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 procuramos 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 pontua que houve diálogos, que os comunitários tinham consciência. No entanto, observamos nas vozes dos comunitários que houve uma contradição e acreditamos que as decisões, tomadas pelos agentes de estado do poder executivo, foram impositivas, visto que foram fechadas muitas escolas do campo, das águas e da floresta sem o devido diálogo com as comunidades.

Apple (2017), ao refletir sobre as contradições educacionais, chama-nos a atenção para as relações e nos faz pensar na essência das relações de poder no meio educacional e social. Para esse 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-se caro demais manter uma escola funcionando com poucos alunos, mesmo o Artigo 69, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, garantindo o financiamento da escola. Tal imposição contradiz o que determina a Artigo 28 da LDB 9394/96, alterado pela Lei n.º 12.960/2014:

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 o 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. Essa postura desconsidera a manifestação da comunidade escolar e as implicações que o fechamento da escola acarreta 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 por sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes. Ainda em seu artigo 5º, a LDB afirma 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 seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos e vinculados ao gênero, à geração e à etnia.

Entendemos que a Secretaria de Educação, para apresentar a justificativa de fechamento das escolas do campo bem como seu impacto e a manifestação da comunidade escolar, teria que expor essas informações por meio de um documento. Assim, o Conselho Estadual de Educação poderia avaliar a questão e decidir pelo funcionamento ou não da instituição escolar, ressaltando que o município não possui conselho municipal.

Não foram encontrados também documentos, como atas, que demonstrassem um diálogo entre o poder público e a comunidade, 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 comunidade do campo.

Diante de uma sociedade desconhecidora de 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 elas 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”.

Pouco vemos decisões sendo tomadas de forma horizontal e coletiva que apontam diversas perspectivas. Não houve lutas diante de um discurso argumentado como impossibilidade. “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne ...” (Freire, 2001, p. 46). Isso pode estar atrelado à falta de conhecimento e compreensão sobre seus direitos, sobre suas possibilidades de aquisição de bem-estar social em seu lugar de origem.

As tomadas de decisões quanto ao fechamento de forma vertical na educação nos acarretam grandes implicações, tanto no aspecto social, quanto no 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.

### **Considerações finais**

No processo decisório para o fechamento de escolas foi revelado que há um jogo de responsabilidades no âmbito do executivo municipal, um joga para o outro, prefeito joga para Secretária de Educação, que joga para prefeito, vislumbramos uma espécie de jogo “pingue-pongue”. Mas esse jogo se alterna entre a secretaria de Educação e a prefeitura, sendo ambos os principais agentes que autorizam esse fechamento.

O estudo mostrou que, nessa alternância, há um silenciamento da comunidade, ela não é ouvida como preconiza a legislação, há uma decisão unilateral do gestor sem escutar a comunidade. Se o executivo municipal tivesse atendido o que preveem as leis, as vozes dos sujeitos comunitários seriam reveladas nas entrevistas.

O estudo refletiu sobre as medidas unilaterais praticadas pelos gestores públicos, resultando no fechamento de escolas do campo, sem discussões prévias, desconsiderando o princípio da participação comunitária nas decisões que abarcam a Educação e as políticas públicas para a Educação, impactando diretamente os cidadãos, sobretudo crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, compreendemos que uma decisão individual não pode determinar o futuro de uma escola e até de uma comunidade inteira.

As ações desenvolvidas pelas instâncias governamentais sobre o fim do fechamento de escolas do campo devem ser amplamente visibilizadas por meio de debates nos fóruns em defesa das escolas do campo, de publicações científicas. É preciso levar ao conhecimento das populações que vivem no campo os direitos que lhes são garantidos nas legislações. Torna-se imprescindível ampliar fóruns municipais. É necessário promover debates com apoio dos

movimentos sociais com o objetivo de levar ao conhecimento dos comunitários o direito a participação efetiva em todas as políticas voltadas para a Educação do Campo.

Reforçamos que este trabalho pode colaborar para o desenvolvimento de novas pesquisas, conforme a reflexão do leitor. A decisão pelo fechamento de escolas que o texto abordou é um tema importante nos estudos educacionais, merecendo a atenção dos pesquisadores da área de Educação.

## Referências

- Adorno, T. W. (2011). *Educação e Emancipação*. Tradução de W. L. Mar. 6. reimp. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Apple, M. W. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum, São Paulo*, 15(4), 894-926. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Arroyo, M. G. (2005). Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. *CADERNOS temáticos: educação no campo. Curitiba: SEED-PR*, 47-58.
- Arroyo, M. G. (2011). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 65-86) 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aveiro. (2014). *Portaria nº 078, de 15 de dezembro de 2014*. Aveiro: Secretaria Municipal de Educação.
- Aveiro. (2019). *Gestor Escolar Web*. Secretaria Municipal de Educação. Aveiro, Pará.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*. Educação do Campo: Marcos Normativos MEC/SECADI.
- Brasil. (2014). *Lei Nº 12.960 de 27 de março*. Recuperado de: [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).
- Brasil. (2019). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Caldart, R. S. (2011). A Escola do Campo em Movimento. In Arroyo, M. G., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 149-158) 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-264). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

*Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. (1988). Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Correia, E. S. (2018). *O fechamento das escolas do campo em Sergipe: Territórios em Disputa (2007-2015)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

*Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. (2008). Resolução MEC nº 2, de 28 de abril. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf).

*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de abril. Recuperado de: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)

Fernandes, B. M. (2004). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 135-145) Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 746-750) 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.

Hage, S. M. (2005). Classes Multisseriadas: Desafios rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In Hage, S. M. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará* (pp. 42-59). Belém-Pará: Gutemberg Ltda.

Hage, S. M. (2014). Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

IBGE. (2010). *Censo Brasileiro*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/aveiro/panorama>.

INEP. (2018). *Caderno de Instruções do Censo Escolar*. Recuperado de: <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>.

Kolling, E. J., Nery, I. J., & Molina, M. C. (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo* (Vol. 1). Brasília-DF: UnB.

Munarim, A. (2006). Elementos para uma política pública de educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão* (pp. 15-26). Brasília, DF.

*Plano Estadual de Educação do Pará.* (2015). Lei nº 8.186, de 23 de junho. Recuperado de: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei.pdf>

*Plano Nacional de Educação.* (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho. Recuperado de: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf)

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 02/10/2021  
Aprovado em: 14/04/2022  
Publicado em: 04/10/2022

Received on October 02nd, 2021  
Accepted on April 14th, 2022  
Published on October, 04th, 2022

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

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

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Azulay, M. S., & Ximenes-Rocha, S. H. (2022). Está nas mãos de quem fechar escolas do campo, das águas e da floresta? Um olhar para a realidade da Amazônia Aveirense. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13161. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13161>

ABNT

AZULAY, M. S.; XIMENES-ROCHA, S. H. Está nas mãos de quem fechar escolas do campo, das águas e da floresta? Um olhar para a realidade da Amazônia Aveirense. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e13161, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13161>