

O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO SILENCIANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

THE DATE OF DO/NON-FIELD SCHOOLS SILENTING THE DIREITO À
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Ciências Humanas • 07/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783099754](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783099754)

Cléia Maria Leão Gaia¹

Rosenildo Paes da Costa²

Eraldo Souza do Carmo³

RESUMO

A presente pesquisa analisa o fechamento de escolas no campo que silenciam o direito à educação na Amazônia. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que tomou como referência as seguintes abordagens: Territórios e identidades dos sujeitos do campo; A luta dos movimentos sociais pelo direito à educação; O fechamento de escolas no campo da Amazônia. Os dados analisados revelam que o fechamento de escolas é uma prática subjugada e que reforça um abandono histórico, concepção esta forjada pela simbologia de “uma visão negativa do campo como lugar do atraso”. (Arroyo, 2007, p.158), que ainda limita o acesso dos sujeitos do campo ao direito à educação na Amazônia. Por fim, nosso estudo evidencia que o fechamento de escolas afeta diretamente a vida dos sujeitos do campo, que tem seus espaços tensionados pela negação de um direito basilar, ignorado por governantes, que mesmo diante de lutas e resistências dos movimentos sociais têm insistido no fechamento de escolas, impedindo crianças e jovens de estudar nas suas comunidades.

Palavras-chave: Direito à educação; Fechamento de escolas; Educação na Amazônia; Escola do campo; Movimentos sociais.

ABSTRACT

This research analyzes the dating of schools in the field that silences the direction of education in the Amazon. This is a bibliographic review study that takes as reference the following approaches: Territories and identities of field subjects; The fight between two social movements is aimed at education; The dating of schools in the Amazon field. The analyzed data reveal that the date of schools is a subjugated practice that reinforces a historical abandonment, a concept forged by the symbolism of “a negative view of the countryside as a place of backwardness.” (Arroyo, 2007, p.158), which

still limits the access of two subjects from the countryside directly to education in the Amazon. Finally, our study shows evidence that the date of schools directly affects the life of two subjects in the countryside, that their spaces are stressed by the denial of a basilar right, ignored by governors, which also in the face of struggles and resistance of two social movements has insisted on the date of schools, impeding children and young people. to study in their communities.

Keywords: Direct to education; School dating; Education in Amazonia; Country School; Social movements.

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo a luta das populações do campo se deu pelo direito à terra. Em dias atuais, ela se manifesta contra a expansão do capital, da crise ecológica, do avanço do agronegócio, e contra tudo aquilo que tem interferido e ameaçado todo o processo de defesa e resistência da vida no campo. Pela defesa de um lugar de gente que vive da/pela terra, com seu modo de vida e trabalho, advindos dessa relação, mas também pela garantia de direitos, dada a carência de acesso àqueles, primeiramente, considerados básicos. Entre esses direitos está, em grande parte, o direito à educação, negado pela falta de escola pública, que se materializa, no fechamento das escolas. Essa realidade reflete traços de uma educação, que ao longo da sua história, não foi pensada em favor dos sujeitos do campo.

Na Amazônica, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, e tantos outros, ocupam territórios diversificados pelo seu modo de vida e produção, alguns com difícil acesso, e com acesso às escolas sem estrutura física adequada, que reúnem, muitas vezes, turmas

multisseriadas, e que por vezes, essa realidade é a justificativa para o massificado fechamento das escolas na região.

Assim, o fechamento de escolas, além de silenciar o direito à educação, também inviabiliza a valorização dos modos de vida e cultura dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é discutir o fechamento de escolas na região, objetivando analisar as implicações existentes, quando na ocasião do fechamento.

Sendo o fechamento de escolas uma realidade na região amazônica, se apresenta com duas perspectivas distintas. Para gestores municipais, de acordo com as colocações de Hage e Silva (2020), “se efetiva por meio da política de nucleação [...] como uma única alternativa para a oferta da educação [...] com melhor “qualidade” e condições mais adequadas e infraestrutura para os sujeitos do campo”. Para os que defendem o direito à educação, e combatem o fechamento das escolas, as palavras de Santos et al (2020, p. 398), defendem que, [...] “fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população [...]. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, às florestas, e às águas”.

Esse espaço que já havia conquistado seus direitos, materializados na existência da escola na comunidade, na ocasião do fechamento, passa a viver um retrocesso, onde persiste todo um processo histórico de exclusão e ausência de políticas públicas, sobretudo educacionais, negando não apenas um direito, mas também, apagando sonhos, projetos e perspectivas de vida.

Arroyo (2006) afirma que “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são ameaçados também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada”. Nessa perspectiva, diante ao fechamento de escolas, a comunidade toda sofre, famílias são desestruturadas, necessitando muitas vezes se deslocar da sua própria comunidade de origem, abandonando trabalho, história e memória.

Os crescentes fechamentos de escolas, principalmente na região amazônica tem resultado no processo de nucleação escolar, justificado pelas prefeituras como uma saída para o deslocamento do aluno da própria comunidade para uma escola de melhor estrutura e principalmente seriada, uma vez que, grande maioria das escolas do campo fechadas, são multisseriadas.

E, diante das questões apresentadas, nosso compromisso é analisar o fechamento de escolas e como essa prática silencia o direito à educação dos sujeitos do campo na Amazônia. Para a compreensão dessa abrangência, buscamos de maneira mais específica, identificar os territórios e identidades dos sujeitos do campo na Amazônia; discutir o fechamento de escolas no campo no Brasil e no Pará; analisar o processo de luta e resistência dos movimentos sociais pelo direito à educação do/no campo.

Este trabalho retrata o fechamento de escolas e também evidencia todos os conflitos que meninos e meninas do campo têm vivenciado pelo direito à educação em uma região que exige postura de enfrentamento e resistência, pois falamos de um contexto educacional, no qual as políticas públicas educacionais de acordo com Arroyo (2007, p. 3) são “Políticas que expressam o total

desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo”, e não consideram que no campo existem “vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (Arroyo, 2007, p.7).

Neste contexto, temos a escola do campo, que no seio dos movimentos sociais é apreendida não somente como o lugar que ensina a ler e a escrever, mas sua presença é espaço de valorização das identidades, culturas e saberes locais, fortalecendo os vínculos comunitários e possibilitando que os sujeitos do campo se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias, e assim a escola assume um papel fundamental na permanência das populações em seus territórios, uma vez fechada nega a oportunidade de construção de processos de desenvolvimento local e de fortalecimento e valorização da identidade e dos territórios camponeses.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho tem como base metodológica uma revisão de literatura, desenvolvida através de pesquisa bibliográfica que segundo orientação de Minayo (2012, p. 624) o percurso metodológico deve ter como foco a análise dos seguintes aspectos: “textos teóricos e referências [...] material de observação, [...] documentos geográficos, históricos, [...]”. Considerando as recomendações da autora, na realização desta escrita foram selecionados alguns autores que embasassem o trabalho considerando os objetivos propostos nesta pesquisa. As leituras realizadas estabeleceram uma melhor compreensão sobre o objeto da pesquisa, tarefa necessária e indispensável para fundamentar todo e qualquer trabalho acadêmico.

As referências teóricas para o aporte teórico deste trabalho baseiam-se em estudos e pesquisas de autores que discutem território e identidade dos sujeitos da Amazônia, o fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação.

A revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica, que Severino (2007, p. 122) define como: “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]”, ocorreu mediante levantamento, seleção, leitura e interpretação de textos. A seleção das produções das pesquisas e discussões dos autores considerou os seguintes critérios:

I. Estudos embasados em Santos (2005), Pereira (2020), Malheiro (2021) advêm da necessidade de identificar os territórios e a identidade dos sujeitos, para compreender como a relação entre os sujeitos e os territórios definem a identidade no campo da Amazônia. Essa abordagem evidencia que o lugar de onde falamos se especifica através das dimensões sociais e culturais, estabelecidas em meio à resistência para a manutenção dos territórios e identidades dos sujeitos.

II. Pesquisas de autores como Ghon (1997), Arroyo (1996), Caldart (2008), Hage e Silva (2020) contribuíram para discutir o fechamento de escolas. Esses estudos analisam o fechamento de escolas como uma ameaça ao território e à vida dos sujeitos do campo, defendem a importância de uma escola no campo e para o campo para o fortalecimento da identidade camponesa e afirmam que o fechamento de escolas advém não só de uma negação política, mas também da precária

condição em que esta escola se encontra, sendo esse um indicador principal para o fechamento.

III. Para analisar o fechamento de escolas utilizamos LDB (1996), BRASIL (2008), Arroyo (1999 e 2006), entre outros, que contribuíram para compreender como a prática do fechamento de escolas nega o direito à educação, e que a ausência de escolas nas comunidades do campo distancia, ainda mais, a população do campo do acesso às políticas públicas, uma vez que para a maioria dessas populações, a escola é o único espaço público que contempla esse direito.

3. ALGUMAS IMPRESSÕES DO ESTUDO TEÓRICO

3.1. Território e Identidade dos Sujeitos do Campo na Amazônia: Entre Conflitos e (Re)existência

Para discutir a luta pela escola no campo da Amazônia, precisamos antes de tudo discorrer sobre a luta que primeiramente se deu pelo direito à terra, uma luta que se identifica pela resistência de homens e mulheres que enfrentam o que Malheiro (2021) denomina de “espoliação de terras”, que se refere, na visão do autor, à apropriação indevida de grupos organizados, latifundiários, fazendeiros, donos do agronegócio que, intensivamente, ameaçam a liberdade e a vida de trabalhadores do campo.

São lutas contra as formas de subordinação e exclusão que buscam apagar a identidade camponesa, elas se estabelecem em meio a intensos conflitos que vão “da luta pela terra à luta pelo território” (Malheiro, p. 234-2021), uma vez que não é só o direito à terra a única expressão da resistência contra o domínio do explorador, mas também pela necessidade de defender os territórios, demarcando a

valorização da identidade de cada grupo social existente na Amazônia.

Para Wanderley (1996), a garantia do direito à terra é marcada pela luta camponesa, construída historicamente, a partir da necessidade que o homem tem de viver da terra e pela terra. Essa relação entre homem e natureza, manifestada pela liberdade tanto do homem quanto da terra, se estabelece através da manutenção da vida e da preservação dos recursos naturais, considerando o trabalho coletivo, as tradições e as memórias do povo camponês, como primordial e eminentemente vital e necessário.

Essa significação da terra como símbolo de liberdade e elemento essencial para a vida é algo que está presente na intrínseca relação entre homem e natureza antes do período da colonização do Brasil, onde os nativos que aqui viviam estabeleciam uma relação harmônica com a natureza, e ao mesmo tempo que utilizavam a terra como fonte de vida, preservavam a própria terra para a garantia das vidas futuras.

A partir do processo de colonização, a essência dessa relação que os nativos estabeleciam entre si e com a natureza é moldada sobre a lógica da exploração e da destruição, e o colonizador passa a perceber a terra como um elemento de transformação do trabalho para fins de exploração humana.

Malheiro (2021) ressalta que foi por meio desse mesmo processo de subordinação, atrelado à expropriação, que se deu a ocupação dos territórios da Amazônia, que ocorreu “por meio das ruínas dos processos de colonização e modernização da região”, deixando:

[...] marcas de uma persistente colonialidade que está diretamente relacionada à conformação do sistema-mundo moderno-colonial. Sublinhe-se a ideia de uma organização social em escala global, iniciada com a colonização das Américas e seus povos, com capacidade crescente de condicionar as histórias regionais e organizar suas inter-relações a partir de assimetrias e hierarquias de poder. Dentre as múltiplas dimensões dessas relações, ganha destaque a dominação do colonizado, legitimada por meio da criação da ideia de outro inferiorizado, ou até mesmo exteriorizado, pelas noções de raça, de gênero e de cultura, mas também a dominação da natureza para a exploração de seus recursos e distribuição de seus rejeitos desigualmente, configurando uma espoliação de matéria e energia, mas também de saberes (Malheiro, 2021, p.141).

“A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual.” (Lander, 2000). O autor enfatiza que o que modifica essa relação, no sentido da perda da liberdade, tanto do homem quanto da terra, é quando aquele que é a imagem e semelhança do primeiro que habitou este espaço, percebe a terra como uma oportunidade de acúmulo de riqueza e poder.

A partir dos anos 1960, assiste-se no Brasil à emergência de profundas transformações no setor agrícola e no meio rural. No bojo destas mudanças, está o processo de modernização da agricultura que, aqui, assume duas dimensões centrais e complementares. Em primeiro lugar, a subordinação da atividade agrícola às exigências dos setores dominantes da indústria e do capital financeiro, que se traduziu, fundamentalmente, pela adoção de máquinas, equipamentos e insumos de origem industrial nos processos da produção agrícola. Em segundo lugar, a ocupação das fronteiras agrícolas por grandes empresas, que se beneficiaram de políticas públicas de incentivo a essa expansão (Wanderley, 2015, p. 28).

Velho (1979) define o processo de deslocamento, intensificado na década de 50/60 na região amazônica, como colonização, fazendo uma alusão à colonização portuguesa no Brasil, definindo o “desenvolvimento” da região como perverso e mortal para o camponês. Essa colonização, que se deu pelo domínio de grandes empresas, expropriava o trabalhador, que cada vez mais migrava em busca de terras livres e que não houvesse fronteiras que o impedissem de nela habitar. Nesse contexto, o capital, maléfico para a vida camponesa, de maneira devastadora, cada vez mais tem construído mecanismos de expansão, indo contra a vida do camponês, buscando a todo custo tecê-lo aos moldes da sua subordinação.

[...] é sempre bom lembrar que concentração de terras não é somente concentração de área como abstração matemática expressa em hectares, mas sobretudo concentração das condições de reprodução metabólica da vida sem as quais nenhum ser vivo vive, inclusive os humanos. [...] a despeito desse persistente processo de dominação e concentração da terra na Amazônia Legal, a luta de camponeses, povos e comunidades tradicionais pela redistribuição e reconhecimento de direitos territoriais também tem sido uma constante (Malheiro, 2021, p. 45).

Ainda de acordo com Loureiro (2015):

Nos anos 60, 70 e 80, a maioria das terras amazônicas era pública, [...] e estava ocupada por indígenas, colonos, ribeirinhos em geral, quilombolas e outras populações tradicionais. [...] O governo federal facilitou a compra de terras a preço baixo e com juros facilitados para empresários de fora da região. A ideia era a de que a Amazônia só poderia se desenvolver com a entrada de grandes empresários [...]. Com o título da terra na mão, o novo proprietário expulsava, ameaçava e, em muitos casos, mandava matar os antigos moradores que se recusavam a sair das terras por ele adquiridas. [...] A Amazônia tornou-se uma terra de conflitos e mortes. Em 1985, por exemplo, o Pará tinha, ao mesmo tempo, 121 conflitos de terra, segundo o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (Loureiro, 2015, p. 43-44).

Essa espoliação histórica, marcada por conflitos agrários, ganhou grande repercussão quando, na década de 80, trabalhadores do campo, ambientalistas, ao perceberem suas terras e vidas sendo ameaçadas, resistiram, e muitos perderam suas vidas, como no caso dos conflitos que envolvem os massacres como os “de Eldorado dos Carajás, 1996, e de Pau D’Arco, 2017” (Malheiro, 2021).

Loureiro (2001, p. 105) destaca que “quase sempre a luta pela terra encontra seus limites na necessidade de sobrevivência imediata do grupo”, portanto, se a terra é ameaçada, a vida também sofre ameaça. São territórios que se identificam em meio à diversidade da região, espaços que se definem conforme a ocupação exercida, onde

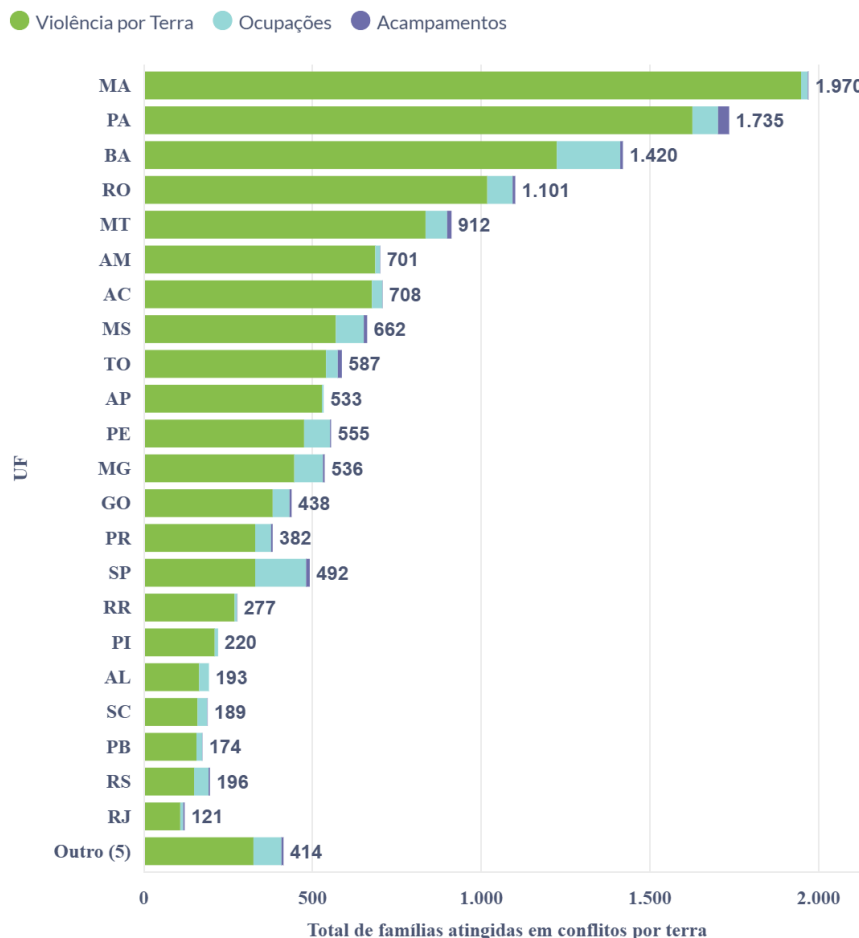
ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, trabalhadores rurais fazem desta terra não só o lugar de vida, como também de produção material, cultural e social, definindo sua identidade a partir da relação com a floresta, com os rios, igarapés, com a fauna.

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (Anjos, 2006, p. 49).

Com a criação da Comissão Pastoral da Terra, a partir da década de 70, passaram a ser realizados levantamentos dos conflitos agrários no campo, que envolvem disputa de terra, violência, invasões, desocupações contra indígenas, pescadores, trabalhadores que vivem em territórios do campo e pertencem às comunidades tradicionais, que utilizam a terra, a floresta e a água como indispensáveis para a sua existência. (Comissão Pastoral da Terra).

Gráfico 1. Conflitos por Terras no Brasil (2014-2024)

Número de Conflitos por Terra - Violência, Ocupação e Acampamentos - últimos 10 ar



Fonte: Comissão Pastoral da Terra (2025)

Os dados da CPT revelam haver incidência de luta pela terra em todo o Brasil, contudo é expressa nos dados que essa ocorrência se intensifica nos estados que fazem parte da Amazônia Brasileira, evidenciada por meio de conflitos que envolvem situações de violência por terra, ocupações de terras em desuso, ou terras acampadas, que no ato de reintegração de posse ou uso de força, famílias são brutalmente violentadas e mortas.

Loureiro (2002) ressalta que na Amazônia foram construídas duas bases que sustentam o modo de observar a região, e que estas divergem entre si sobre um conflito que está bastante presente, uma de que se trata de um espaço natural no qual a imagem de um paraíso é cercada de mitos e crenças, e a outra de um território onde permeiam violentos conflitos pela busca de sua riqueza e exploração

natural, que se materializa pela relação homem e natureza, sendo esta exploração natural dessa própria relação, “avançando com a apropriação dos territórios dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, saqueando toda riqueza do bioma, para gerar lucros” (Pereira, et al., 2023, p. 177).

A luta pela terra advém da relação com a natureza para quem vive na Amazônia, já que está diretamente ligada aos modos de vida, trabalho e cultura, para garantia da qualidade de vida e da preservação dos recursos naturais, sendo tanto o território quanto a identidade definidos pelo modo que os sujeitos se relacionam “com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança” (...) (Brasil, 2006, p.24).

O conceito de **TERRITÓRIO** no dicionário online Aurélio é definido como “uma extensão de terra, uma área delimitada sob a posse de um indivíduo, grupo, animal ou instituição, com ênfase nas relações de poder e controle sobre recursos e espaços”. Já para o conceito de **IDENTIDADE** encontramos o seguinte significado: “qualidade do que é idêntico, semelhança ou similaridade entre coisas ou pessoas [...] o conjunto de características que definem uma pessoa ou coisa, permitindo sua identificação e diferenciação.”

Contudo, nessa abordagem, a definição de território e identidade está para além dos conceitos apresentados, pois ao discutir a luta pela terra, perpassamos pela necessidade de expressar como, na prática, o significado, tanto do território quanto da identidade, são construídos pelos próprios sujeitos na Amazônia, e estão diretamente ligados à relação espaço ocupado e modo de vida, que

respectivamente vão constituir território e identidade, e assim demarcar como cada grupo social se organiza e manifesta a luta pela busca de direitos.

Para Loureiro (2015):

Na Amazônia, pode-se reconhecer ainda nitidamente dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura, cada qual assinalado por características bem definidas, mas também marcados por uma forte articulação mútua, que se processa em decorrência de procedimentos próprios ao desenvolvimento regional: o espaço da cultura urbana e o da cultura rural. A cultura urbana se expressa na vida das cidades, principalmente naquelas de porte médio e nas capitais dos Estados da região. Nas cidades, as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, há maior velocidade nas mudanças, o sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades. No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história (Loureiro, 2015, p. 76-77).

A significação de território para esses grupos identitários vai além do conceito geográfico, esses espaços se definem conforme a ocupação, a utilização e a importância que têm na vida de cada

identidade construída, e como os sujeitos se definem a partir do pertencimento, sendo o “território [...] essencial para sua existência. [...]” (Fernandes, 2005, p. 21).

Para Pereira (2020) não se pode falar de território sem mencionar a territorialidade, “que seria uma relação vinculante: apropriamo-nos dos lugares, recursos, trunfos e atributos territoriais criando laços de pertencimento ao território (s) e entre “nós” (Pereira, 2020, p. 126), na visão do autor é a territorialidade que molda a identidade dos sujeitos de cada território. Ainda de acordo com Santos (2005), “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”.

[...] não há território sem o seu processo instituinte de territorialização, não há território sem territorialidade, ou seja, sem as marcas dos grupos sociais que lhe conferem sentido. A tríade relacional território-territorialidade-territorialização dos povos e comunidades amazônicas expressa uma acumulação histórico-política de uma construção cultural forjada na coexistência e na co-evolução com a natureza (Malheiro, 2021, p. 181).

Esses territórios se constituem por meio da ocupação de cada grupo, que se organiza e “constrói a natureza de formas impressionantemente diferentes das formas modernas dominantes: eles designam, e, portanto, utilizam os ambientes naturais de maneiras muito particulares” nos seus modos de “[...] de pensar,

relacionar-se, construir e experimentar o biológico e o natural” (Lander, 2000, p. 65).

[...] o que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança [...] (Brasil, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, Wanderley (1996) ressalta que a forma de relação social estabelecida pelo povo camponês tem como base três elementos: família-trabalho-produção, que, relacionados entre si, são essenciais para a garantia da vida no campo e a autonomia de produzir por meio da cooperação, e principalmente, tendo o trabalho como um elemento fundamental para a manutenção da terra. Essa concepção de cooperação conduz para o fortalecimento dos grupos camponeses, uma vez que, por tratar-se de um modo de vida social particular, os grupos conseguem consolidar o trabalho como uma prática de liberdade e garantia de vida justa.

Os territórios amazônicos são ocupados por sujeitos que se identificam conforme o espaço a que pertencem. Essa ocupação que se dá entre os rios e a floresta é parte necessária para a manutenção da vida na região, e que, através das águas dos rios e igarapés, e dos recursos das matas, da terra, os ribeirinhos, indígenas, quilombolas, agricultores vão produzindo e reproduzindo distintos modos de vida e de uso desta terra na Amazônia.

3.2. A Luta dos Movimentos Sociais Pelo Direito à Educação No/do Campo

A atuação dos movimentos sociais em defesa da educação do campo tem sido marcada pela resistência e pelo enfrentamento da ideologia dominante, que, por meio de políticas educacionais, tenta suprimir as reais necessidades de quem vive no campo. São organizações sociais que têm avançado na busca por uma educação específica para os povos do campo.

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade (Ghon, 1997, p. 251).

Contra o processo de fechamento de escolas e pela defesa da educação no campo e para o campo é que movimentos sociais lutam, pela garantia de uma educação de qualidade na própria comunidade, que respeite a identidade, a cultura e os saberes de cada território.

A educação do campo, portanto, se fundamenta em outra concepção de campo e busca contribuir com a construção de um modelo de desenvolvimento incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para se viver e trabalhar, assim como de educação, entendida enquanto direito humano e reconhecida enquanto política pública na legislação educacional vigente, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (Hage et al., 2020, p.6).

Caldart (2008) destaca que a Educação do Campo é um movimento constante, que busca, por meio da mobilização e da luta dos movimentos sociais, tomar posição de confronto contra a lógica do campo como lugar de negócio, buscando superar o agronegócio, a exploração, a negação do direito à educação. Trata-se de uma educação específica para a classe trabalhadora de base política e pedagógica, cujo objetivo é formar uma classe de base anticapitalista que transforme o campo como lugar de resistência, transformação social e emancipação humana.

Para esse espaço de intensa e distinta produção de modos de vida social, prevalece a necessidade da permanência da escola, mas também uma escola que articule conhecimento com a valorização do território e da identidade, ressaltando a importância da defesa de cada território com sujeitos de direitos, e que estes não podem mais ser negados, pois ainda vivenciamos as contradições expressivas de

um movimento contrário a essas necessidades refletidas no fechamento da escola.

Assim, a educação do campo, uma política educacional, tem protagonizado nesse processo de luta da educação campesina, mais que educação escolar no campo, como também a busca por uma formação pautada na humanização e que reflita sobre a realidade e a necessidade de cada território e de cada identidade. Contudo, apesar dos avanços, o fechamento de escolas ainda silencia o direito à educação nos territórios da Amazônia.

Para Hage e Silva (2020), a negação do direito à educação não se efetiva apenas pelo fechamento de escolas, mas também advém das precárias condições nas quais as escolas, em funcionamento, no campo se apresentam. Uma escola que não atende às necessidades básicas na garantia da oferta de qualidade também impede o direito subjetivo e público definido legalmente.

Corroborando com Hage e Silva, Arroyo (1996) afirma que “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são ameaçados também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada”. Diante do fechamento de escolas, a comunidade toda sofre, famílias são desestruturadas, necessitando muitas vezes se deslocar da sua própria comunidade de origem, abandonam trabalho, história e memória.

As campanhas “FECHAR ESCOLA É CRIME, RAÍZES SE FORMAM NO CAMPO, ESCOLA É VIDA NA COMUNIDADE” são movimentos de repercussão e pressão social que buscam impedir o fechamento da escola no campo, contudo, Santos et al. (2020) reiteram que, através

do Movimento Nacional de Educação, “Fechar Escola é Crime” ocasionou desconforto aos interesses de gestores municipais e estaduais, mas que não impediu essa prática. Estes, por sua vez, ao dialogarem com os Movimentos Sociais, atribuem a culpa das ações desse crime para o sistema federal, que “impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentária”. Com isso, percebe-se o descaso do Estado para com os povos camponeses e todo seu processo educativo, visando apenas interesses próprios.

Um dos principais articuladores pela defesa da educação no campo é o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). O FONEC foi criado em 2010 para garantir o fortalecimento das lutas e conquistas em favor do campo. Se articula com distintas organizações sociais, como universidades públicas, sindicatos e demais movimentos sociais que atuam na Educação do Campo. Participam como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na Educação do Campo. Entre as lutas do FONEC está a garantia do direito à educação para o campo, com o foco para a elaboração de políticas públicas de educação específica para o campo (FONEC), e o combate ao fechamento de escolas está entre as principais lutas do FONEC.

No estado do Pará, um dos espaços que marcam na região amazônica como esses movimentos se organizam, a realização anual do Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará é uma das referências. Realizado pela primeira vez em 2018, é organizado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e reúne estudantes, professores, lideranças, entidades governamentais e universidades públicas que buscam discutir e articular ações que contribuam não

apenas para a defesa e o fortalecimento das escolas nas comunidades do campo, mas para que os sujeitos do campo desfrutem de uma vida justa e com igualdade de direitos (Fórum Paraense de Educação do Campo, 2018).

Esses movimentos sociais articulados entre si produzem resistência em meio à defesa por uma educação que valorize diferentes culturas e modos de vida. Tem-se discutido uma proposta educacional específica para quem vive no campo, compreendendo que a educação e a escola do campo também são um direito humano. Com isso, objetiva-se mobilizar os sujeitos que vivem no campo na organização para a construção e garantia de uma educação em todos os níveis educacionais, partindo das práticas já existentes, propondo novas ações que auxiliem na formação desses sujeitos (Brasil, 2004).

Freire (2002) enfatiza a importância da educação como um espaço de construção de conhecimento que possibilite a transformação de uma realidade que oprime em uma realidade emancipatória:

A estrutura social é obra dos homens e, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 2002, p. 48).

O MST se configura como protagonista dessa luta que, conforme destaca Caldart (2012): “a Educação do Campo visa incidir sobre a política brasileira de educação desde os interesses sociais e comunitários dos camponeses”. Portanto, a defesa de educação no campo e para o campo é a bandeira defendida pelos movimentos sociais visando a garantia de uma educação de qualidade na própria comunidade e, sobretudo, que respeite a identidade dos territórios e a cultura local.

A educação do campo, portanto, se fundamenta em outra concepção de campo e busca contribuir com a construção de um modelo de desenvolvimento incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para se viver e trabalhar, assim como de educação, entendida enquanto direito humano e reconhecida enquanto política pública na legislação educacional vigente, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (Hage et al., 2020, p. 06).

Os primeiros passos dados em defesa da educação do campo têm início a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST em 1997, para posteriormente, em 1998, a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir de então, ocorre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e que, em 2008, são estabelecidas as

Diretrizes Complementares de atendimento para a educação do campo.

A Educação do Campo se compreende enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil (Hage, 2010, p. 1).

Caldart (2009) enfatiza que, com base na perspectiva da educação do campo, ela nasce numa “posição de confronto contra a lógica do campo como lugar de negócio”, e se caracteriza pelas:

[...] lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar, para compreensão da constituição histórica da Educação do Campo, o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do Campo não nasceu como uma crítica somente de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (Caldart, 2009, p. 39).

O Encontro de Educadores buscava traçar os primeiros passos na defesa por uma educação específica para o campo, visando a valorização e o direito à educação no campo. É bem verdade que esses marcos legais se apresentam como um divisor de águas no que concerne à defesa por uma educação do campo, no entanto, trata-se de uma luta nunca acabada, que tem exigido cada vez mais dos movimentos e seus atores sociais a busca constante por este ideal de educação, uma vez que as políticas públicas não atendem às necessidades das escolas do campo, principalmente materializadas na falta de investimentos, recursos humanos e materiais, revelando uma educação bastante excludente e precarizada. O contexto do campo se apresenta como um espaço que ainda não foi contemplado de fato por uma educação que promova igualdade, permanência e trabalho digno, onde até

mesmo as escolas estão sendo fechadas, impedindo a efetivação do que os marcos legais estabelecem.

Caldart (2008) destaca que a Educação do Campo é um movimento constante, que busca, por meio da mobilização e da luta dos movimentos sociais, tomar posição de confronto contra a lógica do campo como lugar de negócio, buscando superar o agronegócio, a exploração, a negação do direito à educação. Trata-se de uma educação específica para a classe trabalhadora de base política e pedagógica, cujo objetivo é formar uma classe de base anticapitalista que transforme o campo como lugar de resistência, transformação social e emancipação humana.

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2006, p. 18).

O campo é lugar de produção de conhecimento, trabalho, cultura, saberes e valores sociais muito peculiares, inclusive os territórios e a identidade de quem a ele pertence também se especificam, ainda que de maneira geral todos os grupos pertençam, ou seja, sejam identificados como sujeitos do campo. O modo como se organizam, repassam os saberes, compartilham práticas de trabalho entre si vai se modificando conforme o território ocupado.

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contraditórias) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (Caldart et al., 2012, p. 13).

A falta de políticas públicas para o campo impede o acesso a direitos básicos, e essa ausência, histórica, está ligada a um processo de subordinação e exploração que nega a garantia da emancipação das populações do campo, onde a educação ainda se consolida como reprodutora de desigualdades sociais, impedindo a garantia de uma vida baseada na justiça social e no pleno exercício de direitos (Hage, 2010).

De certa forma, um sistema educacional excludente é a garantia mais plausível para a manutenção da subordinação e a hegemonia do sistema, revelada na enorme concentração de terra, no avanço do agronegócio, no enfraquecimento da agricultura familiar e na desapropriação do homem do campo.

3.3. O Fechamento de Escolas no Campo da Amazônia

A Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 que trata das Diretrizes Complementares, para o atendimento da Educação Básica do Campo, no seu artigo 3º define que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação

de escolas e de deslocamento das crianças”. Já o artigo 10 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que antecede a Resolução 02/2008, já preconizava que:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (Brasil, 2002, art. 10).

Esses documentos preconizam a necessidade de instituir uma educação específica para o campo, considerando que as comunidades camponesas também possuem modos de vida específicos, e a escola precisa estar articulada à cultura, saberes e ao respeito à identidade local, e isso inclui a formação dos professores, espaço escolar adequado, condições que garantam acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes. Corroborando com as Diretrizes Operacionais, as Diretrizes complementares em seu escopo reforçam a necessidade de educação no campo e para o campo, trazendo também a importância de oferta da educação nas comunidades e que “terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.” (Brasil, 2008, art. 1)

É preciso entender que as Diretrizes apresentam elementos importantes não apenas para a garantia da educação do campo, no

campo, mas também propostas que contemple o direito à educação nos territórios, defendendo o acesso nas próprias comunidades para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como também algumas exigências quanto à necessidade de deslocamento. O ponto principal desta discussão é como essas legislações são ignoradas pelo poder público, que apenas tem fechado escolas sem nenhuma justificativa e sem atender às exigências quanto ao cumprimento da qualidade do transporte escolar, na ocasião do deslocamento dos estudantes.

O combate ao fechamento de escolas tem sido uma das mais necessárias defesas pelo direito à educação nos territórios. Uma das atuações mais presentes nesse movimento de defesa da educação do e no campo é a do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia-GEPERUAZ, vinculado à Universidade Federal do Pará. O Grupo tem como principal bandeira de luta a garantia do direito à educação para os povos do campo na Amazônia, como a principal representatividade no combate ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas neste estado do Pará (Geperuaz, 2024).

Em 2026, no IX Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, evento anual de defesa pela educação, foram apresentados dados do Censo Escolar e revelaram que entre os anos de 2000 a 2025, foram fechadas em todo o Brasil 171.598 escolas. Sendo que desse total 114.906 são escolas do campo e 56.692 eram escolas da cidade. Ainda de acordo com dados da carta manifesto do Fórum Paraense de Educação, apresentada no evento, 31.321 escolas foram paralisadas e em 2025, dessas 3.872 escolas foram fechadas em definitivo. Dessas escolas fechadas em 2025, 2.074 eram escolas do campo e 1.798

escolas da cidade, revelando que a expressão de maior ocorrência do fechamento está nas escolas localizadas nos rios e nas florestas.

Nesse processo de negação do acesso à escola, que ocorre através do fechamento de escolas, o estado do Pará tem sido uns dos que mais tem negado a presença da escola nas pequenas comunidades dos territórios da Amazônia, estando entre os primeiros colocados nos dados do censo escolar.

Tabela 1. Estados que mais fecharam em escolas no Brasil em 2025

Estado	Quantitativo de escolas fechadas
Bahia	456 escolas
Pará	256 escolas
Ceará	196 escolas
Minas Gerais	142 escolas
Pernambuco	145 escolas
Rio Grande do Sul	118 escolas

Fonte: Censo Escolar 2025

Os crescentes fechamentos de escolas, principalmente na região amazônica, têm resultado no processo de nucleação escolar, justificado pelas prefeituras como uma saída para o deslocamento do aluno da própria comunidade para uma escola de melhor estrutura e principalmente seriada, uma vez que, grande maioria das escolas do campo fechadas, são multisseriadas. Isso fica evidente nas colocações de Hage e Silva (2020), quando reiteraram que:

O fechamento de escolas no campo se efetiva por meio da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, sinalizando a importância de reunir as escolas que se encontram “dispersas nas pequenas comunidades rurais, alegando a necessidade de agrupar as escolas das comunidades próximas como uma única alternativa para a oferta das várias etapas educação básica com melhor “qualidade” e condições mais adequadas e infraestrutura para os sujeitos do campo (Hage e Silva, 2020).

A escola fechada representa um grave retrocesso às conquistas na comunidade, Arroyo (2006) afirma que “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são ameaçados também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada”. Nessa perspectiva, diante do fechamento de escolas, a comunidade toda sofre, famílias são desestruturadas, necessitando muitas vezes se deslocar da sua própria comunidade de origem, abandonando trabalho, história e memória.

Os crescentes fechamentos de escolas na região amazônica têm resultado no processo de nucleação escolar, justificado pelas prefeituras como uma saída para o deslocamento do aluno da própria comunidade para uma escola de melhor estrutura e principalmente seriada, uma vez que, grande maioria das escolas do campo fechadas, são multisseriadas.

O Artigo 28, da LBD/1996, determina que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considera a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O fechamento de escolas tem sido massificado sobre a ideologia de que essas escolas, quase sempre multisseriadas, apresentam reduzido número de alunos, onde após o fechamento os poucos que restam são remanejados para uma escola seriada. Na verdade, apresenta-se aí o próprio olhar que os governos têm em relação às escolas multisseriadas. Arroyo descreve que as escolas multisseriadas “[...] têm 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” (1999, p.27).

Com o fechamento da escola é silenciado um importante espaço de manifestação da cultura local, pois a escola é o lugar mais propício para a valorização da identidade, dos modos de vida e saberes de cada território. Esse espaço representa a própria luta pela garantia de direitos, pois em grande maioria a escola é resultado de organização do território e seu fechamento impõe um retrocesso nas conquistas locais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento de escolas, além de produzir o silenciamento do direito à educação, amplia as desigualdades sociais e educacionais, o que causa um grande problema para o processo de fortalecimento de uma educação do/no campo, que na ação do fechamento tem impedido a garantia do direito à educação na própria comunidade e reforça a ausência de políticas públicas, sobretudo educacionais, para as populações do campo. Também silencia os modos de vida dos sujeitos do campo, apagando o significado de que cada comunidade tem uma cultura própria, e a escola pode ser o espaço de valorização desses modos de vida e saberes locais.

Nosso estudo identificou que o processo de fechamento de escolas afeta diretamente a vida das populações que vivem no campo, comprometendo não apenas o acesso à educação, mas também a manutenção de suas identidades, territorialidades e modos de vida construídos historicamente na íntima relação que os sujeitos camponeses têm com seus territórios.

A negação do direito à educação é apenas umas das perversas práticas contra à queles que vivem no campo, historicamente tanto a identidade quanto o território são ameaçados por práticas subjugadas que inferiorizam a vida e os modos de existência de homens e mulheres camponesas.

A escola do campo constitui um importante espaço de produção e valorização dos saberes locais, das memórias coletivas e das práticas socioculturais que caracterizam os povos amazônicos. Para as pequenas comunidades a escola não é só um lugar no qual se aprende a ler e a escrever, é um espaço que evidencia a existência

de sujeitos que constroem nas suas relações a luta pela garantia de direitos, onde na maioria das pequenas comunidades a presença da escola é resultado de reivindicações e conquista da própria comunidade, e seu fechamento representa uma ruptura nas dinâmicas comunitárias, contribuindo para processos de desterritorialização, enfraquecimento dos vínculos sociais e ampliação das desigualdades educacionais.

Os estudos analisados demonstram que o fechamento de escolas do campo ocorridos principalmente na Amazônia desconsideram as legislações que preconizam o direito à educação nas pequenas comunidades, e também identificamos uma contradição em relação aos princípios da Educação do Campo construídos historicamente pelos movimentos sociais.

Por outro lado, o estudo também evidenciou o protagonismo dos movimentos sociais do campo na defesa da educação como direito e como instrumento de fortalecimento dos territórios, e que são lutas extremamente necessárias para denunciar o fechamento das escolas, reivindicar políticas públicas educacionais para os territórios camponeses e construir uma concepção de educação comprometida com os interesses e as necessidades dos povos do campo.

Garantir a permanência e o fortalecimento das escolas do campo na Amazônia significa assegurar não apenas o acesso à educação, mas também a preservação dos territórios, das culturas e dos projetos de vida das populações amazônicas. Dessa forma, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais que respeitem as especificidades dos sujeitos do campo, valorizem seus

conhecimentos e fortaleçam a escola como espaço de resistência, emancipação e promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas:** tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo.** Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação.** Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

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

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da**

Educação Básica do Campo (Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, CNE/CEB).

_____, Edir Augusto Dias et al. **A Amazônia na rota da colonialidade global: A Hidrovia Araguaia-Tocantins, conflitos de projetos, pluralidade de vozes/ narrativas e perspectivas educativas.** Revista Española de Educación Comparada | núm. 43 (julio-diciembre 2023), pp. 174-194 ISSN 2174-5382.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 31º ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta do VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará. Castanhal: FPEC/UFPA, 2018.

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia. **VII Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará.** Castanhal-Pará, 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina.** Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej, CRUZ, Renilton, SILVA, Hellen Socorro de Araújo.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: resultados e estatísticas da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: [Portal do Censo Escolar – Resultados 2025](#). Acesso em: 13 mai. 2025

_____. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. pdf. Acesso em agosto de 2025.

LANDER, Edgardo (org.) 2000. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas** (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: Uma poética do imaginário**. 5ª ed. – Manaus: Editora Valer, 2015. 456 p.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Estado, bandidos e heróis: utopia e luta na Amazônia**. 2ª ed. - Belém: Cejup, 2001.

_____, Miguel. **Por uma educação do campo**. In ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

Movimento de Educação do Campo no Brasil e no estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. UFPA, 2010.

MALHEIRO, Bruno. **Horizontes amazônicos:** para repensar o Brasil e o mundo. / Bruno Malheiro, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Fernando Michelotti. - 1.ed.- São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____, Maria de Nazareth Baudel. **O Campesinato Brasileiro:** uma história de resistência. Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014 – Impressa em fevereiro de 2015.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **A territorialidade e a resistência: subscrição de um conceito.** Boletim Campineiro de Geografia, v. 10, n.1, 2020.

_____, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

_____, Salomão Antônio Mufarrej, SILVA, Hellen Socorro de Araújo. Movimentos Sociais do Campo e resistência pela garantia do direito à educação na Amazônia paraense. In: **Educação do Campo e suas interfaces e suas interfaces:** problematizando realidades e tecendo saberes/org. Iranete Lima, Janssen Felipe da Silva, Anna Rita Sartore. – Recife: Ed. UFPE, 2020, 358 p.

SANTOS, Milton. O retorno do território. in: OSAL: **Observatório Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282

SANTOS, Clarice Aparecida dos, et al. **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez 2007.

VELHO, OG. **Capitalismo autoritário e campesinato um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. Capítulo XIII – A fronteira amazônica e o campesinato.1979.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. TEDESCO, João Carlos (org). Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

¹ Discente do curso de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará Campus Cametá. E mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Discente do curso de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará Campus Cametá. E mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professor Titular Adjunto Nível IV da Universidade Federal do Pará Campus Cametá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

