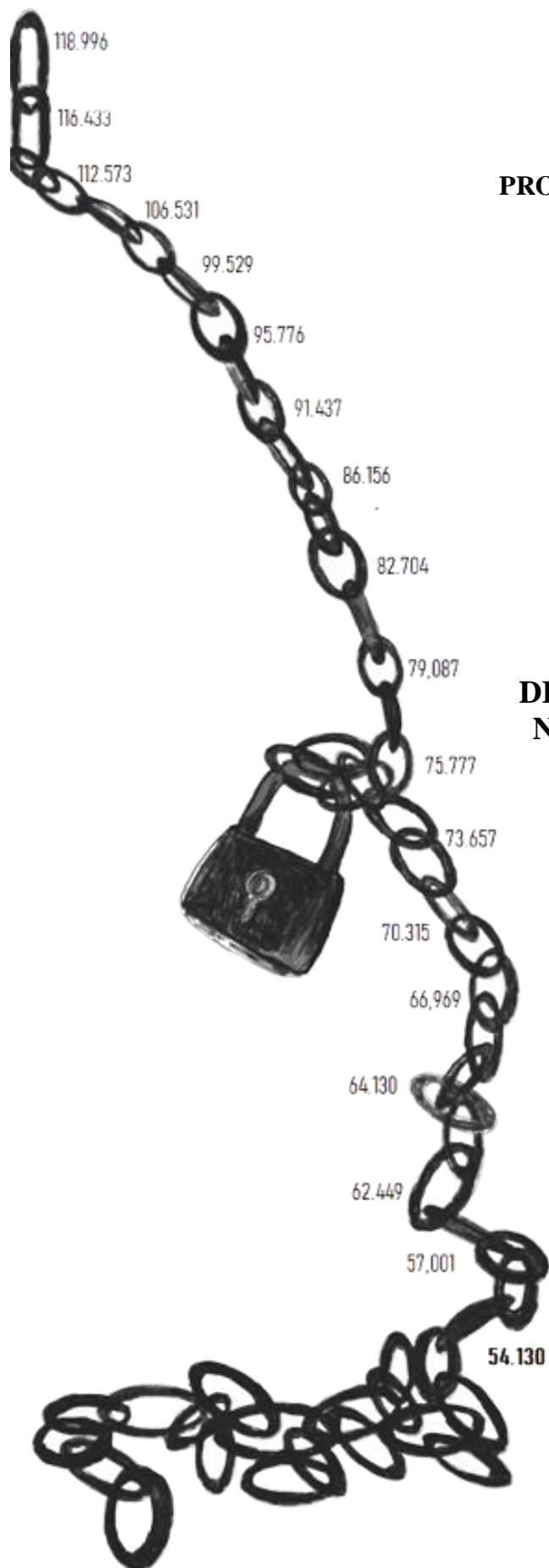


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

CÁSSIA BETÂNIA RODRIGUES DOS SANTOS

**TERRITORIALIZAÇÃO E
DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS
NO CAMPO DO BRASIL: Uma geografia de
conflitos e disputas territoriais**



**BRASÍLIA
2023**

CÁSSIA BETÂNIA RODRIGUES DOS SANTOS

**Territorialização e Desterritorialização das Escolas no Campo do Brasil:
Uma Geografia de Conflitos e Disputas Territoriais**

Tese de Doutorado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutora em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juscelino Eudâmidas Bezerra (Orientador)
Departamento de Geografia - GEA/UnB

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Raimunda Aurea Dias de Sousa
Universidade de Pernambuco (UPE)

Prof. Dr. Willian Simões
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

BRASÍLIA

2023

*A minha filha, Ana Clara Lopes.
Ao meu esposo Marcelo Lopes.
E a todos os povos do campo, das águas e florestas deste Brasil e em especial aqueles que tem e/ou
tiveram o sonho de concluir algum grau de escolaridade.*

AGRADECIMENTOS

Não teria como iniciar esses agradecimentos sem mencionar a palavra Deus. Foi apegada a uma fé que hoje posso dizer que me sinto realizada diante de todos os desafios que vieram na minha trajetória e que claramente faz parte desta história. Tenho muito a agradecer a todos as oportunidades que vieram e inclusive as dificuldades que me fizeram o que sou hoje. E que essa fase de doutoramento venha para agregar na minha jornada, enquanto pessoa, professora, contribuindo de alguma forma na emancipação do campo e da cidade.

Tenho muitas pessoas para agradecer e que inclusive engrandeceu este trabalho. primeiramente coloco minha filha Ana Clara e meu esposo Marcelo Lopes, ambos foram e são minha força diária, onde encontro amor e inspiração. Com vocês eu aprendi que desistir nunca foi a opção. Vocês me ensinaram que não existe só um “eu”, agora também tem um “nós”. Descobri que esse é meu pronome preferido. Ele é complexo a sua maneira. Hoje eu diria que esse pronome não descreve tamanho e não mensura valor. Eu amo vocês e não cabe palavras para descrever todo esse sentimento...

A você Marcelo Lopes, um obrigado pela paciência e compreensão. Meus dias de loucura, frustração, pânico ficaram mais leves. Obrigado por toda ajuda em conceitos matemáticos, na manipulação de softwares que eu nunca imaginava poder ter qualquer domínio. De fato, você foi mais que um companheiro, foi meu professor, psicólogo, amigo, sonhador... Gratidão por tudo e por tanto.

Quero também fazer um agradecimento em separado para minha filha Ana Clara porque por mais que hoje ela seja uma criança de quatro aninhos, ela me acompanhou nesse doutoramento desde sempre. Me lembro que no dia da entrevista, uma das fases do processo seletivo para entrada no curso, eu me sentei na cadeira junto aos professores. Estava nervosa, com medo, mas eu tinha um privilégio que talvez nenhum outro candidato tenha tido naquele dia. Apoiei minhas mãos a minha barriga que ainda era tão pequenininha. Ali eu sabia que a jornada não seria fácil, não seria fácil pra mim e também não seria para ela. Os dias passariam a ser curtos, e as noites longas, mas eu estava acompanhada por ela. E sempre foi ela.

Também não poderia deixar de agradecer a minha base, e especialmente a minha mãe. Dona Jane, a senhora foi e é a melhor mãe que eu poderia ter e esse trabalho, seria impossível de realizar na ausência dos seus ensinamentos, do seu amor e perseverança. A senhora que fez de tudo e um pouco mais para que eu pudesse fazer mais do que o ensino médio, a senhora que apostou que seria possível mesmo com tantas adversidades, com tantas dificuldades financeiras,

de localização, de infraestruturas, enfim, foram tantas coisas não é mesmo!? Sou muito grata a senhora e ao papai que mesmo sendo de poucas palavras, um grande homem. Seu Jorivam, apelidado de Pelé, esse trabalho também se deve a todo amor e orgulho que tem demonstrado, e sou muito sortuda e feliz por isso.

A minha irmã Bruna, que juntamente comigo, perpassou por tantos desafios para estar concluindo os estudos. Além de companheira em trajetórias, em diversos momentos me ouviu, e aconselhou. Agradeço muito por sua amizade de sempre. Também agradecer aos avós paternos e maternos do meu esposo. Seu João Lopes e Maria Ivan e Joaquim Pereira e Maria Gomes, pessoas adoráveis, presentes de Deus na minha. Infelizmente não tive o prazer de ter meus avós em vida acompanhando os desafios e as conquistas, mas fui agraciada com estes que me adotaram com todo carinho.

Ainda preciso agradecer grandemente a minha sogra, Silvania Pereira da Cruz. A senhora foi uma importante rede de apoio nos momentos mais duros deste trabalho. Sem esse apoio não poderia ter prosseguido. Agradeço por mim e por sua neta, Ana Clara, que pôde contar com seu colo e todo seu carinho em dias que estive ausente de corpo e de mente.

Gostaria ainda de fazer um agradecimento muito especial ao meu orientador e amigo Juscelino. Sem toda a sua ajuda, confiança e dedicação, tenho certeza que eu não conseguiria realizar este trabalho. Agradeço por ser essa pessoa que se disponibilizou em todos os momentos que precisei, por toda a preocupação e cuidado e ainda por todas as discussões e contribuições que foram tão valiosas na construção deste trabalho.

Também quero agradecer imensamente aos professores que compuseram a banca de qualificação e que estiveram na defesa final desse trabalho. Ao Professor Rodrigo Camacho, que tem um vasto conhecimento nas questões pertinentes a Educação do Campo, e com suas experiências pôde compartilhar os caminhos para a finalização deste trabalho. Obrigado por tudo! Sempre busco seus trabalhos e neles encontro as sementes de todo ideário e perspectivas que almejo. Da mesma forma, a Professora Raimunda Aurea. Agradeço por suas contribuições, pelo seu olhar cuidadoso que perpassou todas as dimensões que envolveram esse trabalho. Um muito obrigado por compor a banca e compartilhar conosco todo conhecimento e experiências na Educação do Campo. Também tenho um agradecimento muito especial ao professor Willian Simões, primeiro por ter aceito o convite para participação na defesa final deste trabalho e principalmente por se propor em partilhar suas experiências teóricas e práticas na Educação do Campo do Sul deste país.

Agradeço com todo amor e carinho a uma amiga/irmã muito especial e que sempre se fez presente, Elizana. Mesmo nós duas estando tão distante fisicamente, sempre torcendo, lutando uma pela outra. As vezes passamos meses e até ano sem se ver, mas a essência do amor e respeito nunca se perderam. Você também é fonte de minha inspiração e da minha luta e sou muito feliz de ter tido a oportunidade de conhecê-la. E mais que conhecer de ser hoje, minha amiga querida.

Gostaria de agradecer à instituição Universidade de Brasília. Quando era uma estudante na escola pública de um município de interior – eu falava – é o meu sonho estudar na UnB. Mesmo tendo esse sonho, não imaginava que alcançaria tal feito. É uma grande vitória! Por isso, um viva a educação pública e de qualidade!

Também agradeço a todos os colegas, companheiros do programa de pós-graduação em Geografia. Foram fundamentais nossos momentos de conversas e troca de experiências durante esses anos em especial nas disciplinas de Governança, agronegócio e redes de produção global; Teoria e método da geografia e Seminário em Geografia. Foram nesses e em outros momentos que percebi que na academia também existem pessoas prontas para ajudar, dispostas em construir relações de amizade que simplesmente se eternizam no coração.

Agradeço ainda a todos os professores do departamento de Geografia da Universidade de Brasília com os quais tive contato. Também agradeço aos secretários da pós-graduação, Agnelo e Jorge. Sou grata pelo suporte que puderam me dar com relação a todos os trâmites burocráticos da vida acadêmica. Finalmente, agradecer a CAPES pelo suporte financeiro durante a realização deste trabalho. Não tenho dúvidas que na ausência desse suporte, ficaria difícil, quiçá inviável a conclusão deste doutorado. Desde a minha graduação tive algum auxílio financeiro. Foram esses auxílios que me fizeram trilhar todos os caminhos da academia, de ser a primeira Doutora na minha família. É um misto de gratidão e realização. Nada mais!

Por fim, quero expressar meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de algum modo para minha caminhada. Eu posso não ter mencionado seus nomes, mas não significa que desconsidero a importância que tiveram para a pessoa que sou hoje.

*“Talvez eu não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”*

(Marthin Luther KING)
CANÇÃO DA TERRA

*Tudo aconteceu num certo dia
Hora da Ave Maria
O Universo viu gerar
No princípio, o verbo se fez fogo
Nem Atlas tinha o Globo
Mas tinha nome o lugar
Era Terra, terra
Era Terra, terra*

*E fez o criador a Natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar
Pela Terra, terra
Pela Terra, terra
Madre Terra, nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Co'a missão de semear
A Terra, Terra
A Terra, terra*

*Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra
A Terra, Terra*

(Pedro Munhoz)

Observação: A escolha em colocar a letra dessa música no início deste trabalho foi devida a uma mística emocionante que tive o prazer de participar. Era meu encontro com a Educação do Campo a partir de um curso *lato sensu*. Ali estava eu, tendo a oportunidade pela primeira vez de viver, de ter a formação, aproximação com a Educação do Campo. Naquele momento passei a entender que a Educação do Campo vai muito além de conhecimento. Eu não sabia, mas a ela que sempre estive procurando e sonhando. Ouvir essa música significou muito pra mim. E significa ainda hoje. Já foram tantos momentos, tantas aprendizagens e mudanças. E me pego lembrando das minhas raízes, das perspectivas que hoje almejo e então me orgulho da história que defendo, da história que tenho incorporado.

RESUMO

Este trabalho faz o levantamento e análise dos processos de fechamento e abertura de escolas no campo no Brasil, pois, entende-se que ambos são importantes e acontecem vinculados as transformações alicerçadas na reconfiguração do espaço rural brasileiro. E embora a Educação no campo seja um direito garantido constitucionalmente, sabe-se que ela tem sido comprometida, seja quando comparamos a desigual distribuição de escolas nos cenários urbanos e rurais e principalmente a discrepância deste rural sobre a quantidade de fechamentos e aberturas de escolas a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) entre os anos de 1999 a 2019. Foram um total de 112.308 processos de fechamentos, que tem representado mais do que o simples fechar de portas, é um atentado à sobrevivência dos povos do campo, águas e florestas, uma vez que a existência e funcionamento das escolas representa muito além de um ambiente de ensino, são espaços que proporcionam a integração política e social. Diante da realidade complexa e conflituosa do meio rural brasileiro, destacamos ainda 48.042 processos de aberturas que por outrora revelam muito mais do que a resistência e luta dos povos do campo de manter suas escolas em funcionamento. A partir deste contexto empreendeu-se desta pesquisa o objetivo de analisar o processo de territorialização e desterritorialização das escolas no campo do país a partir do contexto de desenvolvimento do capitalismo no campo, via a difusão agronegócio e as dinâmicas regionais subjacentes. Considerando esses pressupostos iniciais, que buscou construir uma pesquisa de caráter qualitativo, e os dados quantitativos são fundamentais para elucidar a abordagem a partir da consulta direta em banco de dados de sites oficiais (o IBGE e o INEP), bem como o levantamento de trabalhos (teses, artigos, dissertações e relatórios), diários, fichas, notícias que estiveram relacionados ao fechamento e abertura de escolas pelas regiões, estados e microrregiões do Brasil. Estruturalmente, a pesquisa vem organizada em 4 capítulos, além da introdução metodologia e conclusão. Essa organização buscou articular as principais categorias discutidas ao longo do trabalho (região, território, Estado, povos do campo, águas e florestas, escola no/do campo e educação no/do campo) e a partir destas compreender mais do que o cerne da investigação, compreender a sua complexidade e necessidade de discussão. Como resultados da pesquisa, percebemos nas regiões Centro Oeste, Sul e Sudeste do país tem ocorrido de fato uma extinção das escolas no campo. São regiões que já possuem poucas escolas e elas continuam diminuindo. Enquanto que nas regiões Norte e o Nordeste são as regiões que concentram boa parte das escolas no campo do Brasil, em contrapartida com quantidades assustadoras de fechamentos de escolas todos os anos. Nesse cenário desolador concluímos que, o fechamento de escolas se baseia em um projeto de educação e sociedade subserviente a uma classe dominante e o Estado é cúmplice ao consentir por seus arranjos políticos. Com o propósito de evidenciar essa realidade e contribuir de algum modo nesta luta, o presente trabalho se pauta na defesa da terra e educação, ambos motores para produção e manutenção do trabalho e da vida.

Palavras-chave: Escola no/do Campo; Fechamento; Abertura; Conflitos; Dinâmica Territorial; Povos do Campo, Águas e Florestas.

ABSTRACT

This research examines and analyzes the processes of closing and opening of schools in rural areas in Brazil, as it understands that both are important and occur in connection to the changes resulting from the reconfiguration of the Brazilian rural space. Despite education in rural areas being a constitutional right, it is acknowledged that it has been compromised, as evidenced by the unequal distribution of schools between urban and rural areas and the disparity in the number of closures and openings of schools based on data from the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) between 1999 and 2019. A total of 112,308 closures occurred, which represents more than just shutting down schools; it is an assault on the survival of rural communities, their natural resources, and their way of life, as schools are more than just a learning environment; they also provide political and social integration. In the face of the complex and conflicting reality of the Brazilian rural environment, it is worth highlighting the 48,042 schools that were opened, which illustrate the resistance and efforts of rural communities to keep their schools functioning. From this context, the objective of this research was to analyze the process of territorialization and deterritorialization of schools in the countryside of the country from the context of development of capitalism in the countryside, via the diffusion of agribusiness and the underlying regional dynamics. The research employs a qualitative approach, and quantitative data is used to support the analysis and was obtained through direct consultation of official databases (IBGE and INEP) and the examination of theses, articles, dissertations, reports, diaries, files, and news related to the closing and opening of schools in different regions, states and microregions of Brazil. The research is structured in four chapters, in addition to an introduction, methodology, and conclusion. The organization of the research seeks to relate the main categories discussed throughout the work (region, territory, state, rural communities, natural resources, schools in/of the countryside, and education in/of the countryside) and through this, to comprehend not only the core of the investigation but also its complexity and the need for discussion. The research findings reveal that in the central-western, southern, and southeastern regions of the country, there is a de facto extinction of rural schools. These regions already have few schools and they continue to decline. Meanwhile, in the northern and northeastern regions, there is a concentration of rural schools in Brazil, but they are facing alarming numbers of closures every year. In this dire scenario, the research concludes that the closure of rural schools is not only a problem of the educational system but also a problem of the political system, which has failed to guarantee the right to education in rural areas and the survival of rural communities and their natural resources. The research highlights the need to defend land and education as both are essential for creating and maintaining employment and life.

Key-words: School in/of the Countryside; Closure; Opening; Conflicts; Territorial Dynamics; People of the Countryside, Waters and Forests.

LISTA DE ABREVIATURAS

AHOMAR – Associação Homens do Mar da Baía de Guanabara
ANPEGE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
ARCARFAR - Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CAC – Cinturão das Águas do Ceará
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
CEF- Conselho Federal de Educação
CEFFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância
CF – Constituição Federal
CFM – Casas Familiares do Mar
CFRs – Casas Familiares Rurais
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos de Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNPCT – Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPP – Conselho Pastoral dos Pescadores
CPT – Comissão Pastoral da Terra
ECORS – Escolas Comunitárias Rurais
EdoC – Educação do Campo
EEAACONE – Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras
EFAS - - Escolas Famílias Agrícolas
EJA - Educação de Jovens e adultos
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPA – Escola Popular de Assentamento
e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
ETA – Escola Técnica Agrícola

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB – Movimento Educacional de Base
MEC – Ministério da Educação
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)
MIN – Ministério da Integração Nacional
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCEPAR – Organização de Cooperativas do Estado do Paraná
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PCH – Pequena Central Hidrelétrica
PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PEA – Programa Escola Ativa
PHP – Projeto Hora de Plantar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE- Plano Nacional de Educação
PNPB - Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis
PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PQA – Paradigma da Questão Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo,

PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

QGIS- Quantum Geographic Information System

RESEX – Reserva Extrativista

RPA – Região Produtiva Agrícola

RPPN – Reserva Particular do Patrimônio Natural

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMAS – Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade

SEPE – Sindicato dos Profissionais da Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SSR – Serviço Social Rural

TDR - Territorialização, desterritorialização e Reterritorialização

TI – Terra Indígena

UC – Unidade de Conservação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UHE – Usina Hidrelétrica

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID -Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de áreas de assentamentos criados 1999-2019.	96
Figura 2 - Número de famílias assentadas 1999-2019.....	97
Figura 3 - Número de escolas no campo no Brasil (1999 - 2019).....	155
Figura 4 - Escolas Municipais pelo Brasil (1999-2019).	157
Figura 5 – Escolas Estaduais pelo Brasil (1999-2019).	157
Figura 6 – Escolas Federais pelo Brasil (1999-2019).....	157
Figura 7 – Porcentagem de municípios sem escolas no campo.	166
Figura 8 – Fechamentos de escolas no campo no Brasil (2000-2019).	169
Figura 9 – Porcentagem de fechamentos de escolas no campo no Brasil (2000-2019).....	169
Figura 10 – Processos de aberturas de escolas no campo no Brasil.	172
Figura 11 – Escolas Rurais em atividade por região 1999-2019.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e autores para o estudo da Geografia de fechamento e abertura de escolas no campo do Brasil.....	38
Quadro 2 - Apresentação de ferramentas e fontes estatísticas para o estudo da Geografia de fechamento e abertura de escolas no campo do Brasil.....	45
Quadro 3 - Síntese do histórico, práticas e desafios que nortearam a construção da Educação do Campo.....	127
Quadro 4 - Variação absoluta e percentual do total de perda de escolas rurais no Brasil 1999-2019.	156
Quadro 5 - Proporção de escolas no campo no Brasil por dependência administrativa (1999 - 2019)	158
Quadro 6 - Fechamento das escolas no campo (2000 - 2019).....	167
Quadro 7 - Processos de fechamento de escolas no campo ano a ano (2000 - 2019).....	167
Quadro 8 - Número de reaberturas de escolas no Brasil.....	173
Quadro 9 - Fechamento de escolas nas grandes regiões do Brasil.....	178
Quadro 10 - Abertura de escolas nas grandes regiões do Brasil.....	179
Quadro 11 - Populações rural e urbana das regiões em relação à população total brasileira.....	180
Quadro 12 - Matrículas de alunos nas escolas no campo nas regiões em números brutos e porcentagens.....	182
Quadro 13 - Matrículas de alunos do campo em escolas urbanas nas regiões brasileiras.....	184
Quadro 14 - Número de escolas no campo em funcionamento na região Nordeste e no Brasil (1999 - 2019).....	193
Quadro 15 - Número de fechamentos de escolas no campo no Nordeste e no Brasil.....	195
Quadro 16 - Número de aberturas de escolas no campo no Nordeste em relação ao Brasil.....	196
Quadro 17 - Populações rural e urbana dos estados em relação à população total da região Nordeste.....	197
Quadro 18 - Ranking de escolas no campo em funcionamento nos estados da região Nordeste do Brasil.....	198
Quadro 19 - Quantidade de escolas no campo por esfera administrativa nos estados da região Nordeste do Brasil.....	200
Quadro 20 - Populações rural e urbana das microrregiões que se destacaram na.....	201
Quadro 21 - Ranking das microrregiões com maior quantidade de processos de fechamentos na região Nordeste do Brasil (2000 - 2019).....	202
Quadro 22 - Ranking das microrregiões com maior quantidade de escolas que encerraram suas atividades na região Nordeste do Brasil.....	202
Quadro 23 - Área plantada de eucalipto em hectares e quantidade de amêndoas produzidas por babaçuais na microrregião de Pindaré, no Nordeste brasileiro.....	214

Quadro 24 - Ranking de microrregião com maior impacto na proporção de perda total	215
Quadro 25 – Quant. produzida em toneladas na agricultura das microrregiões do estado do Ceará (1999 - 2019).....	218
Quadro 26 - Microrregiões do Nordeste brasileiro com mais processos de aberturas (2000 – 2019). 219	
Quadro 27 - Número de escolas em funcionamento no campo por ano na região Norte do Brasil (1999 - 2019).....	233
Quadro 28 - Processos de fechamentos na região Norte do Brasil.	234
Quadro 29 - Processos de aberturas de escolas no campo na região Norte do Brasil (2000 - 2019)...	235
Quadro 30 - Ranking dos estados da região Norte quanto ao número de escolas em funcionamento (1999 - 2019).....	236
Quadro 31 - Porcentagem das populações rural e urbana nos estados da região Norte do Brasil.	237
Quadro 32 - Ranking de estados da região Norte com maior quantidade de processos de fechamento (2000 - 2019).....	239
Quadro 33 - Ranking de estados da região Norte com maior quantidade de processos de abertura (2000 - 2019).....	240
Quadro 34 - Populações rural e urbana nas microrregiões do Norte do Brasil.	240
Quadro 35 - Ranking de microrregiões com maior quant. de proc. de fechamento na região Norte (2000 - 2019).....	241
Quadro 36 - Ranking das microrregiões do Norte do Brasil com maior quantidade de escolas que encerraram suas atividades.	241
Quadro 37 - Ranking das principais culturas na microrregião de Tomé-Açu, na região Norte do Brasil.	243
Quadro 38 - Ranking dos principais cultivos na microrregião de Cameté na região Norte do Brasil (área plantada por hectares).....	246
Quadro 39 - Ranking dos principais cultivos na microrregião de Santarém na região Norte do Brasil (área plantada por hectares).....	253
Quadro 40 - Ranking das microrregiões do Norte do Brasil com maior impacto na proporção de escolas no campo (1999 - 2019).....	257
Quadro 41 - Ranking das microrregiões da região Norte do Brasil com mais processos de abertura de escolas no campo (2000 - 2019).....	262
Quadro 42 - Número de processos de fechamentos nos estados da	270
Quadro 43 - Processos de aberturas de escolas no campo nos estados da região Centro-Oeste do Brasil.	271
Quadro 44 - Número de escolas em funcionamento nos estados do Centro-Oeste do Brasil (1999 - 2019).....	273

Quadro 45 - Populações rural e urbana das microrregiões da região Centro-Oeste do Brasil.	274
Quadro 46 - Ranking de processos de fechamentos das microrregiões da.....	275
Quadro 47 - Ranking das microrregiões na grande região Centro-Oeste do Brasil que.....	275
Quadro 48 - Ranking das principais culturas da microrregião do Entorno de Brasília (em hectares). 276	
Quadro 49 - Ranking das principais culturas da microrregião de Porangatu, no Centro-Oeste do Brasil.	278
Quadro 50 - Ranking das principais culturas nas microrregiões de Aripuanã e Norte Araguaia na grande região Centro-Oeste do Brasil.....	283
Quadro 51 - Ranking das microrregiões da grande região Centro-Oeste que mais perderam escolas no campo.....	285
Quadro 52 - Ranking das principais culturas das microrregiões de Iporá e Aragarças na grande região Centro- Oeste do Brasil.	287
Quadro 53 - Ranking das principais culturas da microrregião de Rio Vermelho, na região Centro-Oeste do Brasil.	287
Quadro 54 - Ranking das microrregiões com mais processos de aberturas na grande região Centro- Oeste do Brasil (2000 - 2019).	291
Quadro 55 - Ranking das principais culturas nas microrregiões de Canarana e Cuiabá, na grande região Centro- Oeste do Brasil (em hectares).	293
Quadro 56 - Populações urbana e rural dos estados da região Sudeste do Brasil.....	299
Quadro 57 - Escolas no campo em funcionamento por estados da região Sudeste do Brasil (1999 - 2019).....	300
Quadro 58 - Processos de fechamentos de escolas no campo por estado da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).....	301
Quadro 59 - Processos de aberturas de escolas no campo por estados da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).....	303
Quadro 60 - Populações rural e urbana das microrregiões da grande região Sudeste do Brasil.....	304
Quadro 61 - Ranking de perda no total de escolas no campo (%).	305
Quadro 62 - Ranking das principais culturas das microrregiões da grande região Sudeste do Brasil. 306	
Quadro 63 - Ranking das microrregiões com mais processos de fechamento na região Sudeste do Brasil (1999 - 2019).	309
Quadro 64 - Ranking das microrregiões com mais escolas encerradas na grande região Sudeste do Brasil até 2019.	310
Quadro 65 - Ranking de processos de abertura de escolas das microrregiões da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).	322
Quadro 66 - Populações urbana e rural da região sul do Brasil (2000 - 2010).....	331

Quadro 67 - Número de escolas em funcionamento na região Sul do Brasil (1999 - 2019).	332
Quadro 68 - Processos de fechamentos e aberturas de escolas no campo na região Sul do Brasil (2000 - 2019).	333
Quadro 69 - Populações urbana e rural das microrregiões da região sul do Brasil (2000 - 2010).....	335
Quadro 70 - Ranking das microrregiões da grande região Sul do Brasil com mais processos de fechamentos e encerramentos.....	336
Quadro 71 - Ranking de microrregiões da região Sul do país com maior.....	346
Quadro 72 - Ranking dos principais cultivos das microrregiões da grande região Sul do Brasil (em hectares).	347
Quadro 73 - Ranking de escolas abertas nas microrregiões da região Sul do Brasil (2000 - 2019).	350

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 1999.	162
Mapa 2 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 2009.	162
Mapa 3 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 2019	163
Mapa 4 - Escolas no campo em 1999 nas microrregiões do Brasil.....	186
Mapa 5 - Escolas do campo em 2009 nas microrregiões do Brasil.....	186
Mapa 6 - Escolas do campo em 2019 nas microrregiões do Brasil.....	187
Mapa 7 - Escolas do campo fechadas em 2000 nas microrregiões do Brasil.	188
Mapa 8 - Escolas do campo fechadas em 2009 nas microrregiões do Brasil.	189
Mapa 9 - Escolas do campo fechadas em 2019 nas microrregiões do Brasil.	189
Mapa 10 - Escolas do campo abertas em 2000 nas microrregiões do Brasil.....	190
Mapa 11 - Escolas do campo abertas em 2009 nas microrregiões do Brasil.....	191
Mapa 12 - Escolas do campo abertas em 2019 nas microrregiões do Brasil.....	191
Mapa 13- Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado da Bahia (1999 a 2019).	227
Mapa 14 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado da Bahia.	228
Mapa 15 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do Piauí (1999 a 2019).	229
Mapa 16 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do MA (1999 a 2019).	230
Mapa 17 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Maranhão.	231
Mapa 18 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no Ceará (1999 a 2019).	232
Mapa 19 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Ceará.	232
Mapa 20 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do Pará (1999 a 2019).	265
Mapa 21 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Pará...	266
Mapa 22 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Rondônia (1999 a 2019).	267
Mapa 23 - Quantidade de soja plantada (há) e número de escolas no campo no estado de Rondônia.	268
Mapa 24 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Goiás (1999 a 2019).	295
Mapa 25 - Área plantada da soja (há) e número de escolas no campo no estado de Goiás.	296
Mapa 26 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Mato	

Grosso (1999 a 2019).....	297
Mapa 27 - Área plantada da soja (há) e número de escolas no campo no estado de Mato Grosso.....	298
Mapa 28 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Minas Gerais (1999 a 2019).....	329
Mapa 29 - Área plantada da cana de açúcar (ha) e número de escolas no campo no estado de São Paulo.	330
Mapa 30 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Santa Catarina (1999 a 2019).....	357
Mapa 31 - Quantidade de Eucalipto e Pinus plantado (ha) e número de escolas no campo no estado de Santa Catarina.	358
Mapa 32 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Rio Grande do sul (1999 a 2019).....	359
Mapa 33 - Quantidade de fumo plantado (há) e número de escolas no campo do estado do Rio Grande do Sul.	360
Mapa 34 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Paraná (1999 a 2019).	361
Mapa 35 - Quantidade de soja plantado (há) e número de escolas no campo no estado do Paraná.....	362
Mapa 36: Conflitos e o número de escolas no campo pelas microrregiões em destaque	364

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	14
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE MAPAS.....	19
Primeiras Palavras.....	22
INTRODUÇÃO.....	26
METODOLOGIA.....	37
1. ENTRELAÇANDO OS CONCEITOS: ESTADO, REGIÃO E TERRITÓRIO.....	46
1.1. Região e regionalização: contexto histórico-geográfico.....	46
1.2. O território rural: territorialização, desterritorialização e resistência dos povos do campo, das águas e florestas. 53	
1.3. Estado, políticas públicas, Educação do Campo e luta de classes.....	62
2. A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA E DOS POVOS DO CAMPO.....	78
2.1. A questão agrária: apontamentos históricos-geográficos da governança da terra no Brasil.....	78
2.2. A diversidade na identidade: o modo de vida e a identidade territorial dos povos do campo, águas e florestas. 99	
2.2.1. Identidade e território em um único conceito.....	99
2.2.2. Campo, águas e florestas: encontro de identidades, sujeitos e territórios.....	102
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA..	110
3.1. O poder da ideologia e a escola: interesses e conflitos que perpassam a escola no campo.....	110
3.2. Histórico da educação rural e os marcos para a construção da Educação do Campo.....	115
3.2.1. Educação do Campo e a prática pedagógica de alternância: emergência/ experiências das CEFFAs e das Escolas itinerantes.....	132
3.2.2. Elementos constitutivos da Escola do Campo: Representação, efetivação e a territorialização da Educação do Campo.....	140
4. A GEOGRAFIA DE FECHAMENTO E ABERTURA DE ESCOLAS NO CAMPO DO BRASIL.....	154
4.1. Região de concentração das escolas no campo do Brasil: os atuais territórios de expansão do capital ...	192
4.1.1. A dinâmica das escolas no campo na região Nordeste do Brasil.....	192
4.1.2. A dinâmica das escolas no campo na região Norte do Brasil.....	233
4.2. Região de extinção de Escolas no Campo do Brasil: Territórios da Hegemonia do Capital.....	268
4.2.1. A dinâmica das escolas no campo na região Centro-Oeste do Brasil.....	269
4.2.2. A dinâmica das escolas no campo na região Sudeste do Brasil.....	298
4.2.3. A dinâmica das escolas no campo na região Sul do Brasil.....	330
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	367
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	386

*Nada causa mais horror à ordem
do que homens e mulheres que sonham.
Nós sonhamos.
E organizamos o sonho.
(Pedro Tierra)*

Primeiras Palavras...

Antes de iniciar este estudo, descrevo uma breve trajetória pessoal que contribuiu significativamente para a escolha de meu tema de pesquisa e para minha formação acadêmica. Toda minha infância se passou no campo do latifúndio. Meus pais eram assalariados, empregavam sua força de trabalho como de caseiros e sonhavam em ter seu pedaço de terra. Por muitos anos, viveram nessas condições: enquanto minha mãe era cozinheira da fazenda, meu pai cuidava do preparo da terra, da plantação e da colheita. Nessa época, eu frequentava uma escola no campo. Para ir ao colégio, era preciso acordar muito cedo, pois morava longe da escola e até mesmo o ponto de ônibus era distante de casa. Por isso, saía ainda de madrugada e retornava só à noite. Não raras vezes, a jornada preenchia os três turnos porque o ônibus quebrava e demandava horas até ter condições de rodar novamente para deixar todos em suas respectivas casas.

Quando o ônibus não podia ser consertado no local, nossos pais eram chamados e davam um jeito de nos buscar, seja em seus carros particulares quando tinham, por empréstimo, carona ou através de tratores que pegavam nas fazendas em que trabalhavam. Após algum tempo nesse labor, meus pais conseguiram comprar uma chácara no município de Cabeceiras Goiás, onde vivem até hoje e trabalham com tudo, desde a criação de animais ao plantio de grãos, frutas, verduras e legumes. Geralmente, vendem a produção para o comércio local e conseguem se manter, embora encontrem dificuldades pelo caminho.

A área rural de Cabeceiras Goiás é composta por fazendas de soja e milho, além de muitas chácaras que arrendam as terras para o plantio dessas *commodities*, favorecendo cada vez mais a proliferação de diversas “pragas”. E os pesticidas utilizados são fortes e quase sempre matam as hortaliças dos chacareiros mais próximos. Esse é um dos problemas enfrentados pelos meus pais. Além disso, eles precisam lidar com os atravessadores que pagam preços irrisórios pela produção. Infelizmente, a venda autônoma ainda não é uma opção, pois há dificuldades no transporte dos produtos e existe certa burocracia em relação à venda pelos comércios locais/regionais. Apesar desses e de outros obstáculos – como a falta de escola no campo para mim e minha irmã e a dependência de transporte quando estudávamos na escola da

cidade – eles sempre se esforçaram para se manter no campo.

Após concluir a educação básica na escola da cidade, desvinculei-me do campo. Meus pais queriam que estudássemos e nos formássemos, pois entendiam que esse era o caminho para uma vida melhor. Queriam para nós algo diferente do que vivenciavam, sem a necessidade do trabalho com a enxada e da submissão a um patrão. Essa é a visão que eles nos passaram: a vida no campo é difícil com ou sem patrão, com ou sem autonomia na produção. Apesar das dificuldades, atualmente eles se sentem orgulhosos de sua função, pois sempre quiseram estar vinculados à terra, tirando dela o próprio sustento. Assim, eu e minha irmã passamos a infância no campo, mas, após o vestibular nos mudamos para o urbano, eu na cidade de Formosa – GO e ela em Ceres – GO, pois fomos aprovadas na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Passei a cursar Geografia, enquanto minha irmã fazia o curso de Enfermagem. Quando recebemos a notícia de nossa aprovação no vestibular, fomos tomadas por uma alegria impossível de se traduzir em palavras!

Ao longo da graduação, identifiquei-me com a disciplina de Geografia Agrária e, desde então, tenho me dedicado a compreender as dinâmicas do meio rural brasileiro e o real sentido da infeliz visão de um campo de poucas possibilidades para maior parte da população brasileira. Dentre os estudos que tenho desenvolvido na área, um tema me chamou a atenção: a dinâmica das escolas no campo. Para me aprofundar nessa temática, resolvi dar prosseguimento aos estudos, através de um mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, realizado na Universidade de Brasília (UnB). Em minha pesquisa – intitulada *O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?* – pude reconhecer as causas do fechamento da escola no campo e suas consequências para a comunidade camponesa. Ao longo do mestrado e durante o início do doutorado, concluí duas especializações em Educação do Campo, sendo uma realizada na UnB e a outra na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esses cursos foram fundamentais para que eu pudesse compreender a essência da escola do campo. Apesar de ter frequentado escolas no campo na infância, apenas nos cursos de especialização percebi uma valorização da identidade camponesa nesse contexto.

Através desses caminhos percorridos, revejo que minhas raízes estão na terra de trabalho e pra ela almejo voltar. Mas, hoje entendo que a partir do momento que traçamos uma caminhada, definimos alguns rumos. Claramente, não são controláveis, mas, podemos contribuir na direção. Por essa e outras razões que, hoje faço parte da luta pela educação no/do

campo, tema de minha pesquisa atual, buscando compreender as implicações que afetam essas escolas. Assim, em meu doutorado, proponho-me a estudar a dinâmica das escolas no campo do Brasil, visando compreender e identificar o que influencia a abertura e o fechamento dessas escolas nas regiões, estados e microrregiões do Brasil. Além de contribuir para minha formação acadêmica, o estudo dessa dinâmica poderá gerar subsídios importantes para a luta do povo do campo pelo direito a escolas em seu território.

Esse estudo foi construído através de diversos elementos de minha trajetória pessoal e acadêmica, como as disciplinas cursadas no mestrado, no doutorado e nos cursos de especialização. No doutorado, ao todo, participei de oito disciplinas e todas apresentaram alguma relevância, seja em questões metodológicas, de categorias de trabalho, normas ou na escolha e elaboração de instrumentos de análise. Dentre essas disciplinas, destaco as seguintes por serem fundamentais para minhas perspectivas e análises: Governança, agronegócio e redes de produção global; Teoria e método da geografia e Seminário em Geografia.

Ao longo de minha vida acadêmica, também publiquei alguns estudos, resultantes da pesquisa de mestrado e de leituras e discussões ao longo do doutorado. Dentre esses trabalhos, destaco: *Evidências de um crime: o fechamento da Escola Municipal Barro Amarelo em Abadiânia Goiás* e *As causas e consequências do fechamento da escola no campo na comunidade Lagoa do Pato Selvagem em Cocalzinho Goiás*, apresentados no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), em São Paulo, em 2019 e 2021, respectivamente; *As consequências do processo de fechamento de escolas no campo na mesorregião do leste goiano*, apresentado no Congresso Internacional de Educación Superior em Havana, Cuba em 2018; e *Evidências de um crime: o fechamento da escola municipal de Boa esperança*, publicado na Revista Nera, em 2021.

Em meio a todo esse processo de conquistas e aprendizados, vivenciei o nascimento da minha filha, Ana Clara, durante o segundo semestre de doutorado (2018/02), motivo pelo qual permaneci em licença maternidade durante um semestre. Depois desse semestre, segui com a pesquisa entre altos e baixos. Com a maternidade seguindo no mesmo fluxo, vivi um turbilhão de sentimentos. Sentimento de não conseguir acompanhar minha filha, de não terminar o curso. Sentimento de angústia e inclusive de desespero. Mas foi muito importante! Amadureci de uma forma diferente e agradeço muito por tudo que se passou. No meio da escrita da tese estava eu me redescobrando, vivendo período de luto comigo mesma. Minha filha precisava mais de mim, e foi de todo esse processo que também vivenciei o renascimento do meu “eu” como mãe,

mulher, filha, esposa, camponesa, estudante, professora, pesquisadora. Todos adjetivos que esperavam respostas e eu mais do que nunca precisava encontrá-las. Em palavras, parece simples, talvez um pouco dramático, mas, não restam dúvidas em mim que, algo mudou, de fato aconteceu!

Enfim, eu sempre vejo que a maternidade é uma das mais belas fases da vida, repleta de desafios, é claro! Mas, em contrapartida ela é minha força diária e minha inspiração. Por ela, tenho alimentado inúmeros objetivos, dentre os quais a realização deste trabalho. Em meio a maternidade, também vivi a chegada de uma pandemia, a Covid-19, que infelizmente acarretou em uma avalanche de fatores. Cada fator sendo superado a seu próprio tempo e forma. Enfim, há muitos elementos, pessoas e situações que, de alguma forma, contribuíram para que essa tese de doutoramento chegasse a esse resultado. Não digo conclusão porque há sempre algo a acrescentar. Mas, por ora, essa foi minha apresentação, e uma boa leitura a todos!

*É tarde, porém é madrugada,
Se insistirmos um pouco.
(Pedro Casaldáliga)*

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a educação brasileira esteve limitada a certos grupos sociais, o que gerou o enorme desafio de universalizar seu acesso e permanência para uma ampla parcela da população. Atualmente, a educação básica é um direito do povo e dever do Estado, expresso no Artigo 206º, Inciso I da Constituição Federal, que reitera a “igualdade para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Contudo, ainda persiste uma desigual relação no acesso, permanência e qualidade da educação, em especial quando comparamos os ambientes de campo e cidade.

A partir dos dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2000, havia 70.617 escolas nos perímetros urbanos dos municípios brasileiros e 116.433 nas áreas rurais. Em 2010, foram registradas 80.873 escolas urbanas e 79.087 escolas rurais. Já em 2019, a distribuição foi de 85.512 escolas para as áreas urbanas e 54.730 para as áreas rurais. Ao longo de aproximadamente 20 anos de análise, verifica-se um processo importante: tem ocorrido uma diminuição drástica no número de escolas rurais em comparação com as escolas urbanas. Observa-se uma inversão, pois a proporção entre escolas urbanas e rurais era de 38% e 62%, respectivamente, em 2000, passando para uma situação de equilíbrio em 2010 com 51% de escolas urbanas e 49% de escolas rurais. Finalmente, em 2019, verifica-se a proporção de 61% de escolas urbanas e 39% de escolas rurais.

Ao se estabelecer um paralelo com a dinâmica populacional dos meios urbano e rural, através dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem-se o seguinte quadro processual: em 2000, a distribuição da população residente no Brasil era de 137.953.959 pessoas no meio urbano (81,24%) e de 31.845.211 no meio rural (18,74%). Já em 2010, o meio urbano passou a ter 160.925.804 habitantes (84,36%) e o meio rural 29.829.995 (15,64%). Considerando que a estimativa do IBGE para a população brasileira em 2020 foi de 211.755.692 pessoas e, ao se aplicar uma variação próxima da proporção percentual da população residente urbana e rural no intervalo censitário de 2000 e 2010 de 3,12%, calcula-se uma estimativa de população urbana em 2020 de 185.243.879 (87,48%) e de 26.511.812 (12,52%) habitantes no meio rural.

Percebe-se que, não obstante o crescimento da variação absoluta da população urbana no país, em detrimento da população rural, a queda no número de escolas rurais apresentou uma variação bastante desproporcional e injustificável. Além disso, ao se colocar em tela o complexo debate sobre a contestada definição de urbano e rural no Brasil, ainda baseada na retrógrada Lei 311, de 2 de março de 1938, percebe-se que a população rural brasileira é subestimada. Abramovay (2000), Blume (2004) e Scussel (2002), autores importantes da área, questionam sobre a lei em vigor. Segundo Abramovay (2000) e Blume (2004), essa lei mais atende aos poderes públicos municipais interessados na arrecadação fiscal do que realmente aos aspectos geográficos, sociais, econômicos ou culturais. “Uma simples alteração na legislação municipal pode facilmente transformar significativos contingentes de população rural em urbana, sem que, efetivamente, grande parte dos habitantes tenha saído do campo para a cidade” (GUIMARÃES, 2002, p.181).

Veiga (2003) acredita que a definição oficial de cidade no Brasil é a responsável pela alta taxa de urbanização brasileira atualmente. O processo pode ser comparado a uma ampulheta, em que cada grão passado pelo gargalo anuncia a elevação da taxa da urbanização, visando superar o atraso rural (SPECHT; BLUME, 2004). Dado esse contexto, percebe-se o tamanho do desafio que a presente pesquisa suscita.

A despeito do apagamento estatístico e institucional das populações das áreas rurais, há milhares de brasileiros e brasileiras que residem no campo e, portanto, continuam a demandar serviços públicos, infraestrutura, políticas sociais e escolas. Em relação às instituições escolares no campo, essas são cada vez mais penalizadas através de uma política denominada de nucleação e municipalização, além de obstáculos relativos ao transporte escolar, à transferência para as escolas das cidades e todas as influências geradas pelas transformações espaciais desencadeadas pelos interesses de expansão do capital.

Em minha dissertação de mestrado, concluída em 2017, foi possível evidenciar que o principal argumento utilizado para fechamento de escolas no campo na mesorregião leste do estado de Goiás foi o da diminuição da densidade demográfica no campo, justificando a não instalação de instituições escolares no território rural. Os alunos são meros números, de modo que, se há poucos alunos, a escola é fechada, desconsiderando-se o direito de se estudar perto de casa, sob o argumento da relação custo-benefício. A pesquisa ainda mostrou que, mesmo quando há expressiva demanda de alunos, a escola também acaba sendo fechada, já que o Estado abandona a instituição, forçando os estudantes a procurar escolas da cidade, uma vez

que tais instituições passam a oferecer melhor qualidade de ensino, quando comparadas às poucas e precárias escolas disponíveis no campo (SANTOS, 2017).

Dessa forma, as populações rurais do Brasil têm sofrido com o abandono e com a negligência de políticas públicas, em especial relacionadas à educação. Segundo Boff (2006), “os dados revelam que se situam nesses espaços os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série”. Esses elementos resultam da dinâmica das escolas no campo que funcionam em condições precarizadas, passam a fechar temporariamente ou são encerradas em quantidades abruptas em todo o país.

Dos 26 estados e o Distrito Federal, somente três apresentaram aumento no número final de escolas no campo entre 1999 e 2019: Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul. Em Roraima havia em 1999, um total de 458 escolas, Amapá, 395 escolas, Mato Grosso do Sul, 234 escolas. Em 2019 foram contabilizadas 564 escolas funcionando em Roraima, Amapá, 453 e Mato Grosso do Sul com total de 234 escolas no campo. Esse aumento de escolas pode estar relacionado a vários fatores. De todo modo, é importante deixar claro que, especificamente os três estados não foram selecionados pela metodologia¹ adotada nesta pesquisa. Mas, pontuemos algumas hipóteses que merecem investigação: a) a abertura/aumento de escolas não significa que novas escolas foram criadas, necessariamente, pode significar que escolas antes consideradas urbanas, e que estavam na sede dos distritos, por exemplo, e que atendem a maioria de estudantes do campo, recorrem ao status de escola rural. Esse é um elemento importante a ser considerado na investigação dos territórios destes estados. b) Pode ser que nesses estados o aumento/abertura de escolas se relacione a resistência das comunidades. c) Ainda devemos considerar a possibilidade de haver a adoção de uma política de não fechamento de escolas estaduais e municipais por parte das Secretarias de Educação dos respectivos estados. d) Pode ser ainda que a redução do número de escolas não configure como uma alternativa interessante para o mercado, e esses estabelecimentos de ensino estejam funcionando pelos moldes da parceria público-privada. Essa parceria pode estar diretamente vinculada com setores empresariais do agronegócio. Entendemos que nesse tipo de parceria, a educação contribui para monopolização dos territórios dos sujeitos e a subordinação de seu trabalho pelo capital. e) e por último, acreditamos na possibilidade de haver fechamento das extensões da escola e por isso, os estudantes são reunidos e levados para outro local mais próximo das rodovias afim de facilitar no acesso ao transporte público. Nessa dinâmica, o funcionamento de uma escola maior

¹ A metodologia que foi utilizada será explicada detalhadamente nas próximas páginas.

estaria condicionada ao fechamento de várias de suas extensões, também denominadas de salas anexas². Nessa perspectiva, poderemos ter mais fechamentos do que aberturas de escolas nesses estados, isso acontece porque as salas não são contabilizadas como sendo uma instituição, elas são parte da instituição que inclusive poderá estar de fora do território da comunidade. Embora tenha feito a listagem de alguns fatores que podem explicar o aumento no número de escolas em Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul, não significa que descartamos outros que poderão ser estudados. Os fatores listados ainda, podem vir a atuar em conjunto ou separadamente, a depender do contexto de cada território.

Mas, quando olhamos para uma perspectiva regional temos que, o processo de fechamento de escolas no campo destaca-se especialmente no Nordeste, região que abriga a maior população rural do país. Para o período citado, mais de 60.000 escolas rurais foram fechadas na região. Nossa hipótese foi de que, as causas do fechamento das escolas no campo não se resumem a puramente uma saída de pessoas do campo, à densidade demográfica e às políticas de nucleação/municipalização e de transporte escolar, pois ainda há muitos outros fatores envolvidos. O agronegócio também exerce forte pressão sobre esse processo, bem como outras dinâmicas subjacentes a este, como a construção de portos, de parques eólicos e hidrelétricos, atividades de mineração, criação de Unidades de Conservação (UC), da especulação imobiliária e a expansão do urbano.

O fechamento de escolas no campo gera inúmeras consequências, como a superlotação nas escolas da cidade e o sofrimento causado pelo deslocamento, provocando o esgotamento dos alunos, que enfrentam estradas precárias, sem pavimentação adequada, em ônibus/vans sem conforto e segurança, além das situações adversas a depender das estações do ano (chuvas, atolamentos, poeira) (SANTOS, 2017). E os estudantes ainda precisam superar o preconceito da estigmatização que sofrem por parte dos colegas, professores e coordenadores por fazerem parte de uma comunidade rural.

O fechamento de uma escola no campo também traz efeitos políticos e organizativos nas comunidades, pois, quando a instituição escolar local fecha, diminuem ou cessam também as reuniões, festas, comemorações, jogos e encontros de diferentes naturezas, impulsionando a saída do campo. Ou seja, a escola é um lugar de socialização que extrapola a significação de espaço educativo, sendo, do ponto de vista simbólico e prático, um território. Segundo Souza

² Turmas atendida em local fora da Escola (Extensões).

(2010, p. 23), “[...] não são apenas as unidades que fecham, mas fecha também um dos elementos principais para a recriação dos povos do campo, que é a educação no/do campo”.

Assim, a escola no e do campo é um elemento fundamental para a permanência e fortalecimento dos povos do campo, águas e florestas³ em seus territórios. Ela é importante para que esses povos reconheçam sua identidade e fortaleçam suas ações em seu território. A vida acontece nesse território, seja no sentido de produção e consumo familiar ou no sentido de ser o local de residência da família, que contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos pelas populações rurais e urbanas. Camacho (2019, p. 49) complementa que “o território desse sujeito que produz na terra é o sítio, o lote, a propriedade familiar, assim como também é a comunidade, o assentamento”. Logo, são territórios constituídos de cultura, “um conjunto de práticas, valores e significados definidos em seu movimento de reprodução, o qual enfrenta a oposição de outros grupos ou classes sociais” (MARQUES, 2004, p. 153).

Devido ao papel importante adquirido pela escola do campo, bem como os constantes processos de fechamentos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) desenvolveu uma importante ação em 2011, denunciando o fechamento das escolas no campo brasileiro através da campanha denominada “Fechar escola é crime”. No entanto, a campanha não teve o efeito esperado e as unidades escolares continuaram a ser fechadas, apesar da aprovação da lei 12.960, de 27 de março de 2013, que obriga a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas.

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 (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 2014).

³ Adotou-se para esse debate conceitual “os povos do campo, águas e florestas”. Esse conceito abarca uma diversidade de sujeitos que compõe a escola no e do campo. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo, em dossiê da Educação do Campo, afirmam como povos do campo, das águas e florestas, “os sem-terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais dentre outros sujeitos”. Portanto, não pretendemos desconsiderar o campesinato quando nos referimos a povos do campo, mas enlargar a diversidade de sujeitos presentes na educação no e do campo, ao tratar além dos povos do campo, das águas e também das florestas e a resistência frente as condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território destes sujeitos. O modo a como resiste, dependerá das condições históricas desses sujeitos, de ligação e organização política. Mais importante do que essa complexa análise é em compreendê-los pelo seu modo de vida e sua relação com a natureza. No capítulo dois, tecemos uma discussão mais detalhada sobre os povos do campo, das águas e da floresta dentro de seu contexto histórico de luta e resistência especialmente para a construção da escola no/do campo e a Educação do Campo.

Segundo Taffarel e Munarim (2015, p. 48), os gestores agem “como quem faz de conta que não sabem da lei, e continuam com a mesma prática”. Isso é fato quando se verifica pelos Microdados do Censo Escolar (INEP) que, entre 2013 e 2019, foram registrados mais 19.947 processos de fechamentos de escolas no campo, sendo que 12.748 – mais da metade das escolas fechadas – ocorreu na região Nordeste. Foram 19.947 processos de fechamentos realizados por um total de 19.564 instituições de ensino. Desse total, 18.736, de fato encerraram definitivamente suas atividades até 2019, o último ano verificado pela presente pesquisa.

É de amplo conhecimento que o campo passa por profundas modificações, de modo que se faz necessário compreender a natureza de tais mudanças no contexto brasileiro e sua influência nas escolas no campo. Segundo Oliveira (2001, p. 7), há uma necessidade, urgente em “produzir uma Geografia sobre o campo que possibilite o seu entendimento; ou, mais que isto, uma Geografia que possa servir de instrumento para a transformação do campo, e se possível também, da cidade”.

Assim, pretendemos desenvolver uma análise da dinâmica das escolas no campo (processos de fechamentos e aberturas), uma vez, que se trata de um problema recorrente em todo o país. Essa análise permitirá refletir sobre o propósito do Estado no contexto da promoção de políticas neoliberais, ou seja, as premissas de um Estado mínimo em uma nação que ainda convive com o principal cerne da desigualdade: a concentração fundiária, característica de um país que já foi colônia e de uma dívida histórica, para com o povo.

Santos (1994, p. 16) lembra que “o espaço aparece como um substrato que acolhe o novo, mas resiste às mudanças, guardando o vigor da herança material e cultural”. Do mesmo modo, tendo como pressuposto que o neoliberalismo tem influenciado a forma como muitas nações orientam suas práticas em consonância com a era do capitalismo financeiro (CHESNAIS, 2005), infere-se que as políticas sociais estão comprometidas mais diretamente com os interesses corporativos da classe burguesa do que com a classe trabalhadora, a exemplo do que representa a política de nucleação/municipalização e de transporte escolar, que é um determinante para o impulso do fechamento das escolas. São políticas pensadas para promover ajustes estruturais macroeconômicos e que repercutem fortemente nas esferas sociais mais frágeis, uma vez que tais ajustes implicam em redução ou cortes de verbas, em especial na educação. E é a educação que define que tipo de força de trabalho está sendo formada para o mercado, já que

cada criança, cada jovem, cada trabalhador é pensado como um fator da produção. Pensadores conservadores sempre falaram isso. Alguns chegaram a utilizar a expressão de que os trabalhadores são máquinas bípedes; outros os chamaram de máquinas que falam, sempre na ideia de que o ser humano deve ser coisificado. E a educação é decisiva para esse processo (LEHER, 2018, p. 55).

O Estado centraliza o monopólio do capital, garantindo migalhas de bem-estar social (saúde, educação, previdência, emprego) para pacificar o tecido social, sempre em iminente situação de conflito. O Estado é mais flexível aos interesses das privatizações de capitais globalizados, o que tem alterado consideravelmente a geografia dos lugares que são escolhidos. Portanto, é preciso entender as particularidades de cada região, os territórios que se formaram nessas regiões e a dinâmica que se estabelece e se acentua na abertura e fechamento das escolas, considerando-se o contexto e a ação do Estado. Diante disso, é interessante observar que cada região/território possui suas diferenças e características, que influenciam no fechamento e abertura de escolas no campo.

A partir da década de 1990, as atividades agrícolas foram intensificadas pelos impulsos globais e em conjunto com o Estado, gerando condições normativas e técnicas de viabilização do território para o agronegócio. Isso aconteceu através de políticas públicas, do aprimoramento da ciência para criação de maquinários e implementos agrícolas e do aumento de áreas agrícolas para produção em monoculturas, levando à difusão do agronegócio globalizado e toda sua racionalidade em diversas porções do Brasil, correspondendo aos “espaços luminosos” de atuação das corporações capitalistas (SANTOS, 2001; ELIAS, 2006). Logo, para que se possa interpretar o presente como resultado de um processo, é necessário um esforço de periodização que neste estudo baseia-se no período entre 1999 e 2019. Para Santos (1986, p. 123):

Cada período tem uma fase ascendente e uma descendente, em que o jogo interno das variáveis muda, dando proeminência a um fator cuja importância era menor no primeiro período. É desse modo que se reconhecem as tendências e fica-se em condições de imaginar as linhas de evolução possíveis.

Considerando-se as mudanças significativas no campo e na cidade, especialmente relacionadas à produção de *commodities*, além da consequente deliberação dada ao Brasil no *ranking* de países que mais produzem *commodities* no mundo, o estudo do agronegócio associado a outras dinâmicas, torna-se expressivo, sendo possível discutir como esse processo influencia no funcionamento ou na desativação das escolas no campo. Vale destacar que, além do agronegócio, outras relações capitalistas se delineiam pelo Brasil. São as frentes de

modernização, responsáveis pela modificação do território. É a lógica organizacional típica do período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996).

Por outro lado, há um descompasso quando se considera a modernização das forças produtivas e o desenvolvimento das forças sociais. Segundo Fabrini (2002), a realidade aponta para a reprodução e existência do sujeito do campo no processo contraditório e desigual das relações capitalistas. Os povos do campo, águas e florestas, se configuram como uma classe com relações diferentes daquelas comuns ao modo de produção capitalista e essa classe também tem se desenvolvido por meio das lutas e resistência.

Visando compreender as diferentes dinâmicas que atuam para a re-existência da escola no campo, bem como sua situação de funcionamento, o objetivo geral desta pesquisa foi de analisar o processo de territorialização e desterritorialização das escolas no campo do país a partir do contexto de desenvolvimento do capitalismo no campo, via a difusão agronegócio e as dinâmicas regionais subjacentes. Mais especificamente, pretendemos: a) organizar e categorizar a situação de funcionamento das escolas a partir do banco de dados disponibilizados pelo INEP; b) identificar e analisar regiões/territórios de fechamento e de abertura de escolas no campo; c) identificar e analisar as dinâmicas que influenciam no fechamento e abertura de escolas no campo.

De acordo com tais objetivos, nos baseamos nas seguintes questões: os processos de fechamentos e aberturas de escolas no campo acontece com base em qual projeto de sociedade? Existe relação de causalidade entre o avanço do agronegócio e a dinâmica de aberturas e fechamentos de escolas no campo? Qual o comportamento do processo de aberturas e fechamentos de escola no campo em termos regionais no Brasil? Por que as escolas do campo estão sendo fechadas e ou abertas em determinadas regiões e territórios? Sob que circunstâncias isso acontece?

Diante desses questionamentos, torna relevante o estudo das escolas no campo em diferentes regiões, estados e microrregiões do país. De fato, há uma necessidade de se compreender o processo de fechamento e abertura de escolas no campo no Brasil que acontecem vinculados às transformações do espaço rural brasileiro. Dessa forma, este trabalho tem enfatizado as relações sociais e territoriais no campo, as políticas públicas e os conflitos que são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no campo e que favorece na desterritorialização dos sujeitos, e das escolas no campo.

A territorialização do capital impacta (in)diretamente a dinâmica de territorialização e desterritorialização das escolas no campo. Há uma dinâmica socioespacial que compreende o avanço do agro-hidro-minero-negócio, agentes políticos e forças empresariais neoliberais e conservadoras que também atuam no âmbito das políticas públicas educacionais e, dialeticamente, as re-existências dos povos do campo que lutam pelo direito à terra, educação, território, vida e dignidade no campo. Considerando essa assertiva, os dados nos levaram para duas macrorregionais que se formaram no Brasil: a primeira, Região de Concentração de Escolas - Norte e o Nordeste -são as regiões que concentraram boa parte das escolas em funcionamento no campo do Brasil ao longo do recorte temporal da pesquisa (1999 a 2019). Se em 1999, haviam 118.996 escolas em funcionamento pelo Brasil, 87.200 estavam distribuídas no Norte e Nordeste do país. Do mesmo modo, em 2019, foram quantificadas 54.730 escolas no campo, sendo que 42.472 delas, estiveram concentradas igualmente no Norte e Nordeste. E a segunda, uma Região de Extinção de Escolas, - Centro-Oeste, Sul e Sudeste, pois são marcadas pelo esvaziamento e permanente desterritorialização das escolas. Em 1999, o Centro-Oeste, Sul e Sudeste contabilizaram juntas somente 26% do total de escolas do país e em 2019 cai para 22%.

Para responder aos questionamentos anteriores e compreender a dinâmica das duas macrorregiões formadas, serão analisadas as relações e contradições existentes no campo, a partir dos dados socioeconômicos, das políticas educacionais e dos dados oficiais sobre a dinâmica de fechamento e aberturas de escolas no campo no Brasil. Mas, este trabalho se apoia principalmente nos Microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP. O Levantamento e análise são feitas pelos últimos vinte anos (1999 a 2019), recorte que permitiu identificar uma perda de mais da metade das escolas. Se em 1999 havia 118.996 escolas, em 2019 esse número caiu para 54.730 escolas. A perda dessas instituições de ensino no campo precisa ser tratada como um verdadeiro crime, um descaso nacional, uma omissão generalizada por parte do poder público e que pode sinalizar o descumprimento de preceitos constitucionais.

A presente pesquisa está organizada em 4 capítulos. No primeiro capítulo, são discutidos conceitos importantes que serão retomados ao longo de todo o trabalho. Nesse primeiro momento, foi importante trazer o entendimento de Estado gramsciano, pois a partir deste, obtemos uma visão relacional e ampliada de Estado. O Estado é composto por um poder complexo estabelecido entre sociedade política e sociedade civil. Existem contradições e limites na sociedade política e civil e por isso que ora temos um projeto neoliberal de Estado e por

outro lado, também a construção de um projeto contra hegemônico, fundamental para o fortalecimento das políticas educacionais, especialmente voltada a Educação do Campo.

Além do Estado, traçamos um paralelo com os conceitos de região e território que a princípio são duas categorias salutares para o trabalho. A região que interage com semelhanças e diferenças, mas também com relações locais e globais para a formação de territórios. São territórios que envolve conflitos diretos e indiretos, todos responsáveis para a configuração do espaço brasileiro.

Dessa maneira, que tornou relevante trazer para o segundo capítulo, a questão agrária, já que ela constitui o cerne do estudo e análise da configuração do espaço. Ao longo do segundo capítulo, trazemos os elementos que conferem a amálgama de conceitos atrelados a questão agrária bem como o contexto histórico geográfico da formação do território brasileiro. A razão de trazer esse histórico é na tentativa de evidenciar a diversidade de identidades no meio rural brasileiro, assim como a dívida histórica para com esses sujeitos. A terra e educação sempre esteve restrita a um grupo seleto de pessoas. Mas, essa realidade não é estática e bem aceita, desde sempre ela se delinea em meio a contradições, um par dialético envolvendo resistência e mudanças, liberdade e dominação, apropriação e expropriação.

Para finalizar essa parte dos conceitos, que dedicamos o terceiro capítulo para a Educação do Campo. Além de seu contexto histórico, reiteramos a importância do protagonismo dos sujeitos do campo na constituição de seus direitos fundamentais, bem como reforçamos a importância da política da Educação do Campo e os elementos constitutivos das escolas do campo. Essas discussões são basilares, pois entendemos que a educação é instrumento de consolidação de valores, princípios, e modo de ser e viver. Por isso, o processo de fechamento de escolas torna o campo um emaranhado de vazios demográficos, culturais e ambientais. Em contrapartida, temos um campo concentrado de terras, reproduzidor de uma desigualdade de multifatores.

No quarto capítulo, nos propusemos a estudar as geografias do campo brasileiro e como tem influenciado para o processo de fechamento e abertura de escolas. No intuito de fazer esse estudo, os dados são apresentados e analisados em uma dimensão multiescalar - local, regional e nacional para aproximar dos multifatores envolvidos a problemática. Como colocado, temos consciência de que se trata de uma aproximação, e por isso não eliminamos outras possibilidades determinantes. De todo modo, vale destacar que a Geografia demonstrou ao longo da construção deste trabalho, seu potencial para estudar a temática das escolas no

campo. Com ela debruçamos em conceitos, categorias, e metodologias que ampliaram as possibilidades de fazer análise da dinâmica de fechamento e aberturas de escolas.

Desde já, pontuo que essa tese de doutorado se propõe a fazer parte da luta por um campo de vida, uma terra de trabalho, e que se soma a uma práxis para o campo da Educação do Campo. Essa premissa é o ponto de partida, não representa o ponto de chegada, uma vez que a maior vitória alcançada ao final de qualquer percurso, é perceber que há mais estrada para percorrer e alimentar nossos sonhos.

*Ter uma escola em cada canto do Brasil
com um novo jeito de educar pra ser feliz
Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país
(Zé Pinto)*

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa está organizada a partir de três eixos principais: a) pesquisa bibliográfica para a revisão de literatura; b) organização e análise do banco de dados mediante utilização de dados secundários de instituições públicas. Também faz parte dessa análise, os dados qualitativos obtidos em trabalho de campo realizados por pesquisadores em seus artigos, monografias, dissertações e teses e por fim; c) a produção de mapas coma espacialização dos dados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de levantamento de publicações que incluíssem as categorias deste trabalho, quais sejam: a região, o território, o Estado, ideologia e a Educação do Campo, a escola no campo e do campo e o agronegócio. De acordo com Gohn (2013) qualquer análise que fazemos da realidade incluirá categorias e essas além de serem históricas, datados no tempo e contextualizadas espacialmente, também variam o seu significado por meio das ideologias que as defendem. Portanto, a partir deste trabalho, defendemos uma ideologia, uma visão de mundo sobre as categorias, já que não se realiza uma pesquisa deste cunho sem tratar de uma ideologia. Entendemos que a realidade é composta por uma disputa ideológica e esta disputa também perpassa a Geografia da Educação do Campo e as escolas no e do campo e todos seus elementos, por isso, tomamos o cuidado de caminhar pelo contexto histórico e espacial das categorias ao reconhecer as diferentes interpretações acerca da realidade e a relação de conflito entre elas.

Com base no levantamento bibliográfico utilizado, construímos um quadro síntese (Quadro 1) para os principais conceitos abordados ao longo deste trabalho bem como os autores que fazem as discussões. Esse quadro além de sintetizar uma essência que parte de uma construção teórica, também demonstrar o fato de que mais de um conceito é discutido por um mesmo autor. Isso significa que existe uma interdependência destes para a própria discussão e entendimento da temática do fechamento de escolas no campo. Por isso, não basta trazer somente o conceito região para analisar a diferenciação espacial produzida pelo número de escolas, é preciso discutir o território quando se pretende perceber que essa diferenciação se constrói através de conflitos e disputas que ora cria, ora destrói e reconstrói os territórios, a criação e ou destruição determina qual a configuração daquele espaço. Esses conflitos partem

de um tecido social e recebe grande influência da atuação do Estado. Ele que quando não está favorecendo um lado, está o fazendo do outro. Isso tem que estar claro quando tratamos da questão agrária e as políticas públicas do campo e a Educação do Campo.

Quadro 1 - Temas e autores para o estudo da Geografia de fechamento e abertura de escolas no campo do Brasil.

Temas	Autores
Região	Gomes (1995); Lencioni (1999); Correa (1997); Haesbaert (1999); e Santos (1994); Capel (1985); Talaska (2011); Moreira (2007).
Território	Haesbaert (2000;2004;2005); Fernandes (2005;2013); Santos (2002); e Souza (2009); Oliveira (2014); Paulino, Fabrini (2008); Soares (2021); Harvey (2004); Deleuze, Guattari (1997); Camacho (2014).
Estado, Políticas Públicas e Luta de Classes	Poulantzas (2000); Gohn (2006); Gramsci (2001;2014); e Montano e Durigueto (2010); Althusser (1987); Carnoy, (2010); Feliciano, (2015); Bogo (2008); Andrade (2004); Steinberger (2013); Hofling (2001); Azevedo (2001); Sassen (2010); Castells (1998); Rattner (1994); Santos (2012); Dale (2010); Pansardi (2007).
Questão Agrária	Camacho (2014; 2019); Fernandes (2005); Fernandes, Welch e Gonçalves (2014); e Oliveira (2014); Molina (2012); Picoli (2005); Procópio, (1992); Santos (2001); Fabrini (2008); Elias (2017); Frigotto (2011)
Identidade e Povos do Campo, Águas e Florestas	Castells (1999); Cruz (2007); e Little (2004); Haesbaert (1999); Santos (2012); Silva (2004); Mendes (2005); Hall (2004); Almeida (1994; 2006); Bogo (2008); Marques (2008).
Educação no e do Campo	Caldart (2002; 2008; 2010); Molina (2015); Fernandes (2003); Camacho (2014; 2017); Konder (2002); Frigotto (2018); Souza (2012); Sobreira, Silva (2014); Andrade, Di Pierro (2004); Munarim (2010); Taffarel, Santos Junior (2016); Brandão (1999); Arroyo (1999).
Escola no/do Campo e Educação no/do Campo	Caldart (2002;2004;2009;2012); Molina (2015;2018); Molina e Sá (2012); Nery, Kolling e Molina (1999); e Fernandes (2002;2009); Camacho (2014); Brandão (1999); Arroyo (1999).

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quanto ao banco de dados relacionado a escola no campo, foi obtido especificamente no INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O ano inicial considerado para o levantamento e análise de dados foi 1999, visto que, apesar de a Educação do Campo estar sendo discutida desde antes da Constituição de 1988, sua consolidação ocorreu somente em 1998, por meio da I Conferência Nacional, realizada em Luziânia - GO. Esse evento contou com a participação dos povos do campo, articulando as universidades e os governos, expondo os conflitos e a violência do latifúndio em contraponto ao fortalecimento do movimento da educação e as escolas no e do campo. Por isso, entendemos que essa conferência

é um marco público para a Educação do Campo pois, como se evidencia no texto base, o objetivo era conceder as populações rurais o “acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 59). A escolha do ano final de análise deste trabalho, 2019, justifica-se pela pandemia da COVID-19, iniciada em 2020 e que tem gerado impactos que afetam diferentes esferas e cujas consequências ainda não prevemos na sua totalidade. Por esse motivo, o contexto da COVID-19 relacionado ao funcionamento das escolas, necessita de um olhar cuidadoso que transcende os objetivos da presente pesquisa.

Para a organização e análise do banco de dados das escolas no campo, utilizamos especificamente os microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o INEP, os microdados correspondem ao menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames. Os microdados do Censo Escolar estão disponíveis a partir do ano de 1995, mas a consulta fica comprometida pela dependência dos códigos das instituições de ensino, de modo que a utilização efetiva só é possível para os anos 1996 em diante¹. Segundo o próprio INEP, não há documentação disponível para resolver a base de dados de 1995.

Contudo, como já explicado, para os dados de fechamento e abertura de escolas no campo, foi utilizado o recorte temporal entre 1999 e 2019. Os dados são construídos sempre a partir de duas bases: o ano anterior e o ano seguinte. Por exemplo, a base de 1999 é utilizada para a construção dos dados de fechamento e abertura no ano de 2000. Portanto, os dados relativos ao ano seguinte dependem diretamente do ano anterior. Assim, as escolas do ano precedente são de fato aquelas que foram fechadas ou abertas do ano seguinte.

É importante ressaltar que, apesar de adotarmos a expressão “escola no campo e do campo”, os dados oficiais do Censo Escolar utilizam a nomenclatura de “escola rural⁴”, definida como instituição de ensino localizada na Zona Rural dos municípios. O órgão também possui uma organização própria das escolas no campo no Brasil quanto a sua situação de funcionamento, a partir de três categorias: escolas ativas, paralisadas e extintas. A base de dados

⁴ É importante esclarecer que, embora tenhamos diretrizes específicas, os dados oficiais do Censo Escolar, INEP, aplicam a mesma nomenclatura - “escola rural” para também se referir a escola indígena e quilombola. Entretanto, é possível termos essa diferenciação se for aplicado um outro filtro sobre os dados, utilizando a categoria “localização diferenciada da escola”. Segundo Manual de Instruções do Censo Escolar do INEP, a categoria aplica a variável “0” para se referir as escolas que não estão em área de localização diferenciada. A variável “1” para se referir a escolas pertencentes a áreas de assentamento, a variável “2” para escolas em “Terras Indígenas” e a variável “3” para escolas pertencentes a área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos.

também traz um manual com instruções sobre cada categoria. De acordo com os critérios do INEP, as escolas ativas são aquelas que se encontram em funcionamento, enquanto as paralisadas estão desativadas, mas podem voltar a funcionar eventualmente. Por fim, as escolas extintas referem-se às instituições com atividades definitivamente encerradas. Contrariando a definição desta última categoria, verificamos que as escolas extintas também podem reabrir, embora em número inferior quando comparado ao de escolas paralisadas. Além disso, as escolas paralisadas e extintas em determinado ano podem reaparecer nos anos seguintes, o que faz com que o número dessas instituições seja elevado na base de dados do INEP, uma vez que trazem valores acumulados de todos os anos. Por essa razão, optamos por excluir da análise as escolas paralisadas e extintas, já que não é possível identificar com precisão o ano de paralização ou encerramento das atividades, além de não termos certeza de que as escolas realmente estão extintas, visto que algumas delas voltaram a reabrir, mesmo estando inseridas nessa categoria.

Assim, utilizamos somente o banco de dados do INEP referente às escolas ativas. Também foram utilizados seus códigos ou máscara da escola, uma sequência de números que confere uma identidade à escola. Esses números permanecem os mesmos de 1996 a 2006, mas, a partir de 2007, o INEP alterou essas sequências numéricas. Por esse motivo, acionamos o Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), que permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. Através dessa solicitação, o INEP nos encaminhou os novos códigos referentes às identidades das escolas, tornando possível a identificação, organização e análise dos dados.

Os códigos constituem a identidade da escola e, por essa razão, optamos por utilizar essas sequências numéricas para o tratamento e/ou filtragem dos dados. Com o código, qualquer eventual mudança na forma de escrita do nome de cadastro das escolas na base de dados (nome por extenso ou abreviação) considerando o recorte temporal da pesquisa, não compromete a identificação da mesma. Utilizamos somente os códigos do banco de dados de escolas ativas do INEP referentes ao período de 1999 a 2019. A partir dos dados de escolas ativas e seus códigos institucionais, definimos as categorias “fechamentos” e “aberturas”.

Para contabilizar os fechamentos, são necessários dois anos consecutivos em relação às escolas ativas. Por exemplo, as escolas que aparecem no ano A mas não aparecem no B são consideradas fechadas no ano B, uma vez que, pode ter ocorrido o fechamento ao longo do ano

A. É importante entender que, o número de fechamentos é obtido ano a ano e o impacto sentido com o fechamento será especialmente no início do ano B, período de matrículas e rematrículas. Como exemplo, tomemos os anos consecutivos de 1999 e 2000, período no qual as escolas que aparecem ativas em 1999, mas não constam nos dados do ano seguinte, são aqui definidas como escolas fechadas em 2000.

Neste trabalho, encontramos uma diferença abrupta no número de escolas, ao considerarmos o número das instituições de ensino em funcionamento em 2019, quando comparado a 1999. Embora considere essa diferença pelo ano inicial e final do recorte temporal da pesquisa, também é preciso levantar esse dado de fechamentos ano a ano, visto que num intervalo de tempo maior do que dois anos, o número de fechamentos de escolas pode ser subestimado, já que o estabelecimento de ensino pode fechar mais de uma vez. Por fim, ainda há que se incluir no estudo, o número da extinção/encerramento de escolas, que considera aquelas instituições que estavam em funcionamento no ano de 1999 e todas as demais que foram criadas dentro do recorte temporal, mas que encerraram suas atividades definitivamente até o ano de 2019.

Para construção dos dados referentes às aberturas de escolas, também são necessárias informações de dois anos consecutivos sobre as escolas ativas. Todas as unidades de ensino que não constavam no primeiro ano, mas que aparecem no ano seguinte são consideradas abertas. Identificamos que as escolas abertas podem ser novas instituições ou escolas que estiveram fechadas e reabriram. Para diferenciar as escolas novas das reabertas foi necessária uma consulta a todos os anos de dados consistentes disponibilizados pelo INEP, período que abrangeu de 1996 a 2019. Assim, consideramos como escola nova aquela que abriu sem ter sofrido qualquer fechamento anterior ao evento de abertura. Caso verificássemos mais de uma abertura para uma mesma instituição, esta era classificada como reaberta. Assim, definimos escola reaberta como aquela que fechou uma ou mais vezes e voltou a funcionar posteriormente. Os códigos podem trazer algumas inconsistências quantitativas em relação à quantificação das novas instituições escolares identificadas, pois, segundo o INEP, em resposta ao processo 23480.0200202/2020-70, um novo código é criado para a instituição, caso ocorra a alteração do ato de criação da instituição, alteração da localização/zona (mudança de município ou mudança de rural e urbano e vice-versa) ou alterações na dependência administrativa, (Federal, Municipal e Estadual). Nesses casos, o Estado exclui do banco de dados o código da escola e gera uma nova sequência numérica, caracterizando uma instituição nova, mas em

uma infraestrutura que já existia, tratando-se, na realidade, de uma escola reaberta, ao invés de uma nova instituição. São casos que devem ser considerados e levam a somar enquanto escolas novas. Como já colocado anteriormente, essas ocorrências acontecem em menor escala e não podem ser mensuradas. Portanto, o número de escolas novas registrado pode estar subestimado, o que acarreta um maior número de escolas reabertas.

Além disso, é necessário esclarecer que os números de fechamentos e aberturas admitem uma pequena margem de erro nas escalas microrregional e municipal deste trabalho, devido à extensão territorial dos municípios que aumentaram ou diminuíram em diversas situações. Essa variação de tamanho reflete no número de distritos desses municípios e, portanto, no número de escolas em funcionamento, bem como nos processos de fechamento e abertura das instituições escolares em algumas microrregiões. Também vale destacar que o número de municípios brasileiros tem aumentado ao longo dos anos. Logo, para a organização dos dados de fechamento e aberturas por microrregiões, foi necessária a relação entre os códigos das escolas no campo e seus municípios (INEP) com a relação de municípios que compõem, a cada ano, a divisão territorial brasileira oficial (IBGE) que tem disponível.

A depender da delimitação da área de estudos e do recorte temporal, haverá uma dada interpretação sobre o fenômeno em análise. Por isso, também optamos por uma análise em diferentes escalas. A intenção é fazer esse esforço de totalidade de uma realidade complexa, mas com perspectivas de gerar significativas contribuições sobre a dimensão escalar de fechamento e abertura de escolas no campo. Óbvio que, abrimos brechas de aprofundamento em muitos temas ao se propor uma análise panorâmica. Mas, essa análise panorâmica também permitiu algum grau de detalhamento. Estamos cientes que é impossível esgotar a temática tanto pela necessidade e complexidade de sempre discuti-la. Por isso, as próprias brechas que foram deixadas nesta tese são uma provocação para próximos trabalhos. Como já mencionado, além da apresentação dos dados gerais do Brasil, das regiões e dos estados, também foram discutidos os dados separados por microrregiões devido à necessidade de uma análise mais localizada dos fenômenos envolvidos. Os dados organizados por microrregiões mostram-se abstrusos pela quantidade de municípios que compõem o país. Assim, foram selecionadas para análise, as cinco microrregiões que mais se destacaram em números de fechamentos, encerramentos e aberturas de escolas. Em outras palavras, estabelecemos um *ranking* pelas microrregiões com objetivo claro de possibilitar uma análise mais detalhada sobre a dinâmica das escolas no campo.

Essa fase de organização dos dados das escolas no campo foi um tanto desafiadora, uma vez que a cada novo detalhe que surgia, havia necessidade de se refazer todas as bases, com vistas a outras análises. Além dos dados referentes às escolas no campo, também foram organizadas as informações relativas à quantidade de matrículas dos alunos no campo. A esse respeito, o INEP disponibiliza dados sobre as matrículas dos alunos do campo que estudam no campo relativas a todos os anos a partir de 1995. No entanto, somente a partir de 2007, é possível também identificar as informações sobre estudantes do campo que estudam na cidade, sua dependência de transporte escolar, bem como os alunos no campo que estudam no campo e também utilizam essa forma de transporte.

Assim, para a coleta de dados, este trabalho utilizou a pesquisa estatística, a partir de dados fornecidos por organizações públicas sobre as escolas no campo, matrículas, o quantitativo da população (total, urbana, rural,) e ainda a produção agropecuária (área plantada, produção, estrutura fundiária, número de estabelecimentos), também dados referentes ao desmatamento e mineração. As principais instituições consultadas para a obtenção de tais informações foram o IBGE, o INEP e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Mapeamento Anual do Uso e Cobertura da Terra no Brasil (MapBiomas).

Os dados qualitativos demandaram a investigação cuidadosa das microrregiões de destaque em relação ao fechamento e abertura de escolas no campo, a partir da leitura sistemática de dissertações, teses, artigos de periódicos, jornais eletrônicos, diários e livros sobre o tema. Também foram utilizados os relatórios do Caderno de Conflitos no Campo organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre os anos de 1999 e 2019, relacionados aos conflitos que envolveram a terra e a água. Tais relatórios são publicados anualmente no *site* da CPT. Esses documentos trazem planilhas de dados referentes a todos conflitos relacionados à terra e à água que ocorrem no Brasil, com dados que incluem o nome do conflito, o município de ocorrência e o número de famílias envolvidas.

Uma vez que o elevado número de conflitos encontrados inviabilizaria as análises, foram selecionados apenas aqueles que envolviam maior quantidade de famílias nos municípios da microrregião selecionada pelo quantitativo de fechamento e ou abertura de escolas. Após delimitados os conflitos que fariam parte da pesquisa, realizamos uma investigação minuciosa através da literatura publicada. Infelizmente, encontramos pouquíssimas informações sobre algumas microrregiões e seus municípios, especialmente em áreas específicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Portanto, todas as microrregiões selecionadas, são constituídas de municípios que segundo os relatórios do Caderno do Campo da CPT se destacaram pelos conflitos e mazelas provocadas pelo capital. Inclusive são municípios citados ao longo das análises feitas pelas microrregiões. Também foram pelas pesquisas em nível municipal que encontramos aporte teórico (artigos, teses, dissertações, jornais e outros) para entender e melhor analisar os impactos pelas microrregiões.

Com objetivo de compilar visualmente as informações referentes aos processos que perpassam as escolas no campo, utilizamos o programa QGIS para a criação de mapas, identificando as regiões e microrregiões de fechamento e abertura de escolas no campo. Os mapas são um instrumento fundamental e que é capaz de sintetizar as informações, qualquer que seja a escala, a partir do que é refletido no real. E “o fato de que nada é estático, não inviabiliza a representação da realidade em mapa, pois o conteúdo presente no mapa, com adequada representação sígnica e a legenda, se encarregam de mobilizar tal apreciação” (MACEDO, 2009, p. 43). Isso significa que, a apreensão e compreensão da realidade através do mapa é uma exigência das sociedades humanas, mas sempre necessário sua reformulação, pois a dinamicidade do espaço clama por novas análises e representações cartográficas.

Os mapas de escala nacional, tiveram a perspectiva de retratar a territorialização e desterritorialização das escolas no campo. Quanto aos mapas das microrregiões, além de trazer as escolas, também apontaram a territorialização dos principais elementos identificados (desmatamento, mineração, agricultura, pecuária, parques eólicos, portos, barragens, dentre outros). São todas formas de o capital se instalar no campo. Essas formas possuem capacidade direta e indireta em favorecer na desterritorialização das escolas no campo. Logo, o objetivo foi de fazer a sobreposição destes com as escolas para afirmar com maior convicção a dinâmica da TDR – Territorialização, desterritorialização e Reterritorialização do capital nas suas diferentes formas e a re-existência das escolas no campo.

No quadro 2, tem organizada as ferramentas utilizadas, fontes estatísticas e de levantamento de dados. O objetivo deste quadro é reuni-las de modo que facilite o leitor em pesquisas futuras. É importante destacar que, todas fontes tiveram um papel fundamental para as análises e resultados obtidos.

Quadro 2 - Apresentação de ferramentas e fontes estatísticas para o estudo da Geografia de fechamento e abertura de escolas no campo do Brasil.

Organizações públicas	Da utilização
INEP	Microdados do Censo Escolar; Matrículas.
IBGE	Censo demográfico, Agropecuária.
INCRA	Assentamentos.
MAPBIOMAS	Mineração e Desmatamento.
QGIS	Elaboração de mapas.

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Apoiando-nos na perspectiva teórica da divisão regional de Santos e Silveira (2001), para compreender a dinâmica das escolas e a difusão do agronegócio no Brasil. Segundo Santos e Silveira (2001), a regionalização é um instrumento essencial ao geógrafo e, por isso, deve ser constantemente revista e reconstruída, afim de captar as mudanças das técnicas em território nacional. Assim, neste trabalho, visamos construir os dados referentes às escolas no campo e identificar os fatores que impulsionam o fechamento e abertura dessas instituições. Embora compreenda-se que tais fatores afetam o todo, aqui, damos ênfase ao território rural. O próximo capítulo deste trabalho se dedica a discutir o arcabouço teórico, fundamental para a base e os caminhos da pesquisa. Temas referente às categorias, região, território, Estado, Educação do Campo, escola no campo e do campo e povos do campo, águas e florestas serão discutidos de forma interdependente, para lançar luz ao cerne da questão central desta tese.

A região continua a existir, mas com um nível de complexidade jamais visto pelo homem. Agora, nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, de individualização e regionalização
(Milton Santos)

1. ENTRELAÇANDO OS CONCEITOS: ESTADO, REGIÃO E TERRITÓRIO

1.1. Região e regionalização: contexto histórico-geográfico

O objetivo deste capítulo é fazer uma discussão sobre as categorias região e território. Essa discussão ultrapassa o contexto histórico-geográfico, mas não menos importante, já que é fundamental para situar o leitor acerca de como ambas ganharam notoriedade em várias áreas do conhecimento. Além de região e território se soma o Estado e as diferentes instancias associadas a ele. O Estado tem atuado diretamente na conformação das regiões e territórios do país, mas sua atuação é influenciada por um conjunto de fatores que também precisamos compreender.

Considerando-se o senso comum, o conceito de região é muito utilizado no cotidiano das pessoas, em referência a uma área que se distingue por determinadas características diferentes de outros lugares. Para além da linguagem comum, a região está disseminada em várias áreas do conhecimento. Contudo, o que nos interessa é a complexidade que o conceito adquiriu na Geografia, conveniente ao período da globalização, fazendo *jus* inclusive aos clássicos responsáveis pelas primeiras análises e conceituações de região, em especial, Vidal de La Blache, Friedrich Ratzel, Hetnner, Carl Sauer e Richard Hartshorne. Em distintas perspectivas, esses autores enfatizaram a “diferenciação de áreas” como questão fundamental para o trabalho do geógrafo.

Partindo desse breve ensejo, cabe ressaltar as três grandes acepções de região – natural, geográfica e teórico-quantitativa –, fundamentais para construção teórica da categoria de região na atual conjuntura. O conceito de região natural, proposto principalmente por Friedrich Ratzel baseava-se sobretudo o determinismo ambiental, considerando a combinação de elementos da natureza, como clima, vegetação e relevo, como condicionantes e definidores da organização e da configuração estrutural das sociedades (GOMES, 1995).

Já a região geográfica começa a ser pensada como o resultado da ação humana sobre o meio, o que gerou uma expressiva reviravolta em relação ao conceito de região, já que considerava a ação transformadora do homem sobre determinado ambiente e as suas relações. Para Gomes (1995), Paul Vidal de La Blache ensejou um novo caminho interpretativo

perpetuado pela Escola Francesa de Geografia, ao entender que o conceito de região estava associado aos diferentes modos de vida reproduzido pelos grupos sociais (ação humana) na relação com o espaço, criando regiões (*pays*) que expressavam uma dada personalidade geográfica. Essa foi uma importante contribuição de La Blache, permitindo a renovação dos estudos da Geografia com a inclusão das ações humanas. A partir de então, surgiram muitos estudos regionais envolvendo todo o mundo, a fim de deixar clara a eficiência de tais pesquisas baseadas na proposta vidalina, com destaque ao caráter único da paisagem e sem preocupações com os estabelecimentos de leis gerais, gerando a dicotomia entre Geografia Geral e Geografia Regional.

Proveniente de uma corrente antipositivista, o Neokantismo, Hettner discordou desse método para as ciências naturais e humanas, defendendo a temática das ciências nomotéticas, voltadas para os estudos gerais, e idiográficas, voltadas para os estudos particulares (GOMES, 1995). Para Hettner, a Geografia era “uma ciência da superfície terrestre segundo as diferenciações regionais” (GOMES, 1995, p. 58), afirmando o que se convencionou chamar de caráter corológico da ciência. Hettner considerava que o estudo dessa diferenciação era o ponto central da Geografia (LENCIONI, 1999) e o enfoque corológico seria a base para a Geografia Regional, ou seja, reuniria problemas físicos e humanos tão pertinente à geografia e “evitaria o perigo do dualismo geográfico” (CAPEL, 1985, p. 320).

No entanto, foi a partir de Hartshorne que os estudos de Hettner passam a ter alguma notoriedade. O autor assimilou profundamente as teorias de Hettner, ao considerar o conceito de diferenciação espacial e a associação dos fenômenos heterogêneos em uma área. Além disso, defendia que a diferenciação das áreas dependia das intenções de análise delimitadas de acordo com os objetivos da pesquisa proposta. Portanto, assim como Hettner, Hartshorne contesta o conceito de região como entidade física autoevidente e aposta no conceito de região a partir da criação intelectual (GOMES, 1995). Já Sauer admitia um pouco do que La Blache defendia, mas não desconsiderava Hartshorne. Segundo Sauer, era preciso preocupar-se com as singularidades, mas também era necessário comparar regiões para compreendê-las (COSTA, 1988; GOMES, 1995).

O conceito de região criado por Hartshorne influenciou os geógrafos da década de 1950 no desenvolvimento de novas abordagens contrárias à Geografia Clássica. Foi então que surgiu uma terceira acepção para o conceito de região, agora muito relacionado à classificação ou taxonomia espacial (CORREA, 1997). Nessa perspectiva de caráter neopositivista, a Nova

Geografia trazia uma análise regional destituída de historicidade, visto que criticava o historicismo da Geografia tradicional, em especial em relação aos conceitos de La Blache. Essa Nova Geografia estava voltada ao reducionismo naturalista, que conferia unidade às ciências, através de uma linguagem baseada nas leis matemáticas e físicas. Portanto, a região era criada a partir das intencionalidades do pesquisador, ou seja, uma criação intelectual e geralmente imbuída de quantificações de diferentes aspectos. Para Capel (1985, p. 320) “a região se converte assim em uma espécie de laboratório em que se comprova a validade das teorias propostas pelo geógrafo sistemático”. Logo, a categoria região explicava-se estritamente através de dados estatísticos, distanciando-se das possibilidades do trabalho de campo. As regiões já nasciam cristalizadas no tempo e no espaço, de modo que, embora de caráter moderno, essa perspectiva se revelou pobre e conservadora.

Devido a tais circunstâncias, na década de 1970, houve outra reviravolta, que considerava a complexidade das transformações espaciais atuais. Segundo Milton Santos (1986, p. 55) “o maior pecado, da intitulada geografia quantitativa é que ela desconhece totalmente a existência do tempo e suas qualidades essenciais”. Essa foi uma das principais fraquezas dessa corrente, especialmente a partir dos problemas urbanos, rurais e ambientais que surgiam na época. Desse modo, a Geografia Quantitativa, ou a Nova Geografia, não daria conta de analisar a complexidade dos fenômenos espaciais em sua totalidade.

A partir desse contexto, irromperam as críticas de base marxistas, através do materialismo histórico e dialético e da fenomenológica, defendendo uma perspectiva humanista e cultural (GOMES, 1995). Ambas tiveram o propósito de recuperar o sentido histórico que foi perdido com a Geografia Quantitativa. Com a globalização em voga, urgia a necessidade de se conceituar uma outra região: aquela presente no “mundo conectado e fragmentado, dividido e unificado pelo capitalismo” (CORRÊA, 1997, p. 189).

Para Haesbaert (1999), a região deve ser compreendida enquanto artefato, visto que por muito tempo ela foi entendida somente como fato ou como artifício. Desse modo, tratemos a região como a arte e o fato, entendendo que ela é construída concretamente por diversos sujeitos, sendo um cruzamento entre o fato (concretude) e o artifício (abstração), ou seja, é construída também mentalmente. Logo, a região é uma categoria de análise e de prática, confirmando que ela é fato e artifício simultaneamente. Segundo Haesbaert (1999), as regiões são construídas por diversos sujeitos, como os Estados, as empresas e os grupos culturais, de

modo que o construto de uma região dependerá dos grupos sociais e do contexto geohistórico em que estiver inserida.

Ademais, ao se estudar a categoria região, é preciso considerar os elementos singulares e gerais do local, dependentes das possibilidades e necessidades locais, já que alguns elementos podem fazer sentido em uma determinada área, sem se aplicar a outras. O fenômeno da globalização não homogeneizou os espaços, os territórios, mas complexificou a diversidade espacial. Assim, a depender da área de estudo, haverá uma ou várias “particularidades que se torna relevante na medida em que também possibilita uma multiplicidade de recortes na superfície terrestre” (TALASKA, 2011, p. 208).

Desse modo, é o seu percurso e o momento atual que configuram a região. Em dado momento, a região é descrita por certas características que podem ser alteradas com o tempo, de modo que em outro momento, a mesma região pode adquirir outra forma, sendo influenciada por outros fenômenos, o que pode resultar em uma outra configuração de região, com ligação, por exemplo, a um passado remoto.

A esse respeito, Milton Santos (1994) reforça a construção, desconstrução e reconstrução da região em uma complexidade inimaginável, devido aos imperativos da globalização, que ora une, ora fragmenta espaços. Para Haesbaert (2010, p. 4), “em nome de uma lógica individualista-contábil mundial, ocorre a integração das mais distintas áreas do planeta, “regionalizando” sobretudo na forma que melhor convém às suas estratégias geográficas de circulação, acumulação e dominação”. Em contrapartida, há uma sociedade que se separa em movimentos sociais, que clamam pelo reconhecimento de suas identidades, diferenças religiosas, étnicas, nacionais etc. Devido a essas “reafirmações das diferenças, ela tem duas faces, uma que é mais um produto da própria globalização dominante, outra que é mais uma resistência a este movimento globalizador/ desigualizante” (HAESBAERT, 1999, p. 24)

Por isso, há que se falar em uma diferenciação funcional dos subespaços que atualmente tem se processado no seio da globalização. Esta globalização tem gerado novas condições para assegurar a dominação do capital especialmente sobre o trabalho, atuando diretamente nas funções e feições das regiões. Logo, as regiões se constroem a partir do desenvolvimento humano e, fundamentalmente, da divisão social do trabalho.

Segundo Santos (2003), a divisão do trabalho gera novas funções aos lugares, além de definir e redefinir a capacidade de agir das pessoas, firmas e instituições. Portanto, deve-se considerar que as feições adquiridas e as mudanças de um determinado subespaço estão

associadas tanto ao trabalho vivo quanto ao trabalho morto. Nesse ponto, o autor destaca a importância de se considerar as divisões pretéritas do trabalho, a partir da noção de periodização. Segundo essa perspectiva, o passado tem o papel preponderante para a compreensão do tempo presente e os tipos de capital mobilizados, bem como suas combinações técnicas e sociais com o trabalho, o valor de cada objeto e a produção dos comportamentos. Desse modo, a categoria região pode ser analisada a partir da sobreposição de diversos níveis da divisão do trabalho (internacional, nacional e local) e ainda dentro de um rol que agrega diferentes tempos. Segundo Santos (2003), quanto mais intensa for a divisão do trabalho, ou seja, quanto mais densa de objetos e ações, tanto mais complexa será a região e sua voracidade de criação de novas cidades e funcionalidades intrinsecamente conectadas ao campo em uma relação de cooperação entre o trabalho agrícola e o trabalho urbano.

A urbanização brasileira é fruto do desenvolvimento do capitalismo materializado na atividade agropecuária e exploração vegetal e mineral, posteriormente incrementando-se a indústria e as atividades agroindustriais (MOREIRA, 2007). Atualmente, é a atividade agroindustrial que configura o espaço conforme seus interesses. Isso se deve a uma demanda externa e a um padrão técnico de troca que, ao mesmo tempo que diferencia e fragmenta os locais, também os uniformiza e os unifica em uma escala mundial (SANTOS, 2001). Portanto, a indústria tem a capacidade de desruralizar e urbanizar, econômica e culturalmente o campo, “acabando por eliminar a distinção cidade-campo que no início ela mesma estabeleceu, tudo estando subordinado a uma relação do mercado nacional agora territorialmente unificado” (MOREIRA, 2007, p. 83).

Com a industrialização, houve transformações em escala nacional, não apenas resultado de uma pressão imperiosa do sistema socioeconômico, mas fruto de modelos ideológicos que vislumbram o desenvolvimento e a modernização do espaço. Esses modelos são produzidos e efetivados pelo aparelho do Estado, que monopoliza as reflexões sobre o planejamento do território (comunicação, transporte e energia) e controla diretamente uma parte essencial dos investimentos mais determinantes para a organização do espaço, além de reunir todas essas decisões em uma rede de regulamentos e justificativas que apenas ele pode entender.

Sobre isso, Santos ainda afirma que

muitas áreas de nosso vasto país vivem praticamente à mingua de cuidados da parte dos respectivos Estados e tem o sentimento de contribuir, pelo seu trabalho e riqueza, para beneficiar outras regiões do mesmo Estado, sobretudo aquelas que abrigam tradicionalmente as burguesias econômicas e a tradição do mando político. Tais regiões espoliadas, ou apenas esquecidas, devagar ou

depressa se convencem de que vivem em situação de minoridade política, daí a vontade de emancipação (SANTOS, 2002, p. 33).

A partir desse rol de transformações e informações que acometeram a cidade e o campo, organiza-se uma hierarquia que gera as chamadas regiões do mandar e regiões do obedecer. No Brasil, há uma região concentrada – contemplada pelos estados do Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste –, caracterizada por uma divisão do trabalho mais intensa em relação ao restante das regiões do Brasil.

Com esse breve, mas importante panorama da região, conclui-se que o motor da vida social e da diferenciação espacial é a divisão social do trabalho do passado, suas sucessivas formas e funções e o intercâmbio de relações com o período atual. Ao se desconsiderar a divisão social do trabalho, escondem-se “as verdadeiras contradições das classes sociais em sua luta pelo espaço” (GOMES, 1995, p. 65). Logo, a regionalização que se pretende neste estudo, não é o de recortar os espaços por meio de parâmetros quantitativos ou qualitativos, não é aquela que abre mão da divisão de trabalho morto e do que está vivo; adotamos a noção de regionalização em um sentido mais complexo, envolvendo as divisões de trabalho, as particularidades, as desigualdades, as diferenças de grau, de intensidade e as especificidades, ou seja, as diferenças de natureza, os tipos de fenômenos a que precisam ser estudados na região, ambos pela correlação obrigatória com realidades geográficas em outras escalas.

Geralmente, a regionalização construída pelo Estado é de caráter vertical e considera determinados elementos, excluindo outros que poderiam dar uma nova perspectiva de regionalização. Trata-se de um processo intencional, eliminando-se uma característica, para dar maior enfoque a outra, que passa a ser a identidade regional, atendendo às finalidades do Estado de caráter neoliberal. A serviço de uma classe dominante, o Estado tem assumido todos os dias um papel de regulador da economia, atuando cada vez menos no atendimento aos direitos das classes menos favorecidas economicamente. Segundo Santos (1993), o Estado não tem recursos para tudo que seja social. “Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante” (SANTOS, 1993, p. 33).

Além da regionalização determinada pelo Estado, há outras construídas pela sociedade em geral, que contribuem para compreensão do espaço a partir de outras perspectivas, servindo como instrumento de análise para o povo reivindicar direitos e políticas públicas. A exemplo disso, reiteramos o que se propõe neste trabalho. Considerando o conceito e os tipos de regionalização, visamos identificar e analisar os fatores que influenciam os processos que

perpassam as escolas no campo do Brasil, em um sistema universal, no qual as características regionais/estaduais e microrregionais geram a possibilidade de criar processos de delimitação espacial para uma nova regionalização.

Nesta pesquisa, são utilizados dois tipos de regionalização. Elas serviram de orientação para as análises, são: a) a divisão regional do Brasil, instituída pelo IBGE, para elaboração e organização dos dados em cinco regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul); b) a regionalização proposta por Milton Santos e Silveira (2001), segundo a qual o Brasil é dividido em quatro regiões: Região Amazônica, Região Nordeste, Região Centro-Oeste (com a inclusão de Tocantins) e a chamada Região Concentrada (regiões Sudeste e Sul). Vale reforçar que, a divisão regional de Santos e Silveira (2001) é incluída nesse estudo, pois leva em conta a divisão do trabalho e o resultado da histórica desigualdade provocada pelo sistema capitalista globalizante e pelas políticas de governo.

Embora esse estudo abranja todo o país, o foco da pesquisa é o público específico concentrado no território rural. Adotamos o termo “território”, porque se trata de um espaço em constante disputa, que sofre frequentes modificações. A próxima seção deste capítulo aborda o território rural de modo generalizado, visando uma compreensão da dinamicidade e particularidades dos territórios dentro das regiões, considerando-se ainda a formação e a resistência do território dos povos do campo, águas e florestas, que persistem e se organizam inclusive em suas escolas, lutando por um mundo melhor e se forjando – com suas culturas, valores e identidades próprias – contra o avanço do sistema globalizante do capital.

Assim, neste trabalho, é fundamental que se inclua a noção de território, pois dentro desta categoria temos os fenômenos de territorialização (referente à construção de territórios) e a desterritorialização (relativo à desconstrução desses espaços, abrindo possibilidades de reconstruções). Essas territorializações, desterritorializações e reterritorializações são essenciais ao estudo da região, visto que abrem possibilidades para ousar uma nova regionalização, uma vez que as regiões são redesenhadas no tempo e nas ações.

1.2. O território rural: territorialização, desterritorialização e resistência dos povos do campo, das águas e florestas.

A ciência é feita de descobertas, descoberta implica na busca por algo que ainda não se conhece, não há caminho seguro para se ir a um local que não se conhece. O caminho, portanto, se faz caminhando.
(Miguel Martinez Miguelez)

O território é uma categoria conceitual fundamental na Geografia. Essa categoria apresenta em sua essência o poder que nesta pesquisa poderá se associar ao Estado, às grandes empresas, a uma burguesia, aos movimentos sociais e aos povos do campo, das águas e florestas. A utilização dessa categoria neste trabalho se justifica pelas palavras de Haesbaert (2004, p. 20): “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao menos inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”. “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de coisas superpostas, o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 2002, p. 35).

De acordo com Haesbaert (2004), o território, define-se antes de tudo com referências as relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e ao contexto histórico em que está inserido. É imprescindível, portanto, ter uma leitura integradora do território, ou seja, o território multidimensional porque o mesmo não envolve uma única dimensão. Ele corresponde a um conjunto de todas as dimensões, seja produtiva, econômica, política, social, ambiental, cultural, educacional, materiais ou imateriais. São dimensões que interagem e completam o sentido do território. Segundo Fernandes (2013), a análise em separado é uma forma de construir dicotomias, de ignorar propositalmente os distintos tipos de território, as distintas classes sociais, perde-se a multiescalaridade, isto é, as diversas escalas geográficas, desde a local até as relações que estabelecem em escala internacional. Partindo dessa perspectiva, os territórios, são espaços geográficos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida, mas, cada sujeito tem uma forma diferente de organizar dando ênfase a determinadas dimensões. A escolha por essas dimensões, envolve uma decisão que é política. Por isso que Fernandes (2005) já chegou dizer, uma classe não se realiza no território de outra classe. Assim, podemos considerar o agronegociante: ele organiza seu território com primazia a produção de mercadorias. Segundo Fernandes (2013), mesmo quando esse sujeito concentra suas ações em uma dimensão em particular, as outras dimensões acabam por ser afetadas. Isso acontece porque o território é uma totalidade multiescalar e multidimensional. Ao contrário do agronegociante,

o campesinato, por exemplo, organiza o seu território para a manutenção e reprodução da vida, utilizando-se basicamente do trabalho familiar, associativo, comunitário e/ou cooperativo para a produção de alimentos. Essa visão reconhece a importância do território e sua articulação com a própria identidade e história.

O olhar sobre a totalidade do território depende da leitura dialética dos pares, geradores da contradição, da solidariedade, e conflitividade. Todos competem em relações sociais, por isso, o território está intimamente articulado a identidade das pessoas que dele se apropriou. O território está sob o poder desse sujeito ou grupo de sujeitos, sendo suscetível a constantes mudanças. Logo, o poder de construir e significar um território, se expressa nas ações cognitivas e práticas intencionais, produtora dos territórios materiais e imateriais. Mas, um dos grandes motivos de o poder se vincular ao conceito de territorialidade, consiste nos planos teóricos e práticos de controle territorial e que são determinantes de um “conjunto de variáveis econômicas, culturais, políticas, etc. Em cada momento histórico essas variáveis carregam uma essência, e darão um significado diferente, isto é a configuração territorial” (SANTOS, 2002, p. 120). Dessa maneira, “a territorialidade, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial” (SOUZA, 2000, p. 99). Desse modo, conclui-se que, temos diferentes formas de territorialização:

Territorializar-se para um grupo indígena da Amazônia não é o mesmo que Territorializar-se para os grandes executivos de uma empresa transnacional. Cada um desdobra relações com ou por meio do espaço e de formas as mais diversas. Para uns, o território é construído muito mais no sentido de uma área abrigo e fonte de recursos, a nível dominante local, para outros, ele interessa enquanto articulador de conexões ou redes de caráter global (HAESBAERT, 2004, p. 97).

Em relação ao poder, Haesbaert (2000) coloca que este será alcançado pelas vias da dominação ou pela apropriação. A dominação acontece por parte de grupos poderosos que procuram aumentar seu controle sob determinado espaço e se dá pela organização e pela produção do espaço, através de recursos legais e ilegais, de modo que os dominantes têm o poder de desapropriar os não dominantes. Assim, os dominantes dominam e se apropriam cada vez mais do território. Por isso, dominação e apropriação são conceitos relacionados. O espaço dominado acaba “por ser fechado esterilizado, esvaziado” (HAESBAERT, 2000, p. 169). O poder pela apropriação somente é denominado poder autônomo e acontece quando um espaço, geralmente natural, é modificado para satisfazer as necessidades de um cotidiano específico de

vida. Portanto, a apropriação do espaço está diretamente relacionada à vida. Segundo Souza (2000), essa compreensão é essencial para o entendimento da dinâmica que envolve essa categoria.

Também é preciso compreender o território enquanto uma categoria dinâmica da Geografia. O território não é constituído pelo trabalho pronto e acabado de uma sociedade, mas pela presença e transformação constante do espaço pelo ser humano. Então, concordamos com Haesbaert (2000), que diz ser o território tanto relacional, porque está imbuído de um conjunto de relações histórico sociais, como por processos sociais. Os processos sociais levam o território a constituir-se pelo movimento, fluidez e interconexão. Não há, como discutir território pelo viés da estabilidade e delimitação de fronteiras. Assim, retomamos, o território está intimamente imbricado de relações de poder, pois o “poder é uma relação social (ou, antes, uma dimensão das relações sociais), e o território é a expressão espacial disso” (SOUZA, 2009, p. 66). A depender do potencial de ação dos sujeitos, esse poder poderá se manter ou diluir. Por isso, chama a atenção os movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização constante de territórios. Haesbaert (2000) é um dos principais estudiosos da Geografia que discute esse movimento. Se a territorialização acontece por meios do domínio ou apropriação de um dado espaço, a desterritorialização, assumida neste estudo como “aquela dada de baixo ou inferior pois envolve grupos mais expropriados, aqueles privados do acesso ao território no sentido mais elementar o da terra, terreno, como base material primeira da reprodução social” (HAESBART, 2004, p. 62). De todo modo, vale destacar ainda, que a desterritorialização é vista de maneira diferente, dependendo da situação e da classe envolvida:

Desterritorialização para os ricos pode ser confundida com uma multiterritorialidade segura, mergulhada na flexibilidade e em experiências múltiplas de uma mobilidade opcional, é a topoligamia ou o casamento com vários lugares a que se refere. Enquanto isso, para os mais pobres a desterritorialização é uma multi, ou no limite a-territorialidade insegura, onde a mobilidade é compulsória resultado do total falta de opção, de alternativas, de flexibilidade, em experiências múltiplas imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana (HAESBAERT, 2005, p. 1775).

Também há a desterritorialização de comunidades, famílias que viviam no campo, formando os amontoados ou aglomerados humanos. Aqui, entendemos os aglomerados como grupos excluídos. Há aqueles que chegam a se tornar territórios segregados, porque, ao serem excluídos, passam a viver e se fixar em determinados locais, apropriando-se de outro território (HAESBAERT, 2000). Não resta dúvida de que o processo de exclusão, ou melhor de precarização socioespacial, promovido por um sistema econômico altamente concentrador, é o

principal responsável pela desterritorialização, que é marcada pelo acesso desigual a tecnologias e informações, mas principalmente ao acesso à educação e à terra, além de ser caracterizada pela exclusão fragmentária da força de trabalho, o que gera o desemprego e o trabalho temporário. Por isso, o combate a desterritorialização enquanto “exclusão socioespacial significa também o acesso amplo as diferentes escalas e redes que ainda hoje, constitui-se um privilégio de uma elite planetária cada vez mais auto segregada” (HAESBAERT, 2007, p. 68)

Isso lança luz à atual questão agrária de um Brasil que vive a expulsão constante de povos do campo, das águas e florestas cedendo lugar à territorialização dos monopólios e à monopolização dos territórios (OLIVEIRA, 2014). Compreendemos que a globalização expandiu as relações capitalistas e de dominação, interferindo diretamente na dinâmica de apropriação do território. Exemplo disso, está na expansão de atividades voltadas ao agronegócio, e na disseminação das suas falsas promessas. Ao utilizar dos aparelhos midiáticos, por exemplo, os dominantes tentam vender um discurso “sustentável, de acabar com a fome, de gerar emprego, contribuir na economia, de que a saída para a pequena agricultura seria a integração a esquemas agroindustriais, em vista das dificuldades de agregação de valor pela produção familiar” (PAULINO; FABRINI, 2008, p. 11). Diante desse apoio político e midiático o agronegócio, territorializa-se direta e indiretamente. Diretamente, quando expande a propriedade privada, e indiretamente quando exerce controle sobre o território (quando não retira a família da terra, mas controla tudo e todos: a produção agrícola, a renda e a parcela correspondente à renda da terra) (OLIVEIRA, 2001). Logo, o agronegócio representa um elemento muito ofensivo ao campo. Assevera Silva (1990) que as terras onde vivem povos do campo, águas e florestas têm diminuído, pois são “engolidas pelas grandes, no processo que se convencionou chamar, à semelhança do fenômeno biológico onde as grandes bactérias engolem e digerem as pequenas a sua volta, processo de fagocitose” (SILVA, 1990, p. 34).

Os dados tem apontado que, desde a redemocratização do país, pós período da ditadura militar, esse é o momento histórico de maior retrocesso dos direitos territoriais no Brasil. Desde o golpe de 2016, o Estado brasileiro tem sido ofensivo, negando e ignorando o direito de acesso e permanência aos territórios para populações que produzem sua existência material e simbólica no campo, nas águas e nas florestas. É fato ainda, que além de consequências sociais, existe um rol de consequências ambientais reforçada pela política devastadora de desmatamento de biomas (Amazônico, Mata Atlântica, Cerrado e Pantanal). Acrescenta-se a isso a liberação da

venda de novos tipos de agrotóxicos, que bateram recordes em 2019 e 2020, colocando em risco a reprodução da socio biodiversidade e causando impactos que inviabilizam a reprodução do modo de vida das populações do campo, águas e florestas, (SOARES, 2021).

Ao se propor políticas territoriais, é fundamental ter um olhar sobre a multidimensionalidade e multiescalaridade, ambos conceitos presente no entendimento de território. O Estado tem vislumbrado o território somente como um espaço de governança, tornando instrumento de dominação para as políticas neoliberais, e em contrapartida, sendo responsável por alavancar a precarização das relações de trabalho, ao desemprego estrutural e a destruição dos territórios dos povos do campo, por meio da acumulação por espoliação (HARVEY, 2004, p. 121). É preciso que os territórios dos povos do campo, águas e florestas, passem a ser analisado necessariamente pela articulação a totalidade dos desafios e das relações estabelecidas e ao capitalismo globalizado. Não há como estudar o território desses sujeitos sem uma estruturação em rede através de múltiplas escalas e dimensões. O território que muitas vezes se estendem do local ao global, conectando em diferentes pontos ou áreas, atores e fatores Haesbaert, (2000). De fato, a criação de políticas territoriais vai influenciar diretamente na produção do espaço, e o movimento de territorialização que ocorre concomitantemente à desterritorialização e reterritorialização. “A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização” (FERNANDES, 2005, p. 28-29).

Mas, além da construção e destruição, há a reterritorialização, que corresponde ao movimento de reconstrução do território, pois em um “primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo, eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 127). Mas, a reterritorialização também se caracteriza por ser um processo que nem sempre é bem sucedido, onde para diversas comunidades, esse processo não significa apropriação e uso da terra como na origem. É dessa forma que, restam a elas somente uma memória que vai ressurgir do território onde viveram, ficando abertas as possibilidades de uma reterritorialização precária.

A sociedade criou essa dinâmica que envolve nascimento, vida e morte dos territórios, o que é provocado pela mudança social. Portanto, território é um campo de força, sendo intangível, assim como o poder, que não é palpável. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização. (FERNANDES, 2005, p. 20).

Esse movimento de territorialização, desterritorialização e a reterritorialização está relacionado a uma classe. Território e classe são indissociáveis, uma vez que o território está relacionado a conflitos e disputas e são as classes sociais que o disputam e conquistam. Logo, os fenômenos da territorialização, desterritorialização e a reterritorialização acontecem hoje em um “mundo globalizado, quando se modificam, transformam, recriam ou anulam fronteiras reais e imaginárias, os indivíduos movem-se em todas as direções, mudam de país, trocam o local pelo global, diversificam seus horizontes, pluralizam as suas identidades” (IANNI, 2002, p. 82). É no movimento dialético das fronteiras reais e imaginárias que tecemos uma discussão sobre a materialidade e a imaterialidade dos territórios. Segundo Fernandes (2008), é fundamental que se entenda os territórios imateriais como o conjunto de conhecimentos, concepções e manifestações existentes que atuam na formação das leis, nas políticas públicas, na economia, e atuam diretamente na construção dos territórios materiais.

Assim sendo, a consciência de classe, a produção das ideias e ideologias não estão isoladas e desarticuladas das nossas ações práticas. Os sujeitos são movidos e/ou condicionados pelas suas intencionalidades: perspectivas, necessidades, interesses, desejos, sonhos e outros, são chamados de territórios imateriais. Os territórios materiais são o conjunto de elementos que se concretizam no espaço físico a partir das relações de poder que são sustentadas pelo território imaterial. Portanto, é no espaço que são produzidos os territórios materiais, quer seja concreto, a exemplo da terra, escola, posto de saúde, dentre outros elementos. No território imaterial temos instalado um poder abstrato, subjetivo, articulando diretamente a modelos de pensamentos, ideologias que se encontram associados à nossa educação, cultura, modos de compreender as relações estabelecidas.

É preciso que esteja claro que o território imaterial não se limita somente ao conhecimento científico, conjunto de teoria, conceito, método e metodologias puras e simples. Ele se associa a uma ideologia, a uma visão política. Essa é uma das razões para que quando uma determinada ideologia ganha força na sociedade civil, ela necessariamente afetará a todos, exemplo disso está nas políticas públicas que ora pode viabilizar ou inviabilizar o desenvolvimento de um determinado segmento social.

Os territórios imateriais são geradores de mudanças sociais, seja a partir da formação das leis, nas políticas públicas, na direção da economia, etc. e estes influenciam na formação de territórios materiais. Assim, os territórios materiais e imateriais são indissociáveis e se complementam neste movimento que produz uma realidade. Camacho acrescenta (2014, p. 98.)

que é nesta relação dialética que temos “o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais e que influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais” e vice versa.

Para superar a compreensão do território como uno, singular, discutimos diferentes formas do território, como pluralidade. Temos territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia. [...]. (FERNANDES, 2008, p. 8).

Portanto, para que um território material exista, é fundamental que haja seu território imaterial correspondente. O território imaterial funciona como uma base ao articular diretamente com o território material. No meio acadêmico, existem estudos sobre o desenvolvimento do território rural a partir de dois campos paradigmáticos que mais adiante serão melhor abordadas. Esses campos paradigmáticos constituem o território imaterial. Tem aqueles que partem do Paradigma⁵ do Capitalismo Agrário (PCA) e os que partem do Paradigma da Questão Agrária (PQA). Esse primeiro paradigma está ligado a um Estado de caráter neoliberal em que vislumbra prioritariamente a dimensão econômica do território rural. Por essa razão, a PCA, elimina os conflitos no meio rural para reprodução das relações capitalistas e na mera classificação das desigualdades sociais. O Estado, nessa perspectiva, tem intervindo diretamente e indiretamente para que corporações transnacionais possam expandir seu território material, além de interferirem nas elaborações das políticas públicas. Como consequência, temos um território que tende a ser cada vez menos nacional e cada vez mais mundial, com o objetivo de torná-lo mais eficiente e mais competitivo frente a outros territórios,

⁵ Não nos atemos a fazer uma abordagem mais detalhada dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário porque será abordado nas próximas páginas, entretanto é fundamental que nesse momento tenha se o entendimento claro do que vem a ser o paradigma e porque constitui em território imaterial. O paradigma nas ciências humanas, se relaciona a produção do conhecimento científico e ele está ligado a uma perspectiva política-ideológica. Logo, existem diferentes paradigmas para tratar de uma mesma temática. Segundo Camacho (2014, p. 105) a existência de diferentes paradigmas convivendo simultaneamente e em disputa nas ciências humanas se deve ao fato de que nelas não existe um modelo estrutural único, pois não existe uma —verdade absoluta. O que existe é uma unidade científica formada, dialeticamente, por diferentes tendências. Portanto, esses paradigmas podem servir para a transformação social ou a manutenção da ordem, isso vai depender da leitura que se faz da realidade e a depender dessa leitura constituirá um determinado tipo de território imaterial e influenciará para a constituição do território material.

Figuera (1994). E atrelado a isso temos o encurralamento e desaparecimento de territórios rurais das populações do campo, das águas e das florestas.

No PQA, o território rural é compreendido como um espaço de enfrentamentos. Esses enfrentamentos conduz a formação de uma resistência que atua contra o processo desigual imposto pelo capital. Portanto, estamos falando de um território de contradições e conflitualidades entre relações capitalistas e as relações não capitalistas. Para o PQA, o Estado devesse se atentar ao território rural dos povos do campo, águas e florestas, sendo essencial a participação desses sujeitos. Essa participação é chave para promover políticas públicas como respostas as suas reais necessidades.

Ao trazer brevemente essas duas perspectivas, temos uma disputa ideológica que influencia a configuração que será adquirida pelo território material rural. Como reforça Camacho (2014, p. 81) “o território é alvo de disputa tanto nos campos materiais como nos imateriais”. O território rural e imaterial que se defende neste trabalho é aquele de poder autônomo, como uma forma de resistência cultural e política. Nele, é construído/reconstruído relações de apropriação, fundamental para o processo de identificação social. Estamos nos referindo ao território que se materializa pelos povos do campo, águas e florestas, que resistem e afrontam outros territórios e territorializações na defesa do território da vida.

Esses povos têm ocupado propriedades privadas ou públicas e até mesmo as margens de rodovias. Na realidade do Brasil, permanecem nessas áreas ocupadas por dias, meses ou anos. Não sabem se conseguirão conquistar a terra, a água, o território, mas ali permanecem movidos pelo medo e pela esperança. Medo de perder a vida e esperança para não desistir. Mas a luta pela conquista não se refere exclusivamente à terra ou à água. Outros elementos, a exemplo da escola, são fundamentais quando são criados os territórios das populações que vivem no campo e só são conseguidos através da organização coletiva. Portanto, o território desses povos são palco de lutas contínuas, “porque pelas experiências históricas e consciência política sabem que só colherão o que plantarem. Que se não continuarem a luta, ela morre à mingua. A morte da luta significa a morte de quem luta” (FERNANDES, 2001, p. 134).

Historicamente temos enfrentado um processo de diminuição em números dos povos no campo, água e floresta e por outro o aumento deles em determinados territórios. Como vimos, o aumento e ou diminuição ocorre por uma multidimensão de fatores. Brumer; Spanevello (2008) e Silvestro et al. (2001), explicam que os territórios que tem havido a diminuição destes sujeitos, se deve à falta de seus sucessores. A geração seguinte só tem

condições de permanecer no território, se haver o mínimo para viver. A ausência, ou fragilidade de políticas de terra, cultura, educação e saúde vão acarretar em consequências determinantes ao futuro daquele território. São gerações inteiras que acabam recorrendo as cidades, ou geralmente se afugentam em territórios específicos do país, especialmente daqueles marcados pela pontual política de Reforma Agrária em regiões do Norte e Nordeste do país. Associado ao encurralamento destes sujeitos, tem a crescente expansão de interesses e os territórios do capital no campo.

Portanto, esse trabalho traz a perspectiva deste território multidimensional, porque necessariamente precisa ser compreendido, analisando suas várias faces, embutido vários atores e visões de mundo. Neste território que também é multiescalar, precisamos reconhecer a atuação das relações capitalistas e globais e não capitalistas, do Estado, da cidade e do campo em que mora o assentado, acampado, indígena, dono de terras, pescador, ribeirinho, quilombola, etc.). O desafio que se propõe é de estabelecer relações com essas e outras inúmeras faces, fatores e atores, para desvelar e analisar o projeto a que estarão vinculados.

A educação como política pública é fundamental para os povos do campo, águas e florestas. Esta dimensão territorial é essencial para o desenvolvimento de seus territórios. A Educação do Campo ainda que seja incipiente, está sendo construída na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige, desde a educação básica ao ensino superior. A saber, é através da conquista e a resistência nos territórios que cria as possibilidades e a construção da Educação em seu sentido mais amplo. E embora, essa pesquisa traz a dimensão educacional em maior evidencia, ela é analisada articuladamente as outras dimensões territoriais. Compreender suas relações é essencial para conhecermos as leituras territoriais que são feitas pela academia nas diversas áreas do conhecimento e por diferentes instituições que propõe ou impõe projetos aos povos do campo, águas e florestas.

A partir dessa abordagem histórico-conceitual do território, pretendeu-se caracterizar a essência dos territórios rurais, já que são nesses espaços que os processos de fechamentos e aberturas de escolas têm ocorrido com maior intensidade. A esse respeito, surgem algumas importantes inquietações: que dinâmicas estão influenciando esses territórios? Quais são os fatores que ora causam o fechamento, ora a abertura de escolas no campo e como elas se relacionam com a territorialização e desterritorialização dos povos do campo, das águas e floresta? Qual tem sido o papel/atuação do Estado frente a esses processos? Essas são algumas das questões que nos propusemos a responder ao longo deste trabalho. A seção seguinte discute

a categoria Estado, intrinsecamente associada ao território, visto que o Estado aparece como grande mediador dos diversos conflitos no uso e apropriação do território. Essa mediação ocorre por meio das políticas públicas, que influenciam diretamente nas novas dinâmicas e desafios postos ao território e aos seus sujeitos.

1.3. Estado, políticas públicas, Educação do Campo e luta de classes

*Todos os homens do mundo
Na medida em que se unem entre si em sociedade,
trabalham, lutam e melhoram a si mesmos.*
(Antonio Gramsci)

Aqui, não propomos um estudo filosófico sobre a instituição Estado, mas uma discussão que permita compreender seu papel e os interesses que subjazem às suas ações. Vale destacar ainda, que a corrente teórica marxista de Gramsci é a que embasa esta sessão, visto que o autor trabalha com a relação Estado, lutas de classes e a força exercida pelo poder ideológico seja para consolidar a hegemonia ou a contra hegemonia. As análises que serão empreendidas a partir dessa vertente tem perspectivas de fugir daquelas de cunho mecanicistas e deterministas da história (GOHN, 2006).

O Estado é uma forma complexa de organização social, uma condensação de uma relação de forças das lutas de classes. Para Nico Poulantzas (2000, p. 37), o Estado é resultado de uma sociedade dividida em classes, portanto, “onde existe divisão de classes, há luta e poder de classe e existe o Estado, o poder político institucionalizado”. Não se trata de resumir o Estado aos órgãos de poder das esferas governamentais, ou um comitê executivo da burguesia, é pensar em um Estado ampliado que segundo Gramsci (2014), resulta das múltiplas formas de organização e conflitos inerentes a vida social. É entendê-lo a partir da sociedade política e civil, é entender que o Estado possui uma natureza de classe e significa admitir que existem conquistas e mudanças de uma classe ou de outra, mas, como já dizia Gohn “é um processo gradual, a tomada de poder por uma nova classe e essa tomada de poder deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra hegemonia sobre a ordem dominante” (2006, p. 187). Esse processo social desconstitui o caráter monolítico do Estado e institui o caráter de mobilidade em seu lugar (SANTOS, 2012).

Nessa direção, Gramsci resgatou o sentido de totalidade ao entender a infraestrutura como o mundo da produção do capital, atuando diretamente no Estado, constituído por uma

superestrutura que é a sociedade civil mais a sociedade política. Segundo Gramsci (2014), a sociedade política é o Estado em sentido estrito, ou seja, a esfera das relações formais burocratizadas e coercitivas, por isso também denominado de Estado-coerção. Existe dentro do Estado-coerção um conjunto de mecanismos em que a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência. Por meio da sociedade política, a classe dominante exerce sempre uma relação de imposição que define quem são os dominantes e dominados. Em caso de conflitos e falta de consenso, a sociedade política cumpre seu papel, podendo empregar até mesmo a força militar para o controle da situação. Evidentemente, em determinados momentos históricos, a sociedade política foi mais atuante, já que não havia meios de propagação de informação suficientemente desenvolvidos para difusão de uma ideologia dominante.

Mas, Gramsci, entendia também que o poder estatal não se realizava somente pela coerção. Acrescenta-se ainda o poder conduzido pelo consenso elaborado por uma sociedade civil. A sociedade civil é definidora de ideologias que podem atuar diretamente na tomada de poder por uma ou outra classe. Portanto, a sociedade civil tem papel fundamental já que atua direta e indiretamente para um grupo ascender ao poder. Não bastaria somente ser dominante, mas também ser dirigente, e para isso é necessário construir o consenso na sociedade, a fim de atuarem no sentido da hegemonia ou contra hegemonia. Assim, na disputa pela direção é essencial a atuação de “intelectuais” que ligados à sua classe, atuem na construção da ideologia da classe de sua origem. Se trata de uma guerra de posição que nas palavras de Gramsci: “pode criar um novo terreno ideológico, determinando uma reforma das consciências e dos métodos de consciência, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (GRAMSCI, 2014, p. 1.250). Esse cenário, denominado por Gramsci de “Guerra de Posição”, é complexo e múltiplo especialmente numa sociedade que atualmente se propõe democrática. “A democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade” (CHAUÍ, 2002, p. 334). Portanto, entender o Estado enquanto sociedade política mais sociedade civil, é ter uma visão integral deste que tem como essência a própria luta de classes. Segundo Poulantzas (2000) não se trata de contradições de classe atravessando o Estado, as contradições são o que define o Estado.

Quanto a disseminação da ideologia, do consenso, ela ocorre através de organizações sociais, como as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. Segundo Althusser (1987) a igreja, a escola e a mídia são os principais aparelhos do Estado e disseminadores da cultura, logo, correspondem a

exemplos claros de organismos sociais com ideologias construídas no exercício da dominação ou na luta por emancipação. As ações empreendidas pelos aparelhos ideológicos do Estado (igreja, escola, mídia) podem contribuir ou impedir que um ou outro grupo se organize politicamente como classe e, ao mesmo tempo, permitem que determinada classe ou conjunto de classes abandone sua posição de isolamento e reafirme sua posição através do Estado (CARNOY, 2010).

Uma das características principais da ideologia neoliberalista é a de ocultar a verdade, o caráter de exploração do sistema que oprime a classe trabalhadora. Essa ideologia traz a exploração como algo natural, que aparenta atender o interesse geral do povo, promovendo uma aceitação política e econômica de dominação de uma classe. Para Gramsci (2001), quem detém o controle dos meios de produção, conseqüentemente possui os meios de produção mental. Isso explica por que esses meios de produção se mantêm concentrados conjuntamente com a subordinação do trabalho de uma maioria. “Nesse, a hegemonia não é um polo de consentimento em contraste com outro polo de coerção, mas é a síntese de consentimento e repressão” (CARNOY, 2010, p.93).

Assim dizer “a ideologia da classe dominante exerce grande força nos aparelhos ideológicos do Estado, mas sua ação deve ser compreendida apenas como uma força destrutiva e repressora” (FELICIANO, 2015, p. 138). Portanto, se a ideologia está relacionada ao processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam universais, legitimando a dominação e a exploração pelos detentores do capital, Gramsci (2001) defende que a ideologia tem uma dimensão positiva, pois é uma forma de as classes subalternas tomarem consciência de sua existência enquanto grupo e da própria realidade de sua subordinação. Bogo (2008, p. 214) reforça que se trata de um “conjunto de ideias usadas para contestar a dominação, neste caso, voltadas para desvendar a verdade”.

Como o Estado nasceu para atender aos caprichos de uma burguesia, este é constantemente corrompido, cabendo a sociedade civil organizada pelas classes trabalhadoras está permanentemente desafiada em desmontar o Estado capitalista e reprodutor da hegemonia dominante. Segundo Gramsci (2001), a constituição do poder pelas classes subalternas requer uma intensa “preparação ideológica das massas”, uma construção de uma nova concepção de mundo, de uma nova forma de pensar, promovendo uma reforma intelectual e moral. “Desse modo, a própria ação contra hegemônica exige, como seu pressuposto material organizativo, uma práxis política consciente, coletiva articulada das classes subalternas” (MONTANTO;

DURIGUETTO, 2010, p. 49). Por isso, ocorre também a disputa pelos aparelhos ideológicos do Estado. A briga tem sido intensa, principalmente pelo aparelho ideológico escolar. A escola, responsável por boa parte do tempo de formação das pessoas, e tem sido alvo de disputa entre os grupos dominantes e a classe trabalhadora, sendo que cada um atua com concepções e ideologias diferentes de fazer escola.

Portanto, a conquista de uma escola no campo e do campo pelos povos do campo, águas e florestas, representa mais do que a consciência de classe, representa possibilidades de transformação da base material. A condição material da classe, seu lugar na produção e a sua consciência e ação política estão intrinsecamente articulados. Neste trabalho, focamos na escola no e do campo porque é nesse espaço que tem se construído a ideologia criada pelos sujeitos que vivem no campo, que são parte da classe trabalhadora e que almejam uma escola que atenda suas necessidades e não os interesses pregados pelo Estado neoliberal. Fortalecendo-se ideologicamente, é possível transformar uma realidade instituída pelo sistema. A consciência, portanto, é o ingrediente fundamental para que haja transformação. “A própria consciência é a fonte de poder para o povo fazer valer seus anseios e os meios de produção, assim a falta de consciência é a principal razão pela qual determinados grupos permanecem em sua posição dominante” (CARNOY, 2010, p. 117).

A classe subalterna tem lutado por sua autonomia e para construir uma força contrária, alternativa àquela dominante. Na medida que a classe subalterna adquire a consciência política, aumentam as chances de ações contra hegemônicas se consolidarem. Segundo Santos (2012), a consciência política fortalece a pressão social. Gramsci chama a consciência política de organização, aliança de classe, que nasce no seio das necessidades da classe e não de uma mera associação temporária. Desse modo, a estabilidade do Estado se instabiliza e sua imobilidade se move em favor da classe trabalhadora. “Assim, mesmo o Estado capitalista, encarrega se de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas” (POULANTZAS, 2000, p. 29). Ao considerar essa perspectiva, o Estado atua como mediador de conflito e impõe o consenso “atuando como um pêndulo que pode garantir direitos dos trabalhadores em médio prazo e garantir a reprodução duradoura do capital, dependendo da conjuntura das correlações de forças sociais (ANDRADE, 2004, p. 6)

Por isso, a luta sempre será necessária, pois como já dizia Fernandes (2003) o combate a cultura patrimonialista e mandonista passa primeiro pela abundante oferta de bens e serviços

públicos aos trabalhadores. Essa oferta de bens e serviços públicos abrem possibilidades para formação e desenvolvimento social capaz de derrotar a cultura colonial. Logo, a forma como o Estado atua influencia diretamente sobre o equilíbrio ou desequilíbrio da condensação de relação de forças das classes, tal fato só comprova que o Estado não é representante exclusivo de uma única classe e que a sociedade civil é palco de conflitos ideológicos capazes de gerar propostas que contrapõe a hegemonia.

Podemos logo afirmar que, o Estado não é instrumento passivo e neutro, totalmente manipulável por uma única classe. Também não é sujeito, que se submete a sua própria vontade como instancia máxima. Com isso, já conseguimos explicar, por exemplo, as brechas conquistadas pelos povos do campo, água e florestas, através das políticas públicas estatais, a exemplo da política de demarcação de terras, da Reforma Agrária, que embora não seja efetiva em território nacional, tem possibilitado a criação de territórios de assentamentos rurais, de territórios tradicionais e de Educação do Campo. Também podemos falar dos direitos conquistado, inclusive o da educação no/do campo, são provenientes de lutas oriundas dos povos do campo, já que não interessa aos grupos dominantes lhes ceder esses direitos simplesmente.

Portanto, não existe apenas um sentido de dominação do Estado sobre a sociedade, mas múltiplas dominações e lutas, expressas pelas políticas públicas, que podem construir alternativas ao fortalecer ou ao enfrentar o sistema hegemônico. Nesse contexto, já constitui uma conquista importante na luta de classes, as políticas públicas. Elas podem representar a ampliação do espaço público e abrir possibilidades transformadoras de uma realidade. A esse respeito, Steinberger (2013) menciona que há uma inseparabilidade entre Estado, políticas públicas e território. “Na prática, toda política pública concretiza-se no território, ou seja, o território está sempre presente, explícita ou implicitamente nas ações de políticas públicas. Assim todas as políticas públicas têm uma dimensão territorial” (STEINBERGER, 2013, p. 63).

As políticas públicas são fundamentais para a organização/gestão e planejamento do território, e podem ser entendidas como o “Estado em ação” (HOFLING, 2001). Como já dizia Kolling; Nery e Molina (1999, p57) “é no conjunto das ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas que institui as políticas públicas. É o resultado da interação Estado e sociedade” delimitando os espaços de possibilidades. Portanto, quando as

classes sociais se organizam para implementar seu projeto de sociedade por meio de políticas públicas, ali temos uma classe disputando por uma parcela do Estado. Assim,

O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p.134-135)

Em outras palavras, não pode reduzir o entendimento de políticas públicas somente como um conjunto de leis criadas por demandas sociais. Esse é um entendimento estreito que torna estanque a concepção de político e do público no termo políticas públicas. Políticas públicas é resultado de um jogo de poder, de um espaço de lutas e reivindicações, um campo de embates e forças contrárias. A elaboração das políticas públicas extrapola a esfera governamental, ao envolver diferentes sujeitos e instancias como interesses e influencias diversas da sociedade civil, logo, as políticas públicas, não são instrumentos sempre a favor da classe trabalhadora.

Há uma relação entre as políticas públicas e o acúmulo de organizações e ações das classes que disputam o Estado. Como afirma Azevedo (2001, p. 14), “as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas e ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso”. Isso significa que o poder político e sua materialização em políticas públicas ocorrem para a classe com maior formação e organização social, portanto, ora o Estado assimila, ora desativa as reivindicações contidas nas lutas dos diferentes segmentos sociais.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora só ganharam alguma força a partir de 1980. Os anos 1980, foram marcados por uma profunda crise econômica, pelo fim da ditadura e pelo período de redemocratização cujo ápice foi a aprovação da chamada Constituição Cidadã de 1988. Esse foi um cenário favorável para a Educação do Campo devido à maior participação da sociedade civil. Os movimentos sociais acabaram incorporando a luta por políticas públicas na Educação do Campo. A CF ao trazer expresso, no seu artigo 205, a educação como “direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade”, “os movimentos sociais e sindicais populares do campo, interpretaram o significado dessa cláusula como abertura da esfera pública para posicionar-se no cenário político” e dessa forma reivindicar o que é de direito de todos ao também ser reconhecida e respeitada a pluralidade e necessidade dos sujeitos (SANTOS, 2002, p. 10).

A educação é um direito, porque é geral e universal, sendo válido para todos os indivíduos, grupos ou classes sociais. Mas não é somente universal. As políticas educacionais precisam ser permanentes e específicas, para atender a determinados grupos vulneráveis da sociedade. O direito a Educação do Campo é específico aos povos do campo, e se constitui mais do que direito humano, faz parte de uma longa construção histórica que se consolida por diferentes frentes e lutas sociais.

Antes da década de 1990, não havia política pública voltada para a Educação do Campo. A educação investida para esses sujeitos, tinha como objetivo, a manipulação de ideias, no abafamento de conflitos e a imposição de ideologias. A educação estava entregue a iniciativa privada, e o que se tinha no meio rural estava limitada as escolas multisseriadas⁶ de ensino fundamental. Assim, a educação direcionada para o espaço rural tinha como principal objetivo difundir os interesses dominantes. Afinal, se tratava de uma escola que adestrasse os sujeitos ao sistema. Era uma escola muito distante do caráter emancipatório. Segundo Arroyo, “também chamada de a escolinha rural das primeiras letras, a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 2004, p. 71). Como resultado, havia um processo de intensa territorialização do capital no campo, desterritorialização dos povos do campo, grande massa de trabalhadores assalariados e boias-frias e uma forte urbanização marcada pela formação de periferias.

E com a intensa migração do campo para a cidade, muitas escolas no campo também foram fechadas. Ao final dos anos 1990, esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois com a criação de assentamentos e a luta Sem Terra, os movimentos sociais e sindicais, todos começaram a pressionar de forma mais contundente pela construção de políticas públicas em seus territórios de esperança. Na Educação do Campo, as políticas públicas ganham maior visibilidade a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do campo, em 1998 e a II Conferência Nacional de Educação Básica no Campo no ano de 2004. Foram dentro de ambos debates que, as políticas públicas para a Educação do Campo começaram a ganhar força

⁶ A multisseriação é uma forma de organização escolar que mais representa uma possibilidade ao campo e a Educação do Campo. As escolas multisseriadas devem ser vistas como uma opção pedagógica, e um direito de estudar perto de casa, qualquer que seja a quantidade de estudantes. Essas escolas são caracterizadas por reunir uma diversidade de estudantes com series, idades, sexos, interesses e domínio de conhecimentos diferentes. Mas, vale destacar que existem outras posições quanto a essa organização escolar. Infelizmente uma que tem grande força é aquela que vê a multisseriação como um problema, responsável por trazer pouca qualidade de ensino. Isso significa que, a multisseriação ganhou uma identidade que a ela não caberia se não fosse a própria banalização do Estado com a Educação do Campo, pois, geralmente as escolas multisseriadas no meio rural, não apresentam infraestrutura física, pedagógica e administrativa para oferecer qualquer melhora no ensino, e por isso, a multisseriação tem sido rotulada como de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada e isolada.

adotando ainda o lema “Direito nosso, dever do Estado”. Portanto, como já afirmou Camacho (2014), a política pública da Educação do Campo não teve origem no Estado, mas sim nos movimentos sociais do campo. Eles já tinham experiências de luta, de educação popular do campo, cruciais para acionar o Estado por meio do MEC, e de fato abrir espaço para que fossem ouvidas as vozes dos sujeitos que reivindicaram pela especificidade dessa política pública no campo.

A Educação do Campo se ampliou nos documentos oficiais bem como nos espaços físicos. E o PRONERA⁷, instituído em 1998, e a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 foram fundamentais para a ampliação da Educação do Campo. Hoje ela vem ganhando espaços na educação básica e superior e em todas as modalidades de ensino. Mas, ainda estamos muito longe de mudar o panorama de séculos de esquecimento da questão educacional do campo. Primeiro porque, embora já tenha um conjunto de legislações, há um distanciamento, se não um abismo do que está na lei e o que é a política em ação. Segundo, com a orientação de organizações internacionais, do capital nacional e internacional, bem como com as intencionalidades dos governos e especificamente após o golpe midiático-jurídico-parlamentar em 2016 e à eleição de Jair Bolsonaro, em 2019, alteraram definitivamente as condições políticas objetivas e subjetivas que deram origem e sustentaram as políticas de Educação do Campo. Assim, tem intensificado uma série de ataques a Educação do Campo, a exemplo da própria política de fechamento das escolas do campo. São fatores que ajudam a manter o quadro de desigualdade social e educacional no campo.

Sabe-se que, a educação é um direito subjetivo expresso na Constituição Federal e na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, na história das políticas públicas para a Educação do Campo, foi e é necessário a presença de sujeitos coletivos de direitos vindo e lutando pelo campo, caso contrário, as instâncias internacionais e governamentais tendem a alimentar ou retroalimentar a desigualdade, atropelando os direitos conquistados, excluindo a materialidade dos conflitos, e as determinações que caracterizam os sujeitos. Carnoy (2010) assevera que, na sua essência capitalista, o Estado agrava essa desigualdade. O Estado capitalista, neoliberal, produz individualização e privatização da sociedade, separa as pessoas, as culturas, o território e, posteriormente, as une a partir do próprio interesse. Com essa perspectiva de Estado, as políticas ou não conseguem e ou não são feitas para cumprir sua função social. Se antes o sujeito estava enraizado em uma coletividade (aldeia,

⁷ Essa política pública será abordada com maior profundidade no capítulo três deste trabalho.

comunidade, terra, produção familiar), ele passa a se inserir em uma nova coletividade criada pelo Estado. E é somente nessa nova coletividade, que seus indivíduos são reconhecidos pelo Estado, através dos direitos individuais, da igualdade perante a lei, do consumo individual, da expressão individual e do poder político individual pelo voto (CARNOY, 2010).

Se política pública é o Estado em ação, é fundamental que se faça a seguinte pergunta: quem ou o que provoca essa ação? Essa resposta deve ter como base os princípios dispostos por Gramsci (2001) já que ele havia dito que o Estado não é sujeito e nem objeto, mas a condensação de relações de classes com interesses antagônicos. A depender da representação e força de classe, o Estado concebe essa ou aquela política. Mas, o contexto atual, desde de 2016 é de um governo que promove quase que a total extirpação da participação da sociedade civil, a supressão de direitos que penalizam diretamente a classe trabalhadora e o aprofundamento do modelo neoliberal, resultado da ordem econômica marcada por intenso processo de mundialização do capital. Essa mundialização do capital iniciou a partir dos anos 90, resultando na participação de uma multiplicidade de atores e intensificação das relações sociais em escala mundial, ligando tudo que era distante, abrangendo dimensões de ordem econômica, política, cultural e ideológica, com transformações em toda a vida social, incluindo a própria dinâmica do Estado. A depender do tipo de governo no país, essa lógica globalizante se fortalece, ganhando mais espaços e contribuindo para o agravamento da questão social num processo perverso de destituição e desconstrução de direitos econômicos e sociais para dar lugar a redes específicas de política públicas em prol de atender especificamente as demandas do capital.

Nesse cenário, existe uma tarefa complexa quando se discute sobre o Estado, pois além do governo, da atuação da sociedade civil, também depende do contexto histórico que ele se realiza. Santos (1997, p. 52) adverte que a partir da década de 1990 “o mundo, como um todo, tornou-se uno para atender as necessidades da nova maneira de produzir, que passa por cima de regiões, territórios, os países e culturas” e especialmente do próprio Estado. A descentralização e fragmentação do Estado, a instabilidades das fronteiras e a transnacionalização das políticas públicas com a crescente participação do privado nos desafiam a entender a dinâmica que envolve o Estado. Nesse panorama, podemos trazer a própria reorganização da relação do Estado com a Educação. Os interesses privados tem avançado sobre a educação pública sob o lema de “responsabilidade social” e isso só pode representar a partilha do poder pedagógico aos interesses de uma base neoliberal e globalizante.

Para Saskia Sassen (2010, p. 31) “o papel atual do Estado não é novo, mas tem sido transformado”. Exemplo disso é o atual Estado neoliberal ou competitivo com o Estado de bem estar social do pós-guerra. Se neste último havia autoridade territorial, por outro lado, a partir da década de 1990, surge um Estado neoliberal, que perde, ainda que parcialmente, seus poderes para instituições privadas (SASSEN, 2010). A ofensiva do privado sobre o Estado inicia no Brasil no governo Collor. Segundo Santos (2012, p. 09) “trata-se de um aprofundamento da expropriação da riqueza nacional, ao abrir o mercado para investimentos do capital internacional”, por outro lado, tem-se o encolhimento das funções sociais do Estado. Para isso, houve muito trabalho da sociedade civil e investimento no campo ideológico. O êxito foi visível, visto que, em detrimento dos avanços com a Constituição de 1988, veio também nos anos 1990, a implantação de políticas neoliberais. Nessa lógica, a intervenção do Estado no campo das políticas sociais passa a ser mais de cunho assistencialista, pontuais e seletivas, a fim de atender as populações mais carentes.

Com a globalização do capital, o poder do Estado, passa a ser mais do que nunca, disputado. E a partir desse momento, fica mais evidente de que o Estado não está exclusivamente a serviço de uma elite, como sugeriu Ianni (2002), ao utilizar a expressão “*requiém*” em referência ao Estado. Sassen (2010, p.22) defende que o ponto central para entender as diferenças é de que “os Estados não são os únicos ou os mais importantes agentes nesta nova ordem institucional”. Aqui, vale destacar a dinâmica influente dos mercados financeiros de todo o mundo e sua autonomia de articular e vincular suas moedas, gerando a instabilidade de um processo em que o Estado é incapaz de conter. São diferentes redes transnacionais e de diferentes tipos que escapam a todo controle estatal e territorial. E para além da questão econômica, também há o controle da informação que, desde sempre foi elemento fundamental para consolidação do poder do Estado. Com o advento da internet, não apenas futilidades e banalidades foram difundidas para todo o mundo, mas também informações antes confidenciais.

De maneira crescente, o Estado nacional tem demonstrado ser incapaz de administrar e responder ao território por si só, sendo necessário se adaptar administrativa e politicamente, em relação às forças internas (poder central face aos poderes regionais e locais e à sociedade civil) e em relação às forças externas (transnacionais). Portanto, uma vez que os fenômenos alcançaram dimensões globais, nenhum Estado tem tomado suas próprias decisões, já que estas afetam diretamente outros Estados e outras nações (FIGUERA, 1994). A esse respeito, Castells (1998, p. 09) adverte que essa integração não deve ser confundida com um governo de caráter

mundial, porque “supondría la existencia de una mitica sociedade mundial negadora de las trayectorias históricas diferenciales”. Mesmo havendo a tendência à integração, por cooperação entre nações, constata-se

un movimiento de descentralización de las instituciones del estado, en parte respondiendo a reivindicaciones locales y regionales, a expresiones colectivas identitarias, pero en parte también por un esfuerzo consciente del estado nación de encontrar formulas alternativas a la rigidez de la centralización y a la crisis de legitimidad que imana de la desconfianza de los ciudadanos (CASTELLS, 1998, p. 09).

Embora perca parte da soberania nacional, o Estado mantém a capacidade de intervenção e a funcionalidade de suas ações, o que contribui para o processo de globalização. A funcionalidade das ações dos governos é influenciada por fatores como a

[...] privatização das empresas públicas, a desregulação, a eliminação de tarifas alfandegárias e a liberação total dos fluxos de comércio e de investimentos, ações estas que, na mesma proporção em que potencializam as ações dos conglomerados financeiros e das transnacionais, acabam por criar obstáculos à atuação de poder público, no esforço de planejar e executar estratégias alternativas de desenvolvimento em escala nacional ou regional (RATTNER, 1994, p. 104).

Considerando essa influência, Castells (1998) reforça o papel fundamental do Estado como agente estratégico nos processos econômicos, pois, embora não tenha mais soberania sobre esses e sobre o ordenamento territorial, sua capacidade reguladora e seu contexto institucional são referências fundamentais para a “gestão tecnológica, criação de condições para a captação de investimentos estrangeiros, a competitividade, ‘modernização’, ‘integração’, ‘reconversão’ e outros fetiches ideológicos que justificam o processo de ajuste neoliberal” (CICCOLELLA, 1994, p. 300). Castells (1998, p. 08) denomina de “el arte de navegar em los flujos” a adaptação do Estado diante do fenômeno da globalização. Desse modo, os Estados respondem à globalização com “la multilateralizacion y la cooperacion en sus recursos y políticas” (CASTELLS, 1998, p. 08). A esse novo Estado, característico da era de globalização, Castells (1998, p. 11) atribui a denominação de Estado-Rede. Segundo o autor,

Este tipo de Estado parece ser él, mas adecuado par procesar la complejidad creciente de relaciones entre lo global, lo nacional y lo local, la economía, la sociedad y la política, él la era de la información. Y es precisamente el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación lo que permite una articulación cotidiana de una red de instituciones y organizaciones cuya complejidad la haría no manejable si no fuese capaz de interactividad informática [...] El estado red es el estado de la era de la información, la forma política que permite la gestión cotidiana de la tensión entre lo local y lo global.

Nessa perspectiva, o Estado é mediado por relações entre classes e blocos de classes que, com o fenômeno da globalização, constituem processos e classes trans nacionalizadas (ROBINSON,1998). Portanto, com a globalização, estabelecem-se as condições materiais para a superação da política centrada no Estado-nação. Desse modo, o conceito de Estado-nação se amplia, pois “não consideramos apenas um Estado Nacional, um Estado executivo eficiente, embora continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham” (DALE, 2010, p. 1106).

Assim, no atual cenário, a formação das classes trans nacionalizadas, dos grupos dominantes se fundem para compor uma classe dominante global (PANSARDI, 2007). Portanto, com o fenômeno da globalização, partimos de diferentes escalas, ou seja, não tratamos explicitamente o que está no local, mas temos o cuidado de olhar sobre o(s) local(is) e as dinâmicas que relacionam o local ao global. Em outras palavras, tais processos contemporâneos não marcam o fim do Estado, mas trazem um conjunto de mudanças e a continuidade do Estado inserido agora em uma modernização conservadora. Para Santos (2012, p. 9), a essência desse atual Estado está na “expropriação que daí se sucede, trata-se de um aprofundamento da expropriação da riqueza nacional, simultaneamente, o encolhimento das funções sociais do Estado, necessários a ordem”. Soares (2001, p. 1) adverte que

não se trata do Estado minimizado simplesmente. Trata-se do Estado minimizado para algumas áreas das políticas públicas, especialmente aquelas cujos beneficiários são as classes trabalhadoras que delas necessitam. Porém, fortalecido ao máximo para garantir a remuneração do capital e assegurar os espaços para os interesses privados.

Diante desse panorama, fica evidenciado que o Estado é adaptável ao contexto vivenciado. Atualmente o Estado, se adapta ao fenômeno da globalização, que é marcado por um novo processo que vai redefinir o papel do Estado. A globalização quem estabelece as novas exigências, o conjunto de regramentos, valores que de algum modo influenciarão no Estado e na essência e intencionalidade das ações deste Estado. Por essa razão, a classe trabalhadora precisa ainda mais se politizar e estabelecer meios de mobilização. O efeito globalizante do capital só favorece a classe com maior poder político e econômico.

Os povos do campo, águas e florestas já tem conseguido se mobilizar de tal modo que conquistaram alguma visibilidade. O engajamento político legal dos povos se fortalecera principalmente em decorrência de suas reivindicações políticas em relação às questões

ambientais do bioma Amazônia, uma das principais florestas tropicais do mundo. Alguns eventos marcantes já para o final da década de 1980, foi

A coalização formada entre os movimentos nacionais de seringueiros e indígenas para preservação da floresta amazônica surgida em 1988, no Acre, sob o nome de “Aliança dos Povos da Floresta”, o posicionamento marcante dos povos indígenas no Encontro de Altamira de 1989, em protesto à construção da Hidrelétrica de Kararaô, atual UHE Belo Monte, além da participação ativa na assembleia constituinte de elaboração da Constituição Federal de 1988 e na Conferência do Meio Ambiente de 1992 (ECO/92), propiciaram a sedimentação da articulação entre povos/comunidades tradicionais e conservação ambiental e pressionaram o poder público para que implantasse novas leis ou modificasse as normas jurídicas vigentes à época, que desconheciam ou não reconheciam na amplitude desejada os direitos coletivos destes e de outros grupos sociais diferenciados, como os quilombolas e camponeses (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

Esses eventos evidenciaram a relação simbiótica desses sujeitos com o meio, os sistemas de manejo desenvolvidos ao longo do tempo e, muitas vezes até seu isolamento. Dito isso, viu-se a preocupação pela preservação do meio ambiente e a diversidade cultural de povos que lutavam por territórios, e lutavam por traços específicos de um modo de vida. É nessa empreitada que urge o reconhecimento legal de categorias fundiárias para os povos dos campos, águas e florestas. O primeiro processo de consolidação política e legal desses sujeitos ocorreu em 1989, com a aprovação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que deliberou sobre os direitos e garantias aos povos indígenas e tribais de todos os países independentes. Assim, destaca em Artigo 6º dessa convenção: “o direito de consulta prévia, todas as vezes que forem previstas medidas administrativas e legislativas suscetíveis de afetá-los diretamente”. O Artigo 7º trata do “direito de escolher quais as suas prioridades no processo de desenvolvimento”; o Artigo 15º aborda “o direito de participação nos benefícios gerados pela atividade econômica”, enquanto o 16º menciona a “a vedação à retirada das terras que ocupam” (BRASIL, Lei nº 5.051, 2004).

Segundo Cruz (2014, p. 595), a Convenção nº 169 da OIT foi um marco fundamental para que as “reivindicações territoriais e culturais fossem incorporadas na Constituição Federal de 1988, fortalecendo juridicamente a situação fundiária e a identidade coletiva desses povos que estavam no campo, nas águas e florestas”. O Artigo 215º da Constituição Federal determina que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais”, enquanto o Artigo 216º esclarece: “como sinais distintivos da identidade dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira, inclui, dentre outros, suas formas de expressão e seus modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição de 1988 foi importante para formalizar

as modalidades territoriais do tipo terras indígenas e dos remanescentes de quilombos (LITTLE, 2004).

Contudo, o texto constitucional apresenta contradições, pois, ao mesmo tempo que declara que toda propriedade deve cumprir uma função social e que o Estado deve promover a Reforma Agrária, reconhecendo o direito à terra das comunidades quilombolas e indígena, também assegura os interesses dos proprietários de terras, defendendo o direito de propriedade e impossibilitando a desapropriação de propriedades produtivas. Se, por um lado, a Constituição Federal reconhece os direitos de grupos da globalização contra hegemônica, por outro, ela também delibera ações favoráveis à globalização hegemônica. Assim, os direitos assegurados pela Constituição não bastam para findar a luta desses sujeitos e “em regiões dispersas do país formam redes em que se articulam politicamente para criar e assegurar políticas públicas territoriais, e que tem transformado a luta local numa luta com caráter nacional”, e de visibilidade global”(LITTLE, 2002, p. 280). É necessário

a compreensão de que suas questões não são nacionais, não são resolvidas localmente, mas globalmente, e infelizmente acontece em rodadas de negociações cujo tema é a expansão do mercado e do capital e não o seu modo de vida e de produção, não a preservação dos recursos que permitirão sua reprodução. Nestas mesas, onde se decide seu futuro, esses sujeitos não estão. Então, eles descobrem que deve estar de alguma forma, mas só poderá estar visível como classe, sujeito num coletivo de outros sujeitos. E não está mais como nacional, porque não existe mais o nacional, ele está como cidadão do mundo (SANTOS, 2012, p. 31).

Mas, é importante destacar que a articulação de diferentes territórios em que vive povos do campo, das águas e florestas, não é necessariamente resultado da globalização (como se existisse uma “boa” globalização) com a articulação das diferentes escalas. A resistência ocorre também fora dos grandes esquemas de “globalização” dos movimentos sociais e ONGs, ou seja, existe uma articulação de territórios. São nos elementos, nas características que compartilham, em suas relações de reciprocidade. Isso assegura a reprodução dos grupos. Elas não são provenientes de laços comandados por redes globais e movimento sociais.

De todo modo, a visibilidade adquirida, bem como todos os movimentos, discussões, leis e direitos representam importantes instrumentos para fortalecer na força de quem luta. E não se trata simplesmente de almejar um novo Estado brasileiro, mas sim da mudança do modelo de Estado disseminado no mundo inteiro. Assim, cabe reforçar, a importância da construção de um coletivo planetário, ou seja, vencer o desafio da individualização encoberta

por esse Estado que também foi construído por uma classe social muito específica e que não nos representa. Esse desafio propõe um trabalho minucioso, cuidadoso e que parte diretamente da classe trabalhadora. Trata-se de uma ação, articulação que tem início em uma casa, na comunidade, nos movimentos, em instituições, em territórios e regiões, no Brasil, e que não ocorrerá sem passar por momentos de retrocessos com pouco ou algum tempo de formação. A formação é constante, proveniente do contexto da luta em diferentes espaços, especialmente naqueles que incluem os estabelecimentos escolares.

Assim, o poder político protagonizado pelos povos do campo, águas e florestas no nível de consciência planetária, representa a universalização dos direitos como fator de sobrevivência da humanidade frente às catástrofes que se apresentam, pois o usufruto privatizado e privilegiado dos direitos como a água, a terra, a educação e a tecnologia têm se mostrado os vetores da devastação social e ambiental que assola nosso planeta e atinge toda a humanidade (SANTOS,2012).

As classes populares lutam há muito tempo por direitos, pela vida, por reconhecimento e democracia, em um Estado que vem sendo constantemente corrompido. A esse respeito, a perspectiva de Estado construída neste trabalho, não é simples e puramente pelo seu fim, mas, também não se defende um Estado sustentado pela sociedade burguesa e repressiva. Se defende o Estado que tem origem na classe trabalhadora, e que seja representativo da classe trabalhadora, um Estado que viabilize um projeto de sociedade ao dar primazia as dimensões da vida.

A discussão desenvolvida até aqui nos direciona a uma categoria central para este trabalho, que será abordada nos próximos capítulos: a Educação do Campo, tema que inclui as escolas no/do campo e os sujeitos que exigem esse direito. A Educação do Campo não se constrói a partir de sujeitos isolados, mas a partir de sujeitos coletivos, concretos e territorializados, inseridos em um movimento contra- hegemônico, no intuito de alterar a correlação de forças, sabendo-se que quanto maiores a organização e a capacidade de luta proveniente desses sujeitos, maiores serão suas conquistas. Assumimos, portanto, a existência de uma disputa dentro do território imaterial e essa disputa se dá em razão da nossa sociedade ser desigual e estratificada em classes sociais. Portanto, a luta de classes está em todas as esferas sociais, incluímos aqui o ensino desde a escola até a universidade.

No contexto atual do nosso país, a defesa por políticas públicas educacionais para o campo, significa romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural. É

garantir um atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 58). Como já dizia Boaventura de Souza Santos (2003, p.56) “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, reproduza as desigualdades”.

Dessa maneira, a educação está intimamente relacionada ao direito de todos e todas, independente de quaisquer atributos. E a Educação do Campo, segundo Caldart (2002, p. 26), é uma “[...] educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. Ela é fundamental ao fortalecimento das identidades territoriais dos campos, águas e florestas, na defesa dos territórios, na preservação do meio ambiente, no processo de produção e distribuição de bons alimentos. Dentre esses e outros elementos defendidos pela Educação do Campo, também temos que acrescentar o fato dela constituir uma das dimensões-chaves no estudo da questão agrária.

Seguindo o percurso metodológico traçado neste trabalho, iniciamos o próximo capítulo com a discussão sobre a histórica questão agrária brasileira e sua configuração. Trataremos de terras e territórios com e sem escolas no campo. Partindo dessa premissa histórico-geográfica, o desafio proposto é compreender o passado e o presente ao relacionar e analisar os processos que perpassam as escolas no/do campo com vistas à possibilidade de novas perspectivas para o futuro do Brasil.

Tive um chão (mas já faz tempo) todo feito de certezas tão duras como lajedos. Agora (o tempo é que fez) tenho um caminho de barro umedecido de dúvidas. Mas nele (devagar vou) me cresce funda a certeza de que vale a pena o amor.
(Thiago de Mello)

2. A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA E DOS POVOS DO CAMPO

2.1. A questão agrária: apontamentos históricos-geográficos da governança da terra no Brasil

A questão agrária é um conceito fundamental para a Educação do Campo e isso se deve especialmente a sua natureza de estudo. Ao tratar da questão agrária, nos desafiamos a uma discussão que se delinea pela organização do campo e da cidade, logo, a questão agrária está no nosso cotidiano, mesmo que não estejamos propriamente no campo, ela reforça a interdependência do campo e a cidade, articula o passado e o presente, se manifesta pelas ocupações e acampamentos, pelos latifúndios e no agronegócio. Mas, a questão agrária também está em territórios imateriais, nas políticas públicas, nas pautas dos movimentos sociais, nas escolas, nas universidades, nos artigos, dissertações, teses e livros, nos veículos de comunicação de massa em geral (CAMACHO, 2014).

Para este trabalho, a discussão da questão agrária se concentra nas transformações que vem ocorrendo no campo especialmente com o movimento do capitalismo globalizado e os desafios que são acarretadas as populações. Dentre os principais desafios, enfocamos a Educação do Campo ao sofrer constantes processos de fechamentos de escolas no e do campo. Nessa perspectiva, pensar na questão agrária, também é pensar sobre a educação e como ela tem se afirmado no campo. Da mesma forma que a questão agrária se dedica aos problemas relacionados ao latifúndio da terra, também ao fechamento das escolas no campo que implica no latifúndio do saber. Ambos, marcam simultaneamente a histórica concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria.

Veremos ainda que, os desdobramentos no estudo da questão agrária, passam necessariamente pela conflitualidade para compreendermos a história e desenvolvimento do Brasil. Entendemos por conflitualidade, o enfrentamento das classes tanto no território material como imaterial. Se a Educação do Campo nasce de uma realidade de conflitualidade e especificamente da falta de acesso ao ensino, que permita a permanência e desenvolvimento territorial dos povos do campo, água e florestas, há que se entender que essa situação tem uma problematização mais ampla e relacionada direta e indiretamente, a história da estrutura agrária

de nosso país, baseada no latifúndio-agronegócio e na desterritorialização das populações do campo de sua terra de trabalho (CAMACHO et al, 2015).

Nesta tese de doutorado, a conflitualidade traz à tona o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização das escolas no campo. E Molina (2012) reforça que quando o assunto é a escola no campo, abre-se a necessidade de lutar pela escola do campo, ou seja, aquela que se constrói pelas dimensões da Educação do Campo. Uma das principais dimensões da Educação do Campo “é o próprio protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, sendo parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade”. (MOLINA, 2012, p. 593). A Educação do Campo além de ser resultado de uma luta diária, é hoje instrumento fundamental de luta pela terra e contra a territorialização do capital no campo. Não é possível pensar a questão agrária e mesmo a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem sujeitos.

Dessa maneira, a Educação do Campo não se resume pura e simplesmente a uma visão pedagógica do processo de ensino aprendizagem. Ela vai além ao nos fazer refletir teórico, política e ideologicamente sobre que tipo de campo queremos. E “se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo” (MOLINA, 2004, p.62-63). A Educação do Campo tem como propósito afirmar e reafirmar a identidade territorial dos povos contrariando de vez o capital, cuja lógica é de exploração e exclusão. Por isso, a Educação do Campo assume está dentro de uma batalha de ideias e nessa batalha tem construído um arsenal de experiências, estratégias e conhecimento, e que vai contra a base neoliberal.

Camacho (2010) nos explica que já existe uma disputa em torno da “educação no campo”. Essa disputa tem gerado duas perspectivas ideológicas: a primeira que torna a educação no campo um elemento de emancipação e outra de reprodução. Portanto, na sua tese de doutorado, Camacho (2014) nos alerta, que a imaterialidade do capital e sua ideologia neoliberal se mascara ao apropriar de instrumentos criados pela classe trabalhadora, a exemplo da própria educação no campo. Mas sobre isso, será melhor discutido no próximo capítulo.

Afinal, nesta sessão, teceremos um pouco da discussão que gira em torno da Educação do Campo, embora o foco ainda não seja de fato ela. O desafio do momento é trazer o contexto da questão agrária em diferentes períodos do país, e sua inter-relação com vários elementos que vão influenciar na organização da sociedade, dentre esses elementos, a própria educação. Portanto,

Compreender a questão agrária está entre os maiores desafios dos pesquisadores das Ciências Humanas. A amplitude e a complexidade deste problema possibilitam várias leituras, porque os cientistas que pensam a questão agrária constroem diferentes paradigmas que projetam suas visões de mundo. Nas pesquisas a respeito da questão agrária, esses intelectuais têm seus respectivos métodos de estudos, seus referenciais teóricos, portanto suas ideologias, que compõem as análises e influenciam, determinando as compreensões do problema. [...]. (FERNANDES, 2009, p. 3)

O desafio no entendimento da questão agrária perpassa um contexto histórico que se inicia nos tempos coloniais, quando os portugueses vieram esculpir as plantations até a produção de commodities⁸ pelo agronegócio globalizado. Trataremos da evolução dos latifúndios em monoculturas transnacionais, os novos arranjos territoriais que formam o que Elias (2012) denominou de Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs). É importante destacar ainda, que ao discutir a questão agrária, contemplaremos um paradigma em específico, este corresponde ao Paradigma da Questão Agrária, uma vez que ele melhor atende aos objetivos, métodos e análises deste trabalho. O paradigma é construído a partir da reflexão que tem sido feita pela comunidade científica e é constituída por uma diversidade de pensamentos, de interpretações sobre a realidade impregnada de valores, intencionalidades e ideologias. Ao nos apoiar no Paradigma da Questão Agrária, trazemos elementos que previamente já foram discutidos, quais sejam, a conflitualidade, a luta de classes e a resistência contra o capital. Mas, o paradigma da questão agrária não é o único. Camacho (2014) já havia colocado que existe um antagonismo dialético entre dois paradigmas, ou seja, duas visões que interpretam a realidade do campo: são os paradigmas da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário.

⁸ Segundo Delgado (2012), o termo *commodity* significa mercadoria e toda mercadoria é aquela que tem a possibilidade de compra e de venda em volume substancial para o comércio internacional. Entretanto, vale ressaltar que nem toda mercadoria é um atributo do sistema capitalista, a exemplo da produção de camponeses que produz mercadoria com fim a satisfação de necessidades. “A conversão de mercadorias em dinheiro se faz com a finalidade de se poder obter os meios para adquirir outras mercadorias igualmente necessárias à satisfação de necessidades. É pois, um movimento do vender para comprar” (OLIVEIRA, 2007, p. 40). Por outro lado, a commodity tem caráter lucrativo, por isso é comercializada em uma elevada quantidade. Este produto pode ser originário de atividade agropecuária, florestal, pesqueira ou mineral. Qualquer que seja sua origem, sua produção depende de requerimento externo, ou seja, a pedido de um consumidor internacional, logo, tem capacidade de incorporar significativo valor de mercado a partir da lei da oferta e da procura. A economia brasileira gira em torno de commodities desde a época da colonização. Ela é considerada a grande responsável pela integração do país ao sistema capitalista internacional. De todo modo, é uma característica inerente as commodities, sua integração ao comércio internacional, mas a dependência econômica do país por commodities de fato tem gerado preocupação em diferentes setores da sociedade, pela alta instabilidade nos preços, influenciada diretamente pela balança comercial. Dentro desse contexto, que as commodities tem dependido de operações estatais para estabilização de preços mundiais. São operações que só intensifica a desigualdade econômica do país ao atender o grande produtor e subtrair no poder de compra da população. Para a definição de commodities é essencial entender esse tripé que nos desafia fazer a articulação. Nesse tripé está o preço internacional, a quantidade produzida e a rentabilidades. As consequências desse tipo de produção são implicações gestadas dentro de um sistema maior: o próprio capitalismo.

No paradigma da questão agrária, os problemas dos povos do campo são devidos as estruturas econômicas em vigor. Enquanto que no paradigma do Capitalismo agrário, os problemas que existem no campo são conjunturais, e aos povos do campo, cabem adaptar-se ao sistema capitalista (CAMACHO, 2014).

Ao apresentar essas primeiras considerações e ao estudar e relacionar as contribuições de Camacho (2014), Fernandes (2005, 2014) e Oliveira (2014) nos entremeamos pelo Paradigma da Questão Agrária. Para esses autores a questão agrária brasileira não resume a produção agropecuária. Eles até afirmam que o Brasil está na lista de países que mais exportam grãos e carne no mundo, com uma agropecuária cada vez mais moderna, mas em contrapartida, também afirmam que o Brasil, ainda convive com o trabalho escravo, conflitos no campo e manifestações de movimentos sociais que reivindicam terras e melhores condições de vida. De fato, o estudo do território rural brasileiro evidencia paradoxos e é por essa complexidade que partimos para a histórica questão agrária brasileira, visando compreender os diferentes períodos e relações que definiram os tipos e as dinâmicas no uso da terra. Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p.14), trata-se “de entender a persistência de antigos elementos e o surgimento de novos fatores”. São transformações ocorridas na atividade agropecuária de um país de dimensão continental, onde a maioria da população vive no meio urbano. Logo, trazemos uma discussão que também não se limita ao mundo rural, mas influencia diretamente no meio urbano ao gerar novas questões que podem ser melhor compreendidas a partir da relação entre campo e cidade (FERNANDES, WELCH; GONÇALVES, 2014).

Embora tratemos de determinados períodos e ciclos agropecuários, é preciso deixar claro que as questões aqui discutidas não estão limitadas à época, uma vez que muitas técnicas e formas prevalecem ainda hoje em diferentes regiões do Brasil, muitas vezes complementando ou aperfeiçoando outros modos de produção. Portanto, a agropecuária tem contribuído para o entendimento de como se deu o povoamento, as territorializações e regionalizações que construíram o campo e a cidade no Brasil.

Iniciamos esse percurso histórico em 1500, quando o Brasil adotava uma agricultura baseada na subsistência. Com a chegada dos portugueses, teve início a prática de extração do pau-brasil, em resposta à demanda do mercado externo. A madeira era retirada diretamente da Mata Atlântica e os índios Tupinambás estabeleciam uma relação de troca com os portugueses, prestando seus serviços para obterem materiais, objetos que poderiam ter algum proveito. Essa

prática era denominada escambo. Entretanto, quando os índios não aceitavam se submeter às intenções dos portugueses, prevaleciam as relações de violência.

Nessa época, vigorava a educação jesuítica defendida exclusivamente pelos preceitos da igreja católica. Assim, cabia a igreja, a catequização dos índios e a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã. Segundo Almeida “a domesticação dos índios por meio da atuação educacional dos jesuítas ampliou as fronteiras da Coroa Portuguesa e produziu a mão-de-obra necessária, com o apoio dos próprios colonizadores” (2014, p. 120). Por isso, que se até então, as áreas ocupadas situavam no litoral brasileiro, logo elas ampliariam de 1530 até o século XVIII, ao demarcarem as chamadas capitanias.

Ao todo foram 15 capitanias hereditárias, que correspondiam a enormes faixas de terra em toda costa brasileira. Essas porções de terra adentravam o interior do Brasil, até uma linha imaginária delimitada pelo Tratado de Tordesilhas. Através das capitanias, teve início a produção intensa da cana-de-açúcar. Segundo a historiadora Frieda Knobloch (1996, p. 1), “a colonização é um ato agrícola” (1996, p. 1). E, como afirma Vianna (1996, p. 17), “toda a nossa história é a história de um povo agrícola, é a história de uma sociedade de lavradores e pastores. É no campo que se forma a nossa raça e se elaboram as formas íntimas de nossa civilização”. Esse passado histórico é o cerne de muitos problemas e conflitos atuais.

A exemplo desses problemas, estão as capitanias que já eram reservadas e gerenciadas por nobres da corte portuguesa, pessoas de confiança, responsáveis por povoar, desenvolvê-las. Caso não cumprissem esses requisitos, perderiam a posição de donatários. Dentre as 15 capitanias, somente duas obtiveram êxito: a capitania de São Vicente, no Sul, e a de Pernambuco, no Nordeste. Nessa época, São Salvador, na Bahia, foi promovida à capital da colônia brasileira.

Quanto a educação jesuítica, logo chegou ao fim. Os motivos que atraíram novos cenários educacionais partiam das adversidades da igreja com a monarquia, fato que provocou a expulsão dos jesuítas do Brasil. Acreditava-se que os jesuítas estavam tramando a queda da monarquia portuguesa, e a reação imediata do primeiro ministro do rei de Portugal, Marques de Pombal, foi em expulsar os jesuítas e desejar uma nova ordem educacional. As reformas educacionais tinham o movimento iluminista como base, portanto, o conhecimento científico era uma verdade absoluta.

Foi dentro desse cenário, que surgia as escolas multisseriadas. Elas funcionavam com professores que de fazenda em fazenda ensinavam a ler e escrever. Além disso, as turmas

concentravam pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo e em que os alunos mais avançados ensinavam aos alunos mais novos e menos avançados. Essas aulas eram dirigidas especialmente para aqueles que dariam continuidade na Europa, ou seja, aos filhos de uma elite colonial. A educação só passou a ser garantida de forma mais ampla com a Constituição de 1824.

No final do século XIX, foi remodelado o sistema de ensino. Agora de forma seriada, por idade e nível de ensino. As primeiras escolas dessa nova organização estavam nas capitais, e depois nas cidades do interior. O modelo multisseriado permanecia somente no meio rural e, se caracterizava como um sistema rígido controlado por uma disciplina severa. O objetivo principal era contenção de despesas e de trabalho ao professor, tornando mais célere os progressos dos alunos das classes menos favorecidas. Já nessa época, a concepção do governo era de que as populações que viviam no campo não precisavam mais do que as primeiras letras. Visão estereotipada dos povos do campo e que perdura ainda hoje.

Vale destacar que, as reformas educacionais atingiram em cheio as populações indígenas que tiveram sua cultura totalmente desrespeitada. As primeiras letras se aprendiam com o uso do próprio português, não admitindo outro idioma, a nudez foi proibida, assim como as habitações coletivas, agora o objetivo era de incorporar o índio na sociedade dos brancos, e poder transformar esse sujeito em um trabalhador ativo, a fim de assegurar o povoamento e a defesa do território colonial.

Na administração política, também havia uma rígida burocracia a ser seguida pelos donatários, e as limitações eram imensas, de modo que, em 1821, as capitâneas foram substituídas pelas sesmarias. Segundo Fernandes Welch e Gonçalves (2014), as sesmarias eram grandes extensões dentro das antigas capitâneas e ainda estavam sob o controle dos donatários, mas havia uma maior pressão para o cultivo de cereais, que poderia solucionar a crise alimentar que afligia Portugal. Da mesma forma que ocorria nas capitâneas, o titular perderia o direito sobre as terras caso não conseguisse produzir e povoar as sesmarias. As terras devolvidas foram denominadas “terras devolutas” e eram repassadas para outro sesmeiro, sob as mesmas restrições. Na realidade, as sesmarias também não eram devolvidas pelos sesmeiros, uma vez que a fiscalização ainda era muito precária.

As capitâneas de Pernambuco e São Vicente, as únicas que prosperaram, foram o cartão postal do que viria a definir a estrutura fundiária predominante no país: o latifúndio com produção e exportação de grãos e especialmente a cana-de-açúcar, através da utilização do

trabalho escravo. Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014), toda essa estrutura já recebia os subsídios do Estado.

Ainda no século XVIII, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a capital colonial, já que ocupava uma localização bem mais estratégica do que São Salvador. Além da busca pelas pedras preciosas, que estava sendo iniciada no Sudeste, o Rio de Janeiro tornou-se uma boa opção como capital com a chegada da corte, o que influenciou seu crescimento populacional e desenvolvimento infra estrutural por abrigar os principais portos de escoamento da produção.

Após o fim do período colonial, surgiu a lei de terras, que tratava da compra de títulos originais sobre o direito de posse e uso da terra. Muitos estudiosos acreditam que essa lei foi criada devido à pressão britânica para se abolir a escravidão, sendo mais uma artimanha para garantir que os escravos libertos permanecessem disponíveis como mão de obra, uma vez que eles dificilmente teriam condições de comprar suas próprias terras. De acordo com Fernandes; Welch e Gonçalves (2014), a classe latifundiária não aderiu à lei de terras até o final da transição política do fim do Império para o Brasil República. Essa classe passaria a compor os governos estaduais do Brasil República que nascia e constituiria parte da oligarquia rural, com forte inclinação à agricultura de grande escala.

Embora fossem os governantes federais os responsáveis por delimitar as regras da lei de terras (datas limites e quantidade de terras registradas como propriedade privada), sempre havia alguma folga no cumprimento desses regulamentos, de modo a satisfazer os interesses dos governos estaduais e dos proprietários de terras, pois o Estado preferia evitar confronto com os latifundiários e com os políticos locais (FERNANDES, WELCH; GONÇALVES, 2014). Mas, a corrida pela documentação da propriedade passou a aumentar, originando o grileiro, um falsificador de documentos, principalmente para terras que adquiriram elevado valor pela sua localização histórico-geográfica, como as áreas situadas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em decorrência disso, houve muitos conflitos, marcados por profunda violência, partindo principalmente daqueles que queriam adquirir a terra a todo custo (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES 2014).

No sul de Minas Gerais, sul do Espírito Santo e leste de São Paulo, no vale do Paraíba, a terra começou a ser valorizada com a expansão da cultura do café, produto de alta demanda em outros países. A economia do café e o fim da escravidão fizeram com que a região se tornasse atrativa inclusive para imigrantes da Europa, denominados de colonos. Segundo

Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 86), “essa dinâmica iniciou as condições de um processo que faria desses estados economicamente mais ricos do país”.

Todavia, a burguesia, responsável pela produção do café, estava insatisfeita com as cobranças de impostos feitas pelo próprio imperador do país. E com as reformas pombalinas na educação brasileira, estava crescendo a insatisfação de um poder centralizado na figura do imperador, e logo o exército e a igreja iriam contra essa sustentação política. O Brasil deixava seu regime monárquico, imperialista para assumir um regime republicano.

A partir de então, regiões que antes não eram exploradas economicamente, passaram a receber olhares ambiciosos. Já no século XIX, a extração de borracha se intensificou na região amazônica, o que provocou uma forte migração nordestina. Mas, assim como ocorreu com a cana-de-açúcar do Nordeste, o ciclo da borracha entrou em decadência na década de 1920, pois começou a sofrer concorrência devido às mudas clandestinas que haviam sido exportadas para o sul asiático.

Como o país já obedecia a dinâmica do mercado externo, a economia cafeeira do Brasil também foi profundamente prejudicada pela crise que assolou os EUA em 1929. Para não cessar o povoamento diante da crise, o Estado continuou incentivando a colonização através de projetos e ajudando os colonos a comprarem parcelas de terras pelo sul do Brasil. Na região Sudeste, especialmente no Espírito Santo, o Estado também incentivou fortemente a formação de comunidades de colonos. Assim, essas comunidades passaram a ocupar principalmente nos estados das regiões Sul e Sudeste, adotando um modelo de agricultura sustentável. Enquanto isso, a região amazônica ainda era pouco povoada, principalmente quando comparada ao Nordeste, que vinha sendo povoado desde o século XVI. Com esse panorama, o que se observa é um Estado que já vinha forte nos preceitos do liberalismo em que valoriza, protege e promove as liberdades individuais em detrimento de direitos sociais. Além de não intervir em áreas como a educação e a saúde, esse era um Estado que deixa a economia, o capitalista agir para combater os conflitos sociais.

Na crise do café, por exemplo, o governo de Vargas protegeu a burguesia produtora do cultivo ao comprar e queimar toneladas de café. Além disso, incentivou a classe burguesa produtora do café a investir seu capital em indústrias de bens de consumo. A maior parte das indústrias criadas no período de Vargas, estavam instaladas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, configurando uma concentração fabril nesta região ainda no século XX. Ela se

desenvolveu intensamente da década de 1930 em diante. Por essa passagem, percebe o caráter fortemente protecionista do Estado à política industrial burguesa.

A partir de então, a industrialização intensificou as atividades relacionadas à agricultura, principalmente nas regiões Sudeste e Sul, seja com a demanda de matéria-prima, e alimentos para a população urbana. A produção caminhava para ser altamente mecanizada. E a técnica de grilagem continuava acontecendo, intensificando a desocupação de colonos paulistas, mineiros, capixabas e do sul do Brasil. Portanto, a situação que passava a vigorar nas regiões Sudeste e Sul se associava aos fatores de migração (expulsão) dos agricultores devido à grilagem e ao processo de modernização da agricultura, que supervalorizavam a terra e restringia o acesso dos que não podiam competir. Enquanto isso, no Nordeste, a situação econômica encontrava-se estagnada, com grandes extensões de solos esgotados, desgastados pelo intenso uso e ainda nas mãos de latifundiários.

Constantemente expulsos dos estados que se destacaram com a valorização de suas terras, muitos camponeses – influenciados pela política ocupacional da Marcha para Oeste e, posteriormente, pelo Polocentro e PoloAmazônia – abriram uma nova fronteira para o capital agropecuário. Esses povos não conseguiam permanecer no mesmo lugar por muito tempo, pois, ao serem expulsos pelos latifundiários, eram obrigados a abrir novas terras para cultivar e garantir a sobrevivência. Essa abertura ocorria em especial nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que impulsionou a construção das rodovias de integração dessas áreas. Portanto, “o acesso de empresas e pessoas às regiões Centro-Oeste e Norte aconteceu de três formas: com a colonização espontânea, com a dirigida pelo governo e a promovida por empresas privadas” (PICOLI, 2005, p. 58).

“Tornou-se cotidiana a chegada de posseiros conjuntamente com a chegada de peões vaqueiros, gatos, grileiros, latifundiários fazendeiros, empresários, gerentes técnicos comerciantes funcionários e outros” (IANNI, 1979, p. 16), inclusive a partir das investidas do Estado com terras cedidas ou pelo crédito rural, com propriedades vendidas a preços muito baixos para empresas privadas que realizaram a colonização com atividades econômicas voltadas ao extrativismo vegetal e florestal da Amazônia. Além das empresas, os agricultores com algum poder aquisitivo também aproveitaram a oportunidade para comprar terras, sobretudo no Centro-Oeste, visando desenvolver atividades agropecuária ligadas às culturas de soja, milho e algodão, destinadas ao mercado externo. Mas, com a expropriação, “o homem sem-terra que migrou para a Amazônia, foi geralmente pensando que finalmente seria dono do

que nunca teve na vida, a terra” (PROCÓPIO, 1992, p. 21). Dentro desse contexto, que na década de 1960, o governo de João Goulart, (um dos mais progressistas que o Brasil já teve) sentiu-se pressionado o suficiente para incorporar a Reforma Agrária como parte de suas reformas de base, causando muita contrariedade por parte dos interesses das elites e consequentemente resultando no golpe de 1964.

Os governos que se instalaram nos anos seguintes, foram marcados por perseguição, tortura, aprisionamento e assassinatos. Tudo levaria a supor que permaneceria, continuariam sem a terra, com o respaldo de órgãos como a EMBRAPA e Banco do Brasil, que introduziram a técnica e a ciência no campo e ampliaram a expansão do capitalismo no campo brasileiro por intermédio da modernização agrícola. Perante o sistema de crédito rural, os pequenos agricultores, colonos que ainda adquiriram alguma terra, contraíram dívidas e na impossibilidade de continuar produzindo em suas terras, venderam-nas para empresas – o grande latifundiário – indo viver na cidade, nas bordas da cidade ou migrando cada vez mais para o interior da Amazônia.

Afinal, haveria de formar uma população empobrecida – esperançosa por terras e oportunidades – e também aqueles originários das regiões Centro-Oeste e Norte que sofriam com a estratégia do capital ao expulsá-los a partir dos poderes político, econômico e militar. Embora desse retrocesso, o sonho continuava e para além do pedaço de chão também a educação.

Nas décadas de 70 e 80, o governo militar contribuiu em grande medida para a instalação massiva de empresas nos setores da agropecuária, indústria e mineração, bem como de empresas de colonização com fins de especulação imobiliária. Dessa forma, tais grupos econômicos pressionaram o Estado para a não realização de assentamentos pela política de Reforma Agrária, já que, para estes, a distribuição das terras ocorreria exclusivamente pela iniciativa privada (PICOLI, 2005). Todas essas medidas vinham com o intuito propagandeado em desenvolver e modernizar o país. Mas o governo militar não se sustentou pela concentração fundiária, a seletiva disponibilidade do crédito e o investimento no capital internacional. Na verdade, foram motins para a crise da balança comercial, as altas taxas de juros e a pressão social.

Em meados da década de 1980, estávamos vivendo o fim do governo militar e com fortes mudanças no cenário político e econômico. No cenário político, tínhamos a inauguração da Nova República com a eleição do Presidente Tancredo Neves e o Governo José Sarney e a

Constituição Nacional, em 1988. Foram elementos importantes para que os movimentos populares não sofrerem tão diretamente com as matanças e perseguições. Quanto ao cenário econômico, era bastante crítico. O Brasil tinha contraído uma dívida proveniente dos juros internacionais. Como resultado, em 1990, o governo de Fernando Collor de Melo aumentou as taxas internas de juros, diminuiu a disponibilidade de crédito, e enxugou os gastos da máquina pública. Inclusive a agricultura sentiu essas mudanças e por isso, temos novamente uma grande quantidade de pessoas deixando o campo e mantendo somente agricultores com elevado poder aquisitivo.

Nos anos que se seguiram, vivia-se o fortalecimento do neoliberalismo no mundo e consequentemente no Brasil. Na década de 1990, temos um Estado mínimo e em contrapartida a intervenção cada vez mais notória da iniciativa privada em vários setores que antes eram de responsabilidade do Estado. Os projetos que instalavam nas regiões Centro-Oeste e Norte se embasavam em interesses principalmente políticos e econômicos e não contemplavam a população do país, que reivindicava a baixa na inflação, emprego, aumento da renda do trabalhador, e novas oportunidades, deixando claro que o Estado, em suas ações, beneficiava apenas uma classe dominante (PICOLI,2005). A partir de 2003 as ações do Estado se fortaleceram e no setor agrícola houve um forte incentivo em pesquisa, políticas públicas que beneficiariam determinadas cadeias produtivas e créditos rurais. Mas é fato ainda que a estrutura agrária manteve concentrada e o Estado de lá pra cá esteve conduzindo para o suicídio dos povos do campo, águas e florestas através da implementação de projetos de leis como a que proibiu os agricultores em produzir e comercializar suas sementes, para dar vazão somente as sementes estéreis. Também projetos que conduziram a dependência e utilização exacerbada de agrotóxicos e soma-se a isso todas as políticas públicas de cunho neoliberal que foram implementadas como o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), lançado em 1995, o PNPB (Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis), em 2004, e até de estimular uma educação com orientação teórica para o negócio. Em decorrência disso, foi intensificando o crescimento de cidades e, especialmente, a concentração fundiária da região Centro-Oeste e Norte.

Pode-se concluir, que as ações do Estado brasileiro, primeiro estiveram associadas ao discurso ideológico, inicialmente nos anos 40, com a Marcha para o Oeste, alegando que a migração para o oeste traria melhores oportunidades ao migrante, e posteriormente, em 1970, com o discurso da modernização agrícola, com menor custo e aumento na produção. O resultado

dessas ações consiste em um povo que tem pagado todo o ônus, enquanto os donos dos meios de produção extraem a mais-valia. “Tal procedimento político é na verdade, a reprodução de uma classe social com grandes fortunas” (SANTOS, 2001, p. 178). Neste trabalho, corroboramos a ideia de que nunca houve no Brasil uma efetiva política de Reforma Agrária, pois, muitas das terras dos grandes latifúndios se tornaram o território do agronegócio, em decorrência do histórico de concentração de terras, do aparato político e de crédito disponibilizado pelo Estado e da modernização agrícola, advinda da Revolução Verde⁹.

No Brasil, o latifúndio ainda permanece, enquanto que noutros cantos do país esse latifúndio ganhou o folego de produção pelo agronegócio. Também são nas pequenas e médias propriedades que o agronegócio se infiltra com o estímulo de políticas públicas neoliberais advindas desse Estado de base neoliberal. Elas garantem as famílias, a permanência na terra desde que produza conforme os moldes adotados no modelo capitalista de produção globalizado. Sem projeto de sociedade, são sujeitos que são submetidos a própria vontade do sistema.

Portanto, o Estado é um dos principais agentes das transformações da atividade agropecuária e do espaço rural brasileiro. Vale trazer novamente, que o Estado desde a década de 1970 se inseria num contexto global de neoliberalização, com grande mobilização de organismos financeiros internacionais articulada às particularidades da agricultura capitalista do país. Importante enfatizar, que quando analisamos a atual questão agrária brasileira, temos

⁹ As principais transformações na agricultura mundial e brasileira ocorreram após a Segunda Guerra Mundial, com a Revolução Verde. Segundo Prado Junior (2006), se antes falava em *Plantation*, a partir da Revolução Verde, passou a se falar na produção por *commodities*, ou seja, os latifúndios evoluíram para monoculturas transnacionais (agronegócio). De acordo com Matos (2010), a expressão Revolução Verde foi criada por William Gown, em uma Conferência ocorrida na cidade de Washington, em 1966. A Revolução Verde começou a dar seus primeiros passos em 1935, quando se percebia uma guerra eminente e de grandes proporções, que ameaçava a desarticulação da produção de alimentos pelos principais fornecedores mundiais: Estados Unidos, Canadá e Europa. Assim, era preciso incorporar América Latina, África e Ásia, regiões propícias para a agricultura. A Revolução Verde ganhou força em 1943, quando a vitória dos EUA na Segunda Guerra Mundial já se delineava no horizonte. Os Estados Unidos eram o grande financiador desse programa, que repercutiu pelo mundo no final da Segunda Guerra Mundial, com a introdução de um conjunto de técnicas para o melhoramento da produção agrícola, pois acreditava-se que a fome se tornaria um problema futuro. Dessa forma, foram feitos investimentos nos países em desenvolvimento como Índia, Brasil e México (CARDOSO, 2011). As técnicas empregadas pela Revolução Verde só começaram a apresentar resultados a partir das décadas de 1960 e 1970, período em que os países aumentaram consideravelmente sua produtividade no campo. No Brasil, a Revolução Verde foi introduzida durante regime militar, entre as décadas de 1960 e 1970. Com as mesmas características do restante do mundo, ela sustentou que a agricultura brasileira seria também industrializada. A produção era principalmente de soja e carnes e os estados do RioGrande do Sul e do Centro-Oeste foram os principais produtores desses produtos para exportação. “Essa expansão deve as pesquisas que foram sendo desenvolvidas principalmente pela Embrapa” (JANK; NASSAR; TACHINARDI, 2005, p. 16), responsável pelo melhoramento da produção e que foi criada em 1971.

nítido a influência de ações que extrapolam as fronteiras nacionais e por outro de um Estado conivente e estimulador da contínua ação da concentração da terra, exploração ilegal, modernização do campo, em prol do bem e lucro de poucos. O Estado tem sido ignorante de sua função social, de seu papel de regular e fiscalizar, para obedecer a uma rede de capitais internacionais, e especialmente de produção pelo agronegócio. O agronegócio que sobrevive à custa de frequentes intervenções políticas mantidas pelo Estado na forma de subsídios, perdão de dívidas, juros baixos, etc.

O agronegócio é recente e embora o agronegócio se diferencie do latifúndio por sua produção, ele carrega elementos que são inerentes aos dois modelos de produção. Segundo Fabrini (2008) agronegócio e latifúndio são sustentados por um conjunto de relações de trabalho típicas da “acumulação primitiva” de capital, não regulada pelo mercado, como a superexploração do trabalho, violências, peonagem, trabalhos análogos à escravidão. O agronegócio se expandiu por todas as regiões brasileiras. Essa expansão ganhou força especialmente pelos mitos que foram criados a seu respeito: de que acabaria com a fome; de ser a locomotiva do Brasil, ao gerar distribuição de renda e desenvolvimento regional; de ser ambientalmente sustentável e responsável pela segurança alimentar e pela soberania nacional; de não depender do Estado; de que os agrotóxicos não prejudicam a saúde da sociedade ou do meio ambiente e de que o modelo do agronegócio é o único possível no Brasil (ELIAS, 2021). A criação dessas ideias errôneas, relativas ao agronegócio, se devem ao papel fundamental das empresas e do próprio Estado, que se utiliza de seus aparelhos midiáticos e escolares para disseminar conteúdo desse tipo. Se antes predominava o latifúndio que excluía pela não produção, agora se fala em agronegócio, que exclui pela produção (FABRINI, 2008, p. 36). Segundo Fabrini (2008), o MST, elegeu o agronegócio como o principal inimigo da Reforma Agrária a ser combatido no campo.

O agronegócio tem expandido cada vez mais suas possibilidades, gerando uma rede de cooperação que envolve grandes empresas das mais diferentes áreas de produção, causando transformações intensas nos espaços urbano e rural. Dentre essas empresas monopolistas, podemos citar grupos voltados para a produção de laticínios, massas, carnes, biscoitos, alimentos ultra processados (Nestlé, Unilever, Danone, M. Dias Branco), além de agroquímicas (Bayer, Basf, Dupont, Syngenta), fumageiras (Philip Morris, Souza Cruz), tradings (Bunge, Cargill, ADM, Luís Dreyfus), frigoríficos de frango (BRF, JBS, Aurora, Copacol, Globo aves), redes de supermercados (Carrefour, GPA, Cencosud, SDB Comércio de Alimentos Ltda.,

Irmãos Muffato, Grupo Big). Também fazem parte desse importante conjunto, as empresas do sistema financeiro por meio de vários instrumentos, incluindo os fundos de investimentos e títulos de renda fixa (como a Letra de Crédito do Agronegócio do Banco do Brasil). A essa lista devemos acrescentar ainda os grandes proprietários de terra e o Estado, este último responsável por implementar políticas que beneficiam diretamente esse setor, disponibilizando infraestruturas que atendem as demandas das empresas e dos grandes proprietários não somente no campo, mas também na cidade.

Elias (2017) defende que não é possível discorrer sobre atividades agropecuárias sem considerar as cidades, uma vez que essas atividades dependem fortemente do meio urbano para seu desenvolvimento. As cidades transformam “além do urbano, o rural e a região, especialmente em relação a sua funcionalidade, ao seu conteúdo simbólico e territorial em uma relação de complementaridade, conexão e desconexão, controlando o território na qual se inserem” (CALIXTO; OLIVEIRA, SOARES, p. 13, 2017).

Portanto, ao analisarmos determinadas microrregiões neste estudo, será possível notar cidades que desempenham papel relevante no fomento de atividades agropecuárias ou em outras dinâmicas subjacentes ao agronegócio. O meio urbano cria as condições de fluidez dos circuitos produtivos. Isso não se aplica apenas a cidades grandes e metrópoles; tais características também são identificadas em cidades de médio porte, inclusive tornando-se um elemento de diferenciação entre elas (ELIAS, 2017).

a cidades médias possuem papéis específicos na rede urbana brasileira, pois além da destacada importância regional, como referência espacial para as pequenas cidades e o meio rural, estabelecem relações ao mesmo tempo, com centros urbanos maiores e mais importantes hierarquicamente (CALIXTO; OLIVEIRA, SOARES, p. 13, 2017).

A produção do território nos moldes do modelo do agronegócio ocorre através da crescente especialização regional, dependendo de fixos e inúmeros fluxos de todos os tipos, intensidades, direções e conexões. Esses novos arranjos territoriais criados para o agronegócio se destacam pela abrangência de fatores envolvidos e por sua complexa atuação. Logo, mesmo áreas fisicamente distantes estão conectadas por suas especialidades na economia, formando o que Elias (2012) denomina de Regiões Produtivas do Agronegócio (RPAs). Segundo a autora, essas regiões conformam um recorte espacial a partir de espaços agrícolas modernos, racionalizados e que incluem os espaços urbanos não metropolitanos, característicos de cidades médias. As RPAs são os novos espaços de exclusão, criados para perpetuar as desigualdades

socioespaciais. E, em última instância, são áreas especializadas e corporativas, denominadas como as regiões do fazer, relativas ao agronegócio globalizado (ELIAS, 2012). Desse modo, se antes vigorava um latifúndio que excluía pela não produção, hoje, o agronegócio definitivamente exclui pela produção. Essas transformações no campo brasileiro provocaram impactos sociais, territoriais e ambientais, uma vez que privilegiam áreas, produtos e segmentos sociais.

O agronegócio tem se expandido pelo Brasil como um modelo de campo complexo que seleciona e reserva seus espaços, se molda e fortalece no discurso de ser um modelo de agricultura mais apropriado. Nos últimos anos, o Brasil tem cedido ainda mais os campos para esse modelo de agricultura, devido à aprovação de leis que abrem brechas, permitindo a destruição ambiental e ignorando os direitos sociais, inclusive com aporte para o fortalecimento do trabalho escravo, ao retardar e impedir a criação de assentamentos, de demarcação de terras indígenas, gerando o conseqüente fechamento de escolas no campo.

Nesta pesquisa, identificamos que dentro de uma região/microrregião brasileira há dinâmicas subjacentes ao agronegócio, pois cada *commodity* possui suas próprias características de exigências em relação aos insumos, químicos, serviços, força de trabalho, tecnologia, capital e maquinário, resultando em arranjos territoriais produtivos distintos, que se complementam dentro da rede. Por isso, não visamos identificar o agronegócio nato e os limites das RPAs no Brasil, pois muitos processos não se finalizam e não se restringem ao nível local, regional ou nacional, sendo globais. Aqui, pretendemos analisar a influência do agronegócio na dinâmica de fechamentos e aberturas de escolas no campo.

O fechamento e a abertura de escolas no campo estão associados a diferentes fatores, dentre os quais a complexidade do agronegócio, quando se verifica a sua dinâmica e outras que ainda são subjacentes a ele no que se refere às RPAs. Mas, há também que se considerar que o latifúndio persiste no território e é por isso que as antigas cristalizações não serão desmerecidas no processo de análise.

Dessa forma, é inviável relacionar o agronegócio como parceiro das escolas no e do campo. É inviável qualquer tentativa que relacione o modelo de campo da Educação do Campo com aquele pretendido pelo agronegócio (CAMACHO, 2019). Por isso, que no estudo e na defesa pelas escolas no e do campo, refletimos sobre a questão agrária brasileira e acerca de que campo almejamos para o Brasil.

Temos a ciência de que as dinâmicas que movem o território rural não são processos isolados, mas relações complexas e desafiadoras para análise. Longe de esgotar a discussão sobre o tema, pretendemos demonstrar quais são os principais fatores responsáveis pelo processo de fechamento e abertura de escolas no campo nas regiões/territórios selecionados no presente estudo. Entretanto, vale ressaltar que, estamos longe de acreditar que o fechamento e a diminuição gradativa das escolas no campo que é apresentada nesta pesquisa, estaria indicando a metamorfose dos sujeitos do campo e ou fim destes o que resultaria na inutilidade da Educação do Campo. Acreditamos sim, do ponto de vista político, que o Estado e segmentos de uma burguesia que compõe a sociedade civil, conheça a importância da Educação no e do Campo para permanência e desenvolvimento dos territórios dos sujeitos dos campos, águas e florestas e por isso tem assumido práticas e postura de desejável eliminação deles seja no sentido do tratamento da educação como mercadoria a partir das parcerias público-privada para o funcionamento das escolas e no fechamento desmedido dessas escolas.

A comunidade científica influencia direto e indiretamente na organização, postura, decisões políticas, e nos conflitos sociais. Sabendo-se disso e da natureza deste trabalho que torna fundamental recuperar as interpretações desenvolvidas sobre a questão agrária. E ao tratar da questão agrária no interior da produção científica, a que recuperar os dois paradigmas que vão abordar essa temática a partir de métodos distintos.

O principal defensor de um dos paradigmas é o autor Abramovay. Defendido na tese de Abramovay (1992), o paradigma do Capitalismo Agrário se constrói em processos determinantes e dominantes do capital que metamorfoseia um sujeito para adequá-lo aos seus princípios ou põe fim em caso de não adaptação. Esse sujeito a quem o autor se referia, era o camponês, que no Brasil sempre representou uma considerável parcela da população. Nota-se que o Paradigma do Capitalismo Agrário ganhou força, pois, embora, o texto constitucional de 1988 tenha postulado um Estado que garantisse direitos sociais e universais a população, na prática o que houve na década de 1990 em diante, era de um Brasil, que vivenciava a implantação de um Estado Neoliberal, de políticas neoliberais e compensatórias, com a flexibilização dos direitos trabalhistas, de fortalecimento do mercado com amplas aberturas ao capital externo, de diminuição do poder do Estado, de refluxo dos movimentos sindicais e dos movimentos camponeses, de aumento do desemprego. Segundo Fernandes (2004) é nesse contexto que o paradigma do Capitalismo Agrário se espacializa na academia, na sociedade civil, em movimentos e nos governos.

Apesar de o governo Lula nos mandatos de 2003 e 2011 ter recuperado o protagonismo do Estado em setores sociais da educação e saúde por exemplo, ainda assim, esteve forte a participação do capital privado e com um insuficiente diálogo com o povo. A principal justificativa para isso, era a necessidade de conquistar a confiança e credibilidade do mercado. Podemos afirmar, que de fato, a preocupação principal desse governo petista, era a conciliação de classes e infelizmente, causou uma descrença nos setores populares, que se sentiram traídos, provocando uma desilusão política. Além disso, faltou uma união entre partidos de esquerda, necessária, se não fundamental, para criar a ascensão de uma única frente popular (MOGILKA, 2019). São características que ditaram as fragilidades e determinou o futuro do país em governos posteriores.

Em uma análise feita por Frigotto (2011), o governo petista ao mesmo tempo que direciona o Estado para as classes populares, manteve se condicionado a classe dominante. Portanto, nesse governo, houve muitas conquistas relevantes para a sociedade brasileira, mas nenhuma que tivesse força para enfrentar as contradições estruturais do país. Em face disso, a classe trabalhadora perde sua força dirigente e que em última instancia significou o sequestro da politização e mobilização das massas, repressão à sociedade civil ligada aos setores populares e em contrapartida a ascensão do discurso ultraliberal que levou a reorganização da classe dominante e sua hegemonia em diferentes setores sociais. Segundo MOGILKA (2019, p. 10)

Isto explica, em conjunto com o forte ataque ideológico da mídia conservadora ao governo Dilma, porque o povo não foi às ruas contra o impeachment deste governo, ou contra a prisão de Lula, ou no movimento Fora Temer. Quem foi às ruas foi a militância organizada; e esta, sem apoio popular, é insuficiente para acuar o poder burguês.

Acontece que a classe dominante estava gestando seu incômodo pela inclusão muito mais evidenciada no período de 2003 a 2015 de quilombolas, camponeses, indígenas e outros tantos filhos da classe popular no ensino médio e no ensino superior. Além de ter havido nesse período muito mais possibilidades de acesso à educação pública, também a aquisição de bens materiais como a terra, o carro e a casa própria, as viagens de avião. Não foi em nome de erros¹⁰,

¹⁰ Em análises realizadas pelo professor Gaudencio Frigotto (2018), o motivo base para o impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff foram as denominadas pedaladas fiscais. Elas podem ser entendidas como o atraso do repasse de verbas aos bancos públicos e privados no intuito de aliviar a situação fiscal do governo e como consequência apresentar melhores índices econômicos no mercado financeiro. Mas as pedaladas fiscais foi só um pretexto encontrado, e posteriormente revogado por não ter demonstrado qualquer sustentabilidade. De fato, a pressão política conduziu um Estado que se diz democrático e de direito a não reconhecer o erro e a não reconduzir Dilma Rousseff a presidência.

foi em nome desses acertos do governo de Lula e Dilma Rousseff que se tornou insuportável a classe dominante brasileira (FRIGOTTO, *on-line*, 2021). Estava armado um outro golpe. Esse golpe tem suas semelhanças com aquele que ocorreu em 1964. Se em 1964 usava principalmente a força, também utilizava de argumentos vinculados a contenção do comunismo, a defesa da anticorrupção, da moral, da família, Deus e Pátria. Mas, neste golpe de 2016, tinha uma essência diferente: “a classe dominante brasileira agiu como classe, sem precisar da força das armas, só utilizando da pressão política sob o arbítrio da lei (FRIGOTTO, 2018, p. 84). Portanto, foi fundamental para a classe dominante, contar com o apoio da mídia e a disseminação das fake News, de grupos reacionários e até fascistas para se fortalecer. Todos recursos fundamentais e promotores do golpe legislativo-jurídico.

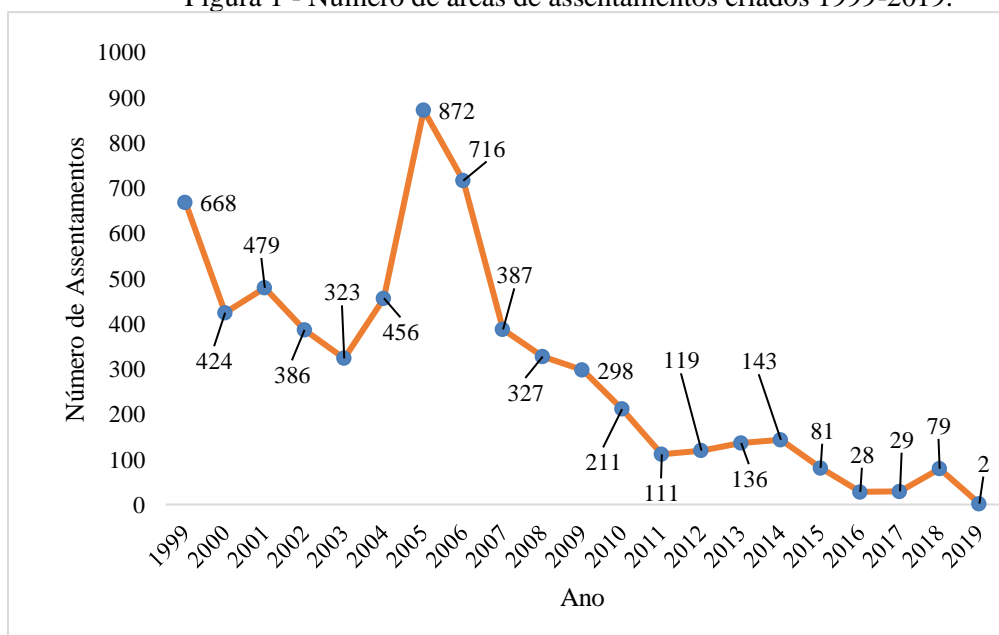
O projeto gestado pela classe dominante foi iniciado com o mandato do presidente Michel Temer, e, posteriormente, com a posse do governo Bolsonaro, em 2019. Nesse cenário, havia instalado governos conservadores e promotores de uma avassaladora radicalização da agenda neoliberal, com cortes e retrocessos nas políticas públicas e especificamente em se tratando dos povos do campo, a despeito das normas constitucionais e internacionais, de proteção e de seus territórios e direitos. Dentre esses retrocessos vale destacar por exemplo, que foi em maio de 2016 tivemos a lei nº 13.341/16 para extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com a extinção deste, as políticas agrárias passaram para o Ministério do Desenvolvimento Social. Essa ação marca a evidente tentativa de apagar as conquistas dos povos do campo, águas e florestas. Também podemos pontuar a violência no campo. Se foi em 2016 que sofremos com o golpe parlamentar, no ano de 2017 já tínhamos registrado o maior índice de assassinatos já registrados desde o ano de 2003.

Tanto no governo Temer quanto no governo de Bolsonaro foi forte a criminalização em relação as lutas dos povos do campo. Como se não bastasse, foi no ano de 2018 que tivemos a elaboração do Projeto de Lei nº 9.604/18. Ele objetivou qualificar ações dos movimentos sociais do campo como sendo ações de cunho terrorista. Segundo Silva (2018, p. 19)

esse tipo de medida é um verdadeiro desrespeito à Constituição Federal que estabelece compromissos explícitos da sociedade brasileira no sentido de garantir aos povos do campo e da cidade acesso à moradia digna, à educação, à saúde, como também acesso à terra, por meio da Reforma Agrária. Se houver, em lei, a criminalização dos movimentos sociais, haverá também clara violação ao princípio da dignidade humana e impedimento ao próprio exercício da cidadania, que se expressam como fundamentos do Estado Democrático de Direito.

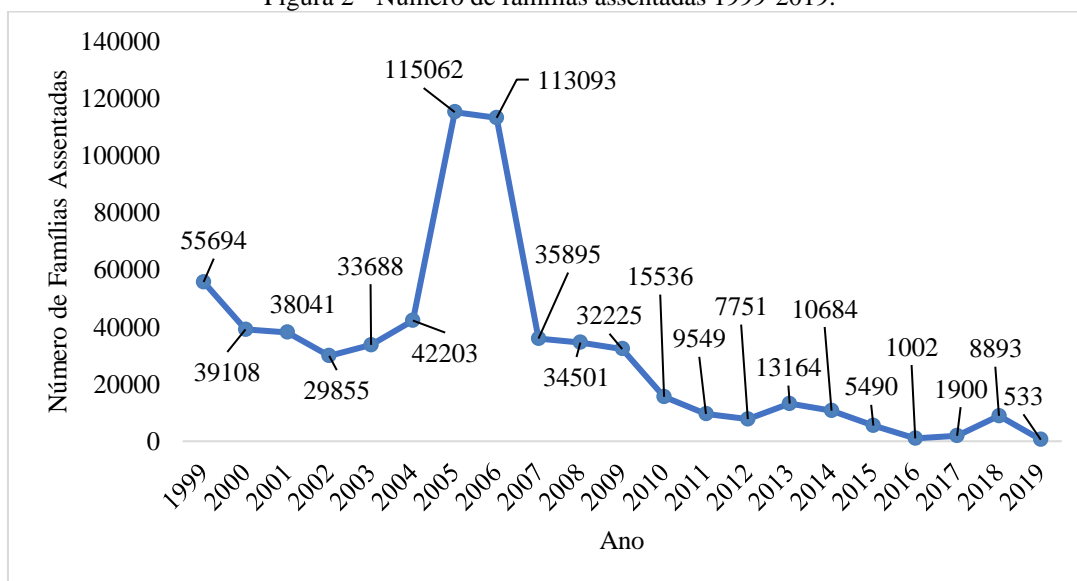
Esses governos são marcados por ações que comprometeram ou feriram de algum modo a democracia. Diante desse cenário, haveria de ser um Estado submisso aos preceitos neoliberais. Os números relacionados a Reforma agrária por exemplo, foram os piores registrados desde 2016, com o governo Temer. A partir dos dados obtidos no relatório Dataluta Brasil, em 2019, o governo Bolsonaro não criou nenhum assentamento, somente reconheceu dois territórios quilombolas, que já haviam sido delimitados em anos anteriores. Como resultado, também temos poucas famílias assentadas. Podemos observar esses dados referente ao número de famílias e dos assentamentos criados no período de 1999 a 2019 na figura que se segue. Esses números, se referem a todos os tipos de assentamentos. Eles estão localizados por todo o Brasil, podendo ser classificados como assentamentos quilombolas, dos deslocados por projetos de barragens, agroextrativistas e de reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável.

Figura 1 - Número de áreas de assentamentos criados 1999-2019.



Fonte: Rede DATALUTA
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Figura 2 - Número de famílias assentadas 1999-2019.



Fonte: Rede DATALUTA
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Tendo por base as discussões postas, torna imprescindível para este trabalho trazer ainda o conceito de povos do campo, das águas e das florestas, estando claro que seus territórios materiais e imateriais são distintos, e por isso riquíssimos em diversidade e conhecimentos. Esses conceitos serão abordados nas próximas sessões deste capítulo. O objetivo é compreender quem são, para quem trabalham, o que e como produzem, dos problemas que os acometem, se possuem escolas, se vivenciam no território de fechamento ou abertura de escolas, todos esses, correspondem a fatores, que possibilita a aproximação de uma leitura da questão agrária atual, as concepções, princípios, políticas a que estão sendo submetidos.

Para essa leitura, nos ancoramos no Paradigma da Questão Agrária defendido por Oliveira (1997), Fernandes (2001), Paulino (2008), Fabrini (2008), Camacho (2014), para citar alguns. O paradigma da Questão Agrária dá ênfase a um problema estrutural provocado por processos determinantes e dominantes do capital. Fernandes (2001) e Oliveira (1997) defendem que há um movimento desigual e contraditório no campo e por isso, há que se considerar a subalternidade de um povo, mas que é marcado por enfrentamentos, estratégias de resistências. Segundo Bogo (2008), o ponto de partida para a estratégias de resistências é a construção da classe. Por isso, afirmamos que esses povos precisam se reconhecer e reconhecer o território que ocupam e a sua produção, com a organização e articulação de todos. Organização e articulação que é construída em diferentes espaços, a exemplo, da própria escola. Infelizmente,

esse espaço tem sido constantemente ameaçado e na ausência dele gerado inúmeras consequências.

Com isso é possível a seguinte leitura: a falta de políticas públicas apropriadas, a não realização da reforma agrária, o não reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, a somar com a fragilidade das leis voltadas aos setores da educação por exemplo, tem dado lugar a outras ações pontuais e de caráter assistencialista, emergencial e que muitas vezes, contribuem direto ou indiretamente para fragilização, violação dos territórios dos povos do campo das águas e florestas. O cenário ainda é de sujeição dos trabalhadores a escravidão, a consumidores por alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental, e o envelhecimento do campo pela ausência de oportunidades especialmente para juventude. Assim, somam-se dificuldades, desafios, enfretamentos e retrocessos, devido à postura do Estado que, a cada governo tem mantido ministérios dominados pelo paradigma do Capitalismo Agrário.

Tendo por base essas análises, nos adiantamos no fato de que o campesinato é um dos sujeitos dessa pesquisa. Eles têm um modo de vida baseado no trabalho na terra, porém seu comportamento diante dos processos de expansão do capitalismo e de acesso à terra se dá de distintas formas, originando: o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário, o assentado etc., (MARQUES, 2008). São diferenciações no interior de uma mesma classe – classe camponesa. Não pretendemos desconsiderar o campesinato quando nos referimos a povos do campo, mas enlargar a diversidade de sujeitos presentes na educação no e do campo, ao tratar além dos povos do campo, das águas e também das florestas e a resistência frente as condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território destes sujeitos. O objetivo das próximas páginas é de tecer uma discussão sobre os povos do campo, das águas e da floresta dentro de seu contexto histórico de luta e resistência especialmente para a construção da escola no/do campo e a Educação do Campo.

2.2. A diversidade na identidade: o modo de vida e a identidade territorial dos povos do campo, águas e florestas.

2.2.1. Identidade e território em um único conceito

Identidade (...) Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de estar havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega.
(Zigmunt Bauman)

Essa parte do trabalho se dedica a uma breve, mas importante reflexão teórica sobre a construção da identidade territorial. Em momento anterior, foi discutida o conceito de território e vimos que ele se articula a uma multiplicidade de fatores que levam a embates e tensões nas relações sociais. Nessa perspectiva, o território é condicionado a ser um espaço de mediação das relações de poder. Essas relações expressam a identidade territorial dos sujeitos, pois no conflito de classes existe uma afirmação de cunho identitário que parte de uma classe em oposição a outra classe. Em outras palavras, a diversidade de grupos sociais e os interesses políticos e econômicos é o que produz identidades. Como já dizia Sousa (2007, p. 135) “não há identidade entre idênticos, porque eles não se diferenciam, não havendo o que contrastar”. Desse modo, a que se dizer que a identidade tem uma essência contrastiva, e é construída e reconstruída por uma prática discursiva dos sujeitos que é capaz de interferir diretamente na produção do território por meio da TDR (territorialização, desterritorialização e a reterritorialização). Afinal, se a identidade territorial se constrói pela prática discursiva dos sujeitos, significa que ela, receberá influências de cunho ideológico que estejam internos ou externamente ao território. Podemos afirmar então, que o território é um espaço de identidade. E a identidade se relaciona as ideologias. Essas ideologias inclusive podem enfraquecer ou fortalecer a identidade e o território a que o sujeito pertence.

Para discutir a identidade territorial nós apoiamos especialmente nos escritos de Haesbaert. De forma muito genérica, ele afirma que “não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes”. (HAESBAERT, 1999, p. 172). Nas suas palavras, a identidade territorial é um tipo de identidade social. Nesse sentido, vale ressaltar que “se toda identidade territorial é, obviamente, uma identidade social, nem toda identidade social (como a identidade de gênero, por exemplo) toma, obrigatoriamente, como um dos seus referenciais centrais, o território” Haesbaert (1999, p. 72).

Mas, segundo Castells (1999), a identidade social é a “fonte de significação e experiência de um povo” (p. 22). Elas são determinadas pelo tempo e no espaço ao passar por constantes estratégias de preservação e manutenção, por isso também são plurais, não existem identidades “puras”. Desse modo, haverá indivíduos que ou terão facilidades ou dificuldades de se reencontrar com as mudanças provocadas pela modernização, e a depender do contexto social, cultural que estão inseridos, as dificuldades aumentam. Como forma de facilitar o reencontro da história e os seus territórios, são necessários a adoção de instrumentos, a exemplo da própria escola, pois, são estabelecimentos capazes de fortalecer o espaço de referência identitária e a consciência socioespacial dos sujeitos.

Assim como Castells (1999), Cruz (2007), também discute sobre preservação e manutenção das identidades. Mas, ele ainda afirma que a identidade não é permanente, estável e acabada. Ela está em constante processo de produção relacional, por isso, existe um movimento dentro da identidade e dentro dos territórios identitários. Essa é uma realidade cada vez mais complexa com o advento das novas tecnologias, que trouxe inúmeras transformações em caráter global e modificaram em grande velocidade as identidades. São modificações que inclusive tem afetado o próprio território. Isso acontece, porque como vimos, o espaço de referência da identidade é o território. Nele que acontece a experiência cultural e social. São experiências que conduzem a construção do território material. Essas experiências, dependem de formas específicas de significação, simbolização e imaginação do espaço. Em outras palavras, as experiências se relaciona a consciência socioespacial de pertencimento. Segundo Cruz (2007, p. 26-27) a consciência socioespacial de pertencimento diz respeito “ao sentido de pertença, os laços de solidariedade e de unidade como indivíduos ou grupo em relação a uma comunidade, a um lugar, a um território”. O autor ainda complementa que “não é algo natural, é uma construção histórica, relacional, não é uma “coisa em si” ou “um estado ou significado fixo”, mas uma “posição relacional”, uma posição de sujeito construída na e pela diferença”. (CRUZ, 2007, p. 26-27)

Todavia, a escola do campo é instrumento circunstancial para a construção e fortalecimento do espaço de referência e da consciência socioespacial dos sujeitos do campo. A Educação do Campo valoriza a história e cultura e as necessidades e ao não se apresentar como neutra, tem uma opção teórica ideológica que aspira mudanças e a emancipação. Camacho (2014, p. 339) corrobora que “a educação tem que ser condizente com o território/territorialidade no qual ela pertence. Logo, a Educação do Campo cumpre sua função

ao contribuir no processo de recriação da identidade territorial”. Ao valorizar a identidade territorial dos povos do campo, águas e florestas, a Educação do Campo adota um contraponto de resistência a homogeneização do capitalismo globalizado que busca territorializar e homogeneizar todos os espaços.

Por outro lado, o capital no campo, ao difundir uma educação empreendedora com vistas ao atendimento de seus interesses, cria a identidade agro (CAMACHO, 2014). Ela enfraquece a identidade territorial deste território ao impor adequações que mais atendem a lógica de aumentar o lucro e a exploração. Mas, mesmo os povos do campo, águas e florestas se “transformando em empreendedores e ou integrados ao capital, continuarão estabelecendo relações sociais não capitalistas no seu território. “Terra-família-trabalho continua sendo um tripé que garante a reprodução material e simbólica de seu modo de vida” (CAMACHO, p. 698, 2014). Tendo por base essa reflexão, a identidade territorial poderá estar vinculada ao domínio lógico-racional /estratégico-funcional do território, ou seja aos planos, teorias, imagens, discursos e ideologias dos atores hegemônicos como o Estado e o grande capital. Nessa perspectiva, a identidade ganha uma ênfase na dimensão econômica, pois foram deslocadas das experiências do espaço de vida, para se inserir também na reprodução de uma “ordem”. E, finalmente, as identidades pautadas na apropriação simbólico-expressiva, abrigando as dimensões da existência e a vida. Por isso, ganham importância, o uso, o vivido, o afetivo, o sonho, o imaginário, o corpo, a festa, o prazer, dentre outros elementos (CRUZ, 2007).

Portanto, as identidades territoriais são produtos e produtoras das lutas sociais e políticas e por isso mesmo, elas não vivem harmoniosamente, elas estão constantemente sendo disputadas. Segundo Silva (2004, p. 81) “a disputa por uma ou outra identidade está envolvida dentro de um escopo muito complexo: é a disputa por recursos simbólicos, imateriais e materiais da sociedade”. Essa disputa ganha relevância principalmente quando falamos da escola, pois ela quem fortalece a narrativização do sujeito e das suas vivências. Essa narrativização pode por um lado ser real e por outro ser resultado de uma natureza necessariamente ficcional, intencionalmente reproduzida para afetar a eficácia discursiva, material ou política da construção e “manutenção” das mesmas. Logo, é uma identidade territorial construída para controle territorial de governos e grupos dominantes (MENDES, 2005). É “algo alheio ao processo histórico de constituição de sua identidade territorial como modo de vida e como classe social (CAMACHO, 2014). Assim, a educação do capital, empreendedora, ela mascara os impactos negativos e apresenta à sociedade um campo que existe para poucos.

Distorce, manipula dados e informações para defender seu projeto de sociedade e de mundo. Condiciona a aquisição e reprodução de ideias e habilidades e enterram, escondem, silenciam, esquecem ou camuflam as histórias. Passam a ser histórias que enalteceram versões fictícias para encobrirem as reais. Afinal, a identidade ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Dessa maneira, há sempre em cada território, momento da história, discursos, narrativas e estratégias que são hegemônicas e dominantes ou contra hegemônicas.

Por outro lado, a Educação do Campo proveniente dos sujeitos do campo, tem o objetivo de humanizar, emancipar a partir de uma consciência crítica da realidade. Logo, essa Educação do Campo ou aquela educação do capital e as relações sociais internas e externas que estabelece, serão determinantes, para o sujeito assumir uma determinada identidade territorial. Todas identidades partem de um tempo e de um espaço, e são projetados nas imagens, discursos, planos e teorias, inclusive são veiculados constantemente por movimentos sociais, partidos políticos, pela mídia, pela visão da classe política, pelas diferentes frações do capital nacional e internacional e pelos planejamentos do Estado, nos trabalhos acadêmicos e na própria escola.

No próximo item desse capítulo, iremos abordar os sujeitos do campo, água e florestas e os determinantes para a construção de suas identidades. De fato, existem identidades diversas quando falamos em povos do campo, águas e florestas. São sujeitos com territorialidades distintas seja porque existem uma multiplicidade de histórias, culturas e tradições que ainda podem ser ressignificadas ao seu próprio modo, seja porque são sujeitos de resistência, sujeitos que estão submetidos a uma lógica capitalista com nexos local e global e direto ou indiretamente criam, reconstróem identidades e novas identidades. Como já dizia, Hall, (2004) a identidade não se restringe à questão: “quem nós somos”, mas também “quem nós podemos nos tornar”; elas estão articuladas as nossas “raízes” (ser), mas também com as possibilidades “rotas” e “rumos”, as próprias possibilidades, as transformações.

2.2.2. Campo, águas e florestas: encontro de identidades, sujeitos e territórios

*Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.*
(Antônio Gramsci)

O Brasil é um país de dimensões continentais e, por abranger uma grande extensão territorial, também possui diferentes culturas, contribuindo para uma diversidade de territórios rurais que embora estabeleça relações diretas e indiretas com a cidade, muito se diferencia da

dinâmica desta (LITTLE, 2004). Dessa forma, mesmo na atualidade, o modo de vida e trabalho no campo, não se assemelha a cidade, pois, são marcados pela contradição e diferencialidade, e só serão compreendidos e vinculados por suas diversidades e conflitualidades territoriais. (Fernandes, 2004).

Ao considerar essa abordagem inicial, é importante dar destaque a produção de diferentes tipos de territórios rurais, que são produzidos por relações sociais distintas e influenciadas por diferentes fatores, quais sejam: a localização geográfica, etnia, forma organizativa de produção, religião, pelos aspectos históricos, condição econômica e política por exemplo. Nesta proposição, o desafio é a compreensão da diferencialidade, isto é, a diversidade de identidades que carregam o rol de sujeitos que estão no campo nas águas e nas florestas. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo, em dossiê da Educação do Campo, afirmam como povos do campo, das águas e florestas, “os sem-terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais dentre outros sujeitos”. Mas a princípio, dependendo das condições históricas desses sujeitos, de ligação e organização política, poderão ser estudados como uma classe para si, fazendo valer seus interesses perante ao Estado e a sociedade. Mas, em todas as condições, seja quando luta, e mesmo quando não integra diretamente na luta, os povos do campo, das águas e da floresta, compartilham categorias que nos permite entender seu modo de vida, e sua natureza de classe em si (SHANIN, 2008). A despeito disso, para compreender na essência os povos dos campos, águas e florestas, se faz necessário ancorar no tripé terra- trabalho e família dada pela relação não capitalista. Na relação não capitalista, a terra não é somente mais um bem de consumo ou uma reserva de capital. “É uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria”. (Bourdieu, 2000 *apud* Almeida, 2006, p. 108). Essas categorias terra, trabalho e família, não podem ser entendidas separadamente, mas poderão se integrar a outros conceitos como honra, reciprocidade e hierarquia, formando um determinado modo de vida (ALMEIDA, 2006). Podemos entender como parte da essência desse modo de vida, a sua flexibilidade de adaptação, nunca se tratando de um povo com realidade estática, mas se recriando pela pressão causada por uma modernização capitalista, de sociedade de consumo urbano-industrial.

Portanto, devemos reforçar que, a realidade e a identidade dos sujeitos do campo, águas e florestas são influenciadas por perspectivas políticas e ideológicas que permanentemente se abrem e se colocam como desafios identitários, a exemplo da utilização

do termo camponeses e ou agricultores familiares. O termo agricultor familiar foi criado para retirar o seu histórico e cultura de classe e integrar ao capital, assim, agricultor familiar, diz respeito a um novo sujeito do campo, em substituição ao sujeito camponês. De fato, não nos baseamos na destruição do campesinato para a composição do agricultor familiar, mas, reconhecemos que existem identidades resultante da capacidade de sua recriação. Além das perspectivas político e ideológicos, Bogo (2008) vai contribuir com outros elementos influentes na constituição de identidades de povos nos campos, águas e florestas. Dessa maneira, o autor inclui as atividades produtivas com a força de trabalho e suas relações com a natureza. Como exemplo, cita as quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados. Também pela condição social histórica sem definição de propriedade, a exemplo do que acontece com indígenas, quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem-terra e acampados. A localização geográfica e residencial também integra nas diferenças encontradas para o estudo dos povos do campo, águas e floretas. Pode reunir nesse conjunto, os ribeirinhos, extrativistas, cizaleiros, fundo de pasto; ou, ainda expressando condição derivada da própria ação dos chamados grandes projetos do capital que foram implantados na região, como estradas, hidrelétricas, projetos de mineração, entre outros. Esses são sujeitos denominados por exemplo de atingidos, assentado e deslocado. Ainda tem os assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força de trabalho. Eles podem ser denominados de diaristas, vaqueiros e peões.

Assim sendo, a diversidade de fatores e de realidades cria diferentes identidades. De todo modo, nos importa dizer que o conjunto desses fatores e realidades quando em interação e considerando suas semelhanças, constitui o que Klass Woortmannn (1990) denominou de campesinidade. A campesinidade é uma qualidade presente nos povos dos campos, águas e floretas. Entretanto ela pode se apresentar em maior ou menor grau, depende da integração à sociedade moderna-capitalista (MARQUES, 2008).

A campesinidade passa a ser um conceito essencial para compreender o modo de vida dos povos do campo, águas floretas. Esse conceito contraria a lógica de mercado, mas ele é limitado quando admite que a tradição, elemento principal para a continuidade de uma identidade (ALMEIDA, 2006). Esse é um caráter reducionista e reprodutivista das relações sociais e que segundo Almeida (2006), dificulta pensar a luta social. Não podemos por fim,

desconsiderar que ao ser construída a história, abre as possibilidades de transformação da identidade, das realidades.

A necessidade de se pensar em uma outra abordagem que não fosse da campesinidade ficou ainda mais evidente na década de 1960 e 1970 quando a modernização que se iniciava no campo, propunha a destruição dos sujeitos que ali estavam. A modernização já daquela época, guardava um imaginário de que o novo era necessário, e que para isso justificava um conjunto de práticas marcada pela violência as populações rurais. Nessa perspectiva, fortaleceu-se a fatídica concepção de que a organização social, cultural, territorial dos povos do campo, águas e florestas estariam destinados a desaparecer. Portanto, a partir da década de 1960 em diante implicaram mudança e processos de desterritorialização em nome do projeto de modernização conservadora que se materializa pelos planos e planejamentos de um Estado que se fortalecia na base neoliberal, concernente a um determinado ordenamento territorial. De lá pra cá, podemos sem maiores dificuldades, problematizar a frequência de manchetes que apareceram nos meios de comunicação sobre conflitos sociais em escala local, regional ou nacional ao envolver esses povos dos campos, das águas e florestas. Eles têm perecido no acesso e permanência em seus territórios, em decorrência de um Estado que historicamente se apresenta como um dos principais antagonistas as perspectivas e lutas desses sujeitos.

O Estado ao cumprir o papel de agente ordenador do território, tem primado em acatar a abertura de caminhos para o grande capital. O Estado atua diretamente na construção de infraestruturas como barragens, campos de treinamento militar, base de lançamento de foguetes, áreas reservadas a mineração, rodovias, ferrovias, portos e aeroportos, a fraudulenta política de privação de terras e nas políticas de incentivo à produção em larga escala, no fechamento de escolas no campo, tudo isso tem ampliado as possibilidades de territorialização do capital nacional e internacional e afetado, de várias maneiras, a territorialização dessas populações.

Fernandes (2008), afirma que, os sujeitos constroem seus territórios, mas a destruição desses territórios enfraquece sua identidade e o coletivo de que faz parte. Foi na década de 1980 que ganha destaque a necessidade de constituir uma identidade política por esses sujeitos. Em primeira mão, isso já explicaria a consolidação da identidade política camponesa que segundo Arroyo (2012) ganhou força suficiente para se organizar em um movimento. Foi a identidade camponesa que lançou luz aos problemas voltados a conflitos de terra, à Educação do Campo. A identidade camponesa, a partir do movimento dos trabalhadores sem-terra, o MST, tem contado com fortes alianças internacionais e, em especial, pela atuação em rede de ONGs

ligadas à questão ambiental que financiam e ajudam no processo de organização, mobilização e, sobretudo, no processo de divulgação e mediação das causas das lutas.

Esse conjunto de movimentos, Almeida (1994) denominou de “unidades de mobilização”, as quais se articulam em redes ao formarem novas formas de mediação e interlocução. São práticas importantes que buscam ampliar as formas de lutas. São lutas não só contra a desigualdade, pela redistribuição de recursos materiais como, por exemplo, a terra, crédito, estradas etc., mas também são lutas simbólicas por “novos magmas de significação”, elas abrem possibilidades de permitir e reconhecer as identidades territoriais em suas mais variadas territorialidades. Cruz (2006, p.79) também vem reforçar que a essas territorialidades articulam diferentes escalas, transcende a escala local e a nacional e

logram generalizar o localismo das suas reivindicações através de parcerias e alianças a nível internacional criando novas formas de mediação e interlocução e com essas práticas alteram padrões tradicionais de relação política com os centros de poder e com as instâncias de legitimação, inaugurando novas formas de lutas políticas e resistência.

Portanto, tem sido com a luta pela reforma agrária, a luta pela terra, por educação, dentre outros elementos em pauta que, passa a reconhecer as necessidades e as diversidades de povos do campo, das águas e das florestas. O camponês é uma dessas identidades territoriais e esteve protagonizando na politização da própria cultura e do seu modo de vida e como classe social. Mas, cabe reforçar ainda que, as identidades podem tanto contestar e propor novos projetos alternativos, como também podem legitimar e reproduzir as relações de poder hegemônicas. O fato de a identidade territorial apresentar essas dimensões, não implica criar uma dicotomia, mas sim uma relação dialética. As identidades estão envoltas de uma dinâmica complexa, sendo que ora é disputada, apropriada, ora é contestada.

Por isso, podemos afirmar que com o avanço dos pretensos projetos do capital no campo brasileiro, recriou-se a vida e as relações estabelecidas por esses povos. Logo a subalternidade e resistência compõem o par dialético da recriação desses povos do campo, das águas e florestas. Quem entende o povo do campo, da água e floresta apenas através da luta, não inclui o subordinado que não luta - e vice-versa, mas mesmo aqueles sem a disposição de enfrentá-los, as batalhas são inevitáveis.

Vimos que, a diversidade desses sujeitos está atrelada também as mudanças promovidas pela modernização do campo. Com efeito, criam-se necessidades, valores de uso e interesses conflitantes no tempo e no espaço, causando consequências que também são brutais

nos modos de vidas e no meio geográfico. Hoje, os territórios com maior incidência de violência e conflitos no campo, são justamente aqueles em que existem populações do campo. Nesse caso, elas são expulsas, ou acomodadas e toleradas pelo capital, com as mais variadas formas de contratação e assalariamento. Por isso, não é possível estudar a identidade de qualquer grupo social apenas com base na sua cultura, ou no seu modo de vida, pois, ultrapassa a campesinidade, ou seja, os hábitos, costumes e valores adquiridos para se pensar nas relações estabelecidas no tempo passado e presente, na maneira relacional e as vezes conflitiva que os grupos estabelecem socialmente, bem como no seu território, parte fundamental dos processos de identificação territorial, tanto no sentido simbólico quanto funcional.

Portanto, quando nos referimos a identidade, estamos tratando da originalidade, das tradições de um grupo, mas não somente isso. A identidade deve ser traduzida a todo momento, pois ela está vinculada ao futuro, as perspectivas que tem rotas e rumos transformadores. Isso acontece porque ela não está fixada no passado, pelo contrário, está em constante movimento tanto no presente quanto no futuro, razão de ser uma categoria em construção. Por isso, estamos cientes que o estudo da identidade não nos permite um ponto de chegada. Mas, isso não impediu de discutirmos sobre ela. A complexidade que nos cerca é um desafio, e considerá-lo no percurso é uma tarefa necessária. Se a identidade não tem um ponto de chegada, sabemos que o próprio estudo do processo de fechamento de escolas no campo, também impossibilita esse feito porque existe uma complexa rede de fatores que extrapolam para análise. Embora vários estudos coloquem a concentração de terras e o modelo latifúndio/agronegócio exportador um agravante para o fechamento de escolas no campo, vale destacar que vamos deparar com outros mais. Inclusive com um Estado que assume o papel de ampliar os mercados dentro de uma disciplina orçamentaria que produz seletividades, competições, desigualdades e exclusão social, uma forte evidencia de atender as necessidades do capital internacional em detrimento do direito social. De todo modo, já podemos afirmar que o fechamento da escola constitui uma das principais ameaças, contribuindo para desconstrução dos territórios dos povos do campo, águas e florestas. Portanto,

o fato de o direito estar garantido em leis nacionais significa que o direito a educação foi consagrado pelo Estado como um direito fundamental, estabelecido entre os direitos sociais. No entanto, a vigência dos direitos humanos é anterior e independe desse formalismo jurídico, por estar relacionado a garantia da dignidade humana, preceito que se sobrepõe a todos os poderes constituídos. Os direitos humanos e a consciência sobre os mesmos é que move a luta social capaz de elevá-los a condição de direitos sociais, e

universalizarem-se por meio das políticas sociais públicas (SANTOS, 2012, p.19).

Por isso, reafirmamos que se trata de uma luta constante, alimentada pela resistência e (re)organização, motores diários da pressão social que, em conjunto com a proposição política, tem tornado “possível construir um espaço público alternativa a ampliação do espaço privado” (SANTOS, 2012, p. 6). A Educação do Campo pede atenção sobre os efeitos provocados a desterritorialização das escolas no campo. Os impactos não se resumem a perda da diversidade cultural, reflete no meio ambiente, na economia, nas cidades. Assim, tanto os povos que estão no campo como cidadãos são atingidos com esse projeto que se instala no campo brasileiro, um projeto que prioriza o lucro e os negócios. É cada vez mais urgente não existirmos enquanto categorias isoladas. O desafio é tecer uma história na qual todos estejam unidos num mesmo propósito. Somente assim, vamos adquirir força para derrotar os adversários que temos em comum.

A sessão seguinte abordará o debate da histórica luta da Educação do Campo, sua essência, importância e desafios atuais. Logo, é preciso reconhecer que a Educação do Campo enquanto dimensão da questão agrária, se torna um território em disputa. Associados ao recente reconhecimento dos povos do campo, águas e florestas, estão seus direitos, que foram conquistados, a exemplo do direito a escola e a Educação do Campo, mas que se encontram constantemente ameaçados, gerando um retrocesso a um passado ilegítimo.

Antes mesmo de perpassar pela histórica luta da Educação do Campo, tecemos breves comentários sobre a importância do conceito da ideologia para este trabalho e como ela é atuante no seio da escola e da escola no campo. Hoje o direito a educação caminha para ser universalizado, porque de fato a sociedade foi se transformando, mudando sua forma de produzir e se organizar. A escola passou a ser uma necessidade social, por isso o que está em jogo não é só o acesso a ela, mas a permanência e essência dessa educação na vida das pessoas. Isso nos remete ao fato de que a escola não só está longe de ser uma concessão da classe dominante como também uma conquista pura e simples da classe trabalhadora.

Os conceitos criados, as teorias firmadas, os paradigmas defendidos, todos perpassam o universo científico e são disseminados pela escola. Não há como negar a preocupação da classe dominante com relação ao acesso da escola pela classe trabalhadora. A classe dominante tem consciência do papel da escola e essa é a razão pelo qual ela busca meios de não somente produzir sua ideologia e garantir sua reprodução como também cria estratégias para apossar das bandeiras, das lutas, das proposições da classe trabalhadora e em ajustá-las a seu próprio modo,

disfarçá-las, controlá-las, devolver camufladas, fazendo com que parecesse do interesse daqueles sujeitos.

Dessa maneira, que pela classe burguesa, para o Estado neoliberal, o acesso a escola deverá ser somente no plano da aparência e não no plano das ideias. O desafio que eles encontram é a universalização da escola sem perder o controle sobre ela. Afinal, a escola tem o papel de ser disseminadora de conhecimentos que impactam diretamente na vida do indivíduo. São conhecimentos que carregam seu teor ideológico e a depender deste, tem capacidade de materializar um determinado tipo de território que cumpre a função de manter o sistema, ou luta pra transformá-lo. Neste panorama, vemos que a escola passou a ser um espaço de conflitos e de disputas, cuja direção resultante tem sido marcada pelas forças e pelas lutas travadas entre as classes dominantes e os trabalhadores em cada momento. Considerando essa perspectiva, a próxima sessão retoma o conceito de ideologia: o que é e como ela é atuante no meio escolar.

“[...] há necessidade, por parte do intelectual, de ler não apenas uma, mas as várias versões sobre um fato, para que possa ter uma outra visão do mundo, uma visão real dos fatos concretos, já que o mundo pode ser visto com muitas lentes distintas”
(SANTOS, 1996, p. 59)

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

3.1. O poder da ideologia e a escola: interesses e conflitos que perpassam a escola no campo

Neste capítulo, atentamos para as discussões de muitos autores com experiências na Educação do Campo. Para citar alguns, temos a Caldart (2010), Molina (2015), Fernandes (2003), Camacho (2014) e Santos (2012). O diálogo entre eles foi fundamental para abordarmos com mais profundidade a história, desafios de uma política que nasce pela necessidade histórica, concreta e imediata das famílias sem-terra e sem-escola. Mas antes de tratar especificamente da Educação do Campo, introduzimos o conceito de ideologia na educação e sua relação com o adestramento e ou emancipação dos sujeitos. De fato, é nela que encontramos a realidade oculta e também desvelada.

O conceito de ideologia perpassa todo um contexto histórico, social, político e econômico, se relacionando diretamente com a vida social. Por seu efeito multidimensional, essa é uma categoria fundamental para o trabalho já que ao tratar da educação, entendemos que ela não é neutra e pode contribuir para mudar a realidade ou apenas reproduzi-la. Em cada momento histórico da sociedade temos um tipo de educação, logo a escola está inserida em um conjunto de relações e inter-relações locais e globais e direto ou indiretamente influenciada por alguma concepção, visão ideológica.

Especificamente para Marx e Engels, a ideologia se resumia simples e puramente a uma consciência deformada, ou seja, a realidade distorcida para que pudesse preservar o exercício da dominação, (KONDER, 2002). Esconder a sua verdadeira intencionalidade era fundamental para que a classe subalterna não se revoltasse com a situação de exploração e não se situassem na sociedade capitalista. No exercício da ideologia dominante, ela culpabiliza o indivíduo por sua situação de miséria. Portanto, a riqueza e a pobreza é questão de mérito e o sistema dá a todos as mesmas oportunidades, dependendo exclusivamente do esforço de cada um. Deste modo, o trabalhador não entende que a riqueza é resultado de seu próprio trabalho, inclusive de um trabalho explorado e o capitalista depende deste trabalho para produzir sua riqueza. É um processo de alienação que apregoa a não existência de conflito de classes, sendo as relações sociais naturais assim como as injustiças sociais. Como resultado, temos um sujeito

alienado que assume a ideologia que não pertence a sua classe. Por isso, que na sociedade capitalista, em sua forma pública ou privada, em princípio não há nenhum problema em oferecer educação para todos. Aliás, tem sido gradual o acesso à escola porque o capital tem necessidade de mão de obra mais especializada. O mais importante, então, está numa educação que ideologicamente se realize pela alienação da força de trabalho e conseqüentemente a alienação da consciência. Dito isso, essa é uma ideologia que não permite sonhar, ao sujeito, cabe aceitar docilmente a realidade que lhes é imposta. A aceitação da ideologia dominante é o que Gramsci denominou de hegemonia, ou seja, quando a classe, acende no poder, obtendo tanto os meios materiais como o domínio dos meios imateriais, a produção e controle das ideias.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar que a realidade, o conhecimento produzido só existe por detrás de uma ideologia, mas não necessariamente é a da classe dominante. Marx, Engels, por exemplo, desconhecem que a ideologia também pode ser construída pela classe que foi dominada. Dessa forma, se a educação não está a serviço exclusivamente das classes dominantes, significa que a ideologia não é produzida somente por esses como havia afirmado Marx e Engels, para citar alguns. Gramsci, é um dos principais autores que traz um sentido mais amplo para a ideologia, (KONDER, 2012). E é nele que nós nos apoiamos para falar que a ideologia não cumpre somente o propósito de esconder, mascarar a realidade, também há a construção de ideologia com sentido real, verdadeiro. Ao concordar com essa concepção, corroboramos mais uma vez que, de fato existe uma disputa ideológica, ou seja, ideologias diferentes, antagônicas entre si, que vislumbram objetivos distintos. Ao levar em conta essa consideração, a neutralidade não existe, seja para a classe dominante seja para a classe subalterna, pois todos assumem uma postura mesmo que inconscientes disso.

Outra grande contribuição de Gramsci ao estudar a ideologia, é quando ele se refere as ideologias historicamente orgânicas e as ideologias arbitrárias, (KONDER, 2012). As ideologias orgânicas, surgem da necessidade coletiva de sujeitos e está articulada ao contexto histórico. As ideologias arbitrárias, por outro lado, nascem de iniciativas individuais, desvinculado dos problemas reais. Com isso novamente retomamos o conceito de Guerra de Posição de Antônio Gramsci. A guerra de posições se refere a essa disputa intelectual, por intelectuais classificados como orgânicos ou progressistas e tradicionais ou reacionários. Eles constroem ideologias que irão manter ou construir uma nova hegemonia. Se a hegemonia é o poder dominante, para superá-lo, Gramsci trouxe o conceito de contra hegemonia. Essa contra hegemonia é construída pela resistência e para desvelar a produção cultural dominante. Sabendo

disso, podemos afirmar que o conflito de interesse na produção do conhecimento, é o mesmo conflito de interesse na sociedade (CAMACHO, 2014). De todo modo, é fundamental ter uma postura crítica mesmo diante de uma ideologia que acredita ser revolucionária. A ideologia poderá apresentar limitações, cabendo a nós, contribuir de algum modo, em aproximar para uma representação mais real da realidade. A ausência dessa postura, implica o não avanço do conhecimento científico, que necessita constantemente do diálogo e da refutação.

Para disseminar a ideologia, foram fundamentais a atuação do aparelho escolar. A escola por não ser neutra adquire uma ou outra posição ideológica. A esse respeito, afirma Ademar Bogo (2008, p. 135) que a escola “tem um lugar, tem uma ideologia. Aqueles que dizem que a escola não tem ideologia é porque sabem que isto já é a ideologia”. Tomando por base essa reflexão, fica explícita a organicidade da classe dominante quando lançou o Movimento Escola Sem partido em 2004 e o Movimento Todos pela Educação em 2005. O primeiro associado a privação de ideias e concepções e a instauração de um único pensamento, e “acrescido, agora, da intolerância e ódio ao diferente” (FRIGOTTO 2018, p. 84). O segundo movimento esteve ligado a grandes grupos da indústria e agronegócio, além dos parceiros atuantes nos sistemas municipais e estaduais da educação. Com o golpe parlamentar ocorrido em 2016, os interesses veiculados por esses movimentos, se materializam em políticas nos governos Temer e Bolsonaro. Citamos em especial os impactos dessas políticas na educação com a aprovação da Emenda constitucional nº 95, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), e as respectivas alterações nas Bases Curriculares Comuns Nacionais, a BNCC.

A Emenda Constitucional nº 95 foi aprovada no início do governo Temer, tendo por objetivo o congelamento do teto dos gastos públicos até 2036. Desde então, a Emenda Constitucional tem impedido que os gastos sejam maiores que o da inflação, por isso, o valor investido a educação tem sido cada vez menor. Isso fica evidenciado quando Pellanda (2020 *on-line*) traz os dados divulgados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação do ano de 2019. Só no ano de 2019 a educação sofreu com a perda de 32,6 bilhões para o teto de gastos. Para não findar esse ataque que mais promove desigualdades educacionais, também foram feitas alterações na BNCC e na LDB a partir da lei da Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) afeta diretamente o currículo das escolas. Segundo Frigotto (2018), se trata de um currículo limitado, pois dão maior relevância para as disciplinas de matemática e língua portuguesa ao estabelecer a oferta obrigatória nos três anos, enquanto que as demais ciências da natureza, humanas e sociais são ofertadas em

blocos, reduzindo por fim, a carga horária dessas disciplinas. As disciplinas que foram reduzidas são fundamentais para o entendimento das leis da natureza, os meios de vida e as relações sociais (FRIGOTTO, 2018). Além dessa redução na carga horária pelas disciplinas, a Reforma do Ensino Médio trouxe a instituição de itinerários formativos. Esses itinerários são um conjunto de disciplinas, projetos e oficinas para escolha e aprofundamento dos estudantes em uma determinada área do conhecimento ou formação técnica profissional. Mas, segundo Frigotto (2018), esses itinerários poderão ser o caminho para poder adentrar mais facilmente, os programas educacionais do agronegócio, com a interferência direta na organização e currículo das escolas públicas. Os itinerários formativos é mais uma das estratégias que foram gestadas para facilitar os programas educacionais do agronegócio e a disseminação da ideologia fundamentada no paradigma do capitalismo agrário. Esses programas educacionais já vinham adentrando a escola pública por meio da compra feita pelos gestores municipais de material didático e paradidático produzido por essas empresas do setor. Além do material, a oferta de cursos de formação para os professores com cartilhas e apostilhas (PENHA DE PAULA et al, 2018).

A realidade da maioria das escolas públicas e especificamente aquelas situadas no campo brasileiro antes mesmo da Emenda Constitucional de nº 95 (aquela que impõe a menor taxa de investimento em educação), é a convivência com a falta de infraestrutura física e pedagógica. A falta de infraestrutura será um agravante com a Reforma do Ensino Médio, especificamente, na oferta desses itinerários. Atrelado a essa realidade, temos as leis com brechas muito convenientes para as parcerias com o setor privado. Em outras palavras, o Estado é o titular, responsável pelo serviço público, mas, a sua execução fica a cargo dos setores privados. Estamos tratando da mercantilização da educação. Aqui está “o objetivo oculto em formar idiotas políticos e trabalhadores adestrados para o trabalho simples. A contrarreforma do Ensino Médio é, também, uma interdição clara ao Ensino Superior” (FRIGOTTO, 2018, p. 85).

Por isso, retomamos o estudo realizado pelo professor Camacho (2014), pois se no paradigma da questão agrária, a escola no campo é construída pelas necessidades dos sujeitos explorados, cumprindo então o papel de socializar a cultura, a ciência, de conhecer e reconhecer a história, e a identidade de classe, a condição social e de traçar um caminho para vidas mais autônomas, não resta dúvida que essas escolas no campo são potencialmente perigosas as

classes dominantes. Por isso, que essa classe tem criado estratégias e apropriado da educação no campo pelo paradigma do capitalismo agrário.

Mas, tem de estar claro que é somente no PCA a união do agronegócio com a educação no campo, pois nesse paradigma não existe conflito e perspectivas de superação ao capitalismo (CAMACHO, 2014). No paradigma do capitalismo agrário a educação tem o viés de destruir os sonhos, remover os obstáculos, desobstruir as resistências e uniformizar a vida e as relações, a fim de facilitar o controle e domínio. Ainda de acordo com Camacho (2014), a atuação dessa forma de educação ocorre em territórios onde os povos dos campos, águas e florestas não tem um poder de atuação muito abrangente, pois lhes aparece como a única opção serem subalternos ao capital. Dessa forma, a conflitualidade e a luta de classes são arrancados para dar lugar as competências que os sujeitos precisariam adquirir por meio de técnicas e uma metodologia de ensino-aprendizagem adaptativa. Logo, a adaptação e subalternidade direcionam os objetivos da educação no campo na PCA.

Essa educação com viés neoliberal, cumpre seu propósito: o primeiro pode vir articulado a própria desterritorialização dos sujeitos, ou a monopolização dos territórios desses sujeitos e de brinde ainda propagandeia a empresa ao vender um falso discurso de responsabilidade social e ambiental. Portanto, ao discutir sobre os desafios da Educação do Campo, a que se falar na danosa política de fechamento de escolas que impossibilita diretamente o acesso ao conhecimento formal e permanência no território, mas também a que se falar no conhecimento alienante e passivo que é reproduzido em escolas que estão no campo. Todos culminam no enfraquecimento do território, dos sujeitos, da Educação do Campo proveniente da luta de classe. Isso significa que, “a cada comunidade camponesa (indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinha) que se desintegra ou é expropriada pelo capital é derrota da EdoC... Cada escola do campo fechada, cada família que se entrega ao agronegócio”, e cada escola tomada pelos preceitos da educação neoliberal também enfraquecem a EdoC. (CALDART, 2018, p. 125). Mas pelo contrário, “cada nova comunidade constituída no campo, cada unidade de produção camponesa que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização de trabalhadores/trabalhadoras”, a cada escola construída pelas perspectivas da emancipação, da Educação do Campo, do movimento de luta, é conquista e força material da EdoC (CALDART, 2018, p. 125).

Esse breve debate da ideologia na escola no campo foi fundamental para a compreensão de um quadro de disputas pelos territórios imateriais e sua capacidade em

determinar a configuração fundiária do país. Para além desse propósito, partimos em tecer especificamente a Educação do Campo na perspectiva do PQA. Pelo PQA, a escola passa a ser conduzida pelos próprios sujeitos. Eles são protagonistas da sua vida, a vida na sua totalidade, sendo capaz de compreender a realidade e conectar ao movimento da globalização política, econômica, social, cultural de que vivemos. Na próxima sessão deste capítulo, também vamos tecer, o histórico da Educação do Campo no Brasil e os elementos determinantes para sua consolidação enquanto política pública.

3.2. Histórico da educação rural e os marcos para a construção da Educação do Campo

*Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar.
Já é madrugada, vem o sol, quero alegria, que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão, trabalhar pela alegria, amanhã é um novo dia.*
(Thiago de Mello)

Até meados do século XIX, a população brasileira era predominantemente rural, 16% da população vivia em cidades e mais de 70% viviam no campo e ocupavam de atividades agrícolas (SANTOS, 1993). Mas, a educação não era vista como uma necessidade de todos, sendo acessível somente a pessoas abastadas, de modo que o analfabetismo era algo extremamente comum. Portanto, o objetivo principal dessa sessão, é em refletir sobre a exclusão educacional dos povos dos campos, águas e florestas, uma exclusão que deve ser discutida historicamente. Ao trazer a história, veremos que por muito tempo imperou uma força ideológica de que aprender a ler e a escrever era inútil para quem vivia no campo. Não carecia de estudar para quem vivia do manejo da terra e nesse argumento estava a essência que naturalizava a desigualdade social e as condições de acesso à educação formal. Assim, quando a elite passou a determinar alguma instrução, era com objetivo de manter seu *status quo*. Dessa forma, estava impregnado uma concepção, aceita inclusive por aqueles que tinha como trabalho, o labor na terra: eram pessoas ignorantes e incapazes do domínio do conhecimento formal. Esse foi com certeza um dos combustíveis que alimentou o processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, com a desterritorialização de muitos povos do campo, das águas e florestas e sua transformação em moradores de periferias, trabalhadores assalariados urbanos e boias-frias.

Diante desse panorama geral, iniciamos com as primeiras discussões associadas a algum letramento aos povos do campo. Esse primeiro contato com as letras deu início em meados do século XIX e se fortaleceu a partir da primeira metade do século XX. Em 1923, houve a primeira menção à educação fora do ordenamento jurídico, constando também nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Em 1934 já tínhamos a 3ª Constituição no Brasil e os programas educacionais que nascia ali, privilegiaram a Educação Rural, atrelada à grande expansão da produção de cana-de-açúcar e à contenção migratória do campo para a cidade, consequência da industrialização. Porém, empregou-se uma concepção equivocada de educação no meio rural, criada pela classe abastada, fazendo uso da escola como instrumento de domínio. O modelo de educação proposto aos povos do campo não é aquele do período de colonização do país, quando a educação era imposta, gerando submissão e obediência não através de “repressão ou catecismo, mas por elementos mais sutis de formação para sujeição: não a um senhor, mas a uma ordem social” (CALDART, 2010, p.165).

A Educação Rural deixou ainda mais evidente a dicotomia entre campo e cidade, já que as condições de escolarização foram diferentes nesses dois espaços. Na cidade, a escolarização tinha a função de formar as pessoas para atuar na cidade e em serviços que não fossem braçais, enquanto aos sujeitos do campo não foi dada a mesma oportunidade. Dessa forma, podemos afirmar, que o primeiro documento oficial da Educação Rural foi promulgado na Constituição de 1934. A partir das décadas de 1940, começaram a surgir programas visando a ampliação da Educação Rural no Brasil, como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), que não reconheciam as condições naturais, políticas, sociais e culturais dos povos do campo. Mas, quando estávamos em 1946, com a nossa 5ª Constituição Federal (ela que vinha trazendo uma linha mais democrática), houve a criação dos colégios agrícolas dentro das grandes propriedades rurais. Esses colégios ainda não funcionavam para todos os sujeitos que estavam ali, mas para o grupo que desempenharia um trabalho mais especializado.

No entanto, em 1954, os sujeitos do campo continuavam sofrendo com exploração e miséria, mas já carregavam experiências políticas importantes para formar e se organizar enquanto classe. Nessa direção, que surgiram as Ligas Camponesas, primeiro em Pernambuco e posteriormente em todo o Nordeste. Esse movimento conduziu a luta por Reforma agrária, assistência médica, educacional e jurídica às famílias. Segundo Souza (2012), essas Ligas desencadearam inúmeras contribuições para a educação brasileira. Em 1958, a Experiência da

Rádio escola, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos –CEAA (1958), e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Também destacamos o Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), o surgimento do Método Paulo Freire (1961), o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), a Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961). Todos movimentos educacionais, tinham como propósito inicial, desenvolverem um levantamento sobre a situação educacional das populações do campo e urbanas, visando expandir a formação dessas pessoas. Elas iniciaram em estados específicos e logo se alastraram por todo o Brasil.

Dentre esses movimentos, um dos mais importantes foi o MEB -Movimento Educacional de Base, criado na década de 1960, que promovia um ensino sancionado por leigos com o apoio do governo federal e da igreja, embora esta última não exercesse influência religiosa. Entre 1963 e 1964, a partir do MEB, o setor educacional avançou tanto no campo quanto na cidade, a partir da proposta freiriana, que considerava os valores socio-linguístico-cultural no campo e na cidade. Foi de fato um período promissor para a educação brasileira, já que as mobilizações populares e suas campanhas de alfabetização levaram os governantes a se preocupar com os povos do campo. Nascia ali uma educação do povo, pelo povo e para o povo. Resultado disso vinha ainda em 1961, no governo de João Goulart, com a publicação da primeira LDB. A primeira LDB foi publicada através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, que entrou em vigor a partir de 1962. Também teve a criação do Conselho Federal de Educação – CFE, com a colaboração de Anísio Teixeira, grande responsável pela coordenação e criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha entre seus objetivos erradicar o analfabetismo.

Mas, nos anos seguintes, durante a ditadura militar (1964 - 1985), iniciou-se um retrocesso na educação no meio rural. Durante esse período, o sistema educacional se tornou instrumento de reprodução de mentes alienadas para atenderem aos interesses e caprichos capitalistas. Além disso, havia todo um contexto de dificuldades em relação à entrada e permanência na terra por meio da Reforma Agrária e ao reconhecimento de terras tradicionais (SOUZA, 2012). Para Souza (2012), a educação que foi pensada para os sujeitos do campo, na época, esteve arraigada ao descaso e visava atender a interesses capitalistas. O objetivo estava em concretizar a ideologia dominante, adequando o pensamento dos sujeitos, impondo conhecimento específicos a eles. Se mantinha uma escola adestradora em que a educação rural ditava regras e ainda adotava a imposição de saberes.

Nessa empreitada, que surge a pedagogia da alternância no Brasil. Ela surge na segunda metade da década de 1960, bem no auge da ditadura militar, de crise econômica e altos índices de desemprego no Brasil e especificamente no estado do Espírito Santo. Teve papel circunstancial, a nova postura adotada pela igreja católica que criticava a dominação e opressão causada pelo capitalismo. Foi com apoio financeiro da igreja que fundou o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), dando início as atividades das EFAs – Escolas Famílias Agrícolas. Elas eram instituições criadas a partir da lógica de resistência dos agricultores contra a exclusão econômica e cultural muito forte no período e a lógica pedagógica de resposta às necessidades de escolarização formal dos jovens que viviam no meio rural.

Como o modelo da educação rural estava longe de atender as necessidades da população do campo e Paulo Freire já havia disseminado seus princípios educacionais - “interação teoria e prática, de valorização da experiência como ponto de partida na construção do conhecimento, de necessidade de problematização do contexto social, de busca e valorização do diálogo e consciência crítica” (SOBREIRA; SILVA, p.222 2014). Tudo isso contribuiu significativamente para fortalecer a pedagogia da alternância nas EFAs do Brasil. Tanto a pedagogia da alternância, como a pedagogia freiriana esteve com uma vinculação estreita aos movimentos sociais, os considerando protagonistas de sua própria história. Essa movimentação que almejava novas possibilidades para os povos, fez também eclodir na década de 1970, manifestações que contestavam a intensa urbanização e a precariedade das condições de vida na cidade. Como resposta, foram criados a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em Goiânia, em 1975, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, no Paraná. O Paraná vivenciava um cenário desolador com a construção da barragem de Itaipu, em que milhares de famílias ficaram sem suas terras. O MST surge para a luta da terra e em desenvolver uma educação no/do campo, pois seus integrantes viam a escola como um elemento importante para compor a permanência na terra. Vale destacar, a preocupação do MST em suprir a necessidade de centenas de crianças, jovens e adultos de assentamentos e acampamentos sem escola ou frequentando uma escola distante de sua realidade social. Por isso, também surgiu as primeiras escolas itinerantes no Paraná, adequada aos objetivos e andanças dos povos sem-terra. Embora a escola itinerante seja marcada por desafios em seu funcionamento, os esforços do movimento fizeram com que o Estado posteriormente as reconhecesse devidamente.

Apenas em 1988, quando foi aprovada em Constituição Federal, a educação passou a ser um direito público de todos. Assim, a Constituição de 1988, foi um importante marco para

a educação no Brasil. Se antes era negada a uma grande parcela da população, passou a ser um direito a todo o povo brasileiro, uma premissa básica da democracia. Mas, vale destacar que, o reconhecimento da educação como um direito humano, não chegou a materializar no campo com a Constituição de 1988. Segundo Camacho (2014, p.327) “este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania”. Era uma igualdade jurídica que esteve longe de ser uma igualdade real (CAMACHO, 2017). Exemplo disso está nas próprias escolas itinerantes que só foi reconhecida oficialmente em 2003, ou seja, quinze anos depois da Constituição reconhecer a educação como sendo de direito de todos.

De todo modo, a história nos coloca que nem o Estado, e nem mesmo as tendências dos intelectuais progressistas da educação foram capazes de desenhar uma perspectiva educacional que levasse as especificidades dos povos do campo. Assim, a origem da Educação do Campo está nos problemas socioeconômicos e educacionais desses sujeitos, e na sua luta, reivindicando a cada assentamento e acampamento, terras tradicionais e escolas públicas no campo. Na década de 1990, organizações sindicais associadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), movimentos sociais e outras organizações começaram a discutir a Educação do Campo, e ela passou a ganhar espaço em estudo de diversos setores da universidade pública, sendo criado nesse espaço um movimento denominado Movimento Nacional de Educação do Campo. O que estava em pauta não era mais educação para o campo, mas de uma Educação do Campo, isso porque a proposta é “pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. (FERNANDES, 2003, p. 54). A educação no/do campo, deve ser estabelecida no campo, no local onde o sujeito reside e também deve ser do campo, ou seja, o processo educacional deve se estruturar a partir da realidade social daquele que ali vive, valorizando sua cultura, identidade e peculiaridades do espaço em que o indivíduo está inserido (CALDART, 2002). No entanto, destaca-se a importância da participação dos próprios sujeitos, para fortalecer a construção desse novo sistema educacional, visando sua valorização e reconhecimento em seu espaço.

Foi em sintonia com todas essas lutas proveniente dos sujeitos e da sociedade civil, que também teve aprovação de direitos educacionais com respeito as particularidades locais e regionais. A principal delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96). Esta lei trata a educação básica como um dos níveis da educação escolar, formada

pela educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e o ensino médio (artigo 04). Sabendo-se ainda que tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio inclui a EJA – Educação de Jovens e adultos, ou seja, aquela destinada as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada (artigo 37) e a educação profissional tecnológica (artigo 39) e técnica de nível médio (artigo 36). Para os povos do campo, outra inovação com a LDB, foi o reconhecimento da diversidade sociocultural e a noção de adaptação curricular e do calendário escolar. Sobre isso, vejamos no artigo 28 desta lei,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às suas adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação a natureza do trabalho rural.

É importante ressaltar que, na década de 1990 as escolas multisseriadas eram predominantes no campo brasileiro. Com a aprovação da LDB de 1996, elas passaram a receber alguma atenção. Em seu art. 23º diz que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, *grupos não seriados*, tendo como base a idade, competência e outros critérios (grifos nosso). Dessa forma, as escolas multisseriadas ganham legitimidade e faz parte da realidade do meio rural. Primeiro porque existem extensas áreas rurais com baixa densidade demográfica, e também porque essas escolas permitem trabalhar com o princípio da coletividade, a ajuda mutua que se afirmam quando o estudante aprende conjuntamente com os colegas de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento. Esse é um contexto presente na vida real do meio rural em que nas situações diversas o sujeito menos experiente procura o auxílio de outro mais experiente.

Também foi através da LDB, que as escolas multisseriadas passaram a receber algum investimento. Com isso, destacamos a instauração do PEA - Programa Escola Ativa, que tinha por objetivo melhorar o rendimento dos estudantes ao atender pedagógico e administrativamente as escolas multisseriadas. A implementação do PEA influenciou diretamente na forma de avaliação e currículo das escolas. Esse era um programa alimentado com o financiamento do Banco Mundial, por isso com forte base neoliberal e perfil de política focal e assistencialista. Programas desse tipo também vinham forte na década de 1990. Era um momento auge da abertura do país ao capital estrangeiro. Os preceitos neoliberais influenciavam para que as políticas públicas fossem construídas de cima para baixo, ou seja,

sem a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam suas lutas. Temos que ter claro que a legislação educacional da década de 1990 trouxe várias conquistas positivas para o ensino, inclusive a defesa por uma educação vinculada a realidade do estudante, mas ela também foi elaborada com brechas e que na prática não vieram impedindo ações de cunho neoliberal na educação. Veremos logo adiante que, a própria LDB traz brechas, embora constitui um importante normativo ao garantir uma educação contextualizada e vinculada com o território e a história dos sujeitos.

Mas, temos que ter claro que se as escolas multisseriadas são parte de uma realidade, se elas muitas vezes constituem a única alternativa para estudarem nas suas comunidades rurais, então, porque essas escolas são constantemente fechadas? Porque até hoje são tratadas como se não existissem? Porque são precarizadas e depois culpabilizadas, taxadas com pouca qualidade? O fato é que o fechamento de escolas multisseriadas não constitui a solução para os problemas enfrentados nas escolas no campo do Brasil. Na realidade, representa um crime pela eliminação de um espaço social fundamental para o desenvolvimento das comunidades do campo, água e florestas. Afinal, todos têm direito de estudar perto do lugar onde vive, e uma educação contextualizada ao lugar que vive. São questões importantes que quando são ignoradas, estão desrespeitando a legislação vigente e deslegitimando uma conquista histórica. De fato, “os avanços e reivindicações históricas presentes na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, contribuíram para o acúmulo de forças e fortalecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação” (SANTOS, p. 214, 2017). Entretanto, não foi com a aprovação da Constituição de 1988 ou com a LDB de 1996 que se conquistou todo o arsenal teórico do movimento da Educação do Campo. De fato, elas fortaleceram o movimento, mas ambas também são resultadas de uma luta histórica.

Segundo Caldart (2008), quem vai dar reconhecimento ao movimento é ele próprio a partir de uma organização de dimensão nacional objetivando concretizar a luta “Por uma Educação Básica do Campo”. Essa organização aconteceu em julho de 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, e que foi realizada em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho. Essa conferência teve respaldo no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Portanto, a autora, considera este encontro um marco histórico para a Educação do Campo, já que primeiro, conseguiu ser a expressão da organicidade construída, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e as

fragilidades a serem superadas para dar conta dessa tarefa de grande complexidade que é a luta por um outro tipo de campo e educação.

É importante ressaltar que, o movimento da Educação do Campo ganha notoriedade após o Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, ocorrido em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e que resultou na morte de 19 camponeses na luta pela terra. A partir daí, houve maior comunicação com as universidades e com os governos, ao se perceber que o movimento da Educação do Campo expõe os “conflitos e a violência do latifúndio, e também se impõe na sua disposição de derrubar outras cercas, como é a cerca que os exila do conhecimento, que os mantém no analfabetismo e na ignorância” (SANTOS, 2012, p. 37).

O desdobramento deste Encontro para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, articulou parceiros importantes, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O principal objetivo da conferência era discutir a realidade do povo do campo, partindo do desafio de debater a realidade das escolas no/do campo. Com esse objetivo traçado, se almejava obter políticas públicas para o desenvolvimento do campo. Ao fim do evento, um documento foi elaborado contendo todas as inquietações e proposições para se conseguir uma educação que valorizasse a(s) cultura(s) e identidade(s) do espaço de origem do povo do campo (CALDART, 2004).

Em 2002, esses momentos – significativos para a Educação do Campo – levaram à aprovação do primeiro Marco Legal com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1, 2002 do Conselho Nacional de Educação). A aprovação das diretrizes significou um avanço para o campo que queremos, um campo onde a escola é espaço fundamental para o desenvolvimento humano. No art. 7º, das diretrizes também é revalidado a flexibilidade dos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, respeitando sempre os princípios da política de igualdade.

Além desse marco, em 1998, no Maranhão, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ainda em resposta ao Massacre de Eldorado dos Carajás, cuja repercussão foi nacional e internacional. Seu objetivo era “promover ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo” e em diferentes níveis de ensino (ANDRADE; DI PIERRO,

2004, p. 30). O PRONERA representa um marco para a Educação do Campo, incluindo entre suas metas a diminuição do analfabetismo no campo e, posteriormente, a formação de professores do campo. Embora tenha sido criado em 1998, o PRONERA só ganhou dimensão de política pública permanente com a Lei 11.947/2009 e com o Decreto 7.352/2010 (já no final do segundo mandato do governo Lula) e essa com certeza é uma das mais importantes conquistas da Educação do Campo, uma vez que, tem auxiliado de forma direta na construção de um desenvolvimento territorial com mais equidade e sustentabilidade para milhares de sujeitos que constituem os povos do campo, águas e florestas (CAMACHO, 2017). Segundo o próprio manual dessa política pública, seus objetivos se alicerçam no fortalecimento do meio rural em todas as dimensões da vida e para isso tem traçado os seguintes projetos nas áreas de Reforma Agrária:

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; Capacitação e escolaridade de educadores para o ensino fundamental nas áreas de Reforma Agrária; Formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas; Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; Curso técnico profissional; Formação profissional de nível superior, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo; Especialização em Residência Agrária e Educação do Campo.

No intento de conduzir os princípios da inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria, objetivando a formação de jovens e adultos no campo, o PRONERA tem se organizado num modelo de gestão tripartite ao contar com as universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Todos eles “vai forjando as características de uma política pública que também nunca havia sido vista antes em nosso país” (MOLINA, 2018, p. 37). Enquanto as universidades fazem a mediação com movimentos sociais e o INCRA, bem como a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos, os movimentos sociais principalmente, o MST, fazem a ligação direta com a comunidade. E o INCRA é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Mas, no ano de 2018, exatamente quando completaria seus 20 anos de existência, o PRONERA foi afetado com o recebimento do menor orçamento dentro do seu período de regência. “Se em 2008 o programa contava com uma cifra de mais de 70 milhões, seu orçamento

aprovado na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018 foi de apenas R\$ 3.203.872,00” (GUEDES, et al, 2018, p. 32). Nem se imaginava que o pior estava por vir. Com o decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, o governo pela primeira vez paralisou essa política pública, que representava o sonho e realidade de se chegar à universidade, ainda que vivendo no campo. E, em resposta a esse decreto, foi instituída a Portaria nº 531, de 23 de março de 2020, que recupera o PRONERA, sob gestão da Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos.

Após a criação do PRONERA, em 1998, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004 também em Luziânia. O nome “Por uma Educação Básica do Campo” foi alterado para “Por uma Educação do Campo”, indicando que a Educação do Campo passava a englobar também o ensino superior. (CALDART, 2002). Essa segunda conferência também abriu mais espaços para a Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC) e na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Mesmo com o PRONERA trazendo resultados na educação básica e superior, os movimentos sociais do campo no Maranhão não se acomodaram e deram continuidade às suas lutas pela Educação do Campo. Uma de suas importantes conquistas se deu em 2008, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI era responsável pela Educação do Campo em seus trâmites principalmente burocráticos. Essa secretaria foi extinta em 2019 por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. No seu lugar foram criadas duas pastas: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas. Esse é um ato que pode ser considerado mais um ataque aos direitos educacionais das pessoas do campo e ainda a negação da diversidade e da promoção da igualdade e inclusão no processo educativo no campo. É o “enxugamento do Estado que não se trata simplesmente de menos Estado, mas de uma determinada configuração de Estado que assegura as condições de (re)produção do capital” eliminando as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria diversidade (GUIMARÃES, 2018, p. 624).

Não é de hoje que o Estado nega, retira e dificulta o acesso aos direitos sociais. Segundo Munarim (2010), depois de uma luta de quase dez anos, foi somente em 2008 que a

expressão “Educação do Campo” apareceu pela primeira vez em um documento oficial, com a resolução CNE/CEB Nº08 de 28 de abril. No artigo 10 dessa resolução, reconhece mais uma vez a necessidade da escola multisseriada no campo. Mas para que ela cumpra sua função, essa resolução determina que o Estado deve assegurar os aspectos necessários para seu funcionamento, quais sejam: “As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Em 2010, houve outro importante marco legal: o Decreto nº 7.352/2010. Nele garantem o estatuto de política de Estado à Educação do Campo estando expresso no Art. 1º: “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto”. Então, esse Decreto foi fundamental para concretização da Educação do Campo enquanto política pública, elevando o PRONERA como parte essencial para efetivação de práticas educativas. E graças a esse decreto foi lançado em 2012 o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação para oferecer apoio financeiro e técnico para as políticas da Educação do Campo. Sua atuação perpassa quatro eixos. O primeiro eixo é o de gestão e práticas pedagógicas. Nele, envolve a Escola da Terra; Escola Quilombola; Mais Educação com as Escolas do Campo; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) e o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). O segundo eixo é de formação. São incluídos nesse eixo, a formação inicial de professores do campo; formação continuada de professores; pós-graduação para professores do campo. O terceiro eixo é a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica. São inclusos o PRONATEC Campo e a Educação de Jovens e Adultos/EJA - Saberes da Terra. E finalmente o eixo quatro que se relaciona a infraestrutura física e tecnológica. Inclui a construção de escolas; inclusão digital; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), Água e Esgotamento Sanitário; luz para todos na escola e o transporte escolar.

Ao assumir essa gama de responsabilidades, o PRONACAMPO passa a ser uma política fundamental para a Educação do Campo. Mas vale ressaltar que, embora o PRONACAMPO seja resultado da luta dos sujeitos do campo, em seu lançamento esteve à

frente a senadora Kátia Abreu que demonstrou forte vinculação aos preceitos empresariais para a educação no meio rural (CALDART, 2015). Por isso, o PRONACAMPO, também deslocou parte de seu apoio financeiro para cursos com perfil pedagógico empresarial que mais beneficia a educação rural e os interesses dos grandes latifundiários do agronegócio do que propriamente para os povos do campo, águas e florestas e a Educação do Campo.

Também foi no ano de 2010, criado o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Ele constitui parte dos intelectuais orgânicos da Educação do Campo. Tem articulado os institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na Educação do Campo. A atuação desses sujeitos são fundamentais para a formação política e a construção de leis e políticas públicas que defendem seus interesses. Entre as ações desempenhadas pelo FONEC citamos a nota técnica publicada em 2011 sobre o Programa Escola Ativa (criado em 1997 no Brasil) para as escolas multisseriadas. Nesta nota, dispunha uma série de críticas que desempenharam a função de redimensionar novas propostas para o programa, dentre elas a sua integração ao PRONACAMPO. Hoje o Programa Escola Ativa compõe o Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas, sendo então denominado de Escola da Terra.

O Programa Escola da Terra insere-se no Eixo I e prevê a formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento, equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos. Este programa objetiva contemplar as classes multisseriadas do campo com ações voltadas à promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2016, p. s/n)

A partir do reconhecimento dos limites do Programa Escola Ativa, hoje o desafio do Programa Escola da Terra é em fortalecer as parcerias estabelecidas com Instituições Federais de Ensino Superior, secretarias estaduais de educação e a participação dos povos do campo. Afinal, entendemos que a multissérie, é uma organização escolar empregada para garantir o direito a educação do e no campo. Mas mesmo com esse programa, os problemas enfrentados no dia a dia das escolas multisseriadas não foram resolvidos e elas continuam sendo fechadas. Diante da urgência de problematizar o fechamento das escolas no campo, o FONEC, entidade que o MST faz parte, também contribuiu para a mobilização da sociedade civil em favor da campanha “fechar escola é crime”, elaborada em 2014 e como resultado foi instituído a lei 12.960 de 27 de março que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesta lei, faz constar a exigência de análise do diagnóstico manifestado pela comunidade escolar para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Diante desse breve, mas importante contexto, fica evidente que tem havido dentro dos governos forças e interesses antagônicos. Por isso, dentro de um governo há a disputa de classes pelo espaço imaterial, ou seja, a gestão das políticas e recursos públicos. Se por um lado tiveram muitas conquistas obtidas para o fortalecimento da Educação do Campo e do povo do campo, por outro, os ataques e ameaças a essas conquistas continuaram ocorrendo. De todo modo, vale destacar que mesmo com os retrocessos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são legislações significativas para luta, atuação e representação das vozes que gritam por um campo com vida, cultura e diversidade. São legislações que tem reconhecido o direito das populações de camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, dentre outros sujeitos, uma oferta educacional adequada às suas condições de vida e seus territórios. Portanto, a Educação do Campo passou a ser reconhecida legalmente e tem sido fortalecida, construída em vários espaços, seja nos assentamentos, acampamentos, em comunidades diversas e nas universidades. A Educação do Campo é mais que educação para os sujeitos do campo; é a perspectiva, a esperança de permanecer de se fortalecer em seu território, que é o campo.

Com base nesse histórico que construímos um quadro (Quadro 3) para representar a linha do tempo da Educação do Campo. Esse quadro representa que a Educação do Campo é a própria luta, é reflexão e é ação. Não está somente no campo teórico, está na cultura e no trabalho, a Educação do Campo representa vida dos povos que estão no campo, águas e florestas.

Quadro 3 - Síntese do histórico, práticas e desafios que nortearam a construção da Educação do Campo.

Marco temporal	Acontecimentos
1920	Segundo Santos (1993) 16,7% da população vivia em cidades e mais de 70% viviam no campo e o ocupavam de atividades agrícolas.
1923	Primeiro Congresso da Agricultura do Nordeste para que a educação rural estivesse no ordenamento jurídico brasileiro
1934 a 1939	Constituição Federal que não importava com os que residiam nas áreas rurais, excetuando os filhos da burguesia agrária
1950	Ganha força os programas ditos como ruralistas pedagógicos com a criação de colégios agrícolas nas fazendas.

1954	Lutas por Reforma Agrária, assistência médica, educacional e jurídica às famílias através da Ligas Camponesas.
1960	As escolas que eram destinadas somente para a elite tornam-se escola pública para pobres da classe trabalhadora.
1961	Cria-se a LDB de nº 4024.
1964 a 1969	Ditadura militar e retrocesso a educação no meio rural.
1969	Experiencias brasileiras de formação por alternância.
1970 a 1980	São criadas a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
1985 a 1988	Início da nova República e a redemocratização do país pela Constituição Federal de 1988
1990	Experiencias de escolas itinerantes.
1996	Aprovação da LDB de nº 9394/96 que propõe o respeito e adequação da escola a vida no campo
1996	o Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará.
1997	I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo com a institucionalização do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”
1998	A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ainda em resposta ao Massacre de Eldorado dos Carajás, cuja repercussão foi nacional e internacional
2002	as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1, 2002 do Conselho Nacional de Educação)
2003	Reconhecimento das escolas itinerantes
2004	II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia. O nome “Por uma Educação Básica do Campo” foi alterado para “Por uma Educação do Campo

2004	criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
2006	Parecer CNE/CEB N°1, DE 02/02/2006: trata sobre os dias letivos para a aplicação da pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância ¹¹ .
2008	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)
2009	Lei n° 11.947 que institui o PRONERA como política pública.
2010	Resolução CNE/CEB N°08 de 28 de abril que traz a defesa e reconhecimento da Educação do Campo
2010	Decreto n° 7.352/2010 que torna a Educação do Campo uma política pública permanente.
2010	Criação do FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
2012	o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
2014	Lei 12.960, de 27 de março para combater o fechamento de escolas no campo.
2019	Decreto n° 9.465, de 2 de janeiro de 2019 que extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
2020	o decreto n° 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, o governo pela primeira vez paralisou o PRONERA
2020	Instituída a Portaria n° 531, de 23 de março de 2020, que recupera o PRONERA, sob gestão da Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos.

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Caldart (2008) explica que não poderemos tratar a Educação do Campo desconsiderando três importantes fatores: campo, política pública e educação, tríade que gera alguns questionamentos: A que campo nos referimos? A que políticas públicas? Para que e quem servem? E qual educação? Para quem? Para que? Portanto, a tríade marca como a Educação do Campo se originou e não pode ser analisada separadamente, pois seus elementos

¹¹ Esse marco legal será discutido e contextualizado na sessão seguinte: Educação do Campo e a prática pedagógica de alternância: emergência/ experiências das CEFFAs e das Escolas itinerantes

são interdependentes. Há quem prefira tratar a Educação do Campo sem o campo e sem seus sujeitos e há aqueles que abordam o tema excluindo a dimensão política. E ainda há os que queriam que a Educação do Campo fosse uma mera proposta pedagógica (CALDART, 2008).

A Educação do Campo é um importante elemento de luta dos sujeitos contra os avanços do capital no campo. Embora não vá resolver os problemas vividos no campo, quando combinada com os sujeitos e com o conjunto de ações políticas econômicas e culturais, visa decodificar a realidade em que vivem os povos do campo, formando estratégias, denunciando suas mazelas e lutando contra o capital (CALDART, 2002). Mas, devido a tendência de marginalização da educação no meio rural, a escola no e do campo ainda sofre por uma série de problemas, dentre estes podemos listar a falta de infraestrutura. Quanto a isso, o professor Brandão contribui com essa discussão ao trazer as questões atinentes a precariedade de funcionamento da escola no campo;

É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: escolas isoladas e escolas de emergência, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. (BRANDÃO, 1999, p.18)

Para não terminar essa lista, na prática ainda existem problemas relacionados a qualificação de docentes, currículo escolar e calendário alheios a realidade escolar, deslocada das necessidades e das questões do trabalho do campo, estimuladora do abandono do campo. É desoladora a realidade do campo em que as escolas em sua maioria são somente dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa pesquisa vem comprovar que além de serem escolas de poucas séries, são escolas que estão sendo constantemente fechadas.

O fato é que ao vivenciar as perspectivas de um Estado neoliberal, em vistas de conceder privilégios a uns poucos, resulta na desigualdade educacional. A leitura e a escrita, o conhecimento ainda são instrumentos de status e por isso que as classes subalternas ainda tem poucas possibilidades de dominar a cultura letrada, havendo baixa probabilidade de alcançar ao ensino superior. Camacho (2014) já afirmou que embora haja um aumento de pessoas no campo frequentando a escola, ela ainda não é suficiente e acrescenta-se a isso a infeliz distribuição e infraestrutura das instituições escolares quando se olha regionalmente pelo país. Segundo censo de 2000 e 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a porcentagem de pessoas no meio rural que não são alfabetizadas chega a ser quase três vezes mais se comparado com as pessoas residentes em áreas urbanas. Em 2000 o percentual de pessoas não alfabetizadas no

campo chegou a 32,6% em 2000 e em 2010 foram 23,7%. Quanto as pessoas residentes no meio urbano, foram 13,2% no ano 2000 e 8,6% no ano de 2010.

Diante disso, existe uma necessidade para o fortalecimento da Educação do Campo, pois há um processo histórico e ainda atual de exclusão desses sujeitos. Em consequência, temos a expulsão dos mais jovens e uma população no campo cada vez mais envelhecida. De 1970 até 2010 segundo dados do censo populacional do IBGE (2010), o número de jovens mulheres que tinham até 29 anos no meio rural, reduziu 43,3% e os homens 46,3%. Por outro lado, houve um acréscimo de 51,9% no número de idosos com idade acima de 60 anos. A migração da população jovem rural é uma realidade brasileira e além de causar o esvaziamento do campo, esta população enfrenta dificuldades de reprodução social estando na cidade. Por não ter havido a possibilidade de frequentar a escola e uma escola de qualidade quando estava no campo, também não vai encontrar emprego no meio urbano.

Diante desse panorama, concluímos que a Educação do Campo conjuga possibilidades para construção de uma sociedade mais justa, solidaria e cidadã. Essas possibilidades se abrem porque a Educação do Campo tem como alicerce as histórias de vida, os sonhos e os entusiasmos. Tanto que frente aos fracassos impostos pelo sistema, as experiências não se limitaram ao que era legitimado pelo Estado de direito. As experiências fizeram acontecer aspectos essenciais para a superação das dificuldades e que contribuíram grandemente para formação dos sujeitos. Na próxima sessão, discutiremos sobre essa formação, com ênfase as experiências educacionais desenvolvidas pelos povos do campo. Nesse histórico de ausência de escolas e escolas que atendessem as necessidades dos jovens no campo, foram criadas instituições próprias pelas Comunidades Eclesiais de Base¹² e os movimentos sociais, este último era formado por militantes, sujeitos articulados a luta e constituintes dos povos do campo. Os movimentos sociais foram os principais responsáveis pela efetivação de muitas conquistas e como nos lembra Arroyo, esses movimentos “são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. (ARROYO, 1999, p. 23).

¹² As Comunidades Eclesiais de Base – CEBs chegaram ao Brasil com o desafio de evangelizar de uma outra forma, já que o contexto vivenciado dentro da ditadura militar era extremamente violento, injusto e reprodutor de desigualdades sociais. Dessa maneira, a evangelização respondia a necessidade de despertar a consciência política e social. Almejava com isso despertar a luta pela liberdade política no país e na abertura de outros rumos e possibilidades para a população.

Na década de 1970, havia muitos sujeitos do campo articulados as CEBs, pois encontravam na Igreja Católica o apoio para a conquista de direitos necessários a vida. Dentre esses direitos, estava uma escola que atendesse as especificidades políticas, sociais, culturais de seus filhos. Portanto, as escolas que nasciam ali, vinha com uma proposta de aprender pela vida cotidiana ao valorizar as experiências familiares, sociais e profissionais, havendo uma clara articulação nos tempos-espacos; escola-família-comunidade. Esse princípio trouxe em voga a consecução de um trabalho por alternância e eles ainda persistem como referenciais no processo de formação desses sujeitos, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e das Escolas Itinerantes.

3.2.1. Educação do Campo e a prática pedagógica de alternância: emergência/experiências das CEFFAs e das Escolas itinerantes

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história
(Miguel Arroyo)

Como colocado, os povos do campo, das águas e florestas, estiveram por muito tempo excluídos do acesso à educação e especificamente desta que se acontece no seu território de vida. As primeiras iniciativas para uma educação apropriada a realidade, surgia no final da década de 1960, dentro de um contexto de total omissão do Estado, marcando a intensa saída de pessoas do campo para a cidade, e a sensível situação sociopolítica do Brasil, em plena ditadura militar. De acordo com estudos realizado por Zamberlan (2003), haviam nesse período 70% dos trabalhadores sem carteira de trabalho e elevadas taxas de analfabetismo, e uma situação econômica bastante precárias. Por outro lado, o meio rural vivia os efeitos perversos da Revolução Verde, com estímulo ao preparo de grandes extensões de terra, cultivadas por máquinas e defensivos agrícolas. Todo esse cenário induziu os padres, na época, a se preocuparem, não somente com uma ação de cunho religioso, mas, sobretudo, com uma ação que beneficiasse de alguma forma a realidade socioeconômica de pessoas marginalizadas no campo. Esses padres especificamente no estado do Espírito Santo tinham uma articulação com o contexto italiano. Na Europa, vinha consolidando a pedagogia da alternância por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAS, resultado de uma alteração profunda do meio rural após a Segunda Guerra Mundial.

Na Europa, após a segunda Guerra Mundial, muitos jovens se viram obrigados a migrarem para a cidade na tentativa de melhores oportunidades de trabalho e de continuidade

no ensino. O campo estava cada vez mais desprovido de trabalho e de uma educação que se vinculasse a sua realidade. Em decorrência disso, a educação ofertada, dialogava mais ao meio urbano e muito pouco com as experiências de vida do estudante, que residia no meio rural. Por isso, que para solucionar os problemas vivenciados no campo, desenvolveram a pedagogia da alternância que chegou ao Brasil no auge da ditadura militar. Esse período, marcado por um endurecimento do Estado, abriu ainda mais as feridas dos povos do campo, que viam a educação urbana como a única forma de melhorarem as perspectivas dos filhos. Dessa maneira, tornava cada vez mais urgente uma mobilização que fosse capaz de mudar a realidade educacional do campo brasileiro.

Em razão disso, da mesma forma, que aconteceu na Itália, o Brasil presencia a mobilização dos setores da igreja e especificamente dos povos do campo. Com a união de ambos, deram origem ao MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Embora tenha iniciado no Espírito Santo, outras regiões passaram a buscar alternativas para suas realidades, como foi o caso da Bahia. A partir do momento que ocorre a integração entre a igreja e os povos do campo e este último assume seu papel como atores sociais, conscientes de sua situação e o espaço educativo como mobilizador social, nasce as experiências educativas, características próprias à Pedagogia da Alternância brasileira. As primeiras iniciativas foram conduzidas pelos pais e representantes sindicais de movimentos sociais e movimentos religiosos com base no princípio da alternância entre o tempo educativo na família e na escola. Deste modo, a Alternância se torna uma possibilidade para organização do processo de ensino aprendizagem em diferentes espaços e tempos. “Com efeito, é o desenvolvimento da alternância que primeiro os faz existir. E a eficácia e a importância de uma iniciativa educativa em alternância pertencem aos protagonistas locais” (VIERO, MEDEIROS, 2018, p.102). Assim, a autonomia e autogestão das famílias constituem juntas a fórmula que até hoje sustenta o sistema educativo da Pedagogia da Alternância do movimento CEFFA.

Ao considerar esse panorama, entende-se como a alternância, a sucessão de momentos formativos entre teoria e prática, enfim, uma prática pedagógica que proporciona a articulação das experiências da população do campo e das suas famílias com os conhecimentos escolares, a partir do “princípio de que a vida ensina mais que a escola” (MENEZES, 2013, p. 51). Nessa perspectiva, o processo formativo se organiza em semanas que está junto da família, nos afazeres do trabalho e manuseio da terra, alternado por semanas nas escolas. Exige-se uma organização que deve ser contínua e dialógica entre a teoria e a prática, vinculados a realidade

e ao momento. Essa mediação dos saberes teóricos e práticos tem por objetivo alcançar uma formação integral e sólida do conhecimento, com vistas em formar sujeitos responsáveis e comprometidos com as mudanças necessárias ao seu próprio contexto.

Esses centros educativos por nascer da aproximação com a realidade dos sujeitos do campo, eles teriam a autonomia política, administrativa e pedagógica e por isso foram adquirindo finalidades peculiares recebendo também diferentes denominações, a depender da região do país. Por isso, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) reúnem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Casas Familiares do Mar (CFM), a Escola Popular de Assentamento (EPA); a Escola Técnica Agrícola (ETA), (RIBEIRO, 2013). Elas são instituições que ofertam educação básica (nível fundamental e médio), e educação profissional de nível médio.

Os dois grupos mais representativos e mais antigos dos CEFFAs que se utilizam da Pedagogia da Alternâncias são as EFAs e as CFRs. Elas se expandem por iniciativas ligadas à Igreja Católica, ao movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais, Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais e, atualmente, o poder público. Todos estes grupos são integrantes da UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. A UNEFAB foi criada em 1982, para melhor organização política e pedagógica das EFAs no Brasil. Para as Casas Familiares Rurais (CFR), cuja maior incidência se dá no sul do Brasil, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul). Na região Norte e Nordeste, foi criada a ARCAFAR Norte e Nordeste. Segundo Gimonet (2007) essas instituições são conduzidas por quatro eixos interdependentes. Esses eixos são resultado dos tensionamentos enfrentados pela Educação do Campo e os seus sujeitos. São eles: a Formação Integral dos Jovens, a qual se relaciona a uma educação humanizadora, o eixo do Desenvolvimento do Meio, que assume a matriz agroecológica, a Alternância do processo formativo tanto do tempo e espaço e Associação Local ao envolver a participação direta das famílias, comunidades, movimentos sociais e sindicais. Os primeiros eixos – Formação Integral e Desenvolvimento do Meio são objetivos norteadores da formação dos CEFFAs; ou seja, ao que se pretende chegar a partir da formação (os fins). Os dois outros – Alternância e Associação Local constituem os meios utilizados para alcançar esse processo de formação. Segundo Gimonet, (2007, p. 15) “esses

eixos ganham ressignificações, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos”.

Com essa exposição, vale destacar que além dos CEFFAs, a própria política de Educação do Campo tem assumido a Pedagogia da Alternância em vários de seus programas e projetos educacionais, dentre estes os Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, entre outros. A partir desse contexto, corroboramos a importância dos CEFFAs para a história da educação dos povos do campo que principalmente na sua origem, vivenciava um país desprovido de políticas e escolas que atendessem às necessidades e que contribuísse para uma melhor qualidade de vida no campo.

Neste trabalho, nos interessa os CEFFAs que são contabilizadas tanto como instituições públicas ou privadas. As instituições públicas são resultado muitas vezes da falta de estruturação legal própria para garantir o financiamento. Mas, para Begnami (2019, p. 129) “a depender da forma como o poder público assume essas escolas, elas perdem suas características”. Se trata na realidade, da imposição de um modelo massificado de educação, deixando de atender as reais necessidades dos estudantes.

Quanto aqueles CEFFAs privados, são sem fins lucrativos¹³. Incluímos esta última porque ela pode vir a receber recursos públicos. Em 2012, a Lei Federal n. 12.695 de 25 de julho de 2012, incluiu os CEFFAs no FUNDEB. Com esta Lei, todas as EFAs ou CFRs por exemplo, passam a ter o direito de receber recursos públicos desde que comprovem finalidade não lucrativa, e os alunos estejam listados no censo escolar. Por isso, em pedido a plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação, foi fornecido um banco de dados constando somente informações referentes as escolas privadas sem fins lucrativos. Elas são categorizadas em: escola comunitária - escola instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. A escola confessional - escola instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e a ideologia específica. E finalmente a escola filantrópica - escola instituída por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade beneficente de assistência social, com a finalidade de prestação de serviços na área de educação.

¹³ Segundo o caderno de conceitos orientações do Censo Escolar, instituições sem fins lucrativos são aqueles mantido por pessoa jurídica de direito privado que não distribui entre seus sócios, associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais lucros e que os aplica integralmente na manutenção do respectivo objeto social.

Além das escolas públicas no meio rural, poderia entrar no banco de dados dessa pesquisa, todas as escolas cuja categoria se encaixam em instituições privadas sem fins lucrativos. Mas, já fica comprometido o levantamento desse dado quando a categoria de escolas confessionais admitirem ser tanto com ou sem fins lucrativos. Segundo resposta do INEP, sob o protocolo nº 23546-052516/2022-91 “não é possível desagregar os dados referentes as escolas confessionais com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Existe somente a opções de informar se a escola é de cunho confessional”. Também foi feito o pedido ao INEP dos dados referentes as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais, mas, de acordo com informação registrado sob o protocolo nº 23546-035633/2022-91 diz que “não é coletado a informação se a instituição se enquadraria no conceito de "Escola Família Agrícola" e ou “Casa Familiar Rural”. Em outro pedido de nº 23546-083976/2022-61 foi solicitado a identificação dos CEFFAS, mas também tivemos a seguinte resposta: “pelo Censo Escolar não é possível identificar objetivamente as escolas "CEFFAS" porque a pesquisa censitária não coleta dados dos estabelecimentos de ensino com esse nível de detalhe”. Isso significa que tanto no banco de dados das escolas públicas ou privadas não é possível ter um quantitativo em separado dos CEFFAs, em especial, as Escolas família agrícola e as Casas Familiares Rurais, os dois grupos mais representativos dos CEFFAs. Em se tratando de escolas públicas a contagem e análises já são feitas de maneira generalizada, em outras palavras, também está incluso os CEFFAs subordinada a esfera pública.

Com essas informações em mãos, tivemos o objetivo de mensurar o impacto da ausência das instituições subordinada a esfera privada, denominadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas que estariam no meio rural em 1999 e no ano de 2019. Lembrando que, essas instituições agregam aquelas que chamamos de CEFFAs privadas e sem fins lucrativos. Em 1999, eram 270 escolas comunitárias, 11 escolas confessionais e 187 escolas filantrópicas, totalizando 468 instituições. No ano de 1999, foram contabilizadas 118.996 escolas públicas no meio rural tanto que as 468 instituições representariam somente 0,3% de escolas. Em 2019, 247 escolas comunitárias, 11 confessionais e 160 filantrópicas o que totaliza 418 instituições. No ano de 2019, havia 54.730 instituições públicas e as 418 escolas resultaria em um percentual de 0,8%. Isso significa, que embora seja fundamental constar no contexto de luta pela educação dos povos do campo, não significa que deixar de contabilizá-las afetaria a representatividade dos dados que foram levantados sobre a danosa política de fechamento de escolas públicas no campo.

Além dos CEFFAs, outro grupo importante na história da educação no campo, são as escolas itinerantes. Elas também se afirmam em princípios, concepções e práticas de uma Educação do Campo fundada na alternância. As escolas itinerantes são experiências concretas mais próximas aos objetivos da Educação do Campo até 1998. Ela começa no acampamento, uma terra considerada improdutiva junto a reivindicação do movimento de Trabalhadores rurais Sem Terra. Enquanto o grupo reivindica por terra e uma rede pública de ensino que receba investimentos, esta funciona nos moldes da itinerância: se o grupo for expulso, a escola itinerante acompanha o grupo para onde for. Quanto a administração da escola itinerante, é bem peculiar: a escola itinerante deverá estar vinculada legalmente, a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico, etc. Geralmente, a escola base se localiza em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento. No Brasil, as escolas itinerantes foram regulamentadas, tornando-se escolas públicas, assegurada por lei.

A escola itinerante nasce de uma necessidade aliada a mobilização de famílias e das próprias crianças. Assim, uma escola itinerante tem papel fundamental para o MST, já que atendem crianças do movimento que muitas das vezes estão acampadas distantes das sedes dos municípios, o que dificulta a matrícula na escola da cidade. Além disso, existe um forte preconceito da escola da cidade em função das ideologias voltadas a luta pela terra que é princípio dos estudantes do movimento.

Em relação à estrutura destas escolas, muitas funcionam com materiais doados pelas prefeituras, como carteiras, quadros brancos, entre outros. Onde as escolas são regulamentadas, os salários dos professores também são pagos pelas prefeituras dos municípios. As escolas itinerantes, embora fundamental para os povos do campo, elas não podem ser representadas em número nessa pesquisa. Em pedido de informação a plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação, sob o protocolo nº 23546-035644/2022-71, o “INEP não coleta a informação se a escola é itinerante”.

De todo modo, reconhecemos a escola itinerante como parte da história e da política de ação da Educação do Campo. Mas, tanto os CEFFAs, quanto as escolas itinerantes caracterizam por instituições que passam por dificuldades estruturais para seu pleno funcionamento. Logo, torna-se cada vez mais necessário que se consolide uma política pública efetiva para que o Estado tenha maiores responsabilidades e invista mais recursos já que o que consta em leis é uma desobrigação com estes estabelecimentos. Em artigo 77 da LDB 9394/96

o termo “podendo ser dirigidos” torna evidente que o Estado não terá preocupação em manter em funcionamento os CEFFAs que se caracterizam como escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas quando diz,

os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, *podendo ser dirigidos* a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (LDB 9394/96, Grifo nosso).

De fato, os CEFFAs e as instituições itinerantes, tem respaldo em Constituição Federal. A Constituição assegurou o direito dos povos do campo, quilombolas e indígenas a uma educação para todos e respeitando a diversidade do país. Ao apreciar pela educação diferenciada, deverá considerar vários elementos, dentre estes: a diferenciação pedagógica, curricular, calendário e financiamento. Dessa maneira, dentro desse conjunto de conquistas, estratégias, experiências e atividades pedagógicas, os sujeitos do campo vão se colocando e aprendendo que podem e devem interferir na vida da escola, inclusive no currículo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) também fortalece esse rol quando determina no seu artigo 28, uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino e a devida adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. Em artigo 23 da LDB, completa que

“à educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, *alternância regular de períodos de estudos*, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996, grifos nosso).

Considerando esse respaldo legal e as reivindicações do movimento oriundo dos CEFFAs, que foi aprovado o Parecer 01/2006 que segundo Begnami “reconhece e fundamenta os dias letivos vivenciados na escola e na comunidade, compreendendo a sala de aula como espaço ampliado” (BEGNAMI, 2019, p. 129). Portanto, os marcos legais conquistados ao longo das últimas décadas garantem o respeito a diversidade e a institucionalidade da forma de organização escolar com a Pedagogia da Alternância. Assim, a Pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e

adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural. Logo a pedagogia da alternância se organiza em tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). O Tempo Escola é o momento em que o aluno adquire o conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em sua comunidade. Por sua vez, no Tempo Comunidade os estudantes vão aplicar seu conhecimento, identificar os problemas que precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo o que aprendem na escola.

Mas, ao trazer essa complexa variedade de estabelecimentos públicos, privados, comunitários que adotam a Alternância, se faz necessário uma visão questionadora da essência da Alternância que se pratica nestes contextos em especial dos CEFFAs. Como já disse Camacho (2014), a pedagogia da alternância pode ser desenvolvida tanto na educação no campo do paradigma da questão agrária quanto do capitalismo agrário. No paradigma do capitalismo agrário, a alternância é mais um nome genérico para inovar o que é tido como atrasado, é um nome dado para integrar os territórios e os seus sujeitos ao próprio modo do capital. Assim, a Alternância assume uma formação passiva, ou seja, o protagonismo não está nos estudantes, mas no ofertante deste ensino. As ONGs, empresas e o Estado são os responsáveis por definir as direções desta educação.

É evidente que não defendemos esse tipo de alternância. Não se trata puramente da alternância entre tempos e espaços, indo muito além disso, afirma Andreatta (2013) quando descreve que a Pedagogia da Alternância não se restringe as dimensões curriculares e metodológica, ela abrange os processos culturais, sociais e as relações de convivência e trabalho. Do mesmo modo, traz junto de si as lutas cotidianas dos sujeitos para manterem sua identidade e autonomia, consideradas essenciais no processo de formação. Gimonet (2007) afirma que a pedagogia da alternância é a pedagogia da realidade, da complexidade, ao possibilitar um confronto entre a teoria e a prática, numa construção e desconstrução e reconstrução de saberes e aprendizagens.

É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. De contrário, a alternância pode se tornar apenas uma receita pedagógica, a serviço do modelo capitalista de produção, enfim uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. No paradigma da questão agrária da Educação do Campo, a pedagogia da alternância, “deverá promover a inclusão efetiva de todos os envolvidos na formação, e pressupõe, por sua vez, a

construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de uma verdadeira parceria. (SILVA, 2008, p. 111). Em complemento ao disposto por Silva (2008), reforçamos que o tempo escola e o tempo comunidade são temporalmente distintos, mas não dicotômicos. Fazem parte e se complementam como tempos formativos, que materializam e fortalecem a práxis. Isso ocorre porque a Educação do Campo não cabe dentro de uma escola, mas a escola tem sido um de seus traços principais (CALDART, 2002).

Os CEFFAs e as escolas itinerantes constituem possibilidades de instituições alternativas situadas no campo brasileiro em contraposição a ausência de escola ou da perspectiva urbanocêntrica de escola ou ainda da escola tradicional, rural e adestradora. Quando dizemos “possibilidades” significa que elas também podem vir a assumir a essa versão de escola adestradora que serve ao sistema econômico vigente. Mas, não importa qual seja o espaço e ou instituição, quando se constrói pela perspectiva de educação da qual defendemos, é preciso ter claro que existe uma complexa rede de princípios. Logo, a alternância é somente um destes princípios que poderão ser considerados no movimento que congrega a família, comunidade e a escola. Na próxima sessão, são abordados outros princípios basilares na construção de uma escola no e do campo que tenha como finalidade principal, a transformação do seu meio, a partir de uma comunidade crítica de elementos capazes de decidir em permanecer ou sair do campo.

3.2.2. Elementos constitutivos da Escola do Campo: Representação, efetivação e a territorialização da Educação do Campo

Se a luta é uma escola de vida, então o mais razoável é que a luta também possa ter direito de entrada nessa outra escola, em tese aquela onde as pessoas entram justamente para aprender coisas que sejam importantes para sua vida.
(Roseli Caldart)

É importante não confundir Educação do Campo com a escola do campo. Como já colocado anteriormente, a Educação do Campo é mais do que escola. “É preciso sim, pensar a escola, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado as práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, 2009, p. 43). A escola é um dos espaços que se constrói a Educação do Campo, mas não o único. A Educação do Campo, está na reunião, nas festas, nas manifestações, no movimento de luta contra o capital ao defender a terra, como essencial para o desenvolvimento da vida. Dessa forma, a educação se define por uma proposta emancipatória, que acontece em diferentes espaços, envolvendo diferentes movimentos e culturas.

Mas, trazemos com maior profundidade o debate sobre os espaços formais da Educação do Campo. Neste trabalho, a escola do campo constitui o centro de uma complexa realidade que é promotora do seu fechamento mesmo sendo de direito social. Isso acontece porque a escola da Educação do Campo representa uma ameaça a ideologia dominante. Ela representa uma ameaça porque possui uma perspectiva contrária aquela perspectiva da escola adestradora do capital que tem como principal função arrancar as especificidades da vida rural, e a história ao introduzir um modelo pedagógico domesticador de ideias e ações. Dessa maneira, a escola do campo não se trata de qualquer escola, é uma escola dos sujeitos do campo. De acordo com Molina e Sá (2012), a escola do campo demarca uma diferenciação em relação à expressão “escola rural” e foi reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para as autoras, “as Escolas do Campo no território rural, são fruto do movimento da Educação do Campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Esse movimento se deve a “realidade dos moradores do campo que foi sempre de uma educação que não ultrapassava os anos iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras” (CAMACHO, 2014, p. 322). O que se tinha eram “pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas, por isso denominadas de escolas isoladas e escolas de emergência, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo”. (BRANDÃO, 1999, p.18)

Nesse cenário, o principal motivo pelo qual defendemos e lutamos pelas escolas do campo, parte da negligência do Estado que perdurou por séculos e acarretou inúmeros problemas que existem ainda hoje no meio rural, quais sejam: o analfabetismo. Segundo dados do Estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, na zona rural, a taxa de analfabetismo de pretos e pardos subiu a 20,7%, contra 11% dos brancos. Nas áreas urbanas, a taxa de analfabetismo de brancos é de 3,1%, enquanto a de pretos e pardos é de 6,8%. Além de vigorar o número de analfabetos no campo, também é preocupante o número de estudantes fora da escola, ou sem acesso a escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação e conteúdos e calendários inadequados. Resultado disso, é o campo escamoteado pela desterritorialização desses sujeitos, e o intenso processo de urbanização, formação de periferias com assalariados e boias frias. Todos são fatores para que defendamos nesse trabalho, uma educação que promova adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de uma educação relacionada a territorialidade dos

povos dos campos, águas e florestas. Uma educação que seja útil ao vincular o conhecimento científico com o conhecimento produzido por esses sujeitos em suas relações territoriais.

É nessa perspectiva, que a escola da Educação do Campo já nasce desafiada em contribuir pela mudança, trazendo consigo o respeito a vida, ao se construir pela história e cultura, projetando possibilidades para o futuro. Sua preocupação está em fortalecer o território do povo do campo, sua organização territorial, respeitando o tempo de plantio e de colheita, considerando no processo educativo, o trabalho, os saberes e as necessidades. Por isso, essencial retomar a tríade terra, trabalho e família, elementos que constituem a vida desses sujeitos. Para além dessa tríade, também devemos considerar a realidade do estudante do campo que tem desenhado no seu dia a dia a reprodução do trabalho, lazer e da escola. Essa é uma tríade constitutiva de sua produção material e simbólica (CAMACHO, 2014).

A escola da Educação do Campo, traz o sentido de trabalho como uma tarefa de característica socioeducativa, valorizando sua função social e cultural para a família e a comunidade. O trabalho é parte intrínseca das relações que esses sujeitos estabelecem no seu território. É fundamental que a escola do campo consiga construir a diferença do trabalho no campo, daquele que é estabelecido na cidade. Na cidade, o trabalho geralmente trabalho assalariado, de cunho mais competitivo, num processo em que ocorre a venda de mão de obra ao capital urbano industrial. No campo, o trabalho dos estudantes, ganha uma conotação de existência tanto na prática individual e coletiva. Seu trabalho está relacionado ao seu ambiente de vida. Ao mesmo que tempo que o campo é espaço de trabalho para garantia da existência, também é de lazer e de aprendizado. Segundo Camacho (2014, p.337), “atividades de lazer misturam-se ao trabalho familiar, não existindo uma dicotomia entre tempo-espaço de trabalho e tempo-espaço lazer como ocorre na cidade”. O autor exemplifica que o lazer no campo “envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar, como o trabalho com a agricultura ou com a criação” (2014, p. 338)

Tendo em vista o trabalho relacionado as dimensões da vida cotidiana, essa escola do campo é capaz de construir práticas que levam a ação-reflexão e a valorização do protagonismo do estudante na produção do conhecimento pelo trabalho concreto. Assim, esses sujeitos podem vislumbrar o seu futuro e as possibilidades para optar em manter ou sair do campo. Quando a escola da Educação do Campo se compromete por um campo onde estejam territorializados os povos dos campos, águas e florestas, na defesa pela terra de trabalho, cultura e Reforma Agrária,

pela diversidade dos agrossistemas, ela conseqüentemente está assumindo uma posição teórico político ideológica. E é importante reforçar a existência dessa posição porque ela é resultado de uma disputa do território imaterial que repercute diretamente na materialização do território material.

Ao apresentar essas propriedades iniciais, destacamos ainda que a escola da Educação do Campo se apoia na pedagogia do movimento, uma pedagogia da luta social, para a constituição de um sujeito coletivo. Essa concepção só reforça que a educação formal não é a única e mais importante no processo de formação dos estudantes do campo. Mas tem que deixar evidente que ela também não é menos importante. Acontece que, se a Educação do Campo não se resume a uma política pública, a uma escola, significa dizer que ela acontece na casa, na rua, na igreja, na escola, nas manifestações sociais, nos sindicatos, etc. Todos são espaços de aprendizagem e possibilidades para almejar a transformação social. Por essa razão, a escola do campo trabalha a articulação desses espaços. O objetivo é dar sentido a uma complexa trama diretamente ligada a vida e os percursos que ela vai seguir.

É importante destacar que, uma das marcas mais incômodas da escola da Educação do Campo, é o seu vínculo com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho. A escola do campo vincula a estes, “mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2009). O protagonismo destes sujeitos tem sido responsável pela construção da Educação do Campo. Não é uma educação no, mas ‘do’ campo, pois como já disse Caldart (2009) não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, a Educação do Campo. “Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tornar-se parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 42). Mas além do protagonismo, é preciso reconhecer que existe a conflitualidade de classes perpassando o campo brasileiro. Ao reconhecer essa conflitualidade, a escola do campo se propõe ser emancipatória, ou seja, que promove uma formação de consciência de classe, fortalecendo o território imaterial e material desses sujeitos, atuando como instrumento da resistência política e cultural frente a hegemonia do capital. Dito de outra forma,

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação

modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2004, p.131).

A emancipação é elemento essencial para a escola. Essa emancipação é individual e é universal porque esse mesmo projeto de educação responde para a sociedade como um todo. Se trata da libertação do oprimido e também do opressor. Logo, isso não seria diferente para a escola da Educação do Campo, uma vez que se articula ao rompimento de uma política e cultura dominante para uma nova perspectiva cultural e política. Para o alcance da emancipação precisa de um compromisso com o sentido da palavra resistência. Nesse movimento pulsante do campo brasileiro, a pedagogia da resistência tem como uma de suas finalidades, a afirmação da identidade territorial dos povos do campo. Essa é uma identidade de classe, pautadas na apropriação simbólico-expressiva abrigando as dimensões da existência e a vida e que se contrapõe a lógica do capital, especificamente do agronegócio.

O que notamos é que a escola no campo é constantemente ameaçada por representar um instrumento potencializador para a transformação social. Mas, é importante deixar claro que, nem todas as escolas no campo estão pautadas nos princípios da Educação do Campo. Entretanto, elas também estão em disputa, são atingidas pelas políticas de fechamento e precarização. Precisamos disputá-las, em comunhão com suas comunidades, pois representam uma das portas que permite o sujeito estar livre dos mecanismos de opressão. Isso significa que a escola no campo e do campo não se restringe a uma instituição “cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica” (CALDART, 2009, p. 46). Os sujeitos são responsáveis por sua própria forma de educar, de fazer escola. Se trata de uma escola ativa com agentes ativos, consciente do processo educacional na sua história. A escolas do campo ganha maior força inclusive com a gigantesca interferência do capital internacional sobre a agricultura, a violência do capital e sua lógica de expansão sobre os sujeitos do campo na década de 1990. A I Conferencia Nacional: Por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998, com certeza foi um dos principais eventos que contribuíram para mobilizar a sociedade e o governo sobre a importância de escolas do campo. Foi com a I Conferencia que levantou a bandeira da Educação Básica do Campo. O desafio estava lançado: entender qual era a educação básica que estava sendo realizada no meio rural. Segundo Nery, Kolling e Molina (1999) ter isso claro, ajudaria na forma de expressão e implementação de uma

estratégia específica de desenvolvimento para a construção de escolas do campo. Nascia ali a defesa pela escola da educação no e do campo, vinculada ao direito, na sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, da organização das famílias e do trabalho.

Dentre o conjunto de desafios para elaboração de uma educação básica do campo estaria a superação da dicotomia campo-cidade. É uma visão clara de dominação do urbano sobre o rural a partir do impulso do modelo capitalista no campo. Houve um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas, nos diferentes territórios e regiões e que tem impulsionado a expulsão das populações do campo, águas e florestas para as cidades. Nessa lógica, os povos do campo, das águas e florestas são vistas como pessoas fadadas a extinção, não carecendo de políticas públicas, a não ser do tipo compensatória a sua própria condição de inferioridade (NERY, KOLLING, MOLINA, 1999).

Em consequência, tem gerado concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. Por isso, dentro da concepção pedagógica da educação básica do campo, há que se considerar a relação campo-cidade, sendo ambos espaços interdependentes/complementares em que um não sobrevive sem o outro. Como já dizia Fernandes (2002, p. 91) “é preciso ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”. Além de estar trilhando por um caminho que busca quebrar a velha concepção de que existe dependência ou hierarquia na relação campo e cidade, também aquela visão de que a modernização ocorre pela intensificação da urbanização. A modernização aqui defendida, “é ampla e inclui a todos e a todas do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências” (FERNANDES, 2002, p. 92). Afinal, tem que estar claro que a modernização capitalista e que tem se expandido no campo não inclui a todos, por isso existe uma relação dialética de expulsão, mas, também de lutas sociais que pressionam pela realização da reforma agrária e por políticas públicas vinculadas a um modelo alternativo de produção.

Uma outra forma que a escola do campo rebate a educação apregoada pelo capital, é no diálogo e no respeito a diversidade de modos de vidas dos povos do campo, das águas e das florestas, pois como já dizia Nery, Kolling e Molina (1999) uma escola do campo não estabelece uma relação hierarquizada de sobreposição dos oprimidos, mas necessariamente uma escola dialógica, que possibilita a superação da opressão por meio da consciência crítica, “vinculada a cultura que se produz dentro das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (p. 37, 1999). Ainda é necessário que, a escola do campo faça a ponte entre as necessidades do

cotidiano desses sujeitos com as mudanças pelo qual estão passando em escala global. Local e global devem incorporar ao currículo. É superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. Isso significa que, qualquer local por mais isolado que pareça, possui relações com o espaço global. Milton Santos afirma,

A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais, por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente. (1998, p.57-58).

Mas, é fundamental partir da situação existente, ou seja, uma escola que esteja perto da vida do aluno, materialmente e imaterialmente, ao torná-la ferramenta essencial para a interpretação da história, da vida. Escolas distantes dos espaços de vivências da criança do jovem, são espaços desenraizadores, estimulantes para sair do território de origem. Lutar e reconhecer o valor dessas condições são o ponto de partida para os compromissos que deverão ser assumidos na escola e especificamente na construção de suas matrizes pedagógicas. Dentro dessa perspectiva, trazemos a pedagogia freiriana. Ela que propõe uma educação com caráter emancipatório, dinâmico de conscientização e humanização nas escolas do campo, também é ela quem valoriza o lugar de origem do sujeito e a terra, elemento fundante para o exercício do processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas considerações, podemos organizar as matrizes pedagógicas básicas na construção de uma escola do campo e ou para transformação de uma escola rural em escola do campo. Primeiramente é preciso que haja mudanças nos modos de produção de conhecimento e nas relações sociais que ocorrem dentro da escola. Conforme, afirma Molina (2015), há um desdobramento em ambas as dimensões para que ocorra a transformação da escola rural em escola do campo. Quando tratamos dos modos de produção de conhecimento, as mudanças estão diretamente vinculadas ao currículo que será construído. É fundamental considerar cinco dimensões, que estão no currículo e em outras ações que perpassam a escola do campo, todas articuladas a pedagogia libertadora freiriana. A primeira destas é a de tomar a realidade e atualidade como base dos processos de ensino aprendizagem; o que está diretamente vinculado ao currículo escolar. É preciso incorporar no currículo o movimento da realidade e processá-los como conteúdos formativos, não ignorando o papel das contradições nesse processo. Segundo Caldart “as contradições são o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação da realidade” (2012, p. 29). Sendo assim, o objetivo é se distanciar

das aulas monótonas e inanimadas, ao pensar em um ambiente que combine múltiplas atividades voltadas as diversas dimensões de formação da pessoa.

A segunda dimensão diz respeito a superação da fragmentação do trabalho manual e trabalho intelectual próprio do modo de organização da produção capitalista; pois como já disse Arroyo (1999, p.26), “o ser humano se produz na medida em que produz”. E Caldart (2012) completa que a valorização do saber popular está num plano bem mais complexo em que deve ser aprofundado a compreensão da teia de tensões e que envolve a produção de diferentes saberes com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valoriza a experiencia dos sujeitos e que ajude na reapropriação teórica do conhecimento que produzem através dela, caso contrário, o sujeito se torna refém de uma racionalidade científica produzida pelo capitalismo em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho.

O trabalho é a base principal do processo educativo da escola e este articula o trabalho teórico e o prático, ambos completam a direção ou os caminhos da transformação pretendida, do projeto, de educação, a ser feito. E a teoria e pratica não se constroem tão somente por uma realidade isolada, mas no cruzamento entre particular e universal, condição fundamental para compreender e reconstruir teorias e reformular e reconstruir nossas práticas.

A terceira dimensão se trata de articular o trabalho socialmente útil para dentro da escola, sabendo que o trabalho é a produção material da vida; ou seja, é preciso que se incorpore as lições e conjunto de experiencias da educação popular na vida da escola, com intuito de superar a forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista. Dessa forma, é fundamental que se considere as idades dos estudantes e as condições objetivas de cada escola e sua comunidade. A quarta dimensão, está vinculada a promoção do trabalho interdisciplinar em que as áreas de conhecimento estejam articuladas no processo de ensino aprendizagem, pois entende-se que não haverá mudanças significativas enquanto cada professor trabalhar por conta própria. E a quinta dimensão, incorporar a cultura dos sujeitos do campo nos processos de produção do conhecimento. Essa última, tem a primazia de valorização da cultura, ao permitir reconhecer a história e os desafios a ela vinculados.

Quanto as relações sociais que ocorrem dentro das escolas no campo, priorizam-se se as seguintes mudanças: promover o trabalho coletivo dos educadores/educandos; a auto-organização dos educandos; a relação da escola com a comunidade (a gestão coletiva da escola); a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA, 2015). Esse rol encaminha para a gestão democrática da escola e a iniciativas específicas de formação para

fortalecimento do coletivo dessa escola. Nessa perspectiva, se almeja uma escola que seja espaço público do povo, com maior participação e engajamento da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e com a qualificação continuada dos profissionais da educação.

Até aqui, apresentamos os principais elementos constitutivos da educação e da escola do campo. Elas são consideradas as vigas mestras na construção da matriz da escola do campo. Segundo Caldart (2012, p. 29) é importante que se entenda que “não há padrão, regras fixas ou receitas a seguir no processo de transformação de cada escola. Mas há métodos a discutir com desafio e objetivos formativos mais amplos”. Diante dessas matrizes, a escola do campo propõe que o conhecimento não seja compartilhado de forma neutra, em contrapartida apresenta propostas para uma formação crítica, politizada e pensada coletivamente. Os educandos de uma escola do campo não são somente conhecedores de conteúdo ou dominadores de competências e habilidades técnicas. Essas crianças e adolescentes “precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio” (CALDART, 2009, p.106). Isso é a Educação do Campo. A Educação do Campo não envolve tão somente a dimensão cognitiva. Segundo Molina (2018) envolve a dimensão ética, a dimensão política, a formação estética. Assim, é uma escola comprometida com o sujeito e a transformação social. É uma educação para emancipação, que possibilita a construção da consciência crítica, sem neutralidade, capaz de expor a sociedade e a divisão/conflitos de classes distintas, com interesses antagônicos e com práticas sociais igualmente diferentes, (CAMACHO, 2014).

Por carregar essas características, atualmente, a escola do campo encara a criminalização do seu conjunto de ações educacionais, culturais e produtivas, inclusive com anseios para transformá-la em uma educação de modalidade a distância. A reportagem intitulada *Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio*, veiculada no site Brasil de Fato (MOREIRA, 2019), revela a intenção do governo de impor uma educação mascarada, uma educação do agro-hidro-minero-negócio. O seu viés ideológico é de justamente silenciar qualquer perspectiva político-pedagógica que questione o modo de produção, os agrotóxicos e a grande monocultura, ou seja, o agronegócio. Trata-se de uma educação que é instrumento de perpetuação e reprodução do capital.

O governo Bolsonaro foi deixando escancarado seu objetivo de criminalizar a proposta educacional dos povos do campo em especial o próprio MST. O processo de criminalização

também mostra que a violência especificamente no campo não foi abandonada. A violência é um método recorrente de classes dominantes para combater toda coletividade, vida, diversidade e cultura que a elas resistem. Todos os anos são registrados pela CPT, assassinatos, agressões e torturas de povos que lutam pelo seu território e pela transformação. Essa luta tem sido feita associada especificamente com a escola no e do campo. Esse contexto só aumenta a necessidade da Educação do Campo e da escola no e do campo.

A escola é entendida como um instrumento político, por isso não é qualquer escola. As escolas no campo e do campo são igualmente importantes. Além de estar no território do povo, é necessária uma escola do campo que reconheça, abrace e valorize a identidade que a construiu, de modo que as crianças e jovens que a frequentarem sintam orgulho de fazer parte dela por conhecerem e reconhecerem em sua história e sua cultura. A escola do campo promove o encontro dos sujeitos com a terra e mostra a realidade em que estão inseridos, lançando luz aos problemas do campo, mas também propondo soluções para enfrentá-los (CALDART, 2009). É fundamental ter claro que a escola não resolverá tudo, mas, ela é um importante elemento articulado ao conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que vão rebater o modelo econômico em vigor.

A escola do campo está em movimento, fazendo e refazendo sua prática educativa pelo coletivo, a partir da realidade e dentro da história. Hoje, há escolas no campo e do campo em construção, mas a consolidação de nossas conquistas também tem exigido lutas, pois “temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (FERNANDES, 2009, p. 197).

Devido ao significado adquirido pela escola no campo e do campo, também detalhamos as políticas educacionais que têm ameaçado seu funcionamento e impulsionado o seu fechamento. Entre essas políticas, estão a de transporte escolar em especial o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, em 2004 e pelo programa Caminho da Escola, criado em 2007, pelo Decreto nº 6.768, além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Temos também a política de nucleação e o processo de municipalização das escolas, em decorrência das brechas institucionais presentes na LDB de 1996. Essas brechas serão discutidas e detalhadas no próximo capítulo.

A implementação de escolas municipalizadas e ainda nucleadas teve início nos estados do Sul e do Sudeste do Brasil, seguindo o modelo norte-americano, ao reunir os alunos de várias escolas que foram fechadas em uma única escola, com a obrigatoriedade do oferecimento do transporte escolar como assistência educacional advinda de recursos do FUNDEF. O Parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 do Ministério da Educação justifica a nucleação pelos seguintes fatores: baixa densidade demográfica; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; melhoria da qualidade do ensino. São fundamentos que giram em torno de um determinismo geográfico como fator regulador para uma educação de qualidade. Mas, esses argumentos são questionáveis, principalmente se considerarmos que muito tem sido gasto com o transporte de estudantes das áreas rurais para áreas urbanas. A partir do levantamento de dados por Ferreira e Brandão (2017) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) existe o aumento das verbas com o transporte de alunos que, pulou de 44 milhões de reais em 2002 para 644 milhões em 2011. E “dados atualizados, em 2015, demonstram que os gastos com transporte escolar público, entre 2012 e 2015, vêm se mantendo, em média, na casa dos R\$ 640 milhões de reais por ano” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 85).

Além do gasto com o transporte público a que se considerar muito do dinheiro que já foi investido na construção das escolas no campo. Quando ocorre o fechamento dessas escolas estão sendo desperdiçados dinheiro público. E a medida em que transfere os estudantes para escolas de "grande porte", a partir da seriação, por si só, não vai garantir a elevação na qualidade da educação.

No próximo capítulo, também veremos com maiores detalhes, que o percentual de fechamento de escolas não corresponde a redução de matrículas no campo, ou seja, tem alunos, mas, cada vez menos, tem escolas no campo. Isso representa uma ferida que se abre diretamente nos direitos assegurados pela Constituição de 1988: igualdade de acesso e permanência nas escolas. Essa é a dimensão da acessibilidade. Segundo Ferreira e Brandão (2017) podemos pontuar outras três dimensões que são feridas com fechamento da escola no campo. Elas são a disponibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A disponibilidade está associada a existência da escola, a aceitabilidade se refere a questão de um ensino que seja voltada a realidade e contexto dos alunos e para isso é preciso finalmente trazer a adaptabilidade, ou seja, a escola precisa estar no território e ter como protagonistas esses sujeitos.

Logo, os processos históricos e geográficos nos revelam que, as decisões dos gestores têm sido priorizadas, e na prática, continua a política de nucleação e municipalização, gerando necessariamente o esvaziamento da vida no campo. Como já dizia Fernandes e Arroyo (1999, p 65) “o que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização”. Tendo como base essa reflexão, podemos concluir que o fechamento da escola está sobre um balanço mais político do que propriamente econômico.

Contudo, vale destacar que o Artigo 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 28 de abril de 2008 contraria essa política de fechamento das escolas, assegurando 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”. Além disso, o Artigo 4º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece que “a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”. E ainda destaca em Parágrafo Único: “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças”. Entretanto, vale ressaltar que inclusive nas entrelinhas desta resolução também guarda brechas para acobertar a política de fechamento de escolas. No § 1º do Art. 3º, permite que os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, se assegurado o deslocamento intracampo.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica e à Educação de Jovens e Adultos, o Artigo 5º da resolução estabelece que “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”, enquanto o Artigo 6º complementa que os deslocamentos devem ser “feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo”, evitando-se, ao máximo, o transporte do campo para a cidade. O princípio de proximidade e vínculo familiar também está previsto na Convenção 169 da OIT, no Artigo 27º, primeiro parágrafo:

os programas e serviços de educação destinados aos membros dos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Em complemento a essas leis, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola considera em seu Artigo 26º que, “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente”. O Parágrafo Único desse mesmo artigo afirma que “as escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais”.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Seu Artigo 3º define objetivos, incluindo “a necessidade de recuperação de memórias históricas, a reafirmação de identidades étnicas, a valorização de línguas e ciências da população indígena”. O Artigo 4º faz referência aos “elementos básicos que deverão constituir a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, enfatizando a centralidade do território e a importância da localização das escolas em território (terras) habitadas por comunidades indígenas”. Logo, há bases legais para impedir o fechamento das escolas no campo, mas também contradições nelas quando permite de algum modo o fechamento da escola. Vale ainda destacar, que existe o desconhecimento dessas bases por parte da população envolvida (RODRIGUES, 2017). Além disso, há interesses envolvidos por parte de políticos e/ou indivíduos particulares que, embora sejam pequenos em quantidade, representam poderosos grupos. Portanto, atreladas aos processos que perpassam as escolas no campo, tem-se as dimensões econômica, política, social que, direta ou indiretamente contribuem para a reconfiguração do acesso à escola, transformando a vida dos povos do campo.

Há que se considerar que se, por um lado, há falta de conhecimento, por outro, há tentativas das populações para frear o fechamento de escolas. É fato que em determinadas regiões, microrregiões e territórios essas ações são mais intensas e exitosas do que em outras. De todo modo, essa luta também tem alcançado nível nacional. Em 2011, o MST lançou uma campanha que denunciava o fechamento de escolas no campo brasileiro. Essa campanha ficou conhecida como “Fechar escola é crime” e denunciou o fechamento de 24 mil escolas no campo entre 2002 e 2010. Infelizmente, o movimento não conseguiu frear o fechamento das escolas, mas obteve a aprovação da Lei 12.960, em 2013, sancionada pelo governo da presidenta Dilma

Rousseff em 27 de março de 2014, a qual obrigaria a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas.

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2013).

Apesar desses esforços, as escolas continuam sendo fechadas. “Em geral, esses gestores, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática. E via de regra, não cumprem a lei e a princípio é por incapacidade orçamentária” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 48). É necessário exigir cada vez mais do aparelho estatal para que não haja um retrocesso nos direitos e para que se faça cumprir o que é determinado como direito humano sem qualquer exceção, uma vez que “não está apenas nas leis estritamente nacionais brasileiras, mas na forma de compromissos no âmbito do Direito Público Internacional” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 48).

O capítulo seguinte desta tese apresenta um panorama das escolas no campo nas regiões, estados e microrregiões do Brasil. É necessário observar e analisar os dados de fechamento e abertura dessas escolas, buscando-se compreender a dinâmica que está associada a ela. Estamos diante de um contexto complexo e urgente, em meio a esse horizonte sombrio de privações e desigualdades.

*Está no DNA da classe dominante brasileira,
que historicamente derruba,
pelas armas se for preciso,
toda ameaça ao seu domínio,
seja qual for sua sigla.
(Luiz Fernando Veríssimo)*

4. A GEOGRAFIA DE FECHAMENTO E ABERTURA DE ESCOLAS NO CAMPO DO BRASIL

Para iniciar a análise do processo mais geral sobre os fechamentos e aberturas de escolas no campo, adotamos a escala nacional. A Figura 3 ilustra o panorama das escolas no campo pelo Brasil entre 1999 e 2019, recorte temporal desta pesquisa. Em 1999, foram registradas 118.996 escolas em funcionamento no campo e, em 2019, esse número diminuiu para 54.730 escolas. Logo, a partir deste balanço entre o ano inicial e ano final (1999-2019) verifica-se a perda de 64.266 escolas nas zonas rurais do país para o período.

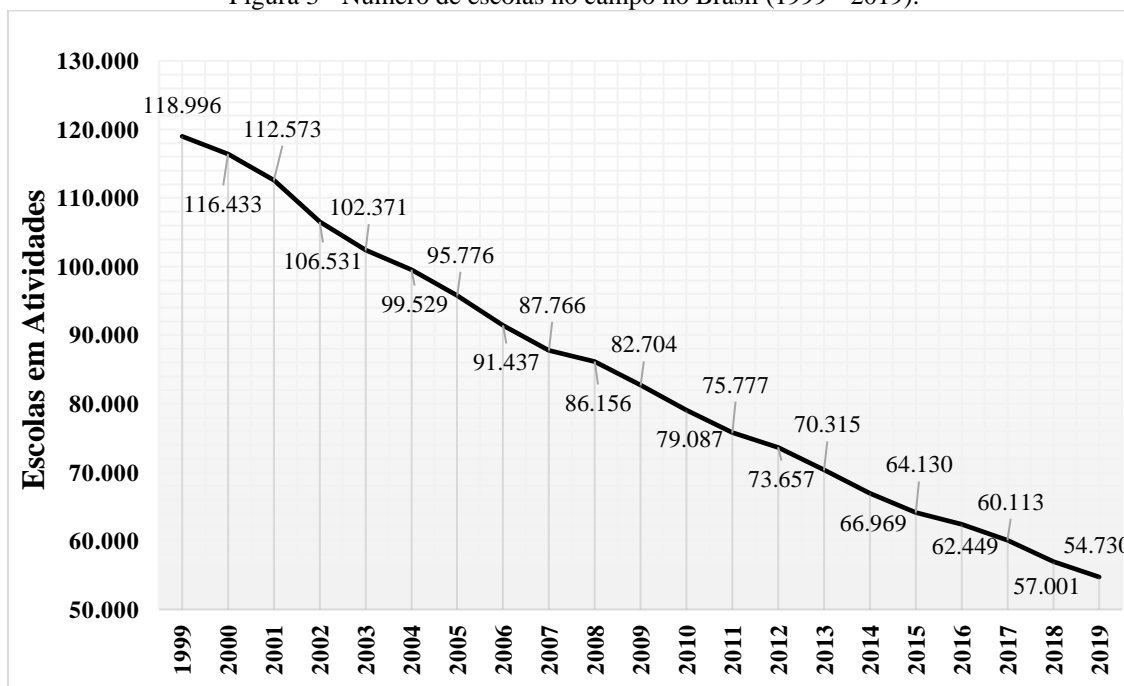
Embora a educação seja um direito adquirido dos sujeitos que vivem no campo, descrito na LDB, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação e no Plano Nacional de Educação, observamos que houve uma redução de 54% do número de escolas no campo. A perda dessas instituições de ensino no campo precisa ser tratada como um verdadeiro descaso nacional, uma omissão generalizada por parte do poder público e que pode sinalizar o descumprimento de preceitos constitucionais. Ou seja, tal cenário de descaso pode configurar até mesmo como um crime que acomete a população brasileira. Evidenciar esse crime é um dos principais propósitos desse trabalho.

Essa pesquisa visa ampliar a discussão referente ao número de escolas no campo, uma vez que essas são constantemente fechadas. Entre 1999 e 2019, mais da metade das escolas no campo pararam de funcionar, o que resulta em uma média de aproximadamente 3.000 escolas por ano. Se considerarmos esse tempo em dias, teremos o expressivo valor de oito escolas fechadas diariamente. O fato é que o governo federal sempre tenta escamotear com dados de redução do analfabetismo, mas na realidade esconde que, se mantem os baixos níveis de escolaridade para as populações do campo, águas e florestas. Segundo dados divulgados pelo IBGE (PNAD, 2017) o analfabetismo no campo já chegou a 17,7%, enquanto que nas cidades são de 5,2%

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera o Artigo 28º da LDBEN (n. 9.394/1996), ao estabelecer que “o fechamento de escolas do campo se dará a partir da 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”. A partir dos dados referentes apenas ao período de 2014 a 2019, ou seja, após a sanção da lei, constata-se uma intensificação desse processo, com a redução de mais de 12 mil escolas em todo o Brasil.

Figura 3 - Número de escolas no campo no Brasil (1999 - 2019).



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Para uma melhor compreensão de que o acesso à escola no campo tem sido constantemente violado ao longo desses anos, apresentamos a análise da variação absoluta e relativa dividida nos dois intervalos desse período, ou seja, a cada dez anos (Quadro 4). Observa-se que, no primeiro intervalo, de 1999 a 2009, foram reduzidas 36.292 escolas, enquanto no intervalo seguinte, esse número apresentou um decréscimo, correspondendo a 27.974 unidades escolares. O saldo final do período foi de 64.266. Nos dois intervalos, manteve-se praticamente a mesma média na redução do número de instituições de ensino no campo, uma vez que a variação relativa entre de 1999 a 2009 foi de 30,4%, enquanto para o período entre 2009 e 2019 foi de 33,8%. Possivelmente, fatores vinculados à um Estado que tem adotado políticas neoliberais, a real influência do capital internacional, do agronegócio, bem como outras dinâmicas subjacentes a este, (desmatamento, a construção de portos, parques eólicos e hidrelétricos, atividades de mineração, criação de Unidades de Conservação,

especulação imobiliária e expansão do urbano), levaram ao impacto de redução no número de escolas nos dois períodos com igual força ao longo dos anos.

Quadro 4 - Variação absoluta e percentual do total de perda de escolas rurais no Brasil 1999-2019.

Variação Absoluta			Variação Relativa		
1999-2009	2009-2019	1999-2019	1999-2009	2009-2019	1999-2019
36292	27974	64266	30%	34%	54%

Fonte: INEP/MEC

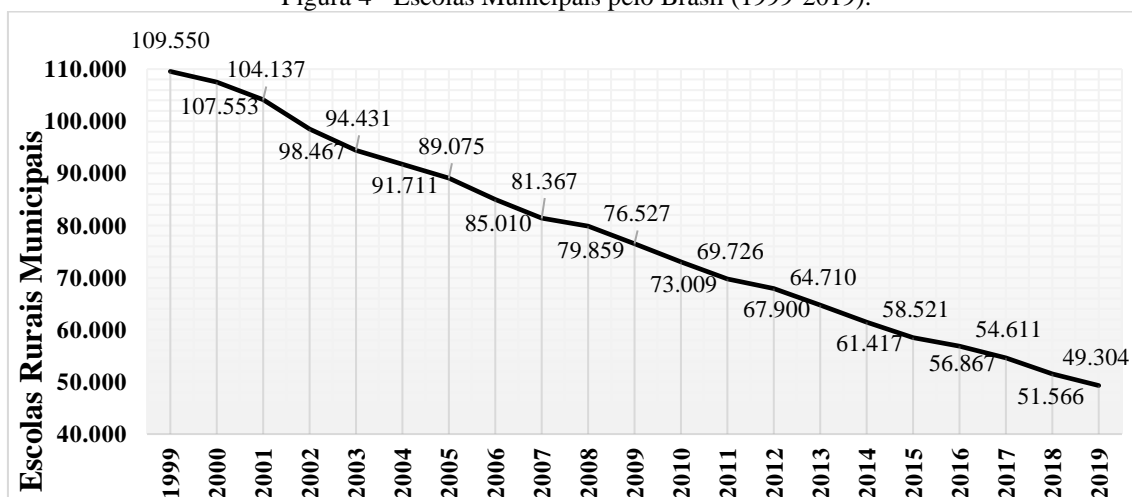
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A perda do número de escolas no campo não corresponde proporcionalmente à redução da população do campo, o que fica claro ao se analisar o número de matrículas escolares registradas nas escolas rurais. Em 1999, havia 7,5 milhões de estudantes matriculados em escolas no campo no Brasil e esse número diminuiu para cerca de 5,2 milhões em 2019, ou seja, uma redução de 30,67%. Em relação ao mesmo período, houve redução de mais de 50% das escolas no campo. Portanto, mais de dois milhões de estudantes não puderam se matricular em escolas mais próximas às suas moradias e possivelmente com programas de ensino mais adaptados ao contexto de vida no campo.

Com relação à gestão das escolas e sua divisão entre os entes federativos, em 1999, havia 109.550 escolas municipais, 9.392 estaduais e 54 federais. Em 2019, esses valores foram alterados para 49.304 escolas municipais, 5.333 estaduais e 93 federais. Portanto, verifica-se uma retração da oferta do ensino, principalmente na maior parte dos municípios brasileiros. Sem disponibilidade de cumprir todas as etapas da educação básica no campo, os jovens são obrigados a se deslocar para a cidade a fim de concluir os estudos, o que não é possível em algumas situações. Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas também para as suas famílias e comunidades (OLIVEIRA; MONTENEGRO, MOLINA, 2010).

As Figuras 4 e 5 ilustram o comportamento das escolas municipais e estaduais ao longo dos anos, respectivamente. Observa-se uma redução considerável dessas instituições de ensino, de modo geral, mas as escolas federais apresentaram certo crescimento, apesar do número restrito de estabelecimentos de ensino nessa esfera (Figura 6). O aumento dos estabelecimentos federais ocorreu especificamente durante os governos de Lula (2003 - 2011) e Dilma (2011 - 2016). De 2016 a 2019, o número de escolas federais permaneceu estável no Brasil.

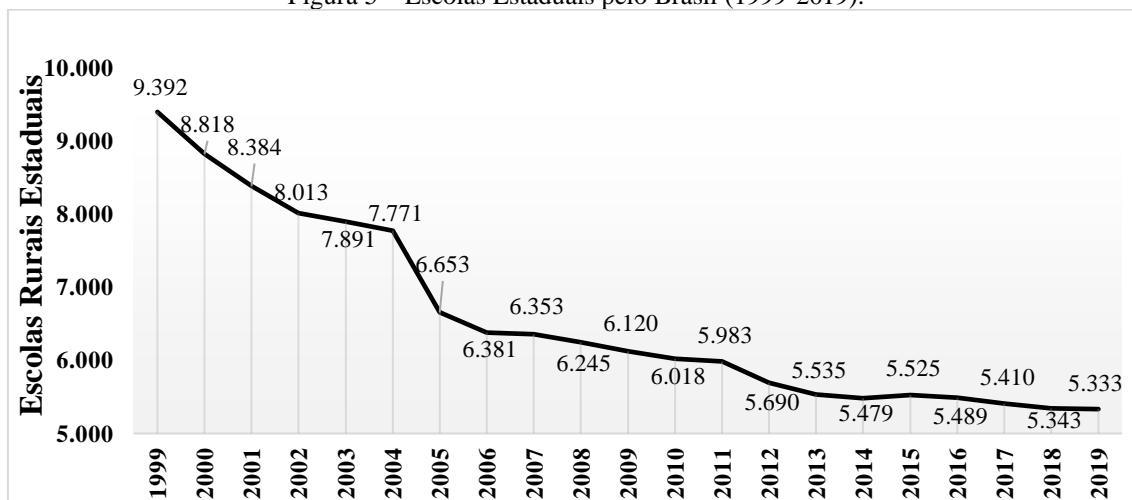
Figura 4 - Escolas Municipais pelo Brasil (1999-2019).



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

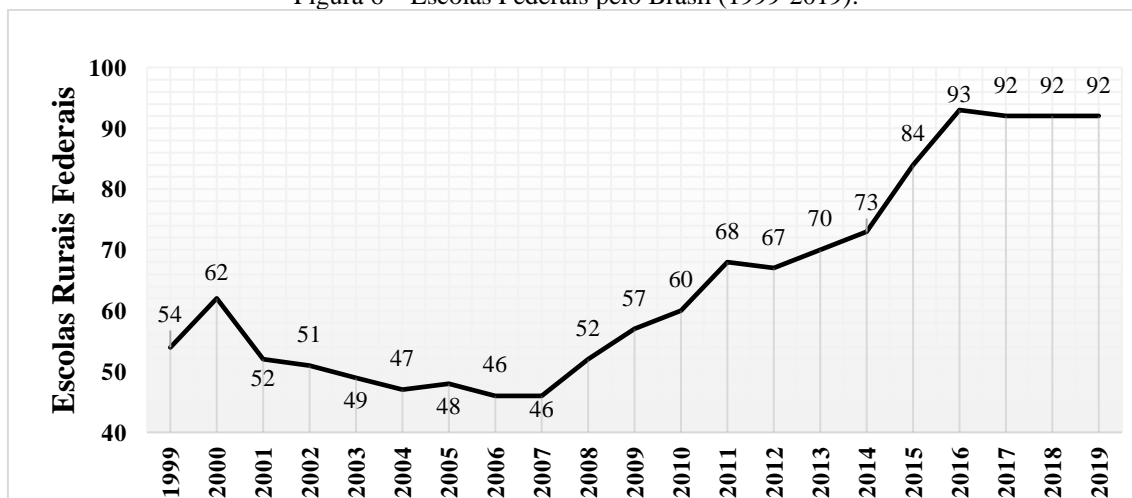
Figura 5 – Escolas Estaduais pelo Brasil (1999-2019).



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Figura 6 – Escolas Federais pelo Brasil (1999-2019).



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No Quadro 5, notamos que, em todos os anos do recorte temporal da presente pesquisa, a proporção de escolas municipais está acima de 90%, enquanto as escolas estaduais em nenhum momento do período chegaram a 10% do total, embora nos últimos quatro anos essa proporção tenha crescido levemente sobre o valor total de escolas em funcionamento. Quanto às escolas federais, a proporção é quase que nula, também apresentando aumento pouco expressivo em comparação a 1999.

Quadro 5 - Proporção de escolas no campo no Brasil por dependência administrativa (1999 - 2019)

Ano	Escolas		
	Municipais	Estaduais	Federais
1999	92,1%	7,9%	0,045%
2000	92,4%	7,6%	0,053%
2001	92,5%	7,4%	0,046%
2002	92,4%	7,5%	0,048%
2003	92,2%	7,7%	0,048%
2004	92,1%	7,8%	0,047%
2005	93,0%	6,9%	0,050%
2006	93,0%	7,0%	0,050%
2007	92,7%	7,2%	0,052%
2008	92,7%	7,2%	0,060%
2009	92,5%	7,4%	0,069%
2010	92,3%	7,6%	0,076%
2011	92,0%	7,9%	0,090%
2012	92,2%	7,7%	0,091%
2013	92,0%	7,9%	0,100%
2014	91,7%	8,2%	0,109%
2015	91,3%	8,6%	0,131%
2016	91,1%	8,8%	0,149%
2017	90,8%	9,0%	0,153%
2018	90,5%	9,4%	0,161%
2019	90,1%	9,7%	0,168%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Entre 1999 e 2009, houve uma perda de 33.023 escolas municipais no campo, o que representa menos 30%. De 2009 a 2019, foram perdidas 27.223 escolas municipais no campo, ou seja, menos 35,5%. No período total, foram perdidas mais de 50% das escolas municipais no campo. Quanto às escolas estaduais, houve uma perda de 3.272 instituições entre 1999 e 2009 (34%). De 2009 a 2019, foram fechadas mais 787 escolas (12%). Verifica-se, portanto, que as perdas mais expressivas se referem às escolas municipais, (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), seja porque seu número é superior ao representar mais de 90%

das escolas no campo em atividade durante todos os anos da pesquisa. É preciso lembrar que, o Ensino Médio por exemplo, só se tornou obrigatório no país em 2009. Se é desigual o quadro de acesso e permanência na educação infantil e fundamental, ainda temos que trabalhar muito para alterar os rumos do acesso ao Ensino Médio. Além disso, as escolas estaduais existentes reduzem as séries ofertadas, o que contribui para o aumento de escolas municipais quando são transferidas para o poder municipal. E por fim, as escolas municipais são instituições de responsabilidade dos municípios, dos quais sofrem com carência em recursos humanos e financeiros, o que tem resultado em elevados números de fechamentos. Enquanto que os demais níveis de ensino (ensino fundamental- anos finais e o ensino médio) não ultrapassou a proporção de 10% de estabelecimentos escolares em funcionamento. Esse é o reflexo do Estado que não importa com a formação dos sujeitos do campo. Por ora, bastando o ensino das series iniciais.

Mas, como vimos anteriormente, é preponderante a redução de escolas municipais. Entretanto, é preciso olhar para as políticas que de fato impulsionam o processo. Dentre essas políticas, vale destacar a municipalização que se trata de uma prática de descentralização política administrativa. Ela faz parte de um conjunto de ações proferidas pelos poderes federais que transfere a gestão educacional da União para os estados e principalmente para os municípios. A política de municipalização entrou em curso no Brasil na década de 1970, mas só ganhou força a partir dos anos 2000, com o incentivo a descentralização da oferta de educação básica e sob o pretexto de que o governo municipal era provido de melhores condições de gerenciar ao ter capacidade de identificar de perto as necessidades de sua população. Nesse rol, listaram diferentes vantagens: facilitar o uso do serviço público, diminuir a burocracia, melhorar o atendimento educacional, oferecer currículo próprio para cada escola local, valorizar o profissional docente e equiparar as escolas. Mas como já sabemos, o Brasil é um gigante continental, com um total de 5.570 municípios, que possuem diferentes realidades culturais econômicas e sociais. Dessa maneira, muitos desses municípios convivem com inúmeras dificuldades, inclusive econômica, de mau uso do recurso público e desinteresse com setores sociais, especialmente de educação e Educação do Campo. Afinal, “é preciso levar em consideração os limites da estrutura municipal, principalmente aquelas governadas ainda pelas oligarquias de tempos passados”, pois é diante desse quadro, que ocorre a desterritorialização dos sujeitos e a Educação do Campo para a territorialização e exploração do capital no campo (COSTA, 2018, p. 55). Veremos nas próximas páginas, que os municípios que mais arrecadam tributos com empresas que se instalam no campo, são os que mais convivem com a pobreza e

impactos ambientais. São comunidades que sobrevivem em condições desumanas, na ausência de serviços públicos, muitos desses serviços, simplesmente negados para em lugar proporcionar a territorialização dos negócios e do lucro.

Portanto, a partir da política da municipalização, que possibilitou a nucleação de escolas no campo, uma política articulada, que leva à diminuição desenfreada de escolas municipais no campo ao reorganizar e redistribuir os estudantes para as escolas maiores. A nucleação (reorganização e redistribuição) não invalida a triste realidade da redução das escolas no campo e as consequências na vida e identidade dos sujeitos do campo, haja visto que têm ocorrido maiores deslocamentos por parte dos alunos para chegarem às escolas. Portanto, a nucleação,

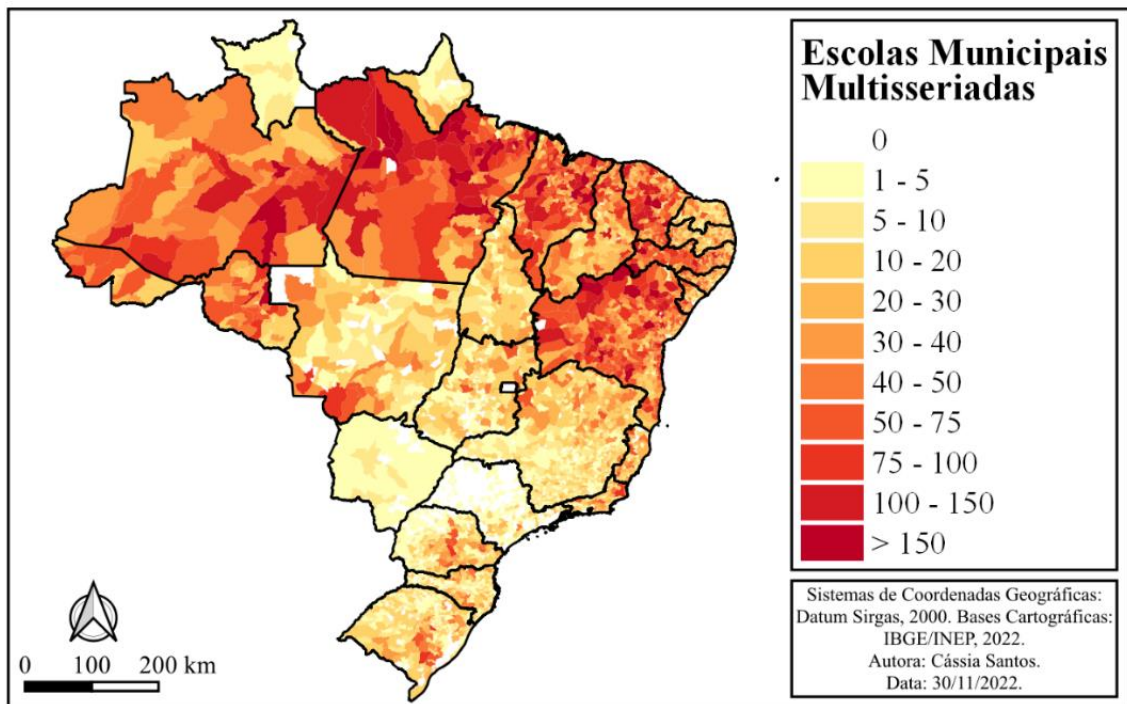
constituiu-se em alternativa visando ao aumento da eficiência da máquina estatal e à melhoria da qualidade do ensino fundamental, o que inclui a vazão de um discurso de modernização do atendimento escolar. Situada no contexto nacional e no leque de pressupostos neoliberais que ganharam força no país, a nucleação de escolas do meio rural tornou-se uma ferramenta da municipalização, forjada enquanto recurso de um modelo de descentralização a serviço da reforma do Estado (OLIVEIRA, 2018, p. 46)

O processo denominado “nucleação escolar” foi direcionado principalmente para os territórios rurais sob o argumento de que precisava melhorar a qualidade da educação, sem precisar dispor de mais gastos financeiros. São duas políticas alinhadas com os pressupostos neoliberais cujas propostas resultaram no agrupamento dos alunos das escolas desativadas, deslocando-os para estabelecimentos de ensino maiores. Isso gera uma concentração de estudantes em uma única escola da cidade ou outra do campo. Assim, “a nucleação de escola surge em contraposição principalmente, as salas multisseriadas presentes nas comunidades que demandam apoio técnico, financeiro e pedagógico para um número de alunos, ocasionando alto custo de manutenção na visão de gestores municipais” (SOUZA; BEZERRA NETO, 2016, p. 8). Essas escolas, historicamente foram sustentadas por políticas compensatórias. A manutenção, incentivos e recursos mínimos deram a elas características em comuns: geralmente de estrutura física precarizada, pequenas, afastadas das sedes dos municípios, com um único professor e com classes multisseriadas, são comumente continuidade de escolas rurais criadas por iniciativa de fazendeiros, e hoje reconhecidas pelas prefeituras. Situam-se em prédios apropriados ou não pela gestão pública, sendo possível estarem ainda localizadas em propriedades privadas, o que conduz a quase que total ausência do investimento público.

Nessa dinâmica, o Estado de caráter neoliberal é o principal fator que impõe mudanças no campo educacional e conseqüentemente no meio rural. Assim, a adoção da política de nucleação das escolas no campo, é o próprio crime governamental para erradicação desses estabelecimentos. Amparado pelo discurso da qualidade e racionalização da rede escolar, tem reduzido a questão a um simples problema de sistema escolar, na medida em que omite seu aspecto social mais geral e complexo para propiciar à perversa expansão do capitalismo no campo e suas reais conseqüências sociais. Ao visualizarmos o mapa 1, 2 e 3, é possível notar a brutalidade das ações de um Estado que concentra boa parte do fechamento as escolas municipais multisseriadas. A partir do mapa 1, notamos que em 1999 os municípios na região sul, sudeste e centro oeste são aqueles que possuem menor número de estabelecimentos com classes multisseriadas, enquanto que Norte e Nordeste sobressaem nos mesmos. Diante do mapa 3, que é referente ao ano de 2019, concluímos, que os municípios no sul, sudeste e centro oeste tomam uma coloração quase que totalmente esbranquiçada, o que indica ausência dessas escolas. Mas vale destacar, que essa realidade também tem acometido os municípios no Nordeste. Por isso, concluímos que esses municípios do Nordeste foram os que mais sofreram em número de perdas de escolas multisseriadas, podendo em breve vislumbrar o mesmo cenário do Sul, Sudeste e centro oeste, - um campo vazio de escolas das multisséries.

O fechamento das escolas no campo se dá em nome do que o Estado neoliberal tem chamado de qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade, do mercado internacional, deserção e a descentralização. Segundo dados obtidos no Censo Escolar do INEP, em 1999, tínhamos um total de 109.550 escolas municipais no país, destas, haviam 105.217 escolas que eram municipais com alguma classe multisseriada. Em 2009, essas escolas municipais multisseriadas reduziram para 55.274, e isso representa que uma outra metade simplesmente foi apagada pelas determinações do Estado. Nos anos seguintes, elas continuaram reduzindo, tanto que em 2019, as escolas municipais multisseriadas do Brasil já passam a representar 33.747 estabelecimentos.

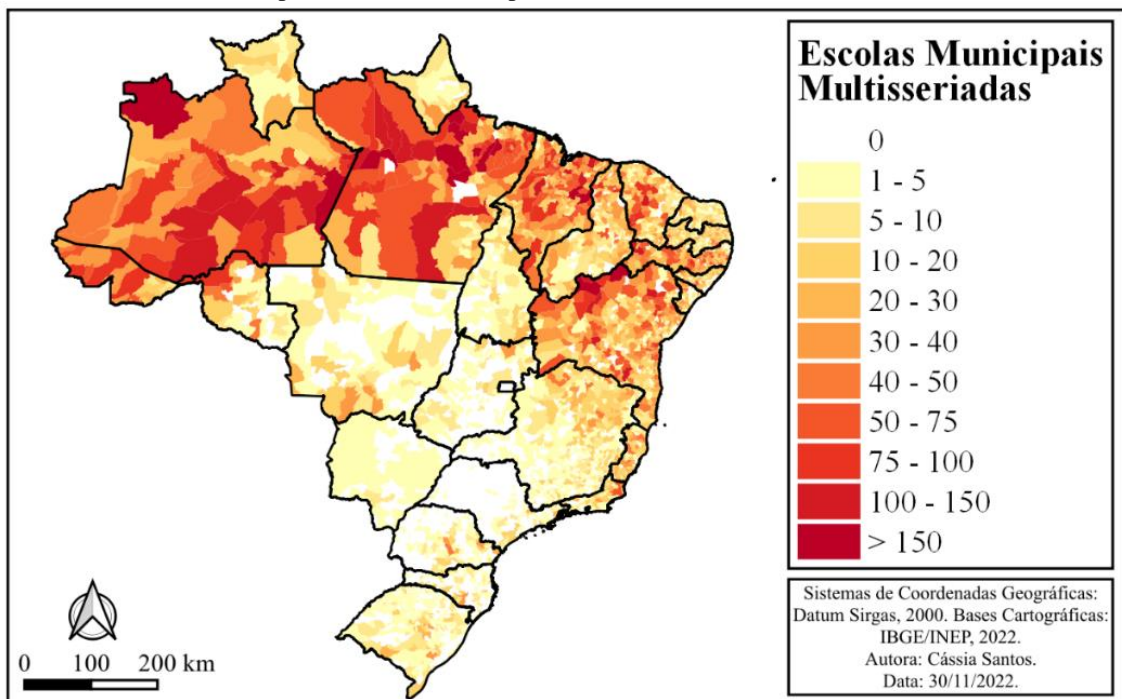
Mapa 1 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 1999.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

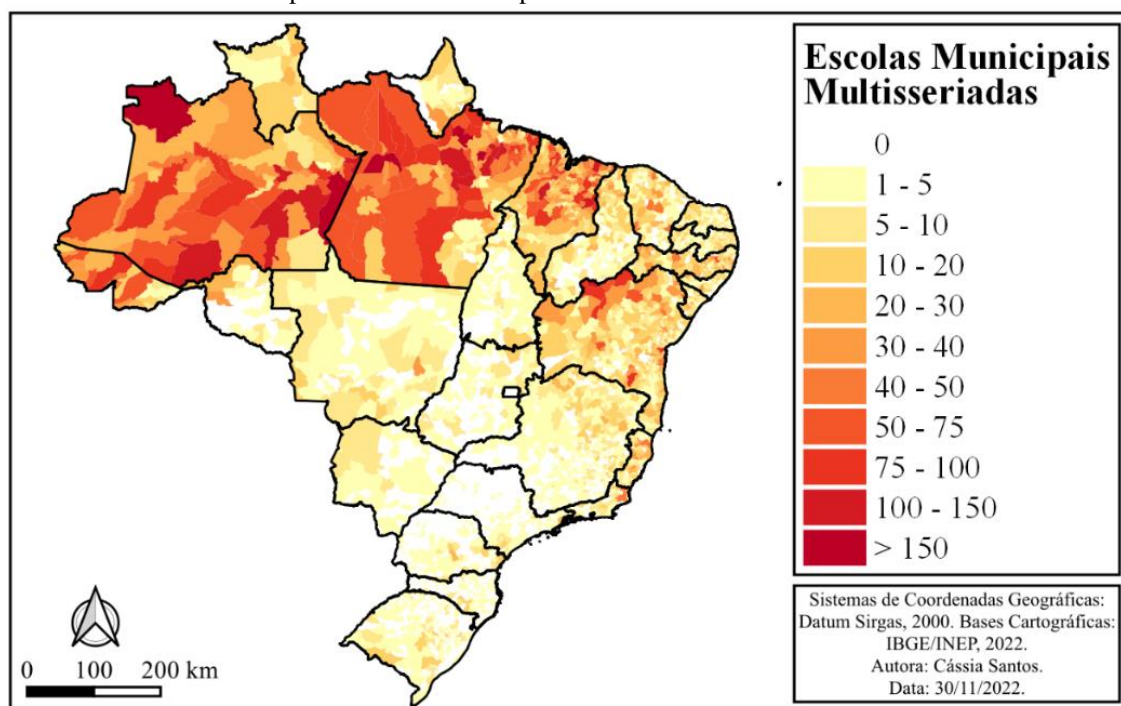
Mapa 2 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 2009.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 3 - Escolas municipais multisseriadas no ano de 2019



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Diante dessa realidade, conclui-se que as escolas multisseriadas foram e ainda são tratadas como uma estratégia emergencial. Nas palavras de Rodrigues (2009), uma espécie de “tapa buraco” para aqueles grupos de estudantes que, aos olhos dos gestores não precisasse/devesse ou não teriam capacidade de ascender na educação. Essa perspectiva histórica tem fragilizado as escolas municipais multisseriadas (sem infraestrutura, recursos, profissionais). Vistas como um problema, o processo de fechamento por nucleação se consolida com o uso da política de

transporte escolar, pois ele é o responsável por deslocar os alunos das comunidades que tiveram suas escolas fechadas até às escolas-núcleo. E quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistências e da evasão dos alunos da escola (SOUZA; BEZERRA NETO, 2016, p. 8).

Como já dizia Ademar Bogo, “é demais a crueldade, ao invés de fazer escolas, levam os jovens pra cidade. Dizem que é mais barato, levar as crianças do mato, isto é, de sul a norte. Eles não estão falando, mas com isto estão criando, a indústria do transporte”. Essa verdade se consolida com base no censo escolar do INEP. Neste, ainda é possível constatar que dos 5,2 milhões de alunos do campo estudando no campo em 2019, quase metade precisava se deslocar

para estudar em uma escola no campo em outra comunidade, pois a unidade mais próxima à sua residência havia sido fechada. Em 2019, foram contabilizados 2.490.566 estudantes que frequentavam escolas no campo e dependiam do transporte escolar. Ao serem fechadas, as escolas no campo encaminharam os alunos para unidades distantes, gerando a necessidade de transporte público ou lotação ou falta de vagas. Além disso, esse processo é responsável pela desvalorização da identidade cultural da comunidade que teve sua escola fechada. Ocorre que ao negar a escola no e do campo, nega-se o direito garantido em lei de ter acesso à educação no território. Nega a possibilidade de construção e valorização da identidade territorial essencial para a existência e resistências dos territórios dos povos do campo, água e florestas.

Em 2019, 5.209.416 de crianças e jovens do campo estudavam em escolas no campo, enquanto 3.454.029 da população viviam no campo, mas estudavam nas cidades. Ao todo foram registrados 8.663.445 estudantes que vivem no campo. Com relação ao total de alunos do campo que estudavam na cidade (3.454.029), 2.209.964 estudavam na cidade e utilizavam o transporte público. Para esses alunos, “o transporte é quase que condição para que as aulas, o acesso ao conhecimento seja minimamente garantido” (PENHA DE PAULA, et al, 2018, p. 110). No entanto, esse número não representa o total de alunos do campo que estudavam na cidade, que era 3.454.029 estudantes. Portanto, ficaram de fora do uso de transporte escolar mais de 1 milhão de estudantes.

Neste trabalho, reiteramos a defesa pela escola no e do campo. Além de lutar por ela é fundamental lutar por suas diferentes formas de organização escolar já que a realidade do campo brasileiro é distinta e diversa. As escolas multisseriadas devem ser reconhecidas por sua importância às populações no campo, pois toda criança, adolescente tem direito de estudar próxima à sua casa e de seus familiares. Na ausência da escola, existe a possibilidade de ser ofertado o transporte que é demasiado perigoso e cansativo, interferindo diretamente na aprendizagem.

Portanto, essas escolas não só podem como devem organizar na forma que melhor atende o contexto da comunidade. Sobre isso, já temos uma base legal que possibilita a adoção de diferentes formas de organização escolar. Assim, as escolas multisseriadas, oferta de ensino mais comum no meio rural brasileiro, tem respaldo na LDB, nas normas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, em que tange sobre a Educação do Campo e ainda no Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Em seu art. 7º, inciso I, prevê que os entes federados assegurarão a “organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes

idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental”. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), por meio da Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), abarca, também, ações voltadas para as escolas multisseriadas. Dentro do seu eixo n.º 1, destaca-se a “Escola da Terra” que “busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do Campo e quilombolas em suas comunidades” (BRASIL, 2013, p.3).

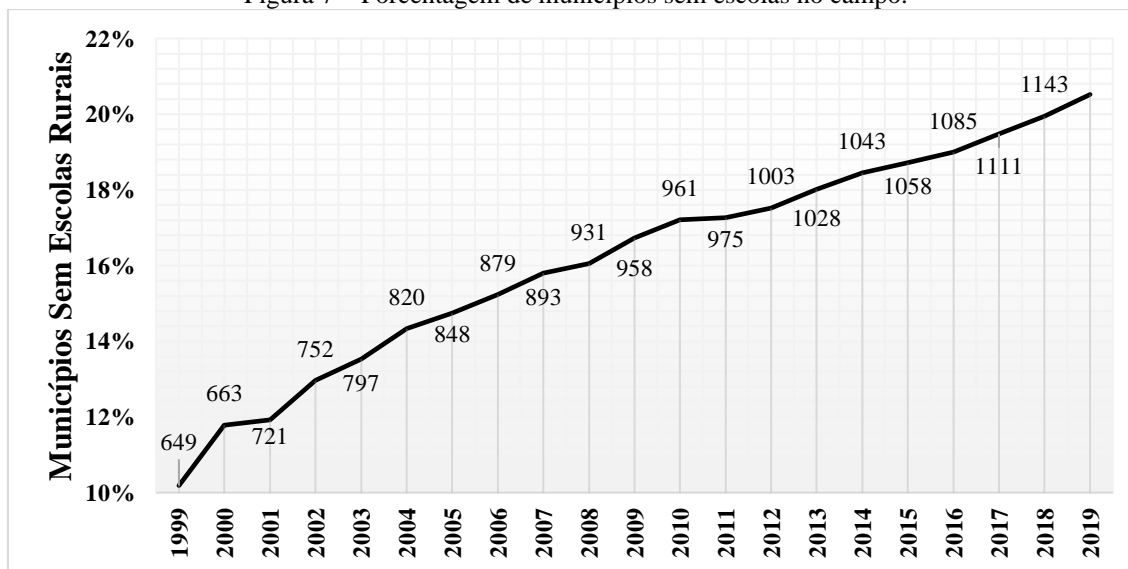
Nesses marcos legais está a defesa pela flexibilidade no processo de ensino. A flexibilidade é um dos princípios da Educação do Campo. A Educação do Campo defende que não existe um único tempo ou espaço, não há uma única forma de organização escolar capaz de atender a todas as comunidades que estão no campo, águas e florestas. Elas que tem diferentes formas de trabalho, de relações e uso da terra. Ter isso claro, é fundamental para universalizar o acesso à educação e para a construção de uma educação que responda as necessidades reais dos estudantes. Infelizmente, acontece que a organização escolar no Brasil por seriação é predominante e segundo Arroyo, (2010; p. 12) “levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente a produção do conhecimento”. Sobretudo, essa organização por seriação reprova milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem. A partir do que foi apresentado sobre as escolas multisseriadas, vale fazer o seguinte questionamento: a que e a quem tem servido alimentar essa visão de que as escolas multisseriadas são distantes do padrão de qualidade da educação, de que são atrasadas e distantes do paradigma moderno? De fato, a redução dessas escolas tem desterritorializado milhares de famílias do campo. E essa desterritorialização vem associada a uma outra territorialização, com outros sujeitos e interesses em voga.

O fechamento desmedido de escolas traz outro elemento fundamental para a discussão. Refere-se a municípios que já não possuem nenhuma escola no campo. Considerando os dados do Censo Escolar do INEP, dos 5.570 municípios brasileiros, 1.143 já não possuem escolas no campo em 2019. Esse número praticamente dobrou em relação ao ano de 2000, que apresentava 649 municípios sem escolas no campo. É importante destacar que o número total de municípios variou ao longo desses anos, sendo 5.507 em 2000 e 5.570 em 2019, com a inclusão de 63 novos municípios distribuídos entre as regiões e microrregiões.

As regiões que apresentam maior quantidade de municípios sem escolas no campo foram Sudeste, Sul e Centro-Oeste, nessa ordem, tanto para 2000, quanto para 2019. A Figura

7 traz a porcentagem de municípios brasileiros sem escolas no campo. Esses valores são obtidos considerando-se o total de municípios sem escolas em um determinado ano pelo total de municípios no Brasil desse mesmo ano.

Figura 7 – Porcentagem de municípios sem escolas no campo.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

É importante esclarecer que, até o momento, apresentamos o total de escolas no campo por ano entre 1999 e 2019 e observamos que em todos os anos houve uma queda no número total de escolas no campo. Se, em 1999, foram registradas 118.996 escolas em funcionamento no campo, em 2019 havia 54.730 unidades em funcionamento. Ao considerar a diferença obtida dentro desse período, temos uma redução de 64.233 escolas nas zonas rurais do país. Essa é uma diminuição do total de escolas ao considerar o ano inicial, 1999 e o ano final, 2019.

Vale destacar que das 118.996 instituições de ensino que funcionavam em 1999, 101.860 estabelecimentos fecharam pelo menos uma vez no período estudado. Logo, é fundamental discutir o processo de fechamento ano a ano no recorte temporal da pesquisa. Entende-se que quando uma escola fecha, mesmo que durante um ano, há impactos para a comunidade. No período considerado, 101.860 escolas fecharam pelo menos uma vez, causando prejuízos para os alunos e suas comunidades em geral.

Ao longo do recorte temporal da pesquisa, ocorreram 112.308 fechamentos. Esse valor difere do número de estabelecimentos fechados, visto que existem escolas que foram fechadas duas ou mais vezes. Segundo os dados, 92.275 unidades escolares realizaram um único processo de fechamento, enquanto 9.585 instituições fecharam entre duas e cinco vezes (oscilando entre

processos de fechamento e reaberturas), totalizando 20.033 processos de fechamentos (Quadro 6). É importante ressaltar, que do total de 92.275 escolas que fecharam uma única vez ao longo desses 20 anos, somente 5.289 estavam em atividades em 2019. Das 9.585 escolas que fecharam mais de duas vezes, 664 retornaram à funcionalidade no campo até 2019. Assim, das 101.860 escolas que fecharam uma ou mais vezes, somente 5.953 estavam funcionando em 2019 (menos de 6%). Considerando-se esse dado, 95.970 unidades escolares de fato extinguíram suas atividades até 2019. Portanto, se em 1999, havia 118.996 escolas em funcionamento e em 2019 restam 54.730, a perda de 64.266 escolas (diferença entre o total de escolas nos anos de 2019 e 1999) é consideravelmente menor quando comparado ao número de processos de fechamento ao longo de cada ano que, somados totalizam 112.308.

Quadro 6 - Fechamento das escolas no campo (2000 - 2019)

Número de Fechamentos por Escola	Quantidade de Escolas	Fechamentos
01 vez	92.275	92.275
02 vezes	8.774	17.548
03 vezes	761	2.283
04 vezes	48	192
05 vezes	02	10
Total	101.860	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cassia Betânia Rodrigues dos Santos

O Quadro 7 traz os números de escolas fechadas no campo a cada ano para o recorte temporal desta pesquisa:

Quadro 7 - Processos de fechamento de escolas no campo ano a ano (2000 - 2019).

Ano	Escolas em funcionamento	Fechamento de escola
1999	118.996	-
2000	116.433	7.646
2001	112.573	10.256
2002	106.531	10.624
2003	102.371	8.170
2004	99.529	6.720
2005	95.776	8.010
2006	91.437	7.588
2007	87.766	6.280
2008	86.156	4.075

2009	82.704	5.493
2010	79.087	5.105
2011	75.777	4.576
2012	73.657	3.257
2013	70.315	4.561
2014	66.969	4.173
2015	64.130	3.561
2016	62.449	2.356
2017	60.113	3.340
2018	57.001	3.654
2019	54.730	2.863
Total de fechamentos	-	112.308

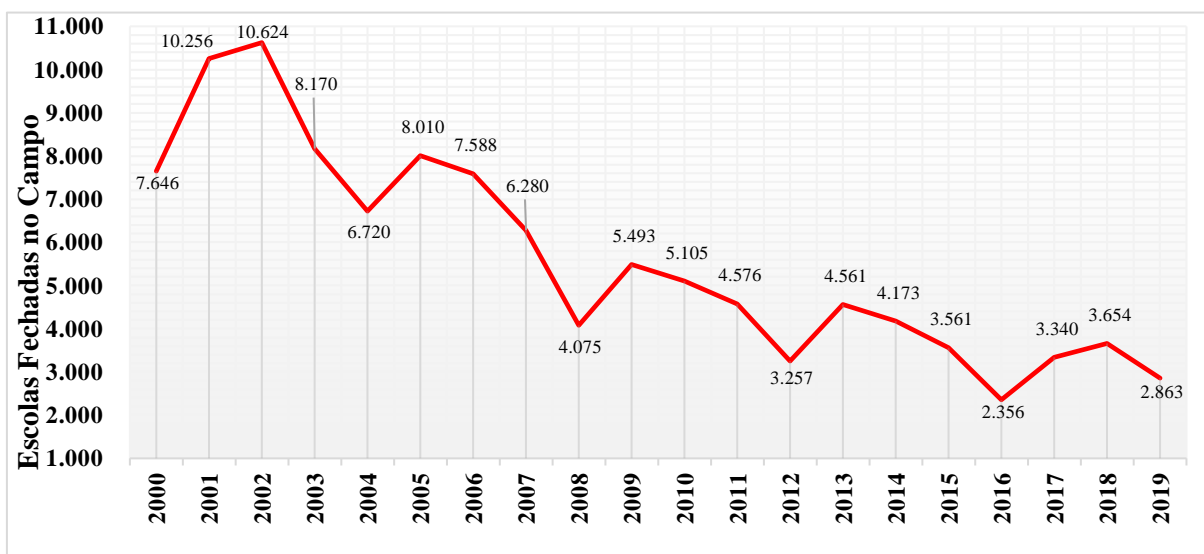
Fonte: INEP/MEC

Organização: Cassia Betânia Rodrigues dos Santos

Na Figura 8, percebe-se que o fechamento das escolas no campo tem diminuído ao longo do tempo. Contudo, essa queda está relacionada ao número total de escolas em funcionamento, que também decaiu. Em outras palavras, o fechamento tem sido limitado pelo número reduzido de escolas em funcionamento ao longo dos anos, o que fica evidente quando se compara o número total de escolas com a quantidade de fechamentos. Entretanto, temos que ter cuidado sobre a análise desses dados. Não podemos ter uma conclusão equivocada de que estamos reduzindo o fechamento de escolas no campo no Brasil. A realidade é de um campo que a cada ano tem menos escolas, mas nem por isso, os números de fechamentos tem parado de reduzir. Isso precisa estar claro por exemplo, na Figura 9, em que a linha de tendência revela que, mesmo com poucas escolas, mantém quase numa mesma frequência de fechamentos ao longo do recorte temporal da pesquisa.

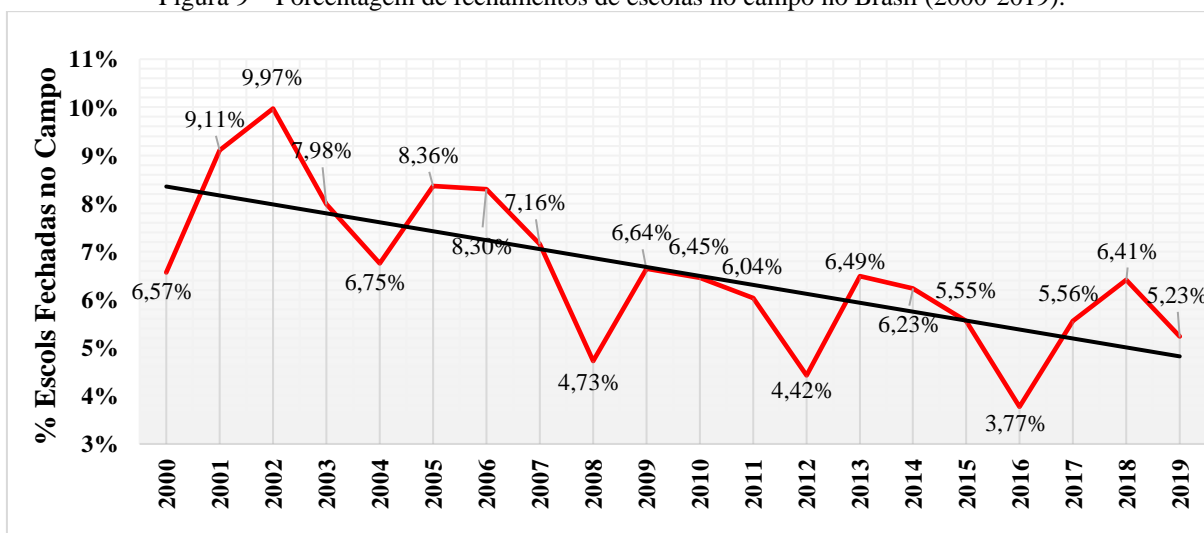
As Figuras 8 e 9 evidenciam um padrão de comportamento no fechamento de escolas no campo do Brasil. Como já se sabe, a maior parte das escolas no campo são municipais, sendo, portanto, as principais representantes nos processos de fechamento. Alguns anos específicos apresentaram uma queda no número de fechamentos de escolas: 2000, 2004, 2008, 2012, 2016 e 2020 (Figuras 8 e 9). Curiosamente, esses são os anos das eleições municipais. Observa-se que após as eleições, os eventos de fechamento voltam a aumentar, visando a redução dos custos com a educação.

Figura 8 – Fechamentos de escolas no campo no Brasil (2000-2019).



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Figura 9 – Porcentagem de fechamentos de escolas no campo no Brasil (2000-2019).



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A Figura 9 representa a porcentagem de escolas fechadas no Brasil a cada ano em relação ao total de escolas em funcionamento no mesmo ano. A linha de tendência permite perceber que a proporção de fechamentos em relação ao total de escolas em funcionamento foi mantida durante o período total, mostrando que os impactos de tais fechamentos nunca deixaram de ocorrer. Os anos que mais apresentaram fechamentos de escolas sobre o total de

unidades escolares em funcionamento foram 2001 e 2002, com 9% e 2005 e 2006, ambos com aproximadamente 8%.

Os aumentos verificados em 2001 e 2002 estão relacionados ao contexto histórico verificado ainda com a ascensão do Regime militar, na década de 1960, mais especificamente de 1964 a 1984. Por isso, reafirmamos novamente que esse período é marcado pelo início da abertura ao capital estrangeiro. Na década de 1990 e 2000, esteve em auge com diversas políticas públicas de estímulos diretos e indiretos, que incentivaram a abertura significativa deste capital no Brasil. A atuação do Estados Unidos no Brasil foi preponderante inclusive no contexto educacional. Nas palavras de Fonseca (2011, p. 43),

a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) foi o principal instrumento do governo norte americano para exercer influência em outros países, inclusive na área educacional. Tal agência foi responsável pelo subsídio à implantação do processo de nucleação de escolas brasileiras, sendo a escola rural multisseriada impactada por esse acordo e se tornado a experiência piloto para esta implantação.

Como já vimos, a nucleação de escolas aconteceu com a influência política estadunidense articulada a algumas sanções e brechas nos artigos da Constituição de 1988 e na homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96; o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), criado por meio da Portaria Ministerial n° 955, de 21 de junho de 1994, e do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implantado em 1998.

A partir da promulgação da Constituição Federal, a educação, que antes era responsabilidade exclusiva da União e dos Estados, passa a ser compartilhada com os municípios, nos diversos setores especificados no decorrer de seus artigos. Pela Constituição de 1988, o sistema de ensino é organizado entre a União, os Estados e os municípios, em um regime de colaboração. O artigo 211º especifica o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, especificando que a União deverá organizar o sistema federal de ensino, auxiliando com assistência técnica e financeira, enquanto os, municípios deverão atuar principalmente em relação à educação infantil e ensino fundamental, ficando ao encargo dos estados e do Distrito Federal os ensinos fundamental e médio. Trata-se de uma divisão de encargos e de responsabilidades, sem a contrapartida da divisão do poder e de decisões e instrumentos locais. Para tanto, procurou-se retirar da União a prestação dos serviços essenciais à sociedade, através da política do Estado Mínimo (SOUZA; FARIA, 2004). A LDB, lei n° 9.394/96, regulamenta o sistema de ensino nacional, definindo os princípios

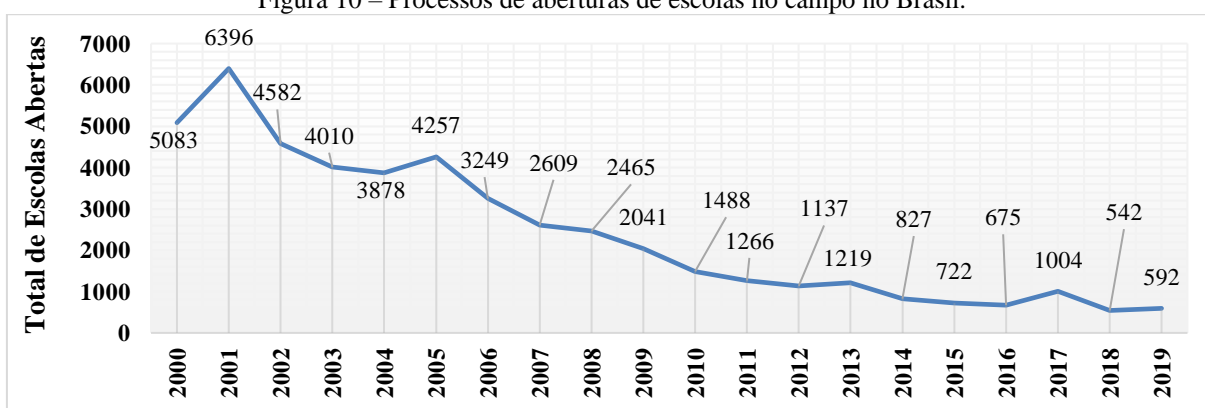
da educação e os deveres do Estado para com a educação pública, além de delimitar as responsabilidades e o regime de colaboração, com uma vinculação mínima de recursos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao município cabe a garantia de oferta da primeira etapa da educação básica, devendo “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996). Assim, visando cumprir esse e outros deveres advindos da política de municipalização, os municípios promovem a redução de gastos com a política de nucleação.

É importante destacar, que a política de municipalização está atrelada à criação do FUNDEF. Ele foi um fundo de natureza contábil para promover o financiamento da educação básica. De todo modo, foi com a sua criação que gerou uma diminuição dos investimentos financeiros para com o ensino, visto que os recursos dessa política pública passaram a ser destinados aos municípios e estados, com base no número de matrículas nas escolas. Como resultado, houve uma corrida das secretarias municipais e estaduais para aumentar o número de alunos nas escolas. Isso gerou impactos expressivos na forma de organização das instituições estaduais e municipais, principalmente por não se considerar as especificidades, sobretudo das escolas no campo (SANTOS, 2018). Para apoiar a política do FUNDEF, esteve em funcionamento desde 1994, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que contribuía financeiramente com os municípios e organizações não governamentais para a aquisição de veículos destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural.

Porém, esses dois programas foram substituídos. Desde 2006, o FUNDEF tornou-se FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), funcionando de modo semelhante ao que se já tinha instituído, enquanto o PNTE foi substituído pelo PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar), em 2004. O PNTE não definia previamente quais municípios seriam contemplados com o transporte público, ao passo que o PNATE passou a adotar a transferência automática de recursos para todos os municípios, afim de que os próprios municípios definissem suas alternativas e prioridades para gerir a ação de transporte escolar, com base no cálculo do número de alunos do ensino básico público residentes em área rural. Nesse contexto de mudanças estruturais, houve um aumento no número de fechamentos de escolas nos anos seguintes, especificamente em 2005 e 2006.

Também é essencial que se discutam os processos de aberturas de escolas no campo, pois estes trazem possibilidades e transformações no espaço. Entre 2000 e 2019, houve 48.042 processos de aberturas de escolas no campo. A Figura 10 mostra a distribuição desses eventos ao longo dos anos. Observa-se uma diminuição considerável no período: em 2000, houve 5.083 processos de abertura de unidades escolares, enquanto 2019 registrou somente 592. Em contrapartida, vale lembrar que o número de fechamentos permaneceu praticamente inalterado ao longo dos anos, o que resultou em um número cada vez mais reduzido de escolas em funcionamento.

Figura 10 – Processos de aberturas de escolas no campo no Brasil.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Como se observa na Figura 10, houve anos com um leve aumento no número de processos de aberturas de escolas. Se, como vimos, a queda de número de fechamentos de escolas ocorre exatamente nos anos de eleições municipais, o aumento nas aberturas é verificado durante o primeiro ano de gestão municipal, voltando a cair nos anos seguintes. Por exemplo, 2000 foi ano de eleição municipal. Logo, em 2001, verifica-se um aumento do número de aberturas de escolas (de 5.081 para 6.396). Do mesmo modo, em 2004, ano eleitoral, foram registrados 3.878 eventos de aberturas. No ano seguinte (2005¹⁴), esse valor aumentou para 4.257. O único intervalo que não seguiu esse padrão refere-se a 2008 que, embora fosse ano de eleições municipais, apresentou crescimento no número de processos de abertura de unidades escolares. A criação de novas instituições representa a organização, a luta e a

¹⁴ Interessante observar ainda que, a abertura de escolas no campo esteve em queda entre o intervalo de 2001 a 2004. Em 2005 esse valor sobe, justamente quando tivemos a Resolução/CD/FNDE nº 40, de 28 de setembro de 2005. Essa Resolução estabeleceu orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, voltados para a Construção de Unidades Escolares no campo e em Áreas de Reforma Agrária, a ser executada pelo FNDE, no exercício de 2005.

esperança de uma Educação do Campo que atente as necessidades dos povos do campo, águas e florestas. É importante lembrar que, o número de escolas novas dentro desse período é relativamente superfaturado, pois o novo código também é criado para uma instituição já existente (desde que nela ocorra a alteração do ato de criação e de dados cadastrais da instituição).

Deste modo, quando falamos de processos de aberturas, nos referimos a novas instituições de ensino e a unidades escolares que estavam paralisadas e foram reabertas. Portanto, o total de 48.042 processos de aberturas que registramos equivalem tanto às escolas reabertas como a novas unidades. Um total de 18.394 escolas reabriram entre uma e quatro vezes no período de 2000 a 2019, totalizando 23.153 reaberturas de escolas (Quadro 8). Portanto, não se trata de uma nova instituição; o Estado apenas está abrindo a escola que já havia fechado na comunidade. Dessas 18.394 escolas que vieram reabrindo ao longo desses anos, somente 6.835 estiveram em funcionamento em 2019.

Quadro 8 - Número de reaberturas de escolas no Brasil.

Quantidade de Reaberturas	Número de Escolas	Processos de Reaberturas Pelas Escolas no Campo
01 vez	14.046	14.046
02 vezes	3.960	7.920
03 vezes	365	1.095
04 vezes	23	92
Total	18.394	23.153

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Considerando os 48.042 processos de aberturas, temos 24.889 que podem ser escolas novas e 18.394 unidades escolares reabertas, totalizando em 43.283 estabelecimentos abertos no campo no período de estudo. Em relação às 24.889 novas escolas, somente 10.431 continuaram funcionando em 2019. Isso significa mais da metade das novas escolas (14.458) que podem ter sido criadas no período de estudo e não funcionam mais. Portanto, conclui-se que de 43.283 instituições que foram abertas, tem-se de 10.431 escolas novas e 6.835 escolas reabertas, totalizando 17.266 escolas abertas no período de estudo e que permaneceram em funcionamento em 2019.

Ainda dentro do escopo de abertura de escolas, é possível afirmar que os estabelecimentos de ensino que estão em terras de assentamento, de quilombo ou de terras

indígenas tem aumentado em números e por vez tem se mostrado mais resistente ao processo de fechamento. Isso acontece porque são nesses territórios que geralmente os sujeitos tem maiores possibilidades de formação de consciência de classe, ou seja, sujeitos direto ou indiretamente vinculados ao movimento de luta e por isso ainda se reconhecem enquanto classe desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação. Esses sujeitos tem politizado sua própria cultura e seus modos de vida. Essa politização demanda preparação, disciplina, maturidade, dedicação, esperança, utopia e organização. Essa é uma mobilização que parte das crianças, jovens, adultos e idosos, homens e mulheres no enfrentamento das dificuldades e na luta pelo reconhecimento das identidades vinculadas a terra.

Estes sujeitos desafiam o Estado, que tem sido representante legítimo dos interesses da burguesia e através desta politização, que vem construindo a resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam a classe oposta aos seus interesses. À medida que se fortalecem coletivamente, também fortalecem as pautas reivindicatórias na luta por direitos sociais. O fortalecimento desse coletivo ganha voz nas políticas públicas e nas denúncias aos obstáculos apresentados inclusive para funcionamento das suas escolas.

Ao trazer os dados referentes ao número de escolas em funcionamento nas terras de assentamento, quilombo ou indígena, os microdados do censo escolar revelam que elas têm aumentado nos três territórios. Vale observar, que o INEP não faz a diferenciação da localização da escola rural no ano de 1999, por essa razão não trazemos o quantitativo referente a esse ano. Ao invés disso, abordamos o quantitativo referente a 2009 e 2019. Em 2009 haviam 3.947 escolas em terras de assentamento. No ano de 2019 essas escolas somam um total de 4.514 escolas. Nesse intervalo abriram 2.614 novas escolas e 2.047 escolas foram encerradas. Nota-se que o número de fechamentos está próximo ao número de escolas abertas, mas vale destacar que essas escolas que foram abertas podem se caracterizar como aquelas que já existiam e somente mudaram o código porque seus dados cadastrais por algum motivo foram modificados. Isso quer dizer que as escolas abertas podem ser em grande parte aquelas que contabilizam no fechamento porque mudaram algum elemento constituinte do ato de criação da instituição, alteração da localização/zona (mudança de município ou alterações na dependência administrativa, (Federal, Municipal e Estadual). De toda forma, são nesses territórios que ainda verifica o aumento de escolas. Territórios que abrem maiores possibilidades da Educação do Campo se fortalecer e, inclusive com a participação de movimentos sociais.

Quanto as terras indígenas eram 2.490 escolas no ano de 2009 e em 2019 são 3.316

escolas em funcionamento. Dentro do período foram encerradas 276 escolas e por outro lado tivemos um total de 1.102 novas escolas. Em relação as escolas quilombolas, tinham um total de 1.551 em 2009 e passa para 2.345 escolas de quilombos. Tiveram 519 escolas encerradas nesse período e 1.313 novas escolas. Em ambos territórios, mostra uma considerável conquista para sujeitos que nele vivem. O aumento de escolas representa um processo de compreensão das lutas pelas demandas educacionais. Mas, tanto nas áreas de assentamento, terras indígenas ou quilombolas, o combate ao fechamento de escolas está associado inclusive a concentração de famílias. São nessas áreas que, existe um maior número de estudantes para as escolas. E segundo Pinto (2012, p. 377)

A questão se torna bem mais complexa para as regiões tomadas pelo latifúndio (e que são majoritárias), pois, nesses casos, o número de famílias é muito pequeno para uma grande extensão de área. Assim, a luta por uma Educação do Campo de qualidade passa necessariamente pela luta por Reforma Agrária e se dá concomitantemente a esta. De qualquer forma, nas regiões nas quais a densidade populacional é baixa, é fundamental o desenvolvimento de projetos pedagógicos de escolas de qualidade, que, necessariamente, terão de ter poucos alunos (PINTO, 2012, p. 377).

Diante dessa análise e apresentação numérica de dados referente aos fechamentos, aberturas e reaberturas das escolas no campo, é necessário que se faça uma ressalva para coadunação dos dados discutidos. Vimos que, em 1999, havia um total de 118.996 escolas em funcionamento no campo. Durante o recorte temporal da pesquisa (1999-2019), contabilizamos um total de 101.860 estabelecimentos escolares que sofreram pelo menos um fechamento. Desse total, houveram 5.953 que voltaram a funcionar, constando no banco de dados referente a 2019. Enquanto que as 95.970 escolas restantes, não foram reabertas até 2019, encerrando definitivamente suas atividades no recorte temporal deste estudo.

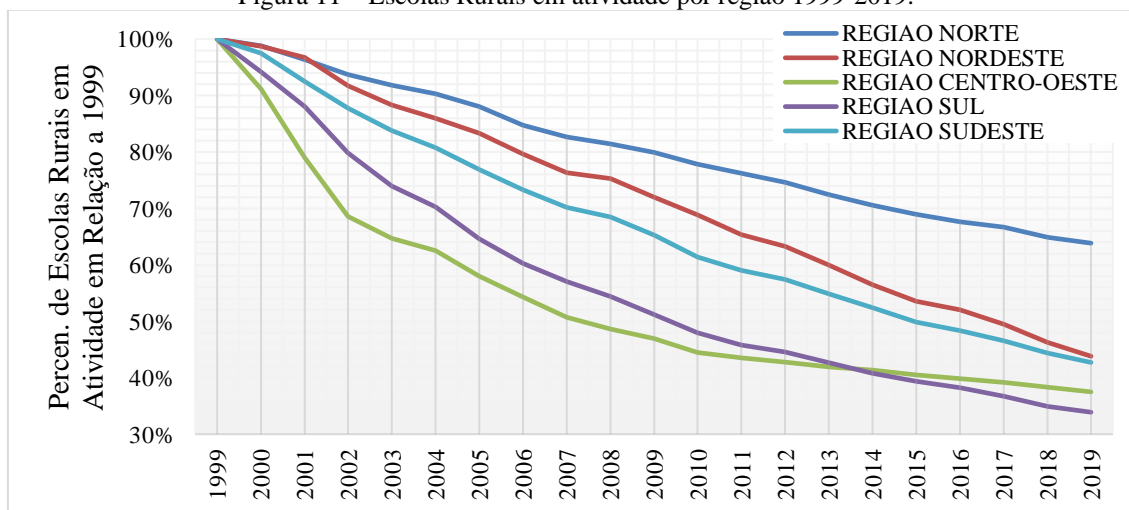
Logo, a diferença obtida entre 118.996 (número de escolas funcionando em 1999) e 95.970 (unidades que definitivamente encerraram as atividades até 2019) é de 23.089 escolas em funcionamento no campo no Brasil em 2019. Contudo, no intervalo da pesquisa (1999 a 2019), encontramos a criação de 24.889 novas instituições, dentre as quais 14.458 encerraram suas atividades. Dessa forma, para o cálculo explicado acima, não podemos utilizar o valor de 95.970 para o total de escolas definitivamente fechadas até 2019, pois é preciso subtrair desse valor 14.458, que se refere ao número de instituições novas que foram encerradas ao longo do período. Essas 14.458 instituições não existiam no banco de dados de escolas em funcionamento em 1999, de modo que não faz sentido contabilizá-las. Assim, temos que a diferença entre 95.970 e 14.458 resulta em 81.512 escolas com suas atividades definitivamente

encerradas. Considerando o número de 118.996 escolas em funcionamento em 1999 e subtraindo deste o total de 81.512 escolas com suas atividades definitivamente encerradas, temos 37.484 escolas em funcionamento. Somando esse valor a 6.835 escolas reabertas e 10.431 novas instituições de ensino que ainda estiveram funcionando em 2019, temos 54.750 escolas em funcionamento em 2019, ou seja, uma margem de erro de 20 escolas já que o valor total de escolas em funcionamento registrado em 2019 foi de 54.730 escolas no campo.

Uma vez traçado um panorama geral da dinâmica das escolas no campo no Brasil, o passo seguinte foi aplicar essa perspectiva em relação às regiões e, posteriormente aos estados e microrregiões, gerando recortes mais específicos, que podem ser associados a fatores histórico-geográficos e outros que têm sido preponderantes nos dias atuais. Tal análise é relevante, pois permite observar que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo, já que o fechamento de escolas no campo reproduz um campo esvaziado de gente. Sem a escola no campo, dificilmente as dimensões cultura e trabalho serão construídas e/ou reconstruídas nesse espaço. Portanto, os projetos de campo que são pensados e construídos no Brasil estão extremamente relacionados à educação, e desde os primórdios deste país, a educação foi concebida para a elite. Logo, a educação no e do campo é mais uma conquista que, historicamente negada, tem sido violada juntamente com o direito a terra e água.

A Figura 11 apresenta o comportamento das escolas em funcionamento nas grandes regiões do Brasil. Em uma primeira aproximação, os dados referentes às regiões se mostram relevantes em relação às dinâmicas que perpassam as escolas no campo pelo Brasil.

Figura 11 – Escolas Rurais em atividade por região 1999-2019.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No quadro geral, as regiões Nordeste e Norte são as que mais concentram escolas no campo. Em 1999, havia 65.879 escolas em funcionamento no Nordeste brasileiro, ou seja, mais da metade das escolas no campo do Brasil se concentravam na região. Em 2019, essa quantidade caiu para 28.860, com uma perda de 37.019 escolas no campo do Nordeste (56%). Logo, a região foi a que mais sofreu perda absoluta de escolas, ao se considerar a diferença do que havia de escolas em funcionamento em 1999 e do que restou em 2019.

A região Norte ocupa o segundo lugar em relação ao quantitativo de escolas no campo para o período estudado. Em 1999, havia 21.321 unidades. Esse número caiu para 13.612 em 2018, sofrendo uma redução de quase 37% ao longo dos anos. A região Sudeste reduziu o número de escolas do campo de 15.089 escolas em funcionamento em 1999 para 6.445 em 2019, representando uma perda de 57% das escolas na região em questão. Para finalidade de compreensão, imaginemos que a cada 100 escolas presente em 1999, 57 não estão mais em funcionamento em 2019.

As regiões Centro-Oeste e Sul do país possuem o menor quantitativo de escolas em funcionamento no campo entre os anos estudados. Em 1999, a região Centro-Oeste contava com 4.179 escolas no campo, quantidade que foi reduzida para 1.567 em 2019, correspondendo a uma perda de 62%. Já na região Sul, havia 12.528 escolas no campo em 1999 e 4.246 em 2019, o que representa uma perda de 66% das escolas. A perda relativa de escolas nas regiões Centro-Oeste e Sul são, portanto, ainda mais agravantes se comparadas às demais regiões, visto que nesse recorte temporal, uma quantidade de escolas ativas que já era pequena e, contou com uma redução acima de 60%.

A região Nordeste também se destacou quanto ao número de fechamentos de escolas. Para o período de estudo, foram registrados 62.235 processos de fechamentos de escolas, envolvendo 55.853 instituições de ensino. Deste montante, 5.872 escolas fecharam duas ou mais vezes e 49.981 escolas fecharam uma única vez. Das 55.853 instituições de ensino que sofreram com pelo menos um fechamento, somente 2.959 ainda estavam abertas em 2019. Logo, 52.894 escolas encerraram definitivamente suas atividades até 2019, o que representa pouco mais de 5% das escolas que fecharam em algum momento e que estavam abertas em 2019.

A região Norte é a segunda que mais contabilizou processos de fechamentos de escolas no campo, com um total de 20.683 ao longo do período da pesquisa. Esses eventos de fechamento envolveram 18.344 instituições de ensino, das quais 2.087 foram fechadas duas ou

mais vezes e 16.257 fecharam uma única vez. Das 18.344 escolas que fecharam, somente 1.766 retomaram suas atividades e permaneceram funcionando em 2019, ou seja, pouco mais que 9% das escolas, enquanto as outras 16.578 unidades encerraram suas atividades.

A região Sudeste é a terceira com mais fechamentos de escolas no campo, com um total de 13.743 processos, realizados por 12.934 unidades escolares. Dentre essas instituições, 756 foram fechadas mais de uma vez, enquanto 12.178 instituições apresentaram um único fechamento. Logo, das 12.934 escolas, somente 552 ainda funcionavam até 2019 (4,5% das escolas), enquanto 12.382 encerraram definitivamente suas atividades até o ano final de nosso recorte temporal.

Na região Sul, houve 11.233 processos de fechamentos, que envolveram 10.669 escolas no campo. Desse total, 10.131 unidades fecharam uma única vez e 538 foram fechadas duas ou mais vezes. Em 2019, havia apenas 454 instituições escolares funcionando no campo em 2019 (4,25%), de modo que 10.215 escolas tinham encerrado totalmente suas atividades até 2019.

A região Centro-Oeste contou com menor número de fechamento de escolas, o que possivelmente se explica por seu reduzido número de unidades escolares em funcionamento no período de estudo. Contabilizamos 4.414 processos de fechamentos efetuados por 4.060 escolas no campo, das quais 3.728 fecharam somente uma vez e 332 foram fechadas duas ou mais vezes. Das 4.060 escolas, somente 222 voltaram a funcionar até 2019 (5,4%), enquanto 3.838 encerraram suas atividades.

O quadro 9, a seguir, traz os números referentes aos processos de fechamento de escolas no campo em todas as regiões entre os períodos de 2000 a 2010, 2010 a 2019 e 2000 a 2019.

Quadro 9 - Fechamento de escolas nas grandes regiões do Brasil.

Região	Variação Absoluta		
	2000-2010	2010-2019	2000-2019
Norte	14.959	6.640	20.683
Nordeste	41.924	23.142	62.235
Sudeste	10.152	4.280	13.743
Sul	9.052	2.683	11.233
Centro-Oeste	3.880	701	4.414
Brasil	79.967	37.446	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região Nordeste foi a que mais apresentou aberturas de escolas no campo. Nessa região, 22.741 instituições realizaram 25.216 processos de abertura. Das 22.741 escolas que

participaram desses eventos, 12.428 são instituições novas. Para a região Norte, contabilizamos 12.974 processos de aberturas, realizadas por 11.438 instituições, das quais 7.285 eram novas, um número considerado expressivo.

A região Sudeste contou com 5.099 processos de aberturas, envolvendo 4.750 unidades escolares, das quais 1.911 eram instituições reabertas e 2.839 novas escolas. Já a região Sul apresentou 2.951 processos de aberturas, sendo a segunda com menor número de aberturas, perdendo somente para o Centro-Oeste. A região Sul contou com 1.328 instituições reabertas, enquanto 1.370 escolas eram novas. É interessante observar que essa é a única região que apresenta valores para escolas reabertas e novas relativamente próximos.

O Centro-Oeste registrou a menor quantidade de processos de aberturas de escolas, mesmo sendo uma região com poucas unidades escolares em funcionamento no campo. A região contabilizou 1.802 processos de aberturas realizados por 1.656 instituições, das quais 967 eram novas e 689 reabriram entre uma e quatro vezes. Portanto, as escolas que foram abertas na região Centro-Oeste representam um número pequeno já que teve uma perda de mais de 60% desses estabelecimentos pelo recorte temporal da pesquisa. Só não é mais grave que a região Sul que reduziu em 66% o número de escolas.

Para melhor visualização da ocorrência dos processos de abertura de escolas no campo entre as regiões brasileiras, o Quadro 10 organiza alguns dos valores acima mencionados.

Quadro 10 - Abertura de escolas nas grandes regiões do Brasil.

Região	Variação Absoluta		
	2000-2010	2010-2019	2000-2019
Norte	10.226	3.211	12.974
Nordeste	21.406	4.561	25.216
Sudeste	4.330	879	5.099
Sul	2.535	513	2.951
Centro-Oeste	1.561	308	1.802
Brasil	40.058	9.472	48.042

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Nas próximas páginas deste trabalho, veremos que a região Nordeste possui uma maior quantidade de pessoas no campo desde a década de 1990, em consequência de fatores históricos, políticos e geográficos. Segundo relatório Dataluta Brasil, também é o Nordeste que possui o maior número de assentamentos rurais, em 2019, correspondeu a um total de 4.374. Isso também explica seu maior número de escolas em funcionamento no recorte temporal desta

pesquisa. Excluindo-se a região Nordeste, as regiões Sudeste e Norte são as que mais se destacam em número de pessoas no meio rural, respectivamente. Com relação ao número de assentamentos, o Norte tem 2.175 e Sudeste 869 no ano de 2019. Enquanto a região Centro-Oeste apresenta a menor população no campo desde 1999, e a terceira com menor número de assentamentos, total de 1.273. Vale destacar que a região Centro-Oeste sofreu um leve aumento de sua população rural entre 2000 para 2010. Apesar dessa breve elevação, o número de fechamento de escolas continua sendo expressivo.

Para as regiões Sudeste e Sul do Brasil, observa-se uma tendência de redução da população rural. Em 2000, o Sudeste contava com 21,6% de seus habitantes vivendo no campo, valor que foi reduzido para 19% em 2010. Por sua vez, a região Sul apresentava uma população rural de 15% em 2000, sendo reduzida para 13,5% em 2010. A região sul é a que menos possui assentamentos, total de 838 no ano de 2019. Ambas as regiões (Sudeste e Sul) vêm registrando uma queda da proporção de pessoas no campo. Ao considerarmos a quantidade de escolas em funcionamento em 2019 e a diminuição que o número de estabelecimentos de ensino vem sofrendo ao longo do tempo, podemos supor que a diminuição da população do campo pode se mostrar ainda mais evidente nos próximos anos (Quadro 11).

Quadro 11 - Populações rural e urbana das regiões em relação à população total brasileira.

Região	2000		2010	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Norte	6,5%	12,2%	7,2%	14,1%
Nordeste	23,9%	46,4%	24,1%	47,8%
Sudeste	47,5%	21,6%	46,4%	19,0%
Sul	14,7%	15,0%	14,5%	13,8%
Centro-Oeste	7,3%	4,8%	7,8%	5,3%

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O Quadro 12 mostra que, em 1999, a região Nordeste contava com 4.518.773 alunos matriculados no campo e 65.879 escolas em funcionamento no campo. Em 2019, essas matrículas caíram para 2.876.661 e o número de escolas foi reduzido para 28.860. Esses números correspondem a uma redução de 36% do número de matrículas e de 56% das escolas no campo e permitem verificar que a queda no número de escolas não corresponde proporcionalmente à diminuição de matrículas no campo na região Nordeste. Dos 2.876.661 estudantes, 1.243.632 dependiam de transporte escolar, mesmo estudando no campo. A região já passou e tem passado por um intenso processo de nucleação, o que faz com que o número de

escolas no campo permaneça em queda. Se esse ritmo for mantido, é provável que a população de estudantes seja obrigada a sair do campo para estudar.

Como já foi visto, a região Norte apresentou uma queda de quase metade das suas escolas (de 21.321 em 1999, para 13.612 em 2019). Entretanto, essa redução não foi refletida no número de matrículas que vivem e estudam no campo, pois constatamos um aumento de 4,75%. Nesse caso, a redução de escolas devido à política de nucleação ainda não foi suficiente para fazer com que os alunos frequentem a escola da cidade e/ou deixem o campo.

Ainda em relação à região Norte, 593.105 estudantes dependiam de transporte escolar, o que representa mais da metade dos alunos que estudam no campo, (1.142.319 é n° total de estudantes em escolas no campo). Isso indica que a escola em que estudam, está situada longe da comunidade onde moram. A redução do número de escolas somada ao aumento de matrículas nas unidades escolares que restam, pode acarretar salas cheias e perda de vínculo dos estudantes com sua comunidade de origem, quando são obrigados a estudar em outra comunidade.

Na região Centro-Oeste, o número de alunos que vivem e estudam no campo sofreu redução. Embora tenha sido registrado um aumento da população rural, o número de matrículas em escolas no campo tem diminuído, o que se explica pela perda de escolas, pois, em 2019, já não existiam mais 2.612 escolas de um total de 4.179 que estavam em funcionamento em 1999. Isso representa uma redução de 62,5% das escolas em comparação aos valores registrados em 1999. Essa realidade mostra que, a região tem expulsado a população juvenil do campo. A falta de investimentos em educação é fruto da racionalidade econômica moderna, que considera os povos do campo uma categoria social em atraso e, portanto, em extinção. A esse respeito, quase 50% das matrículas de estudantes do campo na região Centro-Oeste estão concentradas em escolas da cidade, o que gera o enfraquecimento e a desterritorialização de suas comunidades, ao se deixar evidente que não há direitos de acesso à educação para a população desses territórios.

Entre 1999 e 2019, a região Sudeste sofreu uma perda de 8.644 unidades escolares no campo, enquanto o Sul apresentou uma redução de 8.282 escolas, o que representa uma perda de 57,3% e 66,1%, respectivamente. Em consequência disso, o número de matrículas de estudantes em escolas no campo foi reduzido para quase 40% na região Sul e 42% na região Sudeste, provocando uma conseqüente redução da população rural. Mesmo sendo um percentual elevado, ele não condiz com a proporção de escolas perdidas e o número das

matrículas de estudantes. É fato que ao apresentar cada vez menos possibilidades de educação no campo, mais altos serão os percentuais de perda da população, especialmente a população jovem do campo.

Quadro 12 - Matrículas de alunos nas escolas no campo nas regiões em números brutos e porcentagens.

Região	1999		2010		2019	
Norte	1.090.490	14,5%	1.200.100	18,82%	1.142.319	21,80%
Nordeste	4.518.773	60,2%	3.680.453	57,73%	2.876.661	54,90%
Sul	613.324	8,1%	484.095	7,59%	378.062	7,22%
Sudeste	1.030.470	13,7%	771.999	12,11%	607.047	11,59%
Centro-Oeste	257.688	3,4%	238.661	3,74%	235.821	4,50%
Brasil	7.509.297	100%	6.375.308	100%	5.239.910	100%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No quadro 13, verifica-se que no período de 2007 a 2019, houve a redução de aproximadamente 426 mil alunos do campo que estudavam nas cidades pelo Brasil. Porém, essa queda não indica que a quantidade de escolas no campo tenha aumentado. Pelo contrário, se observa uma diminuição expressiva no número absoluto de estudantes residentes no campo (frequentando escolas rurais e urbanas).

Os estudantes do campo estão sendo cada vez mais direcionados para escolas urbanas. Em consequência disso, o percentual de estudantes que frequentam escolas urbanas e residem no meio rural tem subido no Brasil, de 37,8% para 39,9% entre os anos de 2007 e 2019. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, o percentual de estudantes do campo que estudam em escolas urbanas também subiram. A partir disso, concluímos que o número absoluto de alunos do campo diminuiu, e de forma ainda mais expressiva, em relação aqueles que residem e estudam no campo.

A região Nordeste apresentou um aumento relativo de 28,2% para 35,2% no número de estudantes que vivem no campo e estudam em escolas urbanas, nos anos de 2007 e 2019, respectivamente. Possivelmente, esse aumento é uma consequência direta da redução das escolas no campo e dos níveis de oferta, o que também é um dos principais motivos da diminuição da população e identidade rurais. A região Nordeste tem expulsado os sujeitos do campo, o que pode ser notado a partir da redução de escolas no campo, pois, apesar de haver demanda de estudantes na região, a quantidade de instituições de ensino é insuficiente, obrigando os alunos a frequentarem as unidades escolares urbanas. Quando a responsabilidade de educar o estudante é transferida para escolas urbanas, o território originário daqueles jovens é enfraquecido e outros problemas vão se associando, de tal modo que a tendência é a mudança

definitiva do território, a partir do momento em que se anula qualquer possibilidade de viver no campo.

Na região Norte, observamos um aumento de 11,8% (2007) para 20% (2019) de estudantes do campo que frequentam escolas urbanas. Verifica-se uma tendência de ascensão, uma vez que o contínuo fechamento de escolas no campo provoca a migração dos estudantes do campo para estudar na cidade, pois a falta da escola no campo e a precariedade ou ausência do transporte escolar potencializam o desafio de se manter no campo. Dessa forma, o campo é, na maioria das vezes, reduzido a sua dimensão econômica, desconsiderando outras demandas importantes para melhor qualidade de vida: educação, transporte, habitação, saúde, saneamento básico, comunicação, cultura e lazer.

Ao analisar a região Centro-Oeste, verificamos um aumento de 46,9% para 48,6% na quantidade de estudantes do campo em escolas situadas nas cidades, entre 2007 e 2019. Essa região apresenta um aumento pouco expressivo quando comparada às demais, visto que o Centro-Oeste apresenta o menor número de escolas e de jovens no campo. Mesmo assim, é importante destacar, que quase metade do total absoluto de alunos da região, precisa frequentar escolas urbanas, isso significa que existe a necessidade de, praticamente, um em cada dois estudantes dessa região se deslocar do campo para cidade estudar.

O cenário nas regiões Sul e Sudeste do Brasil são igualmente agravantes, embora com destaque ao encolhimento das funções sociais do Estado em relação às populações do campo. Nessas regiões, existem mais alunos frequentando a escola da cidade do que especificamente no campo. Em 2007, esses valores eram de 54,9% e 68,7% para as regiões Sul e Sudeste, respectivamente. Doze anos depois, esses valores variaram para 58,1% para o Sul e 62,9% para o Sudeste. Aqui, cabe ressaltar que, o número total de estudantes que residem no campo vem caindo a cada ano, bem como a população rural de forma geral. Isso implica em uma redução do número de estudantes que migram para o meio urbano para estudar, o que se reflete principalmente na região Sudeste, que apresentou uma diminuição de quase 571 mil alunos do campo que estudam nas cidades, enquanto os valores relativos diferem apenas em pouco mais de 6%, ou seja, o número do alunado residente no campo (frequentando escolas rurais e urbanas) dessa região foi espantosamente reduzido (acima de 700 mil alunos).

Quadro 13 - Matrículas de alunos do campo em escolas urbanas nas regiões brasileiras.

Matrículas				
Região/Ano	2007*		2019*	
Norte	154.424	11,80%	287.901	20,00%
Nordeste	1.524.487	28,20%	1.626.622	35,20%
Sul	581.138	54,90%	482.503	58,10%
Sudeste	1.431.102	68,70%	860.196	62,90%
Centro-Oeste	189.215	46,90%	196.807	48,60%
Brasil	3.880.366	37,80%	3.454.029	39,90%

* Percentual relativo ao número de matrículas em escolas urbanas em relação ao total de estudantes do campo.

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Cada região passa por um conjunto de fatores e processos diferentes. Essas 54.730 escolas que ainda resistiam no campo do Brasil em 2019 podem continuar sofrendo redução, eliminando o direito à educação, de modo a contribuir para a marginalização e para o aumento no índice de analfabetismo, provocando a desterritorialização dos povos do campo, o que já tem sido verificado mais fortemente nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil.

Os Mapas 4, 5 e 6, a seguir, apresentam a distribuição das escolas em funcionamento no campo em 1999, 2009 e 2019 pelas microrregiões brasileiras. Observa-se que nas microrregiões do Centro-Oeste, Sul e Sudeste, a extinção das escolas no campo tem ocorrido de maneira acentuada. Mesmo já contando com poucas unidades escolares, elas continuam sendo fechadas. Quanto as microrregiões do Norte e Nordeste, se destacaram pelo expressivo número de escolas, de forma que ao longo dos anos, também foram marcados pelos mais elevados números de fechamentos e encerramentos de unidades escolares.

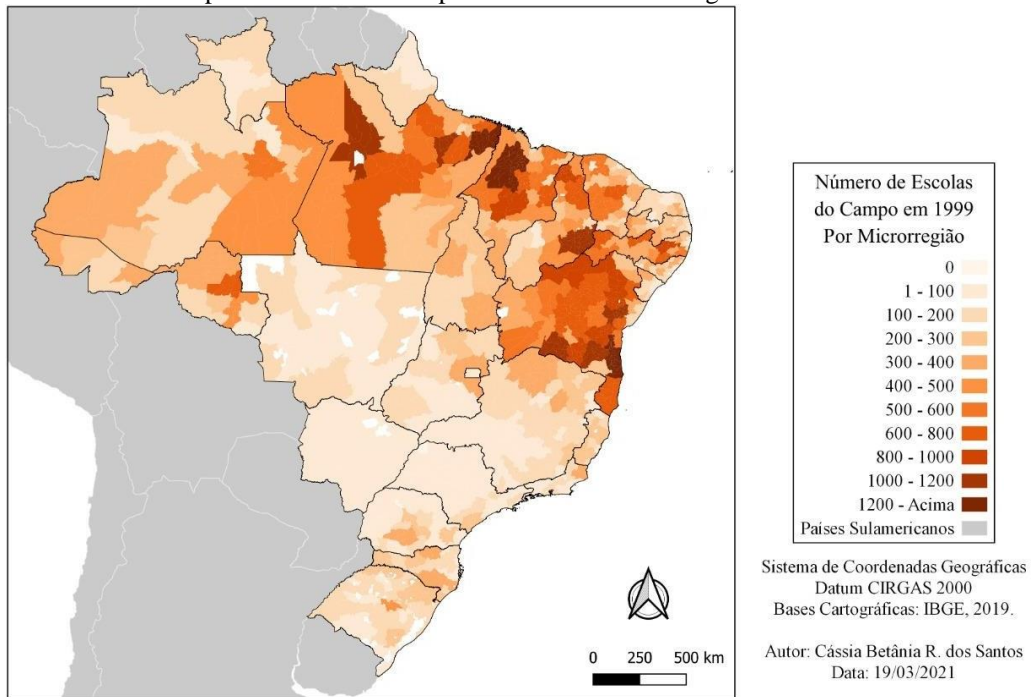
Os dados apresentados se mostram o principal meio para elucidar uma regionalização do Brasil a partir da distribuição das escolas no campo. Como consta nos mapas 4, 5 e 6 pode ser observada a formação de duas grandes regiões. A primeira compõe do atual Norte e Nordeste do país e é nela que encontramos os mais elevados números de escolas no campo, por isso é caracterizada como a *região de concentração de escolas*, ou seja, mais da metade das escolas rurais do Brasil sempre estiveram em grande número na região. A exemplo disso, citamos o ano de 1999, onde haviam 118.996 escolas em funcionamento pelo Brasil, e um total de 87.200 estavam no Norte e Nordeste do país. Do mesmo modo, em 2019, foram quantificadas 54.730 escolas sendo que 42.472 delas, estiveram concentradas igualmente no Norte e Nordeste. Há uma diferença assustadora do número de escolas nesse recorte temporal e seus efeitos são perceptíveis pelas microrregiões.

Para efeitos de análise, a região que denominamos de concentração de escolas (Norte e Nordeste) tinham em 1999, um total de 55 microrregiões com número de escolas entre 500 e 1.400. Já em 2019, apenas 10 das microrregiões registraram mais de 500 escolas do campo, ou seja, 98% das microrregiões deixaram de fazer parte dessa faixa. Devido a essa perda indiscriminável no número total de escolas, que o estudo enfatiza, justamente essas microrregiões, por se caracterizarem como *os atuais territórios de expansão do capital*. São territórios que tem expandido a atuação do capital moderno e internacional. Como já vimos, ele se territorializou primeiramente no Sudeste, caminhou para o Sul e Centro-Oeste do país.

As atuais regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul sente essa territorialização primeira, ao formar a segunda região deste estudo. Suas microrregiões já possuíam baixo número (ou ausência) de escolas desde o ano de 1999. É de extrema importância ressaltar que são regiões que já sofreram um demasiado processo de fechamentos e encerramentos de suas escolas do campo antes do recorte da pesquisa (e da apresentação regular de dados pelo INEP). Dentro dos dois decênios aqui abordados, o número de microrregiões saltou de 126 para 22, em relação aquelas que possuem entre 100 e 400 instituições no meio rural, ou seja, mesmo um território que já sofreu inúmeros (e não quantificados) processos de fechamento de escolas rurais antes de 1999, continuou com esta realidade entre os 20 anos aqui estudados. Note ainda, que se em 1999, as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul tinha microrregião registrando até 400 escolas rurais, no ano de 2019, verifica que o máximo de escolas registrados pelas microrregiões, foi de aproximadamente 200 escolas.

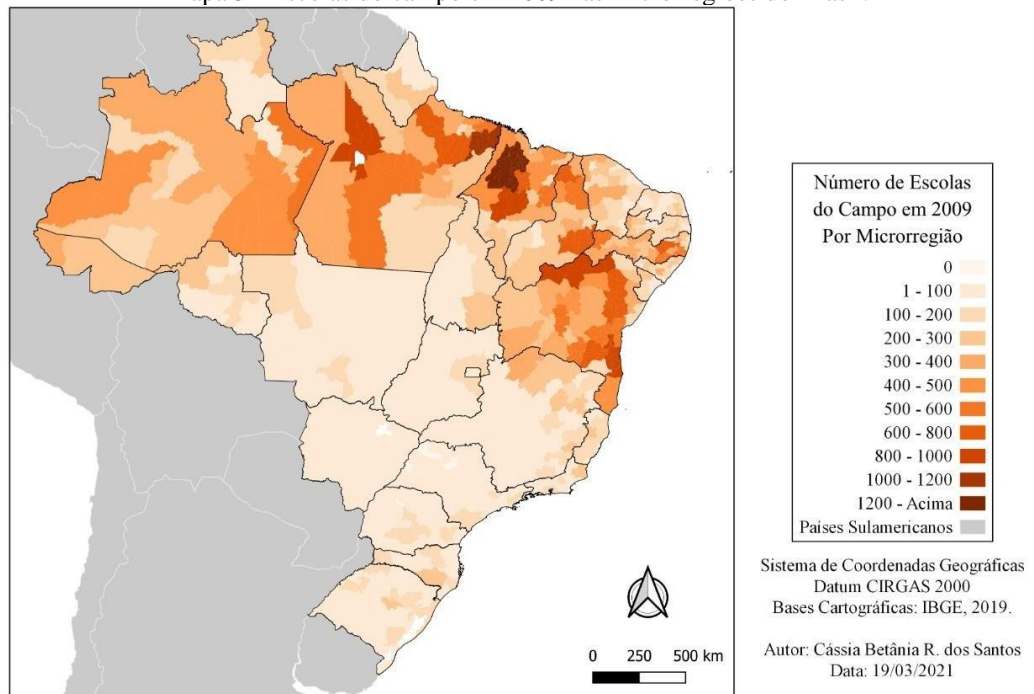
Aqui, a análise se volta a exposição de um crime que tem levado a total extinção de escolas no campo do país, especificamente nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Por isso, essa é uma *região de extinção das escolas*, mas enfatizamos que os processos que lhe dão essa marca não implicam na extinção dos povos do campo, águas e florestas que vivem nela. Todavia, o fato revela *a hegemonia do capital nestes territórios*. Isso acontece porque são regiões em que o capital atua a mais tempo e em suas mais diferentes formas veladas de lucro, exploração e subordinação. Como resultado, são regiões marcadas por esvaziamento e permanente desterritorialização das escolas.

Mapa 4 - Escolas no campo em 1999 nas microrregiões do Brasil



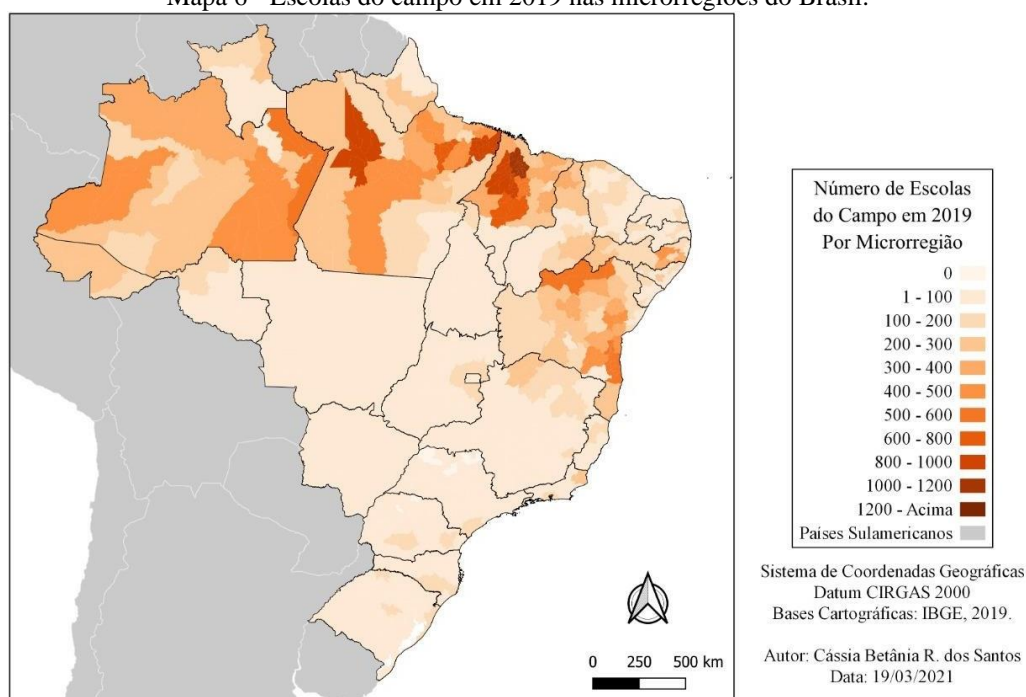
Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 5 - Escolas do campo em 2009 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 6 - Escolas do campo em 2019 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

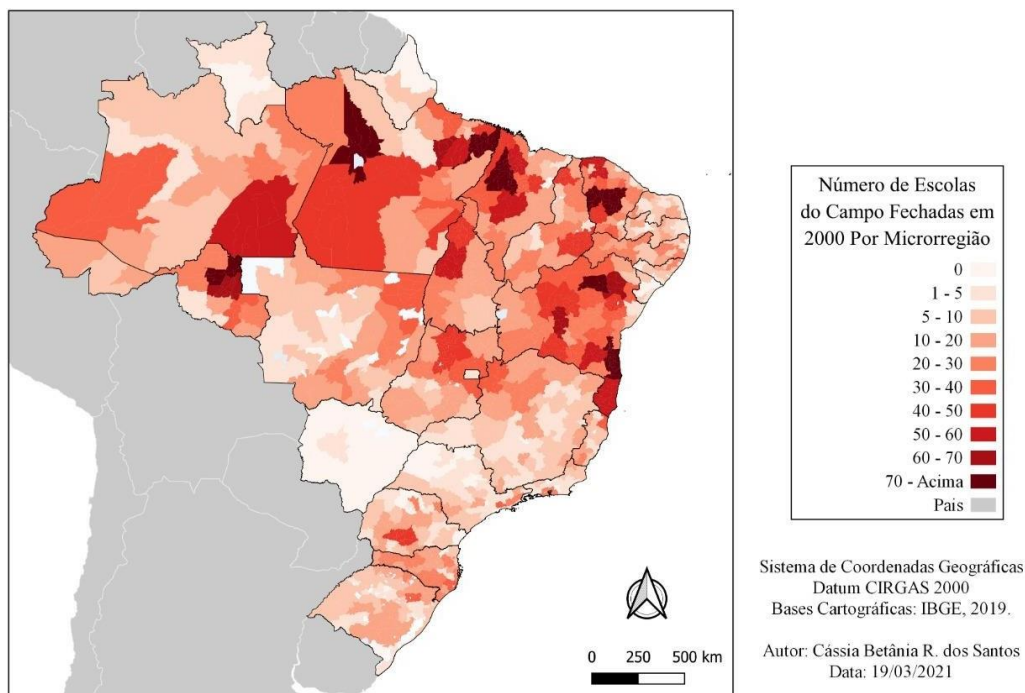
Os Mapas 4, 5 e 6, mostram a queda na distribuição de escolas pelas microrregiões do Brasil, e isso tem implicado na diminuição de processos de fechamentos especialmente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. São as três regiões que sempre apresentaram número reduzido de escolas comparado ao Norte e Nordeste. E como há uma quantidade cada vez menor de escolas em funcionamento no campo, os processos de fechamentos tornam-se mais reduzidos. Essa queda pode ser observada no estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo. O estado de Mato Grosso do Sul é o que menos possui escolas ao considerar as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em 2019, contava com apenas 234 unidades escolares em funcionamento, e mesmo assim, ainda foram registrados três processos de fechamentos.

É importante ressaltar, que os processos de fechamentos por mais reduzidos que estejam no Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, os mesmos não deixam de ser impactantes. Os processos de fechamentos serão uma ameaça constante enquanto houver existência e resistência das escolas. Essa é uma verdade, porque a escola no campo e do campo faz emergir os sonhos e as esperanças dos povos do campo, águas e florestas, é o local perfeito para a construção de ideais contrários às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades.

Em continuidade, os estados das regiões Norte e Nordeste, que ainda possuem considerável quantidade de escolas em funcionamento no campo, são também os que tem

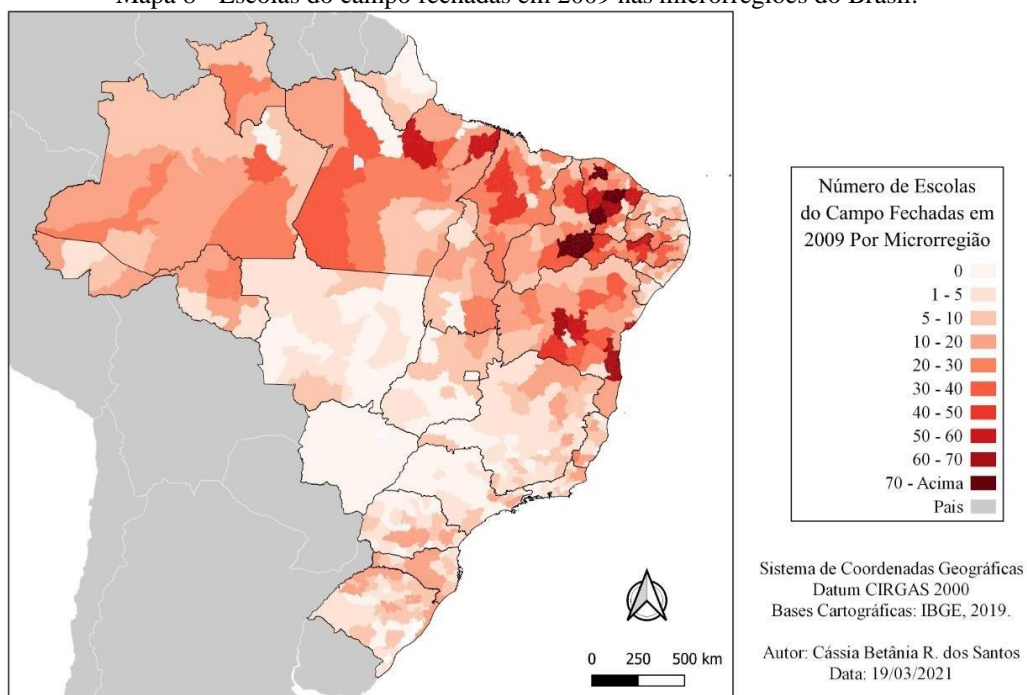
apresentado elevados números de fechamentos. Essa realidade pode ser verificada nas microrregiões do estado da Bahia que se destaca com o funcionamento de 8.047 escolas no campo em 2019. O estado da Bahia registra o maior quantitativo de escolas em funcionamento no campo em relação a todos os demais estados do Norte e Nordeste, porém, é nesse mesmo estado que verifica o maior quantitativo de fechamento ao considerar um ranking por todos os estados do Brasil. Na Bahia, foram registrados em 2019, um total de 617 fechamentos. Os Mapas 7, 8 e 9 revela o panorama da quantidade de fechamentos no campo em 2000, 2009 e 2019, respectivamente. A partir dos mapas 7,8 e 9, observamos que são recorrentes o processo de fechamento nas microrregiões do Norte e Nordeste, visto que são nessas regiões, as tonalidades mais escuras do mapa.

Mapa 7 - Escolas do campo fechadas em 2000 nas microrregiões do Brasil.



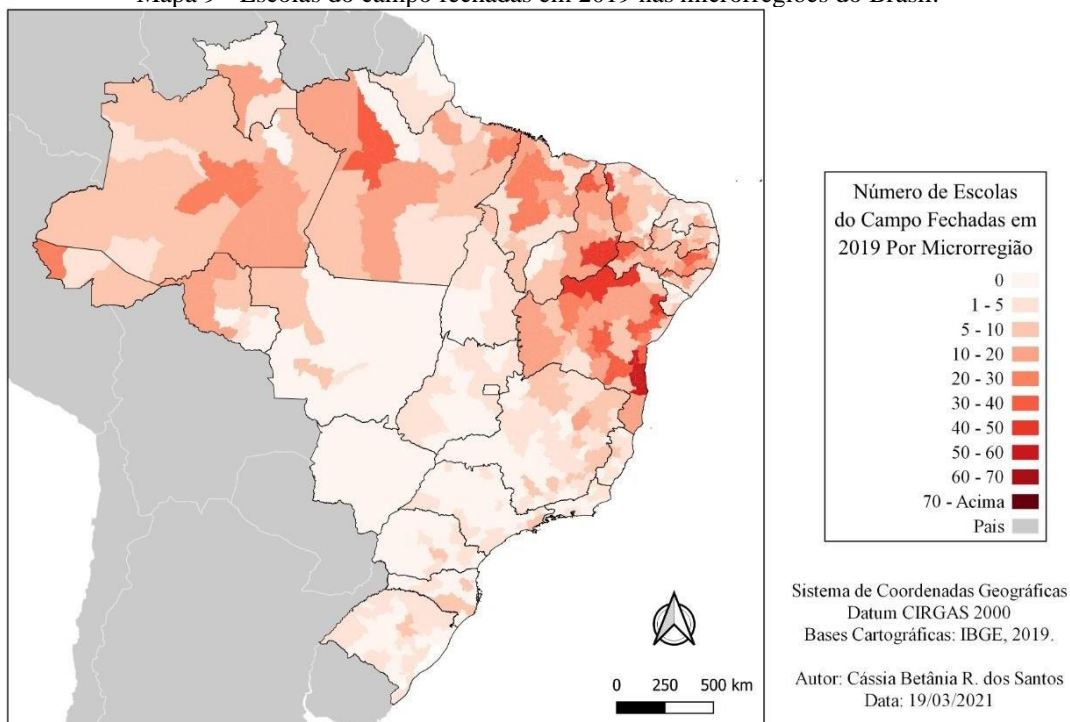
Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 8 - Escolas do campo fechadas em 2009 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

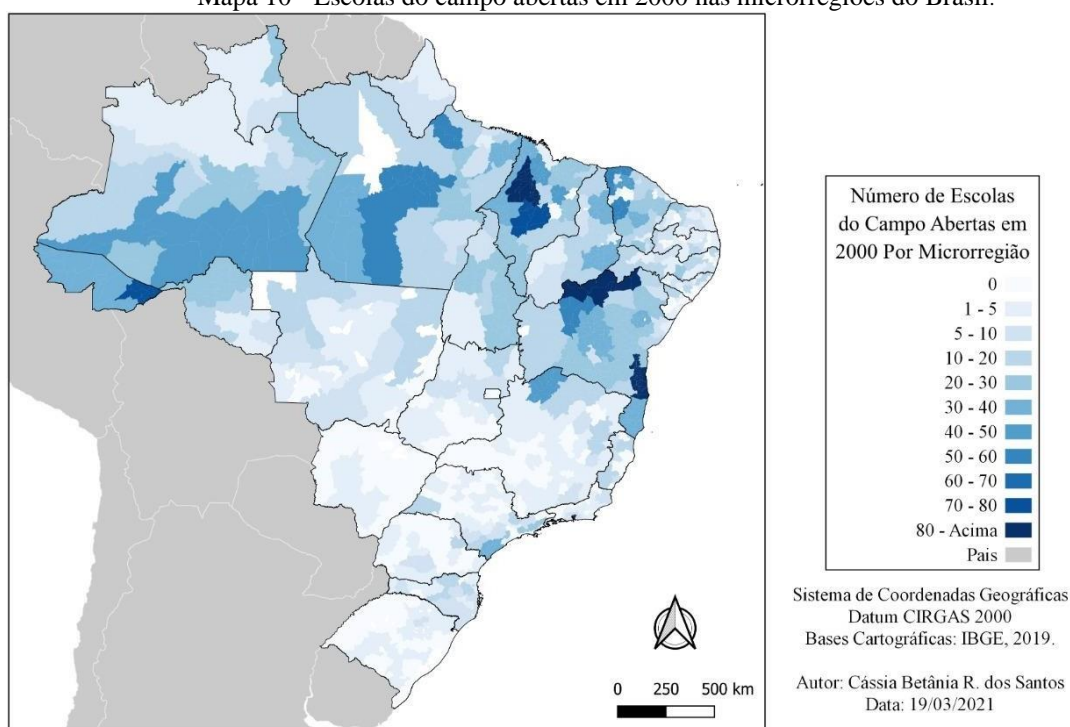
Mapa 9 - Escolas do campo fechadas em 2019 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Ainda mais reduzidos são os processos de aberturas de escolas no campo, especialmente quando comparados aos processos de fechamento de escolas em 2000, 2009 e 2019. Embora tenham diminuído por todo o Brasil, a situação é ainda mais preocupante em relação à porção que envolve as atuais regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país que, além de já apresentar poucas escolas em funcionamento no campo, também tem contado com um número inexpressivo de aberturas. O estado de Mato Grosso do Sul é o que possui menos escolas em funcionamento, total de 234 unidades escolares no ano de 2019, e neste mesmo ano foi registrado somente uma abertura. Nos estados do Nordeste e do Norte do Brasil, os processos de aberturas de escolas ainda têm sido presenciados com alguma frequência. O estado da Bahia pode ser novamente exemplificado já que se destacou por ter registrado em 2019, o maior número de aberturas de escolas no campo em relação aos demais estados do Brasil. Se em Mato Grosso do Sul e o DF localizados no Centro-Oeste, registraram o menor número de aberturas de escolas, o estado da Bahia, pelo contrário, ocupa a primeira posição no ranking com o quantitativo de 100 aberturas. Se por um lado, houve 100 aberturas, vimos anteriormente, que esse mesmo estado sofreu com 617 fechamentos, ou seja, cinco vezes mais do número total de aberturas. Os Mapas 10, 11 e 12, a seguir, mostram o número de escolas abertas em todas as microrregiões do Brasil em 2000, 2009 e 2019, respectivamente.

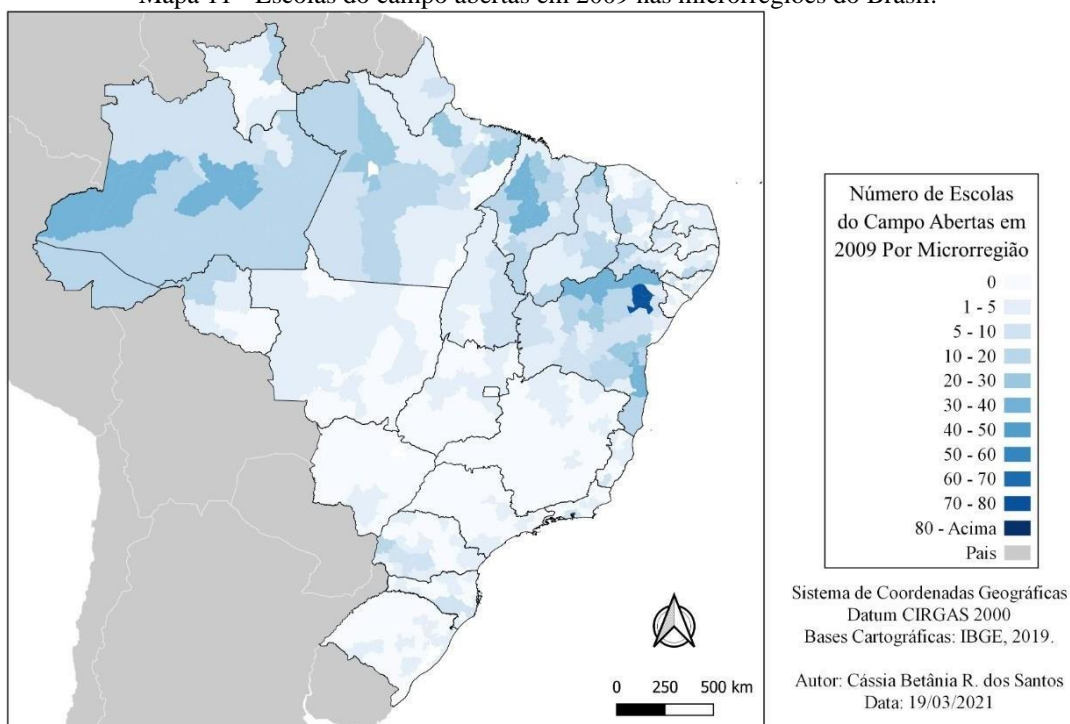
Mapa 10 - Escolas do campo abertas em 2000 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

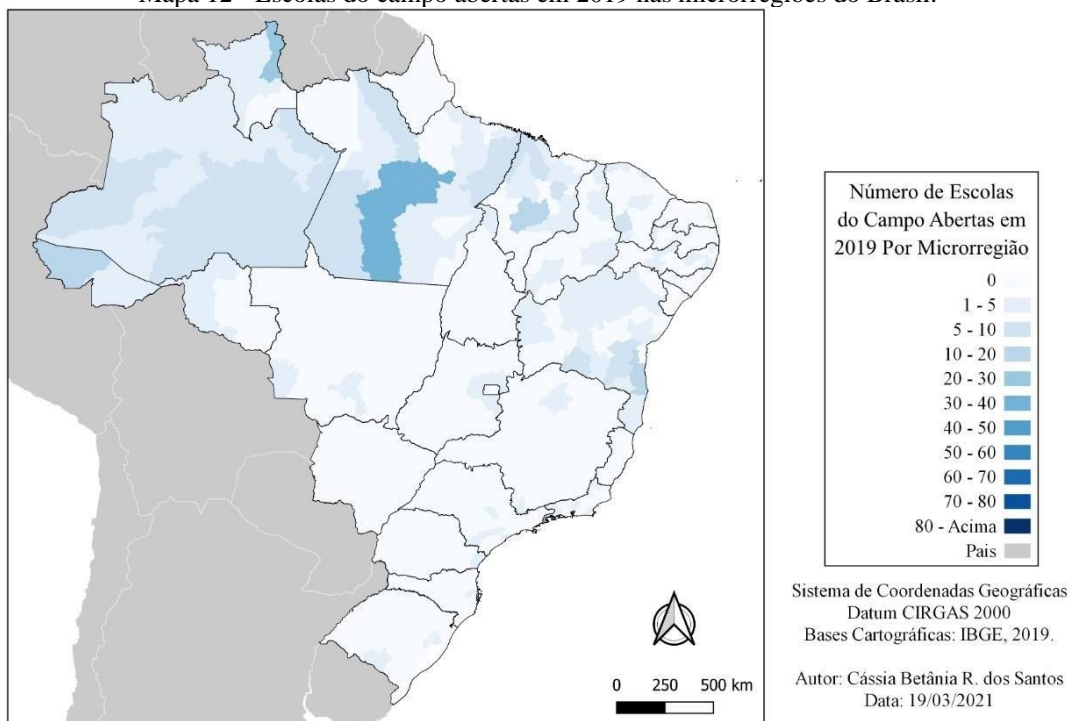
Mapa 11 - Escolas do campo abertas em 2009 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 12 - Escolas do campo abertas em 2019 nas microrregiões do Brasil.



Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A próxima seção deste capítulo será voltada para a discussão de algumas características da região Nordeste, fundamentais para se compreender as dinâmicas que perpassam suas escolas no campo. Veremos um Nordeste com diferentes espaços e diferentes sujeitos, o que resulta em performances distintas no campo e influencia a dinâmica das escolas no campo.

4.1. Região de concentração das escolas no campo do Brasil: os atuais territórios de expansão do capital

Considerando-se que o Brasil é um país de dimensões continentais, optamos por uma análise mais detalhada por regiões e territórios para melhor compreender os processos de aberturas e fechamentos das escolas no campo, pois entendemos que essas regiões e territórios podem apresentar características e fatores específicos, que influenciam a dinâmica das escolas no campo.

Chamamos as regiões do Norte e Nordeste como *regiões de concentração das escolas no campo do Brasil* porque, no recorte dessa pesquisa, elas contaram com mais da metade das escolas no campo em funcionamento. Se no ano de 1999, haviam 118.996 escolas rurais em funcionamento pelo Brasil, um total de 87.200 estavam no Norte e Nordeste do país. Do mesmo modo, em 2019, foram quantificadas 54.730 escolas sendo que 42.472 delas, estiveram concentradas igualmente no Norte e Nordeste.

Como a região Norte e Nordeste tem maior número de escolas, elas também se destacaram em número de escolas fechadas. Por outro lado, veremos na próxima sessão, que são regiões que tem expandido a atuação dos negócios, do capital moderno e internacional.

4.1.1. A dinâmica das escolas no campo na região Nordeste do Brasil

Na região Nordeste, em 1999, havia 4.518.773 de estudantes que viviam e estudavam no campo, número que foi reduzido para 2.876.661 em 2019, representando uma diminuição de 36% em dois decênios. O Nordeste é a terceira região que mais perdeu matrículas no campo, estando atrás das regiões Sul e Sudeste.

Em 2019, a região possuía 4.622.634 de alunos do campo (total que frequentavam escolas rurais e urbanas), dos quais 2.876.661 viviam e estudavam no campo e 1.745.973 moravam no campo, mas frequentavam escolas da cidade. Esses dados sugerem que, houve processos desenfreados de nucleação na região Nordeste, o que obrigou os estudantes a saírem de suas comunidades de origem para estudar na cidade. Nesse contexto, favorece o encontro-confronto de realidades, saberes-fazeres que não são considerados, pelo contrário são tratados

como periféricos, subalternos e atrasados. Em se tratando dos estudantes que moravam e estudavam no campo, quase metade (1.243.632) dependiam do transporte escolar, ou seja, a nucleação na região nordeste, também tem levado aos estudantes que viviam em comunidades que antes tinham a escola, a ir estudar na escola de outra comunidade.

É importante destacar ainda, que os alunos do campo que frequentavam as escolas urbanas, (1.745.973), somente 1.040.127 tinham acesso ao transporte escolar. O que significa que mais de meio milhão de estudantes do Nordeste, precisam sair de um campo sem escola e sem o transporte escolar. O fechamento da escola no campo não garante acesso a escola urbana, logo, tem se mostrado um campo sem perspectivas, visto que ao viver no campo, são negadas todas as possibilidades de direito ao acesso à educação.

Quando comparado às outras regiões, o Nordeste apresenta um elevado número de escolas no campo, o que pode ser explicado pelo fato de se tratar da região que mais concentra população rural. Desde 1999, o Nordeste lidera em número de escolas no campo. Em 1999, possuía 65.879 unidades escolares em funcionamento, o que representa mais da metade das escolas no campo do Brasil. No entanto, no decorrer dos anos, essa quantidade decaiu de forma brusca, registrando-se apenas 28.860 escolas no campo em 2019, o que representa uma perda de 56%, ou seja, quase 38 mil escolas a menos. Entretanto, essa redução não representa proporcionalmente a diminuição do número de estudantes do campo, que corresponde a uma queda de 36% no recorte temporal. O período que mais houve perda de escolas no campo, ocorreu entre 1999 e 2009, com uma redução de 28% das escolas. Entre 2009 e 2019, a redução de 23,4%. É importante ressaltar ainda que, das 28.860 escolas no campo em 2019 no Nordeste, 27.536 eram municipais, 1.291 estaduais e 33 federais.

Para se ter uma noção da representatividade do Nordeste em relação às escolas no campo, o Quadro 14 traz a quantidade de escolas no campo ano a ano na região e no Brasil.

Quadro 14 - Número de escolas no campo em funcionamento na região Nordeste e no Brasil (1999 - 2019).

Ano	Nordeste	Brasil
1999	65.879	118.996
2000	65.042	116.433
2001	63.744	112.573
2002	60.448	106.531
2003	58.186	102.371
2004	56.662	99.529
2005	54.898	95.776
2006	52.483	91.437

2007	50.288	87.766
2008	49.614	86.156
2009	47.441	82.704
2010	45.361	79.087
2011	43.058	75.777
2012	41.717	73.657
2013	39.491	70.315
2014	37.185	66.969
2015	35.287	64.130
2016	34.277	62.449
2017	32.625	60.113
2018	30.493	57.001
2019	28.860	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região Nordeste também se destaca nos processos de fechamentos das escolas. Entre 2000 e 2019, ocorreram 62.235 fechamentos, quase o mesmo número de escolas que funcionavam no campo em 1999 (65.879). Para se ter uma ideia, se cada uma dessas escolas sofresse pelo menos um fechamento e não houvesse possibilidade de criação e reabertura, restariam apenas 3.644 estabelecimentos em toda a região em 2019. Na realidade, esses processos de fechamento foram realizados ao longo do recorte temporal por um total de 55.853 instituições, das quais 49.981 fecharam apenas uma vez, enquanto 5.872 foram fechadas de duas a cinco vezes ao longo do período de pesquisa.

Durante todos os anos de 2000 a 2019, a porcentagem de fechamentos escolares na região foi superior a 45% em relação ao total do Brasil. Em todos os anos, o Nordeste foi contemplado com mais fechamentos em comparação ao restante do país e os estudantes sofreram severos prejuízos com os fechamentos temporários ou definitivos que os afetaram. A partir de 2013, a porcentagem de fechamentos esteve acima de 60%, com exceção de 2016, que contou com 56,6%. Ressalta-se que 2013 foi o ano de aprovação da Lei 12.960, de 27 de março, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispondo sobre a necessidade de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas.

O Quadro 15, a seguir, traz os dados de fechamento anual das escolas do Nordeste em comparação com todo o Brasil.

Quadro 15 - Número de fechamentos de escolas no campo no Nordeste e no Brasil.

Região/Ano	Nordeste	Brasil
2000	3.475	7.646
2001	4.837	10.256
2002	5.748	10.624
2003	4.300	8.170
2004	3.551	6.720
2005	4.294	8.010
2006	4.106	7.588
2007	3.441	6.280
2008	2.043	4.075
2009	3.298	5.493
2010	2.831	5.105
2011	2.827	4.576
2012	1.861	3.257
2013	2.875	4.561
2014	2.708	4.173
2015	2.268	3.561
2016	1.333	2.356
2017	2.188	3.340
2018	2.365	3.654
2019	1.886	2.863
Total	62.235	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Apesar de apresentar elevado número de fechamentos de escolas no campo, a região Nordeste também se destaca nos processos de aberturas de escolas. Como já foi explicado, isso se deve à expressiva população rural da região, mas, nesse caso, não é apenas a quantidade de pessoas que faz a diferença. O Nordeste também é caracterizado pelo engajamento das comunidades rurais na luta por seus direitos sociais, a partir de movimentos sociais, como o MST. Outra análise que pode estar contribuindo para abertura de escolas, é o fato de que no Nordeste tem eleito mais governos progressistas. São políticos que discursam conceitos como democracia, autonomia, participação popular e diálogo. Uma postura política que tende a ser mais horizontal com a população, ainda que a realidade seja de forma muito sutil. Na matéria do *site* *Jornal O Globo* (ALMEIDA; BATISTA, 2020, *on-line*), tem os dados do IPEA que revelam os dez estados que mais investem hoje no país. Eles se destacam tanto por proporcionar boa situação fiscal como também bons indicadores sociais. Dentre esses dez estados, cinco estão no Nordeste. Ceará e Alagoas despontam na primeira posição, destinando 8,8% e 8,5% de suas receitas ao investimento público.

Diante desse cenário, mais da metade dos processos de aberturas de todo o Brasil, ocorreram na região (Quadro 16). A região apresenta elevado número de abertura de novas escolas, mas, os processos de reabertura também acabam sendo mais expressivos: entre 2000 e 2019, o Nordeste registrou 12.788 processos de reaberturas de escolas. Esses dados também podem estar relacionados ao trabalho sazonal a que estão submetidos muitos dos trabalhadores deste campo, o que também ocorre em outras regiões. A saída desses trabalhadores para outras localidades pode levar ao fechamento temporário da escola, que reabre quando esses trabalhadores retornam.

Além das reaberturas, o Nordeste também contou com a abertura de 12.428 escolas novas entre 2000 e 2019, totalizando 25.216 processos de aberturas de escolas (entre escolas novas e reaberturas de escolas). Vale destacar que, para 2019, resistiram apenas 3.354 das escolas reabertas e 4.270 escolas novas. Note que, um pouco mais da metade são processos de reaberturas, ou seja, escolas que já existiam, e ainda, que somente 35% do total de escolas novas estiveram em funcionamento no ano de 2019.

O Quadro 16 traz os valores anuais de processos de aberturas de escola no campo no Nordeste em comparação ao Brasil.

Quadro 16 - Número de aberturas de escolas no campo no Nordeste em relação ao Brasil.

Ano	Nordeste	Brasil	Percentual
2000	2.638	5.083	51,9%
2001	3.539	6.396	55,3%
2002	2.452	4.582	53,5%
2003	2.038	4.010	50,8%
2004	2.027	3.878	52,3%
2005	2.530	4.257	59,4%
2006	1.691	3.249	52,0%
2007	1.246	2.609	47,8%
2008	1.369	2.465	55,5%
2009	1.125	2.041	55,1%
2010	751	1.488	50,5%
2011	524	1.266	41,4%
2012	520	1.137	45,7%
2013	649	1.219	53,2%
2014	402	827	48,6%
2015	370	722	51,2%
2016	323	675	47,9%
2017	536	1.004	53,4%
2018	233	542	43,0%

2019	253	592	42,7%
Brasil	25.216	48.042	52,5%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A partir do balanço entre o número de escolas em funcionamento no campo em 1999 e o quadro de fechamento e aberturas, registramos 52.910 escolas que de fato encerraram suas atividades no campo na região Nordeste até 2019, o que refletiu em um maior número de municípios sem escolas no campo. Em 1999, havia 1.787 municípios no Nordeste, dos quais 11 não dispunham de escolas no campo. Em 2019, o número total de municípios aumentou para 1.794, dos quais 34 estavam sem escola no campo. O Rio Grande do Norte é o estado que mais contou com municípios sem escola em 2019, pois de seus 167 municípios, 13 não tinham escolas no campo.

Embora seja a região com mais escolas em funcionamento no campo no período de estudo, elas não estão igualmente distribuídas por todo o Nordeste. Os estados que mais concentram as unidades escolares no campo também possuem as maiores populações rurais: Bahia, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Piauí. Nenhum desses estados sofreu redução considerável de pessoas no campo de 2000 a 2010, havendo até mesmo um aumento populacional em Maranhão, Piauí e Ceará (Quadro 17).

Quadro 17 - Populações rural e urbana dos estados em relação à população total da região Nordeste.

2000			2010		
Estados	Urbana	Rural	Estados	Urbana	Rural
Bahia	26,6%	29,1%	Bahia	26,0%	27,4%
Maranhão	10,2%	15,5%	Maranhão	10,7%	17,0%
Ceará	16,1%	14,3%	Ceará	16,3%	14,8%
Pernambuco	18,4%	12,6%	Pernambuco	18,2%	12,2%
Piauí	5,4%	7,1%	Piauí	5,3%	7,5%
Paraíba	7,4%	6,7%	Paraíba	7,3%	6,5%
Alagoas	5,8%	6,1%	Alagoas	5,9%	5,8%
Rio Grande do Norte	6,2%	5,0%	Rio Grande do Norte	6,3%	4,9%
Sergipe	3,9%	3,5%	Sergipe	3,9%	3,8%

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Damos ênfase aos cinco estados com maior população rural e, portanto, maiores números de escolas no campo. São igualmente nesses estados, que localizam as microrregiões deste estudo. Logo, em 1999, temos os seguintes valores com relação as escolas no campo em funcionamento: Bahia, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Piauí contavam com 20.356, 11.026,

9.206, 6.945 e 6.264, respectivamente (Quadro 18). Em 2019, os números mudam drasticamente, mas os estados com maior quantidade de escolas no campo funcionando continuam os mesmos: Bahia com 8.047 escolas, Maranhão com 7.571, Pernambuco com 3.209, Ceará com 2.628 e Piauí com 2.059 instituições no campo. Vale destacar, que esses mesmos estados são os que mais fecham escolas no campo, embora essa perda não siga a proporção de redução do total da população rural.

Quadro 18 - Ranking de escolas no campo em funcionamento nos estados da região Nordeste do Brasil.

Estados	1999	Estados	2019
Bahia	20356	Bahia	8047
Maranhão	11026	Maranhão	7571
Ceará	9206	Pernambuco	3209
Pernambuco	6945	Ceará	2628
Piauí	6264	Piauí	2059
Paraíba	4851	Paraíba	1921
Rio Grande do Norte	2903	Alagoas	1274
Alagoas	2701	Rio Grande do Norte	1263
Sergipe	1627	Sergipe	888

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Considerando-se apenas a Bahia, observamos uma redução de 12.309 escolas no campo entre 1999 e 2019, o que corresponde à expressiva perda de 70% das instituições de ensino. Mas, considerando-se as reaberturas e aberturas de novas unidades escolares que já fecharam suas portas, temos 16.756 escolas que definitivamente encerraram suas atividades até 2019. Embora o estado tenha sofrido uma leve redução populacional no campo entre 2000 e 2010, passando de 29% para 27%, esses valores não se comparam à elevada taxa de redução de escolas e de matrículas no campo que eram 1.154.270 em 2007, passando para 998.029 em 2010 e para 752.204 em 2019. Enquanto a população rural baiana reduziu apenas 2% entre 2000 e 2010, as matrículas de estudantes baianos nas escolas do campo sofreram um decréscimo de 13% entre 2007 e 2010 e 34% ao se considerar 2019.

No Ceará, houve uma perda de 71% das escolas, totalizando 9.381 unidades escolares que definitivamente encerraram suas atividades até 2019. Não houve perda da população rural no campo entre 2000 e 2010, mas um leve aumento de 14,3% para 14,8%. Contudo, o estado tem sofrido redução nas matrículas de estudantes que vivem e estudam no campo. Em 2007, havia 604.563 alunos, passando para 511.911 em 2010 e 189.086 em 2019. Logo, a presença de uma população no campo não é garantia para que haja escolas no campo, uma vez que houve

uma redução de 68% dos estudantes no campo que passaram a frequentar a escola da cidade ou ficaram sem estudar.

Piauí teve perda representativa de 67% das escolas, ao se considerar o recorte temporal da pesquisa. Foram encerradas 5.745 unidades escolares até 2019. A redução do número de matriculados no campo foi de 34%, pois, havia 289.478 estudantes matriculados no campo em 2007, 253.479 em 2010 e 189.086 em 2019. Embora a população rural tenha aumentado de 2000 a 2010 (Quadro 17), essa proporção não acompanha a perda de escolas, reafirmando o fato de que a presença de pessoas no campo não é garantia de escola.

Pernambuco perdeu mais de 50% das escolas, com 4.739 unidades encerradas até 2019. A população rural praticamente se manteve a mesma no estado entre 2000 e 2010, mas o número de unidades escolares e de matrículas de estudantes nas escolas no campo tem sofrido redução. Em 2007, foram registradas 531.113 matrículas e esse valor decaiu para 440.388 em 2010 e 342.337 em 2019, mostrando que 35% dos estudantes foram para a cidade ou estão sem estudar. Por fim, no Maranhão o impacto foi uma redução de 31% das escolas, a menor porcentagem de perda quando comparado aos estados anteriormente apresentados. Mesmo assim, tivemos 7.408 escolas encerradas entre 1999 e 2019. Também foi verificado um aumento da população rural do Maranhão, que passou de 15% para 17% entre 2007 e 2010. Apesar desse crescimento, o número de matrículas de alunos no campo diminuiu de 823.303 em 2007 para 791.713 em 2010 e 652.906 em 2019. Por outro lado, o número de alunos que vivem no campo e estudam na cidade aumentou consideravelmente, passando de 93.347 em 2007 para 202.267 em 2019, o que representa um aumento de mais de 100%. Novamente, mesmo com um acréscimo da população rural, muitos estudantes do campo têm sido obrigados a frequentar escolas de outras comunidades ou da cidade, enquanto outros abandonam os estudos por falta de instituição escolar.

Em meio a esse panorama alarmante, temos que a maioria das escolas fechadas no Nordeste são instituições municipais que se encontram sucateadas (HAGE, 2014). Encontramos diversos casos de instituições que fecharam mais de uma vez por se tratar de escolas anexas, ou seja, espaços escolares que funcionam no campo, vinculados administrativamente a uma escola da sede ou de um distrito. Observa-se uma fragilidade vivenciada pelos povos do campo em relação à infraestrutura com acesso aos direitos básicos, o que repercute no massivo fechamento das escolas no campo, já que, não havendo investimentos nos espaços desses sujeitos, estes se veem obrigados a se deslocar para outros territórios.

Na região Nordeste, os mesmos estados que apresentaram maior quantidade de escolas em funcionamento durante o recorte temporal da pesquisa também tiveram os números mais expressivos de processos de fechamento, gerando impactos à vida dos estudantes do campo. Na Bahia, foram registrados 19.858 fechamentos, 5.379 em Pernambuco, 11.206 no Ceará, 8.864 no Maranhão e 6.545 no Piauí.

O Nordeste ainda apresenta um número de escolas municipais muito superior à quantidade de instituições de ensino estaduais. Nesse ponto, devemos lembrar que as escolas municipais são destinadas à primeira etapa do fundamental, fazendo com que muitos alunos não continuem os estudos ou precisem se deslocar de seu local de origem em busca de uma escola estadual. Em 2000, a região contava com 63.335 escolas municipais e 1.674 estaduais. Já em 2019, foram contabilizadas 27.536 escolas municipais no campo e 1.291 estaduais. Essa discrepância revela que não há acesso dos estudantes do campo a todas as etapas de ensino.

Em 2019, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará e Piauí concentraram, nessa ordem, mais escolas municipais no campo, enquanto os estados que mais possuíam escolas estaduais no campo foram Maranhão, Pernambuco, Bahia, Ceará e Paraíba. Com exceção de Paraíba, todos os demais aumentaram suas escolas estaduais entre 2000 e 2019 (Quadro 19). De modo geral, os estados com menor quantidade de escolas em funcionamento no campo, em 2019 foram, nessa ordem, Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte e Paraíba, estados que também apresentam populações rurais menores. Vale ressaltar que o Rio Grande do Norte é o estado que mais possui municípios sem escolas no campo na região Nordeste.

Quadro 19 - Quantidade de escolas no campo por esfera administrativa nos estados da região Nordeste do Brasil.

Estados	2000			2019		
	Municipais	Estaduais	Federais	Municipais	Estaduais	Federais
Alagoas	2.572	98	1	1.239	35	0
Bahia	19.978	122	6	7.879	163	5
Ceará	8.872	34	2	2.533	93	2
Maranhão	10.758	254	3	7.022	540	9
Paraíba	4.350	446	1	1.845	75	1
Pernambuco	6.776	64	7	2.976	226	7
Piauí	6.069	128	1	1.989	67	3
Rio Grande do Norte	2.434	427	11	1.205	55	3
Sergipe	1.526	101	1	848	37	3

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Além das esferas regional e estadual, também é necessário se fazer um estudo por microrregiões, uma vez que estas podem apresentar características particulares. Entretanto,

dada à necessidade de delimitação metodológica – uma vez que o estudo de todas as microrregiões de todo o Brasil seria inviável por sua extensão – a análise mais profunda estará voltada para as cinco primeiras microrregiões que se destacaram na dinâmica de escolas no campo (fechamento, abertura e enceramento). Em alguns casos, a variação que leva à escolha de uma microrregião em detrimento de outra pode ser de apenas uma escola. Contudo, como em todo método de análise, é essencial que alguns critérios sejam adotados para delimitar o corpo de estudo. Estamos cientes de que não desvelaremos todas as faces relacionadas à dinâmica das escolas no campo, mas nos aproximaremos da realidade desse processo.

Foram somadas 13 microrregiões de estudo para o Nordeste: Baixada Maranhense (MA); Pindaré (MA); Alto Mearim e Grajaú (MA); Alto Médio Canindé (PI); Juazeiro (BA); Guanambi (BA); Brumado (BA); Ilhéus-Itabuna; Várzea Alegre (CE); Barro (CE); Santa Quitéria (CE); Caririaçu (CE) e Sertão de Senador Pompeu (CE). Em 2000, excetuando-se Juazeiro, Pindaré e Ilhéus-Itabuna, todas as demais microrregiões contavam com mais pessoas no campo do que na cidade, realidade que foi alterada em 2010, quando a maioria das microrregiões passou a ter mais de 50% da população na cidade. Apenas Baixada Maranhense, Alto Mearim e Grajaú, Alto Médio Canindé e Brumado permaneceram com uma maioria de população rural (Quadro 20).

Quadro 20 - Populações rural e urbana das microrregiões que se destacaram na dinâmica das escolas no campo do Nordeste do Brasil.

Microrregião Geográfica	2000			2010		
	Urbana	Rural	%Rural	Urbana	Rural	%Rural
Baixada Maranhense (MA)	196.377	286.771	59,4%	249.623	314.568	55,8%
Pindaré (MA)	278.382	267.969	49,0%	344.493	276.938	44,6%
Alto Mearim e Grajaú (MA)	114.319	152.691	57,2%	146.795	165.244	53,0%
Alto Médio Canindé (PI)	84.066	157.589	65,2%	104.928	157010	59,9%
Santa Quitéria (CE)	32.545	36.803	53,1%	38.709	33.331	46,3%
Sertão Sen. Pompeu (CE)	92.384	115.381	55,5%	110.908	106.614	49,0%
Várzea Alegre (CE)	44.670	46.972	51,3%	53979	42723	44,2%
Caririaçu (CE)	24.365	32.665	57,3%	29229	27656	48,6%
Barro (CE)	39.025	48.588	55,5%	48270	42050	46,6%
Juazeiro (BA)	243.612	163.889	40,2%	296338	158067	34,8%
Guanambi (BA)	165969	187.869	53,1%	197068	174311	46,9%
Brumado (BA)	88.019	173.816	66,4%	104907	131063	55,5%
Ilhéus-Itabuna (BA)	801.743	294.445	26,9%	803376	217266	21,3%

Fonte: Sidra/IBGE.

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Os quadros 21 e 22, a seguir, apresentam as cinco microrregiões (Ilhéus-Itabuna, Alto Médio Canindé, Pindaré, Guanambi e Brumado) que se destacaram quanto aos processos de fechamentos e encerramentos de escolas no campo.

Quadro 21 - Ranking das microrregiões com maior quantidade de processos de fechamentos na região Nordeste do Brasil (2000 - 2019).

Região	UF	Microrregião	Processos de Fechamentos
Nordeste	BA	Ilhéus-Itabuna	1.485
	PI	Alto Médio Canindé	1.237
	MA	Pindaré	1.132
	BA	Guanambi	1.116
	BA	Brumado	1.032

Fonte: INEP/MEC.

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quadro 22 - Ranking das microrregiões com maior quantidade de escolas que encerraram suas atividades na região Nordeste do Brasil.

Região	UF	Microrregião	Escolas Encerradas até 2019
Nordeste	BA	Ilhéus-Itabuna	1.154
	PI	Alto Médio Canindé	1.088
	BA	Guanambi	991
	MA	Pindaré	923
	BA	Brumado	897

Fonte: INEP/MEC.

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Ilhéus-Itabuna, Brumado e Guanambi formam o extremo sul da Bahia e compartilham muitas ações, a exemplo dos conflitos por terras. Em Ilhéus-Itabuna, esses conflitos ocorrem principalmente devido à ampliação da produção de papel e celulose. A partir dos dados obtidos no IBGE, em 2013, Ilhéus-Itabuna contava com 25.524 hectares destinados à plantação de eucalipto e esse número aumentou para 29.353 hectares em 2019 para atender aos mercados consumidores das empresas (em especial para exportação). Essa microrregião conta com uma forte presença da população indígena em terras regularizadas e não regularizadas, o que contribui para a conservação de matas fechadas. Entretanto, essas áreas florestais têm sido constantemente derrubadas e incendiadas por madeireiros e empresas de reflorestamento. E mesmo quando a população indígena denuncia essas violações, pouco tem sido feito.

Em notícia reportada pelo Instituto Socioambiental (2016), as comunidades Caramuru-Paraguassu denunciaram invasões e retirada ilegal de madeira juntamente com um incêndio em suas terras. Os indígenas Ataxó Hãhãhãe e Baneã também têm lutado para recuperar suas terras

griladas, visando formar a reserva indígena Caramuru Paraguassu. Porém, suas tentativas vão contra os interesses dos fazendeiros da região, causando conflitos. Em matéria do *site* G1 (2019), foi reportado que essa comunidade sofreu outro incêndio, agora de grandes proporções, que afetou diretamente a vegetação e quase atingiu casas e a escola enquanto os alunos estavam em aula.

Além das investidas das atividades que visam o capital, têm sido intensos os conflitos, registrados pelos atos de violência e despejos dessas comunidades de suas áreas. A microrregião Ilhéus-Itabuna também conta com a comunidade indígena dos Tupinambás. Em 2013, seus integrantes foram duramente reprimidos ao lutarem para a retomada de suas terras que haviam sido griladas. Em depoimento concedido ao Conselho Indigenista Missionário um membro da comunidade afirmou:

Indígenas são expulsos de suas áreas tradicionais, escola e posto de saúde prestes a ser demolidos, Deputado que infla a população local contra nós, atentado contra um ônibus escolar, carro da SESAI e da FUNAI queimados, dois assassinados, casas queimadas... (A NOVA DEMOCRACIA, 2013, on-line).

A microrregião de Ilhéus-Itabuna também é caracterizada por atividades ligadas ao extrativismo de crustáceos em áreas de mar, rios e manguezais. Essas atividades são desenvolvidas por empresas e pelas comunidades tradicionais. Em 2013, foram produzidos 480 mil quilos de camarão, quantidade que aumentou para 680 mil quilos em 2019. O desenvolvimento da carcinicultura por grandes empreendimentos tem sufocado e impactado a produção das comunidades. Segundo NEEPES/ENSP/Fiocruz (2013), essa produção exacerbada tem gerado consequências negativas para o ecossistema, como o lançamento de efluentes contaminados e assoreamentos dos rios, a fuga de espécies exóticas de camarões para os estuários, além da destruição da fauna aquática da região através do processo de bombeamento e redução de populações endêmicas de peixes e crustáceos. Tais fatores associados ao extrativismo sem controle causam uma redução severa na população de crustáceos da microrregião, o que leva as comunidades tradicionais a migrarem para outras atividades e até mesmo para outros territórios.

Segundo Santana (2014), as populações tradicionais de beira-mar sentem dificuldade em se manter no território, devido às sanhas do capital, à competitividade e à falta de infraestrutura e de políticas públicas que respeitem a identidade. Assim, esses povos são expulsos de seus territórios, sendo incluídos em atividades temporárias, como a colheita da

cana-de-açúcar, do café, do algodão e da laranja, em regiões como Barreiras, no próprio estado, ou nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, para onde se deslocam durante parte do ano. A migração das famílias gera o enfraquecimento da comunidade e o fechamento de estabelecimentos públicos, como a escola. Como já reforçou Bezerra (2012, p. 350), ao analisar outro contexto da região Nordeste:

A sazonalidade do mercado de trabalho na agricultura é um problema estrutural da atividade. No entanto, o quadro de concentração fundiária, o crescimento das monoculturas e o fortalecimento do capital empresarial contribuem para ampliar o desemprego entre os trabalhadores safristas.

Na microrregião de Itabuna, as escolas são em grande parte multisseriadas. Muitas delas são escolas rurais que foram criadas por fazendeiros e que hoje são reconhecidas. Por esse motivo, situam-se em propriedades privadas, dificultando o investimento de recursos públicos, o que pode causar o fechamento das escolas. Além disso, essas unidades escolares se localizam em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios. Nessas áreas, é comum que a população atendida na escola não atinja o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma, o que também contribui para os fechamentos. Embora não exista uma definição precisa da quantidade exata de alunos necessária para uma escola funcionar, há um discurso entre “muito” e “pouco” que influencia a definição da situação de funcionamento da escola. Sobre essa realidade, o documento registrado em plenária do Seminário da Educação do Campo em Ilhéus, definido pela lei ordinária 3.629, de 23 de junho de 2015, define:

- São escolas que em muitas situações, não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas etc.
- possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, piso; que se encontra em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores.
- Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.
- Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições de ensino e aprendizagem, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas como; por exemplo: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes e por professores para chegar à escola, que podem durar horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas, utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, barco, caminhão, ônibus etc. muitas vezes antigos, sem manutenção, superlotados; b) pela oferta irregular da merenda e ausência de

merendeiros, que quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecerem na escola.

Essa microrregião também é caracterizada pela presença de um grande projeto de mineração, que levou à construção do Porto Sul pela Bahia Mineração (BAMIN) na microrregião de Ilhéus e que está inserido no planejamento estratégico do estado da Bahia. Associada a esse mega empreendimento, temos no extremo leste, a Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL), que ligará o porto da microrregião, às regiões do oeste da Bahia e o Brasil central. Em *site* oficial do município de Ilhéus (Instituto Nossa Ilhéus) é reconhecido que, além de causar danos à Mata Atlântica, a construção do Porto também afeta a população local

Com a construção do Porto Sul, os pescadores e marisqueiras não terão possibilidade de emprego no empreendimento, além de terem de parar de pescar, pois estariam nas rotas dos navios, e uma pequena jangada, não seria vista por grandes embarcações, além de toda poeira gerada pelo minério que estaria no mar e iria atrapalhar a pesca. Segundo levantamentos, na região, mais de 2 mil famílias vivem da pesca, e eles não poderiam ser empregados pois teriam sequer cursado o ensino fundamental, mal sabendo ler e escrever (INSTITUTO NOSSA ILHÉUS, s. d., *on-line*).

A expulsão dessas comunidades para as cidades tem provocado o inchaço urbano. Segundo agente da Comissão Pastoral da Terra, esse fenômeno só intensifica, pois “*tem muita gente chegando na região em busca de emprego, porque está sendo propagandeado com a chegada desses empreendimentos. (...) E aí há uma série de decadências do serviço público*”. (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EMPRESAS DE RADIODIFUSÃO E TELEVISÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, *on-line*). Dentre os serviços públicos que são afetados, chamamos a atenção para a educação da cidade com a falta de vagas nas escolas, associada à eliminação da educação no campo. Vale lembrar, que 1.154 escolas encerraram suas atividades na microrregião de Ilhéus-Itabuna, que contou com 1.485 processos de fechamentos de escolas municipais e estaduais no campo. Se em 1999, a microrregião possuía 1.294 escolas, no ano de 2019, restavam somente 580 escolas em funcionamento no campo.

A microrregiões de Guanambi e Brumado, também localizadas ao sul do estado da Bahia, englobam municípios formados prioritariamente por populações rurais, com pequenas e médias propriedades (SILVA, 2013). Há, inclusive, comunidades negras rurais (ainda não reconhecidas oficialmente como quilombolas), que têm sido diretamente afetadas por empreendimentos que causam sua expulsão, realocação e criação de reassentamentos.

Como exemplo de atividades que prejudicam os povos do campo, águas e florestas nessas microrregiões, temos a extração de minérios pelas Indústrias Nucleares do Brasil (INB) e

Bahia Mineração (BAMIN), a mesma que atua na construção do porto em Ilhéus-Itabuna; as carvoarias e o desmate da caatinga, transformando-a em carvão por demanda das indústrias siderúrgicas; a instalação de empresas de energia eólica, que tem desrespeitado diretamente o modo tradicional de vida das comunidades rurais; e a construção da Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL), criada para o transporte e insumos minerários e escoamento da produção e que, além de afetar a microrregião de Guanambi, tem impactado também as comunidades rurais da microrregião de Brumado.

A INB e a BAMIN são as principais empresas que atuam nessa porção da Bahia. A INB atua desde o ano 2000, extraindo urânio na região dos municípios baianos de Caetité e Lagoa Real, em Guanambi. As duas empresas causam impactos significativos para as comunidades, uma vez que a contaminação pelo urânio pode provocar doenças como o câncer e problemas na formação de embriões, inclusive de seres humanos. Esses impactos se arrastam pela microrregião de Guanambi, provocando negativamente os ânimos das comunidades que desejam manter seu território.

As obras da BAMIN, iniciadas em 2005 no município de Caetité, situado na microrregião de Guanambi, ainda têm causado sérios prejuízos ambientais e sociais. A esse respeito, podemos citar o projeto Pedra de Ferro, relativo à exploração de uma mina em Caetité, estimada como capaz de produzir mais de 18 milhões de toneladas de concentrado de minério de ferro por ano, durante 15 anos. Esses minérios serão extraídos nos municípios de Caetité e Pindaí para exportação para mercados asiáticos, como a China. Além de todo o impacto sobre o ecossistema da região da mina, ainda devemos considerar os danos causados à área selecionada para a instalação da barragem de rejeitos, situada sobre as nascentes do riacho Pedra de Ferro, que abastece mais de 3.500 famílias.

Em relatório da CPT, afirma-se que o

processo de licenciamento do Projeto Pedra de Ferro, foi bastante conturbado e não levou em consideração a posição dos moradores, que durante as audiências públicas deixaram claro que não concordavam com o empreendimento. *Dois comunidades, Anta Velha e Palmitos, ambas em Caetité já foram completamente destruídas pelo processo, ainda não tiveram a totalidade de suas famílias reassentadas, e aquelas que já foram não estão satisfeitas com a qualidade de vida do novo local de moradia, que não lhes confere a possibilidade de cultivar a terra e garantir o seu sustento* (MAPA DE CONFLITOS, 2013, *on-line*, grifo nosso).

Além da mineração, muitas empresas de energia eólica também têm se instalado na microrregião de Brumado e Guanambi. Na microrregião de Brumado, há um dos maiores

complexos eólicos da Bahia, localizado no distrito de Cristalândia, no município de mesmo nome. Também o município de Caetité e seu entorno sofrem com a presença das empresas Renova Energia, Iberdrola, Polimix, Atlantic e EPP. A chegada do chamado Negócio dos Ventos tem acarretado problemas ao modo de vidas das populações do campo e da cidade, devido a centenas e mais centenas de aerogeradores construídos para atender ao empreendimento da mineração que se instalou na região.

Segundo *site* do portal Ecodebate, em matéria realizada por Santos (2012), as empresas têm conseguido obter as terras devido às cláusulas impostas no contrato referente à construção dos aerogeradores. Essas cláusulas impedem que os membros das comunidades se manifestem e procurem obter conhecimento/informação/reconsideração sobre as empresas. Na Cláusula Oitava do contrato da Renova Energia está registrado a seguinte afirmação: *“o contrato tem caráter de confidencialidade e deverá ser mantido em sigilo entre as partes, não devendo ser divulgado a terceiros fora do âmbito estabelecido nesse contrato”*. No contrato também consta o não reconhecimento dos territórios tradicionalmente ocupados pelas comunidades, deslegitimando-os e pondo em risco a autonomia do território tradicional.

No portal Ecodebate, Santos (2012) também expõe a cláusula 3 do contrato da Renova Energia: *“a empresa não se instala em áreas onde existam quaisquer comunidades indígenas, comunidades constituídas por remanescentes de quilombos ou outras comunidades tradicionais com direitos de reivindicação de propriedades”*. Entretanto, a empresa se instalou em territórios das comunidades tradicionais e permanece com o discurso de que não afeta as famílias e seus territórios.

Como os imóveis(aerogeradores) são implantados em áreas de uso comum aos membros das comunidades tradicionais, todos os seus integrantes são prejudicados social e economicamente, já que perdem o acesso aos locais de soltura de suas criações (gado, galináceas, entre outros). Deve-se ressaltar ainda que a vigência do contrato é de 35 anos, sob multa de R\$ 5.000.000,00, além do valor de cada torre implantada, em caso de rescisão (SANTOS, 2012).

Tem sido frequente na região os vendedores laranjas, que se dizem donos das terras para posteriormente repassá-las às empresas desses grandes empreendimentos, conformando uma prática de grilagem das terras e impulsionando um campo vazio de gente (SANTOS, 2012). Sem famílias, não há demanda e as escolas podem ser fechadas.

A cruel territorialização dos empreendimentos para modernização do campo tem limitado as possibilidades de viver e estudar no campo. Ao considerar o recorte temporal da pesquisa, a microrregião de Guanambi contou com mais de 1.000 processos de fechamentos, o que corresponde a uma redução de mais de 80% de suas unidades escolares situadas no campo, sendo 991 escolas encerradas até 2019. Em 1999, a microrregião tinha 1.121 escolas e em 2019, foram registradas somente 222 escolas em funcionamento no campo. Em consequência disso, se em 2007 havia 33.707 estudantes matriculados no campo, em 2019, esse número foi reduzido para 20.782.

Em Brumado, foram encerradas 897 escolas e houve 1.032 processos de fechamentos. Logo, se em 1999 haviam 924 escolas, em 2019, a microrregião possuía, um total de 161 escolas em funcionamento no campo. Como resultado direto da perda das escolas no campo na microrregião, registrou uma redução no número de matrículas no campo de 27.904 em 2007 para 14.266 em 2019.

Percebe-se que as microrregiões de Ilhéus-Itabuna, Guanambi e Brumado conformam a tríade de um negócio em rede. O minério se serve da madeira, que abre espaços para os parques eólicos. Os empreendimentos instaurados nessas microrregiões demandam uma infraestrutura de portos e ferrovias. Como em um efeito dominó, as novas estruturas instaladas não atendem aos povos do campo água e florestas, e levam a uma reação que reverbera por outras regiões, analisadas mais adiante.

Trataremos agora das microrregiões do estado do Piauí. Alto Médio Canindé ocupa a segunda posição no *ranking* de processos de fechamentos e encerramentos (Quadros 21 e 22) e passa por processos semelhantes às microrregiões da Bahia, devido à chegada de grandes empreendimentos para exploração mineral. Dentre esses empreendimentos, podemos destacar a Ferrovia Nova Transnordestina.

Desde 2000, a população rural dessa microrregião é superior à urbana, porém apresentou uma queda de 65% em 2000 para 59% em 2010. Essa redução está associada à desapropriação de inúmeras famílias assentadas para o desmate e posterior instalação da Ferrovia Nova Transnordestina, construída especialmente para o transporte de minérios e da própria soja. A obra teve início em 2006 pela Transnordestina Logística S.A., dando início aos processos de desapropriação e desterritorialização, causando ainda mudanças bruscas na rotina de famílias que estão próximas a ela. Apesar dos danos causados à comunidade, a empresa não se

compromete a ressarcir as famílias prejudicadas (G1,2015). Segundo matéria veiculada no portal G1, em 2015, havia

Assentamentos regularizados pelo Incra, como o de Betânia, também no município de Simplício Mendes, microrregião de Alto Médio Canindé, que possuía 1.500 hectares, e faz parte das terras que estão sendo desapropriadas. De acordo com os levantamentos feitos pelos técnicos da Transnordestina, as obras vão tomar mais de 14 hectares. Além de criações e plantação, as obras vão derrubar a associação dos assentados, uma escola, quadras poliesportivas e armazéns (G1, 2015, grifo nosso).

Observa-se que nessa comunidade, localizada no município de Simplício Mendes, além da terra, a escola também é tomada. Já em outro município, Paulistana, também situada na microrregião de Alto Médio Canindé, intensificou-se o crime de fechar escolas no campo. Sobre isso, Sousa (2014, on-line) complementa que “agricultoras protestam contra o fechamento de escolas na zona rural do município de Paulistana”, na microrregião de Alto médio Canindé devido à “invasão de terras para instalação das mineradoras e pelas obras da ferrovia Transnordestina. Os manifestantes alegam que estão sendo pressionados a repassar as terras a baixos valores, para a construção da ferrovia” (SOUSA, 2014, on-line). Como forma de repressão ao processo houve dezenas de viaturas da Polícia Militar para controlar o protesto. A matéria do site ainda informa:

Sobre o fechamento das escolas, o secretário de Educação do município de Paulistana, disse que as unidades de ensino foram fechadas ainda em 2013, visando melhorias no processo ensino-aprendizagem. “No ano passado, foram fechadas cinco escolas na zona rural que funcionavam com o ensino multisseriado, que compreendia seis turmas de diferentes níveis na mesma sala de aula, o que compromete o rendimento. O número de analfabetismo era elevado no campo e remanejamos os alunos para reverter este quadro. Ônibus escolares foram disponibilizados para alunos que moram mais distantes”, disse o secretário de Educação (SOUSA, 2014, on-line, grifo nosso).

Observa-se que, ao fechar as escolas, o Estado facilita a saída dos sujeitos do campo, pois dificulta que as crianças e jovens frequentem as instituições de ensino. Por outro lado, o poder público incentiva e avança em ações voltadas para o desenvolvimento dos empreendimentos que pretendem se instalar. Em dados disponibilizados pelo INEP, constatou-se o aumento de estudantes do campo de Alto Médio Canindé, frequentando a escola da cidade. Em 2007, 17.182 estudantes viviam no campo e estudavam na cidade. Desse total, somente 14.817 tinham acesso ao transporte escolar. Em 2019, foram registrados 19.051 alunos estudando na cidade, dos quais somente 13.254 tinham acesso ao transporte escolar. Observa-se

que o número de estudantes morando no campo e estudando na cidade aumentou, ao passo que a quantidade de alunos com acesso ao transporte escolar diminuiu. Essa situação pode contribuir para a elevação do analfabetismo, visto que a dificuldade de acesso à educação contribui para a evasão escolar do campo.

O fechamento de escolas na microrregião de Alto Médio Canindé está atrelado à territorialização das atividades de mineração. Em trabalho realizado em territórios dessa microrregião, Sousa (2019, p. 170) explica que constantemente as “famílias se encontram sob ameaça de perda de suas terras, que garante a sobrevivência”. Ainda segundo o autor:

As famílias que moram na área de mineração, reclamam que estão sendo pressionadas por pessoas que se apresentam como representantes da BEMISA, empresa Brasil Exploração Mineral S. A. Essa empresa, desde 2008, tem estimulado pesquisas para extração de ferro, e para isso tem criado estratégias que levam aos povos do campo venderem suas terras (SOUSA, 2019, p. 172).

A empresa BEMISA também está envolvida na implantação do Macro Projeto Planalto Piauí, com destaque para o Projeto Massapê, diretamente atrelado à instalação da Ferrovia Transnordestina. O empreendimento da BEMISA localiza-se a seis quilômetros da ferrovia e utiliza a estrada de ferro para escoar a produção para os portos de Suape, em Recife e de Pecém, em Fortaleza (SOUSA, 2019). Logo, há uma disputa territorial por parte de dois modelos de desenvolvimento para o campo: os povos do campo, que traçam estratégias de luta para fazer valer seus anseios em suas propriedades; e o capital gerido pelas grandes empresas do mercado, que agem pela expropriação das famílias e agride o meio ambiente.

Além da atuação direta na configuração do território, a BEMISA também tem se inserido nas escolas, visando atividades de “Educação Ambiental” a partir do projeto Planalto Piauí (SOUSA, 2019). Temos aqui um duplo processo de aniquilação da cultura, dos saberes e das conquistas dos povos do campo. Duplo porque além de fechar escolas, há uma parceria entre Estado e empresa, que suprime as possibilidades de construir escolas que sejam no e do campo.

Além dos empreendimentos minerários que já tentam instalar na microrregião de Alto Médio Canindé, o arrendamento de terras para parques na geração de energia eólica tem crescido nessa microrregião, causando desmatamento e afetando diferentes ecossistemas. As comunidades, muitas vezes invisibilizadas, se encontram em situação de fragilidade econômica e social e acabam sofrendo com a perda de território (ao perderem o acesso às terras onde os

aerogeradores estão instalados), o que afeta na disponibilidade de recursos e gera situações de subemprego.

No município de Queimada Nova, Acauã e Betânia, todos localizados na microrregião, os parques eólicos impactaram diretamente as comunidades indígenas e quilombolas, que sofrem com a falta de regularização de suas terras, deixando esses povos ainda mais vulneráveis diante dos empreendimentos eólicos, que têm levado ao arrendamento ilegal das terras. Lideranças dessas comunidades relatam que

Eles chegaram aqui e nas primeiras palestras deles era que o rico ia milionar, o pobre ia ficar rico e quem andava jogando areia quente na bunda com um chinelo ia passa a andar, a andar de moto e de carro e não era um carro só não. As histórias eram bonitas. A conversa deles era essa, era de dá emprego a todo mundo, não tinha idade. As promessas eram bonitas. E eu sentado lá só assuntando e o outro que se faz de ativo, vai acolhendo a conversa e caindo na lama. Não vejo miguem rico... Eu vejo a minha mãe, ela arrendou lá no Barreiro... pois ela arrendou, tem ano que ela recebe, outro ano que não recebe. Ano passado não recebeu. Esse ano recebeu, mas o atrasado não recebeu (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2018, on-line).

De tradição agrícola e abrigando diversas comunidades camponesas, indígenas e quilombolas, a microrregião de Alto Médio Canindé, no Piauí, destaca-se no conflito da terra pelo avanço das atividades minerárias, agrícolas e eólicas. Hoje, os conflitos no campo transcendem o latifúndio e são frutos do desenvolvimento do modo capitalista de produção na fase monopolista (OLIVEIRA, 1991; SOUSA, 2019).

No Nordeste brasileiro, tem ocorrido um conjunto de atividades ou iniciativas a atividades para ampliação de projetos que importam exclusivamente ao desenvolvimento de negócios e do capital proporcionado. A ampliação desses projetos sucede a falta de acesso e qualidade a serviços básicos de saúde e educação por parte das populações do campo. Diante dessa complexidade territorial, foram encerradas 1.088 escolas e houve 1.137 fechamentos na microrregião de Alto Médio Canindé. Se em 1999, haviam 1.058 escolas, no ano de 2019 foram registradas 235 escolas em funcionamento no campo. Nesse contexto, entende-se que o Estado tem agido contra os povos do campo, águas e florestas e a favor das grandes empresas, pois o fechamento das escolas no campo tem dificultado ainda mais na permanência das famílias em seus territórios.

A microrregião de Pindaré, no Maranhão também nos chamou a atenção em relação à dinâmica das escolas no campo e aos processos de desterritorialização. Pindaré localiza-se no oeste do estado e ocupa a terceira posição em fechamentos de escolas e a quarta posição em

encerramentos de unidades escolares. Além disso, possui um contexto econômico próprio, distinto ao das demais microrregiões discutidas. Até a década de 1980, a área não dispunha de atividades para atender ao mercado, tendo ficado conhecida como a região de terras livres ou “terras disponíveis”, tendo sido ocupada por povos tradicionais, inclusive oriundos de regiões com domínio forte do latifúndio.

No censo demográfico de 2000, havia quase que a mesma quantidade de pessoas no campo e no meio urbano. A população rural era de 49% e diminuiu para 44% em 2010, sendo considerada ainda uma porcentagem expressiva. Contudo, a chegada de vultosos empreendimentos na microrregião passou a gerar constantes conflitos, associados, por exemplo, ao conglomerado de negócios do Projeto Grande Carajás¹⁵. Esse projeto tem causado desmatamento e queimadas de extensas áreas de florestas e babaçuais, intensificando os conflitos entre as comunidades tradicionais – que utilizam tais recursos como meio de subsistência– e os grandes proprietários, madeireiros e empresas (ARAÚJO et al., 2015).

A comunidade indígena Guajajara que ocupa os municípios de Bom Jardim e Santa Luzia, na microrregião de Pindaré, tem sofrido com o desmatamento. Aqui, vale mencionar que essa comunidade indígena também está inserida em outras microrregiões do estado do Maranhão, podendo ser citada em outros momentos da discussão. Os assassinatos e ameaças a esses povos têm sido constantes em decorrência do empreendimento voltado à extração da madeira (CIMI, 2008). Os madeireiros trouxeram danos para os Guajajara não somente com a devastação da floresta, mas gerando conflitos dentro da comunidade, já que há membros da comunidade indígena que estabelecem relações mais estreitas com os madeireiros em troca de algum tipo de remuneração, uma vez que suas condições de subsistência têm sido a cada dia mais limitadas, justamente pela instalação desses empreendimentos.

Em 2005 cerca de 30 caminhões de madeira eram retirados todos os dias das terras Guajajara. Estimativas apontam que 60% da vegetação nativa já tenham sido desmatadas. Conforme divulgado pelo Instituto Socioambiental em 2018, a região amazônica do Maranhão foi alvo de intenso desmatamento e degradação florestal. De acordo com dados do projeto Prodes, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) de 2017, 70% do bioma já foram

¹⁵ Iniciado na década de 1970, esse conglomerado de negócios tem englobado terras do sudeste do Pará, norte de Tocantins e sudoeste do Maranhão. A principal intenção era desenvolver economicamente parte da Amazônia Legal (VERDE, 2009). Nele, são desenvolvidos projetos agrícolas, agroindustriais e de infraestrutura (transporte e energia elétrica), para o processamento de minérios, agropecuária, exploração madeireira e monoculturas de cana-de-açúcar, soja e eucalipto para a produção de celulose, afetando os recursos naturais preservados por povos e comunidades tradicionais que habitam a região, entre eles: quilombolas, pescadores, quebradeiras de coco ba- baçu, trabalhadores rurais, agricultores e povos indígenas (ARAÚJO et al., 2015).

desmatados no Estado. Apenas na TI Araribóia foram 24.698 hectares desmatados até 2017. No município de Arame, segundo dados do Prodes 2017, a situação não foi diferente: dos últimos 25% de florestas restantes, a maior parte se encontra em terras indígenas. Além da TI Araribóia, os Guajajara ainda possuem uma segunda área que incide sobre o território do município, a TI Geralda/Toco Preto, de 19 mil hectares (MAPA DE CONFLITOS, 2018, on-line).

A áreas de assentamento e acampamentos vivenciam o mesmo problema, sendo recorrentes os processos de grilagem, exploração e desmonte de comunidades por madeiras e criadores de gado que exploram o local, a exemplo do PA Flexal, em Santa Luzia, provocando o abandono do modo de subsistência tradicional (SOCIALISMO E LIBERDADE, 2017).

Em 2014, houve uma ação de despejo da PA São Francisco no município de Bom Jesus das Selvas e outra em 2017 no acampamento Buritirama, no município de Buritirama (MST, 2017). Ambos os despejos ocorreram em favor da territorialização da empresa Suzano Papel Celulose. A esse respeito, Calderano Filho et al. (2018, p. 13) complementam que:

A microrregião de Pindaré passou por maior pressão de uso das terras nos últimos anos, com a conversão de extensas áreas de florestas em plantios de pastagens e implantação de projetos agropecuários. A microrregião do Pindaré foi a que sofreu maior pressão de uso das terras e desmatamentos nos últimos anos. Conforme dados do INPE (2008), é também a microrregião que apresentou a maior quantidade de focos de incêndios da mesorregião Oeste, no período de 2005 a 2007. No município de Santa Luzia o número de focos chegou a quase dez vezes mais no ano de 2007, em relação ao ano de 2006.

Além da extração da madeira, o Grande Projeto Carajás também foi responsável pela duplicação da estrada de ferro Carajás, iniciada em 2013 e finalizada em 2018. O empreendimento foi gerido pela Vale e ocorreu sobre as terras indígenas. A linha férrea é considerada a mais moderna e produtiva. “Por ela, passam mais de sessenta produtos, como cimento, madeira, combustíveis, veículos, produtos siderúrgicos e agrícolas, além de ferro e do manganês” (BRASIL MINERAL, 2013, p. 2). Mas, a partir da construção da ferrovia, intensifica-se “o quadro de desolação nas localidades atingidas devido não só ao desmatamento e ao aproveitamento da madeira nas serrarias criadas, mas também pela expulsão das famílias do campo” (CHAVES, 2004, s/p.).

A construção e duplicação da estrada de ferro implicou na territorialização de atividades voltadas a mineração, o desmatamento das florestas para alimentar as empresas de siderurgia da região, que precisam do carvão vegetal para funcionar. A área desmatada gera especulação imobiliária de pecuaristas e empresas de reflorestamento. Logo, também é notória a expansão da área plantada em hectares de eucalipto, o que tem se intensificado a partir do

próprio desmatamento associado à grilagem severa nas terras da região, especialmente pela chegada da empresa Suzano Papel Celulose. Segundo a CPT (2015), são mais de 1.500 hectares de terra pública territorializadas ilegalmente através de seguidas decisões judiciais. Com isso, diversas famílias camponesas da localidade foram expulsas para garantir o plantio de 3 mil hectares de eucalipto pela Suzano Papel Celulose. Em sete anos (de 2013 a 2019), o território do eucalipto mais que dobrou de tamanho, alcançando um total de 107%, segundo dados obtidos no IBGE (Quadro 23). Por outro lado, as áreas de babaçuais têm diminuído de tal modo, que nesse mesmo intervalo de tempo, a produção sofreu a drástica redução de 51% (Quadro 23) Pindaré é a mais nova microrregião que se encaixa no complexo em que estão embutidos o agronegócio e o minero negócio.

Quadro 23 - Área plantada de eucalipto em hectares e quantidade de amêndoas produzidas por babaçuais na microrregião de Pindaré, no Nordeste brasileiro.

Ano	Eucalipto (Área plantada - ha)	Babaçuais em amêndoas (Ton)
2013	14.820	11.468
2014	19.958	11.053
2015	15.501	10.280
2016	34.885	7.222
2017	33.272	6.255
2018	29.347	5.829
2019	30.771	5.550

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Entre as principais consequências sociais dessas mudanças está o fato de as áreas de coletas estarem mais raras e mais distantes dos locais de moradia das comunidades tradicionais dependente dos babaçuais. Segundo Araújo et al. (2015), as mulheres se sentem inseguras no exercício da atividade, porque a distância as coloca em situação de vulnerabilidade, sujeitas a diferentes tipos de violência, tornando cada vez mais necessária a saída do território para a cidade ou a busca por outro território rural.

Assim como as demais microrregiões discutidas, Pindaré sofre com a elevada desigualdade social, pois, embora se destaque em seu crescimento econômico recente, este se caracteriza por ser concentrado, prevalecendo a falta de políticas públicas, moradia e saúde. Além disso, os processos de fechamentos e encerramentos de escolas no campo têm sido intensos, estando este último ligado ao sucateamento das escolas. Em 1999, havia 1.318 escolas no campo, quantidade que caiu para 885 em 2019. Dessas, somente 55 eram estaduais. Essa redução e a ausência de todos os níveis de ensino levam ao aumento do número de estudantes

nas escolas da cidade. Em 2007, havia 8.219 estudantes do campo matriculados em escolas da cidade, enquanto em 2019, essa quantidade subiu para 16.326. Muitas famílias foram obrigadas a buscar outras fontes de rendas e lugares com escolas acessíveis e que disponibilizem os níveis mais elevados de ensino. Para isso, é preciso se desvincular do território de origem, o que causa uma diminuição no número de famílias nas comunidades, enfraquecendo o território rural e intensificando o processo de fechamento de escolas na microrregião.

O Quadro 24 apresenta as microrregiões que sofreram maior impacto na proporção do número de escolas, considerando-se o período de 1999 a 2019. Todas essas microrregiões estão situadas no estado do Ceará. Várzea Alegre, Caririaçu, Barro localizam-se no sul do estado; Santa Quitéria no Noroeste e Sertão de Senador Pompeu na mesorregião dos Sertões Cearenses. Até o ano de 2000, a população rural era de 50%, passando para uma representatividade de pouco mais que 40% em 2010 em todas as microrregiões.

Várzea Alegre tinha 256 escolas em 1999 e passou a ter apenas 26 em 2019, sendo a microrregião que mais sofreu impacto. Barro contava com 247 unidades escolares em 1999, restando somente 30 em 2019. Em Santa Quitéria, havia 213 escolas em 1999, número que foi reduzido para 28 em 2019. Caririaçu tinha 174 unidades escolares em 1999, ao passo que em 2019 contava com apenas 25. E, finalmente, Sertão de Senador de Pompeu dispunha de 512 instituições escolares no campo em 1999, e passou a ter apenas 75 em 2019.

Quadro 24 - Ranking de microrregião com maior impacto na proporção de perda total de escolas na região Nordeste do Brasil (1999 – 2019).

Região	Estado	Microrregião	Percentual
Nordeste	Ceará	Várzea Alegre	89,8%
		Barro	87,9%
		Santa Quitéria	86,9%
		Caririaçu	85,6%
		Sertão de Senador Pompeu	85,4%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Essas microrregiões têm sido valorizadas especialmente após o surgimento dos Polos de Agricultura Irrigada, uma política da década de 1990 que concentra a riqueza e incentiva os empresários do agronegócio. Essas microrregiões fazem parte da grande região do Cariri Cearense, situada no sul do estado do Ceará com exceção de Santa Quitéria e Sertão de Senador Pompeu. Na região do Cariri, a realidade é preocupante, visto que aqueles que não sofriam com a falta de água enfrentam hoje – com a implantação do Cinturão das Águas do Ceará (CAC) – um duplo problema: dificuldade de acesso à terra e à água, resultando em uma sobreposição e

acentuação de conflitos. O projeto CAC foi proposto em 2010 e suas obras foram iniciadas em 2013, com a promessa de garantir água às populações que residem nas regiões “mais carentes” do estado cearense.

Embora o CAC tenha sido criado como um projeto para a população, segundo Tavares, Oliveira e Pianco (2017), as comunidades já estão psicologicamente abaladas com os possíveis impactos, porque seus efeitos estão se materializando em territórios próximos. Dentre as consequências da implementação do projeto, podemos citar os laços comunitários fragilizados, a destruição da natureza e o aumento da especulação imobiliária nas áreas circunvizinhas para o agronegócio. Em relação a essa situação, a edição 2011 do Jornal Nacional mencionou que:

5% dos 300 quilômetros de extensão do canal estão sem condições de distribuir água. O canal só tem lixo, água de esgoto. A água não chega aos trabalhadores que estão todos endividados nas agências financeiras”, muitos desistiram da agricultura por lá. As cooperativas de agricultores foram desativadas junto com o canal. Com o abandono do perímetro e a falta de fiscalização, as terras, que deveriam ser destinadas ao assentamento de produtores, são ocupadas por grandes propriedades particulares.

Além do CAC, os povos dessas microrregiões têm sofrido com os aterros sanitários instalados dentro das comunidades. Em Caririaçu, no município de mesmo nome da microrregião, a comunidade rural Gravatá foi surpreendida em 2012 com o projeto do Aterro Sanitário Consorciado do Cariri, obra proposta pelo governo do estado do Ceará para dar destinação correta aos resíduos sólidos provenientes principalmente das agroindústrias e produzidos na Região Metropolitana do Cariri (RMC).

Dentre as estratégias utilizadas para enfraquecimento e retirada da comunidade, podemos citar o fechamento da escola. A esse respeito, Cordeiro (2016, p. 102) traz o relato de um dos membros da comunidade sobre o fechamento do estabelecimento escolar:

A escola que a gente tem aqui ela foi fechada, então a gente não pode dizer que foi, mas quem mora aqui sentiu que foi na verdade algo que eles acharam para nos atingir. Com o fechamento do nosso colégio as crianças tinham queir de pau-de-arara, de D20, e as mães ficavam preocupadas. Até a gente ir pro hospital devido ao acidente, coisa que não acontecia antes aqui porque geralmente as crianças iam para a aula a pé, iam brincando, iam correndo.

Tais impactos têm afetado fortemente as famílias, culminando em sua migração da região. E justamente a saída dessas famílias é alegada pelas prefeituras como um dos motivos para se fechar as escolas no campo. Uma matéria veiculada em de 2015 pelo Jornal O Povo relata que “*Prefeituras do interior do Ceará fecharam turmas de escolas rurais e alunos são obrigados a estudar na sede dos municípios. Prefeitos alegam que medida se deve à falta de*

recursos financeiros para manter o baixo número de pessoas em cada sala” (VASCONCELOS, 2015, on-line).

Observa-se que, embora o fechamento da escola se justifique com a redução de estudantes, essa diminuição está diretamente associada a fatores que têm impactado as famílias, impossibilitando sua permanência nos territórios. Ao compararmos o período de maior número de fechamentos e encerramento de escolas com o ano em que foi lançada a proposta do CAC, percebemos que estamos diante de uma relação de causa e consequência.

Os sentidos territoriais do CAC estão alinhados aos investimentos em agronegócio e mineração, a exemplo do que também vem sendo projetado nas microrregiões de Senador Pompeu e Santa Quitéria. Em Senador Pompeu, as investidas têm ocorrido especificamente no município de Pedra Branca, através do projeto Troia-Pedra Branca. Nessa região, há zonas propícias para mineralizações de ouro, elementos do grupo da platina, ferro, grafita e manganês, enquanto na microrregião de Santa Quitéria, a INB tem aguardado desde 2009 a liberação para a extração de urânio e fosfato, fundamentais para a agropecuária.

A mineração representa um projeto estratégico, lucrativo e supostamente limpo e seguro, mas, na realidade, a intenção é clara quando se refere à produção de fertilizantes que alimenta o modelo predatório do agronegócio, concentrador de terras, destruidor de ecossistemas e diretamente relacionado ao crescimento acelerado do desmatamento e das queimadas criminosas em nosso país. Para os moradores dessas microrregiões, restam o medo, a dúvida, a falta de esclarecimento e as graves experiências acumuladas.

Segundo Elias (2007), o Estado tem atuado no Ceará para fortalecer as condições socioeconômicas para expansão do capitalismo, em um processo que a autora chama de reestruturação produtiva da agricultura cearense. Para Oliveira (2010), a monopolização do capital no campo possibilita a implantação principalmente da fruticultura (manga, banana) e de grãos (milho e soja). A partir do Quadro 25, podemos notar que, em 2019, a microrregião de Várzea Alegre produziu banana em maior escala, enquanto as demais microrregiões do Ceará voltaram-se especialmente para o milho. Essas culturas se desenvolvem tanto pela agricultura de base familiar quanto por grandes produtores e empresas consorciadas. Contudo, a agricultura de base familiar tem sido sufocada diante das condições a que são submetidas e das políticas do governo que não se encaixam no contexto dessas famílias e não se importam com suas reais necessidades.

Na década de 1990, o Estado criou o programa Projeto Hora de Plantar (PHP), política pública que ainda existe e traz inúmeros impactos as populações do campo. Essa política consiste na distribuição subsidiada de sementes híbridas (como o milho) para estimular os pequenos produtores a produzir as principais *comodities* da região, mas esse tipo de intervenção desconsidera o modelo da agricultura de base familiar. Segundo se observa no Quadro 25, o milho é produzido em todas as microrregiões de estudo do estado do Ceará.

O PHP está presente em 182 dos 184 municípios cearenses e o “resultado é a manutenção de níveis de produtividade extremamente baixos, inviabilizando em parte a capacidade de geração de renda da agricultura de base familiar, perpetuando a pobreza e o baixo dinamismo econômico deste segmento” (RODRIGUES; KHAN; SOUSA, 2020, p. 17). Logo, temos um quadro de total falta de autonomia da agricultura de base familiar na produção e, conseqüentemente, um impacto ambiental e baixa remuneração. Assim, o PHP e o CAC preconizam uma agricultura com adoção de maior nível tecnológico no processo de produção, de grande escala e não se importando com a sustentabilidade da atividade agrícola. Percebe-se, portanto, que não se trata de uma política efetivamente construída para atender aos grupos que mais necessitam.

Quadro 25 – Quant. produzida em toneladas na agricultura das microrregiões do estado do Ceará (1999 - 2019).

Várzea Alegre					
1999		2009		2019	
Arroz	8677	Milho	18430	Banana	5708
Milho	8270	Arroz	9328	Milho	4968
Feijão	3287	Feijão	2372	Tomate	1638
Manga	1780	Banana	2000	Cana-de-açúcar	1017
Cana-de-açúcar	1365	Cana-de-açúcar	1473	Feijão	859
Barro					
Milho	32316	Milho	76831	Milho	13077
Cana-de-açúcar	25550	Feijão	10762	Manga	6659
Mandioca	11865	Banana	7767	Banana	4867
Manga	10250	Cana-de-açúcar	4360	Batata-doce	2793
Feijão	6193	Manga	4143	Tomate	2600
Caririaçu					
Milho	5911	Milho	15718	Milho	9024
Cana-de-açúcar	5685	Arroz	4792	Cana-de-açúcar	1224
Arroz	3145	Feijão	2959	Fava	1148
Mandioca	2182	Banana	2190	Banana	917
Manga	1478	Tomate	1145	Mandioca	815
Santa Quitéria					
Milho	8262	Milho	10025	Milho	21942

Feijão	4634	Cana-de-açúcar	8007	Feijão	6370
Tomate	1130	Feijão	4650	Cana-de-açúcar	5508
Algodão herbáceo	785	Mamão	2255	Mamão	4309
Cana-de-açúcar	420	Banana	1491	Melancia	3500
Senador Pompeu					
Milho	20629	Milho	32406	Milho	32309
Cana-de-açúcar	14640	Cana-de-açúcar	8867	Cana-de-açúcar	8575
Feijão	11006	Feijão	8527	Feijão	7514
Algodão herbáceo	5095	Arroz	4862	Mandioca	605
Arroz	3410	Banana	2645	Tomate	590

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Embora os eventos de fechamento e encerramento de escolas sejam marcantes no Nordeste, a região também se destaca pelos quadros de abertura de unidades escolares no campo. As microrregiões de destaque para os processos de aberturas foram: Alto Mearim e Grajaú, Ilhéus-Itabuna, Pindaré, Juazeiro e Baixada Maranhense. É importante considerar que, a dinâmica de abertura de escolas, infelizmente, não está dissociada da desterritorialização dos povos do campo, águas e florestas. A seguir, são apresentadas essas cinco microrregiões e o quantitativo de processos de aberturas no meio rural na região Nordeste do Brasil (Quadro 26).

Quadro 26 - Microrregiões do Nordeste brasileiro com mais processos de aberturas (2000 – 2019).

Região	UF	Microrregião	Escolas
Nordeste	MA	Alto Mearim e Grajaú	785
	BA	Ilhéus-Itabuna	771
	MA	Pindaré	697
	BA	Juazeiro	501
	MA	Baixada Maranhense	461

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A microrregião de Juazeiro é a quarta no *ranking* de processos de aberturas. Está situada na mesorregião do Vale de São Franciscano, estado da Bahia, e apresenta algumas particularidades que merecem ser discutidas neste primeiro momento. A microrregião que adquiriu reconhecimento econômico a partir da prática da agricultura irrigada e o cultivo de cana-de-açúcar, devido à sua localização estratégica no vale do São Francisco, alavancando a difusão do agronegócio das multinacionais especificamente da fruticultura.

No entanto, a expansão da área destinada à produção do agronegócio tem ocorrido especialmente por intermédio da grilagem das terras na microrregião de Juazeiro. Essa grilagem tem beneficiado o agronegócio e a mineração, outra atividade econômica de destaque. Também

são comuns problemas voltados à questão de regularização das terras, o que acarreta a fragilidade do território das comunidades. A não regularização das terras facilita artimanhas por parte das empresas, como a estratégia de utilizar proprietários laranjas que venderão às empresas as terras que pretendem territorializar. Por exemplo, na microrregião, há uma propriedade de aproximadamente de 1.727 hectares, localizada nos municípios de Juazeiro e Casa Nova, supostamente pertencente à Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF). No entanto, segundo matéria veiculada pelo Boletim GEPEC (2019), a área era tradicionalmente ocupada por camponeses que hoje são denominadas de acampamentos Irani I, Irani II e Abril Vermelho. Mas, valendo-se do discurso de progresso e modernização, a CODEVASF tem garantido a área exclusivamente para os projetos de irrigação Salitre, Baixo Irecê e Nilo Coelho. A criação desses perímetros é especificamente para a produção de frutas e verduras como a cebola, uva, banana, goiaba, manga, dentre outras. Tais perímetros tem gerado a desterritorialização de inúmeras famílias que formaram os acampamentos Irani I, Irani II e Abril Vermelho. São famílias que se veem encurraladas pelo fortalecimento desse empreendimento, e ao sofrerem pela negligência e por ações diretas do Estado, a partir da transposição do Rio São Francisco, com a chegada da Companhia Hidrelétrica (CHESF) e a construção da Barragem de Sobradinho.

Sobre os acampamentos Irani I, Irani II e Abril Vermelho, segundo a CODEVASF (2019), a realocação para outras áreas foi necessária para dar continuidade ao Projeto Salitre, uma vez que “sua paralisação representaria a perda da eficiência dos investimentos realizados pelo governo federal (R\$ 820 milhões) e da perspectiva de geração de mais de 9 mil empregos diretos e indiretos” (AGÊNCIA BRASIL, 2019, *on-line*). No entanto, desconsidera-se a perda material e imaterial gerada com a desterritorialização das comunidades, uma vez que se assume que a realocação soluciona todos os problemas decorrentes dos empreendimentos. Sobre esse caso de desterritorialização, temos:

Acampamentos Abril Vermelho localizado no Projeto Salitre, no município de Juazeiro-BA e Irani de Souza (Irani I) e Irmã Dorothy (Irani II), em Casa Nova (BA), surpreendidos no dia 25 de novembro de 2019, com a reintegração de posse. Como consequência dessa ação houve a derrubada das humildes habitações dos moradores por máquinas pesadas e a destruição das plantações de fruteiras e outras culturas alimentares, deixando mais de 700 famílias sem perspectiva de moradia, alimentação, geração de emprego e renda, uma vez, que desde 2012 garantiam a suas sobrevivências do que plantavam, colhiam e comercializavam (REDE GN, 2019, *on-line*).

A matéria do *site* Brasil de Fato (CAETANO; OLIVEIRA; DULCE, 2019, *on-line*) complementa que “o acampamento Abril Vermelho, com uma área de aproximadamente 700 hectares, era bem estruturado: *possuía padaria, mercearias, sorveterias, lanchonetes e uma escola com 17 alunos e três professores remunerados pelo município de Juazeiro*” (grifo nosso). Hoje, boa parte das famílias vivem no assentamento Vale da Conquista, do MST, no município de Sobradinho, localizado na microrregião de Juazeiro.

Embora a microrregião de Juazeiro não esteja no *ranking* de processos de fechamentos, é fato que esses eventos acontecem para que ocorra a abertura de uma nova escola no local destinado à realocação das famílias. Em 1999, havia 955 escolas no campo e esse número foi reduzido para 581 em 2019. Também foram identificados 875 processos de fechamentos, quase o mesmo número de escolas em funcionamento em 1999. Se cada fechamento fosse definitivo, das 955 escolas existentes em 1999, teriam restado apenas 80 escolas no campo em toda a microrregião em 2019.

Além do agronegócio, a microrregião também enfrenta a pressão das mineradoras, em especial a Caraíba, no município de Curaçá e Sento Sé e a mineradora Galvani, que explora fosfato em diversas comunidades de fundo de pasto, na região de Angico Dias, no município de Campo alegre de Lourdes. Esse minério é destinado em sua maior parte ao município de Luís Eduardo Magalhaes, localizado no oeste baiano para a produção de fertilizantes nas monoculturas do agronegócio. E, além das ameaças às bases e modos de vida das comunidades de fundo de pasto, têm se intensificado o desmatamento, a contaminação das águas e do ar, a morte de animais, a “grilagem” de terras, as doenças respiratórias graves com suspeita de mortes, a perda de várias fontes de renda e a interferência na autonomia de agricultores na cultura local e no hábito alimentar. Segundo a CPT (2018), os membros das comunidades que ainda resistem, sentem medo ao se deslocar e ao produzir em seus próprios territórios. O depoimento transcrito a seguir, reflete essa realidade:

“Tão medindo as terras, eles vão de dia e de noite fazer a variante”, diz uma senhora de 70 anos, que nasceu e foi criada na comunidade do Angico dos Dias junto com dez irmãos. Com as ameaças constantes, a rotina na comunidade não é mais a mesma. “Eu não tô conseguindo mais ir trabalhar por causa do medo de ir sozinho pra roça”, afirma membro da Associação das Comunidades de Campo Alegre de Lourdes (CPT JUAZEIRO, 2018, online).

Portanto, a presença e o fortalecimento da atividade mineradora, têm levado a uma série de problemas às comunidades. Devido ao fato de a região estar moldada para atender mais esse empreendimento, pouco ou quase nada é feito nos territórios dos povos do campo, águas e

florestas, já que o Estado entende que investir nessas áreas implica no fortalecimento dessas comunidades, gerando obstáculos para o progresso pela mineração.

Além da falta de investimentos em infraestrutura para os povos do campo, verifica-se que os elementos construídos a partir da luta das famílias vêm sendo eliminados por motivos não justificáveis. Temos um exemplo disso em relação à Escola Municipal Nelcídia Dias da Silva, construída em 2016, na comunidade de Angicos, em Campo Alegre de Lourdes e fechada no ano seguinte. Além disso, as demais escolas e postos de saúde da região funcionam precariamente. Esses fatores fortalecem a pressão sobre os povos para deixarem de usar as terras, de modo que essas fiquem livres para os empreendimentos, que são sinônimo de progresso, mas para poucos.

Vale observar ainda que, na microrregião de Juazeiro, resiste uma população camponesa ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que atua no sentido de conquistar e atuar na terra a partir da reterritorialização e desterritorialização de grandes porções de áreas destinadas ao latifúndio e aos conglomerados do agronegócio e mineronegócio. Do ano 2000 a 2019, os assentamentos rurais na microrregião de Juazeiro aumentaram de dois para 71, segundo dados obtidos pelo INCRA. Em 4 de dezembro de 2018, houve uma reunião entre o prefeito de Juazeiro e lideranças do MST para tratar da educação e agricultura de base familiar. Nesse encontro, o MST solicitou ao prefeito a instalação/construção de escolas, de modo que se observa que o movimento também tem influenciado na abertura ou reabertura de unidades escolares no campo, em um processo de reterritorialização.

Mas, em alguns casos, a escola no campo é interessante para o agronegócio da fruticultura, atendendo à demanda de estudantes, cujos pais trabalham nesse ramo, muitas vezes de forma sazonal. A sazonalidade do mercado de trabalho na agricultura é um problema estrutural da atividade, pois os vínculos trabalhistas correspondem ao período de plantação até o momento da colheita dos frutos e, ao “final desse período, grande parte dos trabalhadores é demitida, configurando-se assim uma – força de trabalho descartável” (PONTES et al., 2013, p. 3217).

Segundo Dourado (2015), muitos camponeses desterrados pela implantação dos perímetros irrigados acabam retornando a esses mesmos espaços como mão de obra assalariada, fato verificado nas comunidades do Baixo Salitre, em Juazeiro. De acordo com Bezerra (2012), em áreas onde agronegócio da fruticultura se encontra em expansão, o trabalho precário vigora com maior força, predominando “o descumprimento contínuo das normas trabalhistas e da

extrema vulnerabilidade que acometem os trabalhadores e trabalhadoras sazonais” (BEZERRA, 2012, p. 15).

De todo modo, nessas áreas também demandam serviços essenciais como as escolas no campo. Uma vez que, essas famílias cedem sua força de trabalho ao agronegócio, as escolas instaladas ou reabertas também estão a serviço do agronegócio. Portanto, algumas escolas são mantidas pelo agronegócio para manter a família no território durante o período de serviço. Isso justifica a parceria das prefeituras com as grandes empresas do setor de agroindústrias da região.

Esse caso é emblemático na microrregião de Juazeiro em relação à empresa Agrovale, produtora principalmente de açúcar, etanol e bio eletricidade. A empresa atua em projetos destinados à liberação de verbas para material didático, transporte, fardamento e merenda escolar. Ações como essa também ocorrem em outras microrregiões, a exemplo de Ilhéus-Itabuna, onde a Tetra Pak em parceria com a Vale também realiza ações diretas e indiretas em algumas escolas rurais.

O estado do Maranhão também apresenta microrregiões que passam por processos de aberturas de escolas no campo. É o caso da Baixada Maranhense e Alto Mearim e Grajaú. Enquanto a primeira se situa na mesorregião Norte Maranhense, a última está localizada ao centro do estado. Ambas apresentam populações rurais superiores às urbanas, segundo o censo demográfico de 2010, e estão no *ranking* de abertura de escolas. Devido a essas características, essas microrregiões possuem economia voltada especialmente para agriculturas tradicionais, como a produção de arroz e a mandioca, destacando-se ainda o consórcio com o milho e o feijão e o extrativismo dos babaçuais. Embora passem por diferentes conflitos, nesses territórios também encontramos a atuação de movimentos e outros segmentos organizativos dos trabalhadores rurais, em oposição a fazendeiros, criadores de búfalos e atividades agrícolas, que agem de forma violenta e predatória, derrubando extensas áreas de florestas e contaminando o ambiente com agrotóxicos.

Segundo dados obtidos no *site* Sidra/IBGE, em 1999, havia 43.735 cabeças de búfalos na microrregião da Baixada Maranhense, número que se elevou para 62.422 em 2019. Por outro lado, em 1999, foram colhidas 11.943 toneladas de babaçu, ao passo que essa produção passou para 3.194 toneladas em 2019. Em Alto Mearim e Grajaú, foram extraídas 2.227 toneladas de babaçu em 1999, enquanto em 2019 essa quantidade caiu para 1.233. Em contrapartida, as 86 cabeças de bubalinos contabilizadas em 1999 aumentaram para 557 em 2019. Esses dados sugerem que o território de produção de babaçu vem cedendo espaço para a criação de búfalos.

Por parte dos fazendeiros, há uma lógica de domínio do espaço sobre o lugar, revelada em ações coloniais que vêm comprometendo a reprodução social. Entre elas, pode-se elencar a colocação de cercas nos campos inundáveis (inclusive cercas elétricas) para criação extensiva de búfalos, escavação e implementação de açudes para criação de peixes, derrubada de babaçuais para implantação de pastagens e impedimento da coleta de coco babaçu (BRITO, 2017, p. 123).

Além dos fazendeiros que atuam contra as comunidades tradicionais do Maranhão, destaca-se também o empreendimento da mineradora Vale e sua ação direta com a duplicação da Estrada de Ferro Carajás (EFC), projeto essencial para o escoamento do minério extraído através do Projeto Grande Carajás, que vem desconsiderando os impactos ambientais e sociais, e que tem ameaçado a vida dos povos do campo. A Estrada de Ferro Carajás é motivo de conflito em Baixada Maranhense, Alto Mearim e Grajaú e Pindaré. A desterritorialização e o não reconhecimento do território da comunidade implicam na ampliação da EFC, através de sua duplicação.

No Maranhão, muitas comunidades de povos do campo e florestas sofrem com problemas associados a falta de reconhecimento de sua cultura, de suas terras, de saúde e educação, antes mesmo da chegada dos grandes empreendimentos. Em relação à educação, é comum encontrar escolas na Baixada Maranhense, no Alto Mearim e Grajaú, Pindaré e em outras da região, construídas na base da taipa e ou adobe, onde os alunos são obrigados a conviver com a falta de merenda, de recursos pedagógicos e de professores. Nos municípios da microrregião de Alto Mearim e Grajaú, na terra indígena Araribóia, dentre essas condições de precariedade estão a falta de

merenda escolar e sem professores em muitas das Tis. Muitos rios, riachos e brejos estão secando, as queimadas são comuns, enfim, são ilícitos que estão expostos para quem quiser ver. Não existe fiscalização, monitoramento, educação ambiental, não há vontade política de coibir tantos crimes cometidos contra as florestas, os rios, a biodiversidade e a qualidade de vida da sociedade como um todo, mas em especial dos povos indígenas que estão nas terras indígenas sem políticas públicas de educação, saúde, segurança alimentar e nutricional, gestão territorial e ambiental (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2013, *on-line*).

Essas microrregiões ainda não experimentam a falta de demanda de estudantes nas escolas, de modo que esse fator não justifica para o fechamento, pois a permanência e força das escolas no campo se deve sobremaneira à presença de crianças e jovens (SILVA, 2015). Entretanto, especificamente nas microrregiões do Maranhão, as condições precárias de funcionamento são condicionantes utilizados para fechamento, com a promessa e cumprimento

da transferência dos alunos para escolas de distritos próximos ou comunidades mais próximas, com melhor infraestrutura e, conseqüentemente, melhor qualidade de ensino. Em Baixada Maranhense, Pindaré e Alto Mearim e Grajaú houve movimentação por parte das comunidades para impedir o fechamento dessas escolas e, a partir dessa pressão, o governo do Maranhão formulou o Programa Escola Digna, com o investimento de R\$ 2.836.179,38 para a construção e reforma das unidades escolares (SEDUC/MA, 2018). Embora possa representar uma conquista, esse programa conta com verbas de empresas importantes que atuam na modernização de um tipo diferente de campo no Maranhão.

Assim, desde 2015, tem ocorrido a substituição das escolas de taipa e palha, por escolas de alvenaria, em decorrência da parceria com as empresas como a Suzano e a Vale que, além de serem responsáveis diretos pelos impactos e parte dos problemas vivenciados pelas comunidades, ainda trazem possibilidades de influenciarem diretamente na formação e cultura dos povos a partir do material ofertado nas escolas. A esse respeito, temos:

De 2018 a julho de 2019, a Vale já financiou a construção de três escolas, duas unidades básicas de saúde (UBS) e melhorou as condições de estradas vicinais que servem as comunidades rurais de Alto Alegre do Pindaré. Os bairros beneficiados diretamente foram Vila Fufuca, Mineirinho, Bacuri, São Miguel, Três Bocas e Arapapá. A empresa doou ainda trilhos que foram aproveitados na construção e melhoria de pontes (EMIR, 2020, *on-line*).

O método de lançar verbas sobre os territórios impactados nada mais é do que uma oferta de migalhas, pois, embora pareça estar voltado a solucionar as mazelas das comunidades, favorecem o capital. Isso fica claro a partir das escolas no campo, construídas e reformadas com verba desses grupos empresariais, que trazem suas ideologias transmitidas nos kits escolares, palestras, cursos, panfletos e cartilhas, ferramentas ideais para pensar e materializar um outro tipo de campo. Logo, o lema de “melhorar a condição de vida das pessoas” está sob controle da empresa e os investimentos ali aplicados que assumem o papel de coadjuvantes na territorialização deste capital no campo.

Além de instituições construídas e reformadas, em Alto Mearim e Grajaú, Pindaré e Baixada Maranhense, identificamos que o processo de reaberturas de escolas é marcado por migrações internas de famílias que, para se manterem, dependem de trabalho em fazendas dos municípios do entorno, resultado das desigualdades econômicas e sociais (SILVA, 2015). Assim, o retorno dessas famílias ou a entrada de outras podem levar à reabertura, ao passo que a ausência dessas pessoas conduz ao fechamento das unidades escolares.

Como visto, as microrregiões do Maranhão – Pindaré, Baixada Maranhense e Alto Mearim e Grajaú – também se enquadram em um complexo de atividades que atuam no sentido de extrair o máximo dos recursos naturais e usurpar o trabalho regional e a educação para alimentar um determinado grupo que acumula capital.

A partir desse panorama envolvendo a região Nordeste, é possível chegar a duas conclusões principais. Primeiro, a dinâmica das escolas no campo está concentrada em cinco estados: Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Piauí. Neles, conseguimos identificar alguns dos processos que envolvem o fechamento e a abertura de escolas, sendo possível perceber que o agronegócio e atividades adjacentes a ele, favorecem de forma direta e indireta as dinâmicas das escolas no campo. Também é possível concluir que, embora o Nordeste seja a região que mais concentra escolas no campo, também é a região que se destaca na redução do número dessas instituições escolares, diminuindo as possibilidades de Educação do Campo aos povos do campo, águas e florestas.

A partir do panorama das microrregiões do nordeste, tecemos comentários gerais em relação as dinâmicas das escolas no campo. Para isso, foi essencial a sobreposição de mapas dos principais elementos que acometem a região e como ela tem se relacionado a desterritorialização das escolas no campo. Vale destacar novamente, que os elementos analisados não excluem outros que poderão estar atuando na dinâmica de fechamento e abertura de escolas. Entretanto, percebemos que o desmatamento tem acometido todas as microrregiões e a depender desta, essa atuação tem sido com maior ou menor intensidade. Os mapas revelam um detalhamento pelos municípios já que as análises do texto perpassam a escala municipal.

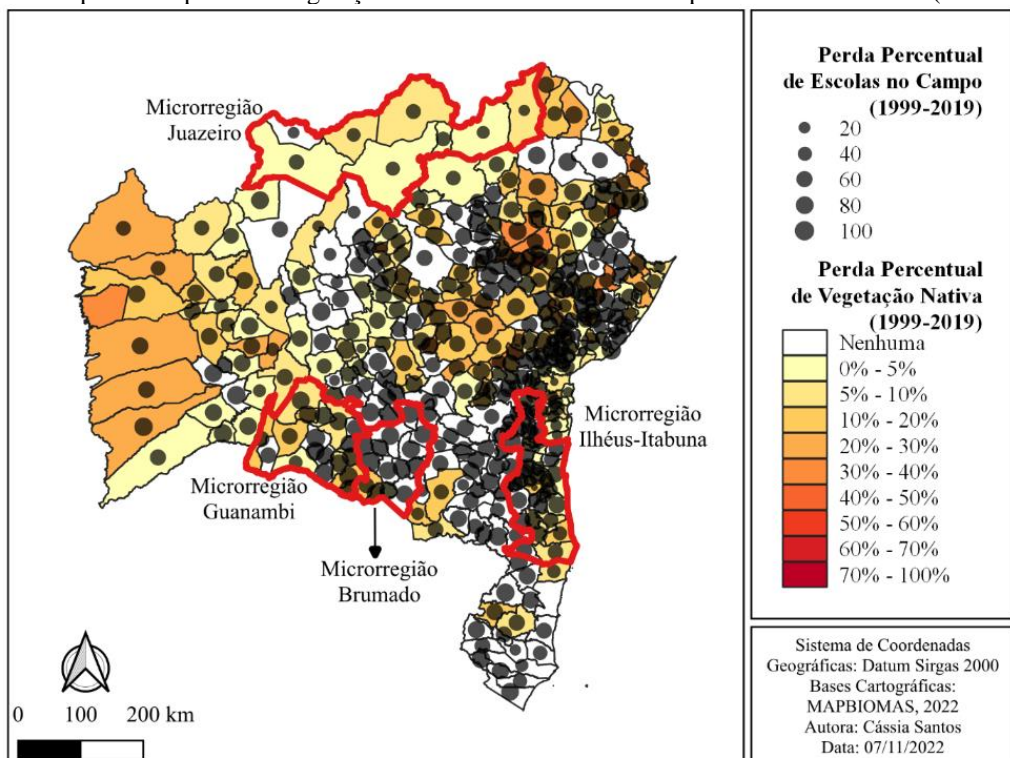
No mapa 13, podemos notar no estado da Bahia, que a microrregião de Ilhéus Itabuna, Guanambi e Juazeiro tem sofrido com intensos processos de retirada da vegetação nativa e em contrapartida também é notável por seus municípios, a perda percentual de escolas no campo. Na microrregião de Ilhéus Itabuna, foi citado anteriormente, a área da reserva indígena Caramuru Paraguassu e a reserva indígena Tupinambás. Suas áreas compreendem os municípios de Camacan, Buerarema, Ilhéus e Una e todos eles tiveram alguma redução de sua vegetação nativa no período de 1999 A 2019. Por outro lado, também teve uma considerável perda de escolas. A retirada da vegetação nativa ocorre em especial pela ampliação de áreas voltada a produção de celulose e também mineração.

Quanto a microrregião de Guanambi e Juazeiro, é evidente a desmatação em especial para a territorialização das atividades de mineração. No mapa 13, é perceptível que quase todos

os municípios dessas microrregiões reduziram sua vegetação nativa para ceder lugar a atividade de mineração. Os municípios que se destacaram para exploração mineral e inclusive já foram citados são Caetité e Lagoa Real em Guanambi e o município Juazeiro, de mesmo nome de sua microrregião. No mapa 14, vemos que essas áreas também possuem perdas expressivas de escolas.

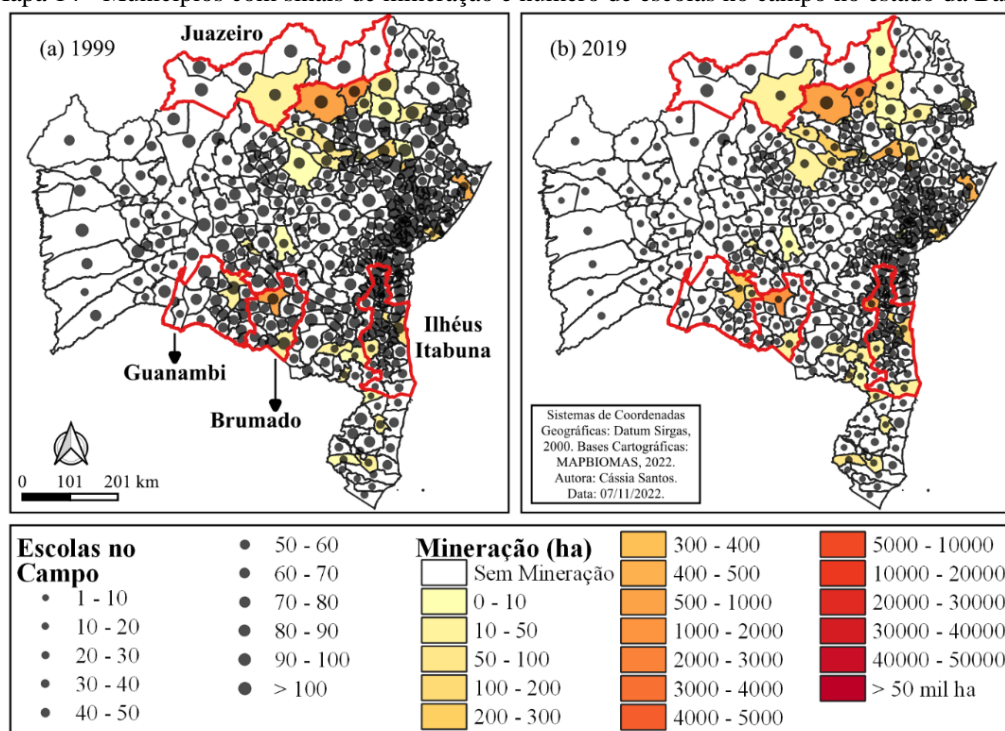
Na microrregião de Brumado, não notamos que no período de 1999 a 2019 tenha havido perda da vegetação nativa. Mas, esse impacto já pode ter acometido essa área em anos anteriores. O que podemos ver pelo mapa 14, é que o município de mesmo nome da microrregião, Brumado, possui forte atuação no setor minerário e convive igualmente com a perda no quantitativo de escolas. Quanto a microrregião de Ilhéus Itabuna, possui municípios com expressiva atividade minerária e como já pontuado, à construção do Porto Sul pela Bahia Mineração (BAMIN) e a Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL), foram fundamentais para a instalação desse capital. De todo modo, é evidente que pelos municípios que destacam na atividade minerária, também se destacam na perda de escolas.

Mapa 13- Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado da Bahia (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 14 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado da Bahia.



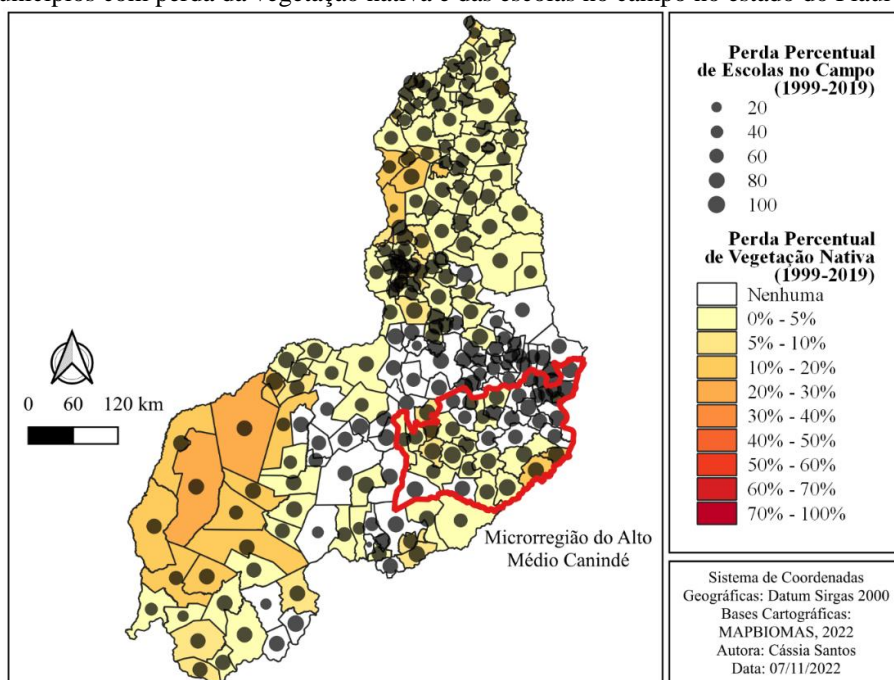
Fonte: MAPBIOMAS/INEP

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No estado do Piauí, o desmatamento já ganhou força e é bastante representativo no período de 1999 a 2019. No mapa 15, podemos notar perdas consideráveis na microrregião de Alto Médio Canindé. Ela tem sofrido perdas de sua vegetação nativa especialmente para a territorialização da mineração e dos grandes parques eólicos. Em análises anteriores, citamos nessa microrregião, alguns municípios, dentre eles: Queimada Nova, Paulistana, Acauã e Betânia. De acordo com o mapa 15, esses municípios que entraram na análise, sofrem com o desmatamento e a perda das escolas no campo. É perceptível pela tonalidade da cor no mapa que nos municípios de Betânia e Acauã o quadro é agravado quando comparado aos demais municípios com percentuais menores.

Quanto a mineração, não foi relevante demonstrar em mapa já que a microrregião de Alto Médio Canindé ainda não demonstra sinais de produção mineral, embora tenha sofrido com o desmate para a instalação da Ferrovia transnordestina destinada ao escoamento do minério e grãos. Uma das empresas instaladas na microrregião, a Bemisa, iniciou suas atividades em 2008 e por enquanto os dados indicam que suas atividades se restringem as pesquisas para extração de ferro, e estratégias (ameaças diretas, projetos educacionais nas escolas) todos favorecem aos povos do campo venderem suas terras.

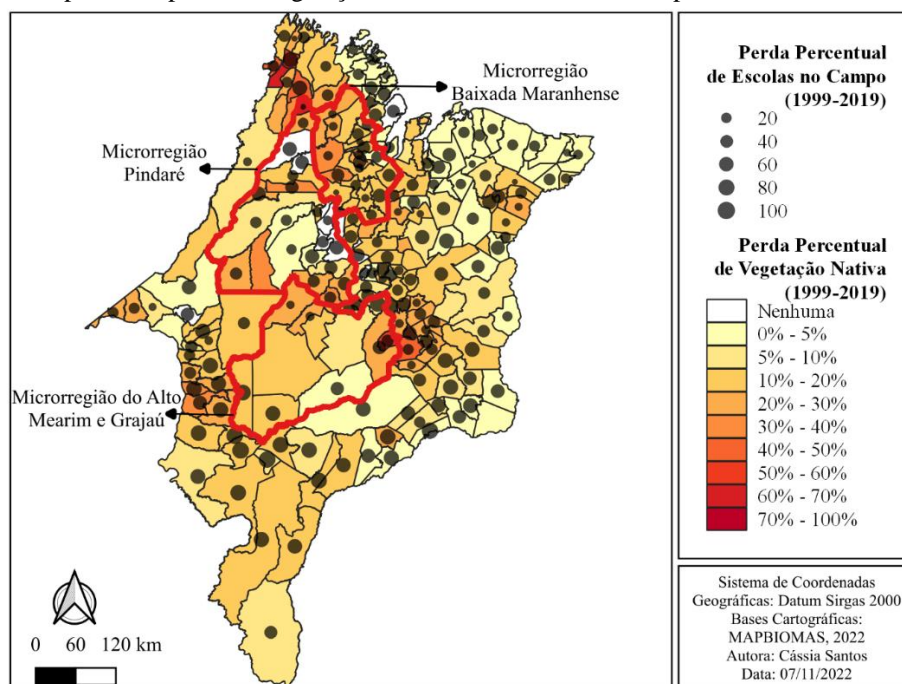
Mapa 15 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do Piauí (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No estado do Maranhão temos a microrregião de Pindaré, Alto Mearim e Grajau e Baixada Maranhense. As três microrregiões têm visíveis processos que expulsam as populações do campo. O desmatamento sobressai nos municípios das microrregiões supracitadas, mas o impacto é generalizado por todo o estado. Vimos que um dos motivos para a redução da vegetação nativa é o conglomerado de negócios denominado Projeto Grande Carajás cujo impacto desencadeia ações de desterritorialização nas comunidades, sobretudo as mais vulneráveis, posto pela condição de ocupação das terras. No período de 1999 a 2019 foi preponderante a perda da vegetação nativa e a instalação de infraestruturas vinculadas a atividades de mineração, a exemplo da própria duplicação da estrada de Ferro Carajás. A presente realidade afeta diretamente a disponibilidade dos recursos naturais que muito são preservados por comunidades rurais, habitantes na região, e por vez favorecido no fechamento de escolas. É importante notar ainda, a baixa expressividade na perda de escolas na microrregião de Auto Mearim e Grajau, Pindaré e Baixada Maranhense e é certo que a presença marcante da população no campo contribui para a permanência dessas escolas. Segundo dados no IBGE (2010), a população rural de Alto Mearim e Grajau, Pindaré e Baixada Maranhense são 53%; 44,6% e 55,8% respectivamente. Também são microrregiões em que as escolas não se mantêm funcionando. Pindaré por exemplo, está em terceira posição tanto em fechamento e abertura.

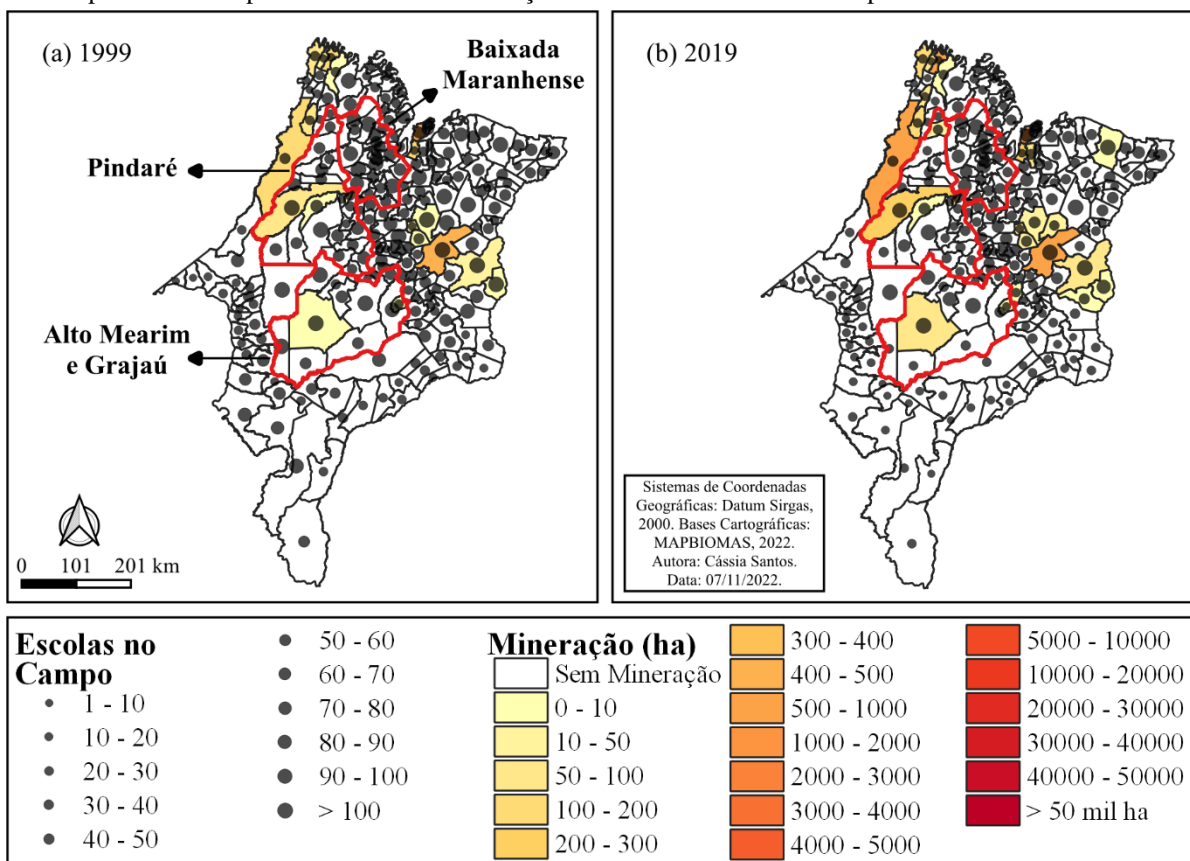
Mapa 16 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do MA (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Como colocado, a implantação do Projeto Grande Carajás no estado tem estimulado a mineração nas microrregiões. Haja visto, o projeto foi responsável pela duplicação da estrada de ferro Carajás e em consequência a territorialização das empresas de mineração. No mapa 17, visualizamos o aumento pontual da mineração pelos municípios da microrregião de Pindaré e Alto Mearim e Grajaú e a redução igualmente pontual de suas escolas.

Mapa 17 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Maranhão.

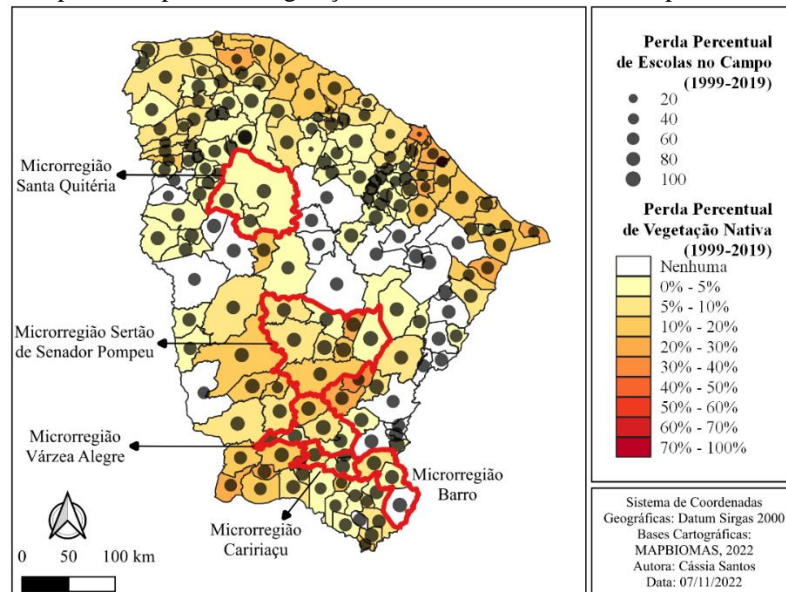


Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No estado do Ceará, as microrregiões Várzea Alegre, Barro, Sertão de Senador Pompeu, Santa Quitéria e Caririaçu são aqueles que praticamente não tem mais escolas no campo. Todas perderam acima de 80% de suas escolas. Esse é um território que tem sofrido com a implementação do Projeto Cinturão das Águas do Ceará que estimulou a especulação imobiliária e o desmatamento para culturas do agronegócio. No mapa 18, todas as cinco microrregiões possuem perdas da sua vegetação nativa e percentuais elevados quanto a perda de escolas no campo.

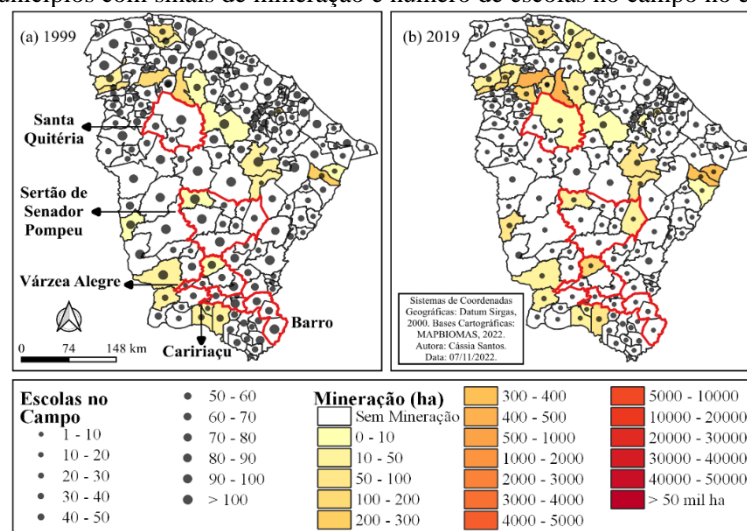
A perda da vegetação também está associada a mineração que tem ganhado força especificamente na microrregião de Várzea Alegre e Sertão de Senador Pompeu. Em análise feita anteriormente, foi citado o município de Pedra Branca que faz parte dessa última microrregião e sofre conflitos com a territorialização do empreendimento. Pedra Branca evidentemente tem reduzido o número de escolas.

Mapa 18 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no Ceará (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 19 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Ceará.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Diante desse cenário, podemos afirmar que existe uma relação na territorialização do capital e a desterritorialização das escolas no campo. O desmatamento e a mineração foram os elementos que mais apareceram nas análises qualitativas dos dados das microrregiões no Nordeste, mas eles não são os únicos da região. Outros, conseqüentemente deverão ser considerados, já que também podem favorecer a redução de escolas no campo. Como sempre estamos pontuando: o capital se materializa em diferentes formas, sendo possível assegurar as desigualdades e destruições por seu caminho.

Passaremos agora à discussão sobre a dinâmica das escolas na região Norte do Brasil.

4.1.2. A dinâmica das escolas no campo na região Norte do Brasil

A região Norte é a segunda que mais possui escolas funcionando no campo desde 1999 e a segunda com maiores números de fechamentos, perdendo apenas para o Nordeste. Isso se explica pela presença considerável das comunidades e povos do campo, águas e florestas e, em contrapartida, pela territorialização do negócio globalizado no campo.

Em 1999, a região contava com 21.321 escolas no campo e passou a ter 13.612 em 2019, ou seja, a diferença representa uma perda de 7.709 unidades escolares, isto é menos 36,2% das instituições de ensino no campo. Embora seja a segunda região em número de escolas no campo, considerável parte dessas instituições são municipais. Em 2019, foram contabilizadas 12.043 escolas municipais no campo, 1.561 estaduais e oito federais, sendo a região que mais conta com escolas estaduais no Brasil. O Quadro 27, a seguir traz as quantidades de escolas em funcionamento entre 1999 e 2019 na região Norte em comparação com todo o Brasil.

Quadro 27 - Número de escolas em funcionamento no campo por ano na região Norte do Brasil (1999 - 2019)

Ano/Região	Norte	Brasil
1999	21.321	118.996
2000	21.063	116.433
2001	20.547	112.573
2002	19.975	106.531
2003	19.577	102.371
2004	19.261	99.529
2005	18.764	95.776
2006	18.073	91.437
2007	17.619	87.766
2008	17.365	86.156
2009	17.041	82.704
2010	16.588	79.087
2011	16.257	75.777
2012	15.906	73.657
2013	15.453	70.315
2014	15.038	66.969
2015	14.697	64.130
2016	14.419	62.449
2017	14.220	60.113
2018	13.834	57.001
2019	13.612	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região Norte também ocupa segunda posição na quantidade de processos de fechamentos das escolas, registrando 20.683 eventos desse tipo entre 2000 e 2019. Do mesmo modo que ocorre em relação ao Nordeste, observa-se que o número de fechamentos no período corresponde praticamente à quantidade de estabelecimentos de ensino em funcionamento no campo em 1999 (21.321 escolas). Dessa forma, se cada uma das unidades escolares que foram fechadas não tivesse possibilidade de criação e reabertura, atualmente, restariam apenas 638 escolas no campo na região, uma vez que contabilizamos 20.683 processos de fechamento. Esses processos foram realizados por 18.344 instituições, das quais 16.257 foram fechadas apenas uma vez e 2.087 foram fechadas de duas a cinco vezes. Em todos os anos (2000 a 2019), a porcentagem de fechamentos variou entre 15% e o máximo de 23%, mas com a tendência à diminuição.

O Quadro 28 traz uma ideia desse panorama, ao expor os dados de processos de fechamento ano a ano na região Norte do Brasil de 1999 a 2019.

Quadro 28 - Processos de fechamentos na região Norte do Brasil.

Ano	Norte	Brasil
2000	1.552	7.646
2001	2.007	10.256
2002	1.677	10.624
2003	1.550	8.170
2004	1.294	6.720
2005	1.526	8.010
2006	1.531	7.588
2007	1.118	6.280
2008	867	4.075
2009	921	5.493
2010	916	5.105
2011	792	4.576
2012	747	3.257
2013	832	4.561
2014	667	4.173
2015	569	3.561
2016	496	2.356
2017	568	3.340
2018	582	3.654
2019	471	2.863
Total	20.683	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Diante desse quadro, tivemos um aumento no número de municípios desprovidos de escolas no campo na região. Em 1999, dos 449 municípios do Norte, apenas três não dispunham

de unidades escolares no campo. Já em 2019, havia 450 municípios, dos quais 44 estavam sem escola no campo. Tocantins é o estado que mais contabilizou municípios sem escola no campo em 2019. De seus 139 municípios, 38 encontram-se desprovidos de instituições de ensino no campo.

Considerando-se os processos de aberturas, embora a região Norte seja a segunda no *ranking* entre regiões brasileiras, com 12.974 ocorrências entre 2000 e 2010, observa-se (Quadro 29) que esses eventos têm diminuído ao longo dos anos. Dentre esses processos, 7.285 referem-se a escolas novas e 5.689 a reaberturas, o que pode ser explicado pelo fato de a região ser a terceira que mais concentra povos no campo e que atuam na luta por seus direitos. Dentre as unidades escolares que foram criadas, somente 3.736 permaneceram funcionando em 2019, enquanto entre as escolas reabertas, apenas 1.919 foram registradas para o mesmo ano. Para o período analisado (1999-2019), a região acumulou 16.613 escolas encerradas até o ano de 2019.

Quadro 29 - Processos de aberturas de escolas no campo na região Norte do Brasil (2000 - 2019).

Ano	Norte	Brasil
2000	1.294	5.083
2001	1.491	6.396
2002	1.105	4.582
2003	1.152	4.010
2004	978	3.878
2005	1.029	4.257
2006	840	3.249
2007	664	2.609
2008	613	2.465
2009	597	2.041
2010	463	1.488
2011	461	1.266
2012	396	1.137
2013	379	1.219
2014	252	827
2015	228	722
2016	218	675
2017	369	1.004
2018	196	542
2019	249	592
Total	12.974	48.042

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Por ser a segunda região com maior quantidade de escolas em funcionamento no campo e a terceira com maior população rural, o número de estudantes no campo ainda é elevado. Em

1999, havia 1.090.490 de alunos que viviam e estudavam no campo. Em 2019, esse número subiu para 1.142.319, o que representa um aumento de 4,75%. Aparentemente, a redução do número de escolas no campo devido à política de nucleação ainda não foi suficiente para obrigar esses estudantes a se deslocarem para a cidade.

De acordo com dados do INEP, constatou-se que dos 1.142.319 estudantes da região Norte que viviam e estudavam no campo em 2019, 593.105 utilizavam o transporte escolar, ou seja, mais da metade precisavam se deslocar para escola no campo de outra comunidade, o que pode ser visto como uma consequência da prática de nucleação de escolas. Dentre os estudantes que viviam no campo, também havia 295.503 que frequentavam a escola urbana, sendo a região com menos indivíduos do campo estudando na cidade. Desses, 179.329 utilizavam o transporte escolar, enquanto 116.174 não tinham acesso ao recurso, embora estudassem na cidade. Além de serem obrigados a estudar em unidades que não condizem com a realidade de suas comunidades de origem, ainda precisavam se deslocar até a escola por meios próprios.

As escolas em funcionamento no campo não estão uniformemente distribuídas por toda a região Norte, de modo que há áreas que são desprovidas de escolas no campo. Os estados do Acre, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins foram os que apresentaram maior número de escolas em funcionamento em 1999 e/ou 2019.

Observa-se que Rondônia foi o estado que mais perdeu escolas no campo (Quadro 30), tendo sido excluído do *ranking* dos cinco estados que mais apresentaram escolas em funcionamento no campo em 2019, pois das 2.368 escolas no campo em 1999, restaram apenas 411 em 2019, passando do terceiro estado com mais escolas em funcionamento para o que menos possuía escolas no campo, com uma perda representativa de 82% das unidades escolares. É importante ressaltar que Rondônia é o estado que mais perdeu população rural entre 2000 e 2010 (Quadro 31) e se situa na terceira posição no *ranking* de processos de fechamento, estando atrás somente de Pará e Amazonas.

Quadro 30 - Ranking dos estados da região Norte quanto ao número de escolas em funcionamento (1999 - 2019).

Estado	1999	Estado	2019
Pará	11.258	Pará	6.949
Amazonas	3.666	Amazonas	3.593
Rondônia	2.368	Acre	1.125
Tocantins	1.881	Roraima	564
Acre	1.295	Tocantins	517
Roraima	458	Amapá	453
Amapá	395	Rondônia	411

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A população rural não aumentou em nenhum estado, ao passo que a população urbana seguiu uma tendência de aumento ou se manteve estável (Quadro 31). Além de Rondônia, Acre,

Amazonas, Pará e Tocantins que também apresentaram uma queda no número populacional de habitantes do campo. Roraima e Amapá foram os que menos sofreram diminuição da população rural, sendo dois dos três estados do Brasil (considerando-se Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste) com saldo positivo na diferença de escolas em funcionamento no campo em 2019 relativamente a 1999. Esse saldo positivo pode estar relacionado a resistência das comunidades em não fechar suas escolas. Pode ser ainda que a redução no número de escolas no campo não seja de fato interessante para a lógica do mercado, e esses estabelecimentos de ensino estejam funcionando pelos moldes da parceria público-privada. Essa parceria pode estar diretamente vinculada com setores empresariais do agronegócio. Entendemos que nesse tipo de parceria, a educação contribui para monopolização dos territórios dos sujeitos e a subordinação de seu trabalho pelo capital. São todas hipóteses que merecem ser investigadas, já que, não tivemos nenhuma microrregião selecionada nesses estados. Como vimos, a seleção das microrregiões se dá a partir de um *ranking*. São consideradas aquelas cinco microrregiões que tiveram maior quantitativo de estabelecimentos envolvidos. Essa foi uma das metodologias adotadas nesse estudo.

Quadro 31 - Porcentagem das populações rural e urbana nos estados da região Norte do Brasil.

Estado	2000		Estado	2010	
	Urbana	Rural		Urbana	Rural
Rondônia	64,1	35,9	Pará	68,5	31,5
Acre	66,4	33,6	Acre	72,6	27,4
Pará	66,5	33,5	Rondônia	73,6	26,4
Tocantins	74,3	25,7	Roraima	76,6	23,4
Amazonas	74,9	25,1	Tocantins	78,8	21,2
Roraima	76,1	23,9	Amazonas	79,1	20,9
Amapá	89	11	Amapá	89,8	10,2

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Além de Rondônia, o estado de Tocantins e Pará, apresentaram uma perda gigantesca de escolas. Se em Rondônia, a perda de escolas representou mais de 80% no período de 1999 a 2019, a redução da população rural entre 2000 e 2010 foi de 9,5%. Já em Tocantins, havia 1.295 escolas funcionando no campo em 1999 e apenas 517 em 2019, ou seja, houve uma perda de mais de 70% das escolas, enquanto a população rural caiu mais 4,5% de 2000 a 2010. No Pará, em 1999, havia 11.258 escolas em funcionamento. Em 2019, esse número caiu para 6.949, com uma perda de mais de 30% das unidades escolares. Já a população rural apresentou uma queda

de apenas 2%, corroborando novamente o fato de que mesmo com a presença de pessoas no campo, as escolas vêm sendo fechadas.

Em 1999, Roraima contava com 458 escolas no campo, subindo para 564 em 2019. O Amapá sofreu um aumento no número de escolas em funcionamento no campo, passando de 395 para 453 em relação ao mesmo período. Esses foram os dois únicos estados que também apresentaram um crescimento na população rural entre 2000 e 2010. Esse crescimento é observado pelos números absolutos. Em 2000, a população rural de Roraima era de 77.381 habitantes e a do Amapá era de 52.349 habitantes. Em 2010, esses números aumentaram para 105.620 e 68.490, respectivamente para Roraima e Amapá.

Segundo Péricles (2011), o aumento da população está relacionado ao setor agrícola, pois, pressionados pela expansão da fronteira agrícola nos demais estados da região Norte, a população rural tem se deslocado para Roraima e Amapá, onde o preço das terras é mais acessível. Isso evidencia um cenário de conflitos na região Norte, envolvendo ambientalistas e populações do campo, águas e florestas, sojeiros, pecuaristas, oligarquias tradicionais e governo, seja para a produção de capital, seja para compensação e conservação dos recursos naturais. Afinal, a exploração da Amazônia tem ocorrido a partir de uma política de governo que intensifica suas ações através do desmonte da gestão ambiental pública, destruindo os avanços e conquistas na legislação e as instituições criadas, como é o caso do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Tais contradições têm alavancado o desmatamento da Floresta Amazônica e do Cerrado, levando à expulsão das pessoas que dependem desses biomas. Conseqüentemente, à expulsão de seus territórios, as escolas dessas comunidades também acabam por sofrer fechamentos indiscriminados.

Com relação ao Pará, embora o estado ocupe a primeira posição quanto ao número de escolas em funcionamento no campo em 1999 e em 2019, também é o primeiro no *ranking* de fechamentos (Quadro 32). Entre 2000 e 2019, ocorreram 10.205 processos de fechamentos de escola no campo, e ao considerar o recorte temporal da pesquisa, houve a perda definitiva de 8.010 escolas no Pará.

O estado do Amazonas ocupa segunda posição no número de fechamentos, com 3.593 processos de fechamentos e 2.651 escolas encerradas. Rondônia é o terceiro, com 2.670 processos de fechamentos de escolas no campo e 2.489 unidades escolares encerradas. Em seguida, vem Tocantins, com 2.163 processos de fechamentos e 1.473 escolas encerradas. Por

fim, temos o Acre com 1.363 processos de fechamentos e 1.075 instituições escolares encerradas no campo (Quadro 32).

Quadro 32 - Ranking de estados da região Norte com maior quantidade de processos de fechamento (2000 - 2019).

Estados	Total de Fechamentos
Pará	10.205
Amazonas	3.593
Rondônia	2.670
Tocantins	2.163
Acre	1.363

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Observa-se que mais da metade das escolas que passaram por algum processo de fechamento no período estudado, acabaram sendo totalmente encerradas nos estados da região Norte. A esse respeito, Hage (2019) expõe uma realidade observada na região: de cada dois alunos que concluem os anos iniciais de escola, só um segue para os anos finais e, de cada cinco que concluem os anos finais, só um vai para o ensino médio, embora a Constituição Federal preveja que, até os 17 anos, todos têm direito à educação.

Para compreender as circunstâncias que influenciam o fechamento das escolas nos estados do Norte, bastaria analisar os conflitos da região, envolvendo os povos do campo, águas e florestas e o comércio nacional e internacional da madeira, a máfia da grilagem, a pistolagem e a corrupção. Esses conflitos se devem às ações de um Estado neoliberal e sua omissão, favorecendo as grandes empresas a se instalarem para explorar dos recursos da Amazônia, constituída em grande parte por terras devolutas ou sem titulação definida.

Devido à resistência das comunidades tradicionais que ainda lutam constantemente por seus direitos, os estados da região Norte também apresentam processos de abertura escolas. A esse respeito, o Pará foi o estado que mais sofreu aberturas ao longo do recorte temporal considerado na pesquisa, seguido dos estados de Amazonas, Acre, Tocantins e Rondônia (Quadro 33).

Tocantins e Rondônia tiveram menor quantidade de processos de aberturas de escolas, ao mesmo tempo que sofreram com maior proporção da perda de escolas (Tocantins perdeu mais de 70% e Rondônia mais de 80% das suas escolas). Logo, são estados que menos tem almejado a territorialização e reterritorialização de povos do campo, águas e florestas.

Amapá e Roraima, embora tenham registrado os menores números de escolas em funcionamento no campo desde 1999, foram os únicos que sofreram aumento na quantidade de escolas no campo até 2019, mas esse crescimento não foi suficientemente para que esses estados passassem a constar no *ranking* de processos de aberturas.

Quadro 33 - Ranking de estados da região Norte com maior quantidade de processos de abertura (2000 - 2019).

Estados	Total de Aberturas
Pará	5.896
Amazonas	5.409
Acre	1.193
Tocantins	799
Rondônia	713

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Passaremos a discutir agora as dinâmicas das escolas no campo que ocorrem em algumas microrregiões do Norte do país. As microrregiões selecionadas pelo *ranking* de número de escolas, estão concentradas em três estados: Pará, Rondônia e Amazonas. De acordo com o Quadro 34, percebe-se que até 2000, das 13 microrregiões da região Norte, seis apresentavam população rural superior à urbana: Alto Solimões (AM), Cametá (PA), Tomé-Açu (PA), Guamá (PA), Altamira (PA) e Alvorada D'Oeste (RO). Já em 2010, foram registradas quatro microrregiões com maior população rural do que urbana: Cametá, Tomé-Açu, Guamá e Alvorada D'Oeste.

As microrregiões que mais perderam pessoas no campo entre 2000 e 2010 foram Alto Solimões (AM), que passou de 55,2% para 41,9%; Cacoal (RO), cuja população rural sofreu um decréscimo de 44,9% para 33,5%; Ji-Paraná (RO), com uma população rural que passou de 42% para 31,3%; e Altamira (PA), que mudou seu percentual de 52,9% para 41,4% em 2010. Com exceção de Colorado do Oeste (RO), todas as microrregiões apresentaram um aumento da população urbana, possivelmente devido à saída de muitas pessoas do campo para as cidades.

Quadro 34 - Populações rural e urbana nas microrregiões do Norte do Brasil.

Microrregiões	2000			2010		
	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
Ariquemes (RO)	80.410	58.623	42,2	114.615	56.535	33,0
Ji-Paraná (RO)	176.436	127.742	42,0	202.912	92.554	31,3
Cacoal (RO)	124.036	101.276	44,9	151.755	76.457	33,5
Alto Solimões (AM)	89.309	110.033	55,2	130.122	93.972	41,9

Madeira (AM)	65.756	64.680	49,6	89.953	75.710	45,7
Santarém (PA)	251.120	179.049	41,6	294.523	190.000	39,2
Cametá (PA)	173.419	180.441	51,0	216.504	220.798	50,5
Tomé-Açu (PA)	93.661	118.070	55,8	143.147	144.471	50,2
Guamá (PA)	132.134	230.579	63,6	166.516	268.040	61,7
Altamira (PA)	106.531	119.839	52,9	160.392	113.488	41,4
Alvorada D'Oeste (RO)	25.238	47.190	65,2	30.071	40.113	57,2
Colorado do Oeste (RO)	35.565	25.038	41,3	34.651	18.380	34,7
Tucuruí (PA)	146.873	103.255	41,3	223.599	105.297	32,0

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Os quadros 35 e 36 traz as cinco microrregiões do Norte que mais sofreram processos de fechamento e encerramentos: Santarém, Cametá, Altamira, Ji-Paraná, Tomé-Açu e Tucuruí. Com exceção de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, esses processos se concentraram no estado do Pará, sendo que Cametá e Tomé-Açu pertencem à mesma mesorregião, no nordeste do Pará, enquanto Santarém situa-se no Baixo Amazonas, Altamira no sudoeste e Tucuruí no sudeste do Pará.

Em concordância com nossos resultados, segundo o Ministério Público do Pará (2019), os municípios considerados críticos quanto ao fechamento de escolas rurais são: Baião, Acará, Aurora do Pará, São Caetano de Odivelas, Terra Alta, Curuçá, Abaetetuba, São Domingos do Capim e Garrafão do Norte. Desses, somente São Caetano de Odivelas, Terra Alta e Curuçá não fazem parte do nosso estudo, já que pertencem à microrregião de Salgado, que não consta em nosso *ranking* de fechamento, definido segundo os critérios metodológicos já explicados.

Quadro 35 - Ranking de microrregiões com maior quant. de proc. de fechamento na região Norte (2000 - 2019).

Região	Estado	Microrregião	Processos de Fechamentos
Norte	PA	Santarém	1.097
	PA	Cametá	855
	PA	Altamira	855
	RO	Ji-Paraná	651
	PA	Tomé -Açu	493

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quadro 36 - Ranking das microrregiões do Norte do Brasil com maior quantidade de escolas que encerraram suas atividades.

Estado	Microrregião	Escolas encerradas até 2019
Pará	Santarém	758
Pará	Cametá	752
Rondônia	Ji-Paraná	636
Pará	Altamira	584

Pará	Tucuruí	453
------	---------	-----

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Iniciaremos a discussão pela microrregião de Tomé-Açu que, embora esteja em quinta posição no *ranking* de fechamentos de escolas, apresenta características bem particulares em relação às demais microrregiões do Quadros 35 e 36. Em 1999, a microrregião possuía um total de 789 escolas em funcionamento e no ano de 2019 caiu para 483 escolas. Segundo Aquino Junior (2020), devido à expressiva produção de dendê em Tomé-Açu, muitas escolas, inclusive recém-inauguradas, foram fechadas por conta da venda de terras ao redor dos prédios, isolando-as no meio do dendezal. E as escolas que não encerraram definitivamente suas atividades, encontram diversos problemas para se manter.

Embora as empresas afirmem que os pesticidas utilizados não são tóxicos, a situação é preocupante, pois as escolas acabam ficando até três dias fechadas durante o período de pulverização da empresa. Segundo o relato de um agricultor da microrregião: *“A escola ficou três dias sem aula. Interditaram o acesso, de ninguém poder passar dentro da área”, afirmou o agricultor. “A empresa falava que era orgânico, que não fazia mal... Como é que não faz mal, se não pode passar 48 horas dentro da área?”* (ANDERSON; ELKAIN, 2018, *on-line*).

Com os fechamentos das escolas no campo em Tomé-Açu, o número de matrículas nas escolas das cidades tem aumentado. De acordo com banco de dados do INEP, em 2007, havia 4.081 alunos do campo frequentando as escolas urbanas na microrregião, número que aumentou para 12.236 em 2019. Em Acará, município da microrregião de Tomé-Açu, tem sido observado um crescimento populacional desordenado no meio urbano, o que tem gerado mais violência, bem como atividades que se ligam tão somente ao setor de dendê.

Assim, o fechamento de escolas nesse campo está atrelado ao recuo da agricultura de base familiar em favor da dendeicultura, com a conseqüente migração do agricultor para a cidade ou para trabalhar nos campos do dendê, abandonando seu modo de vida tradicional. Segundo Nahun e Santos (2015), a maioria dos trabalhadores era agricultor antes de se tornarem mão de obra assalariada das empresas que expandem suas terras para o cultivo do dendê. São sujeitos que acabam expulsos do campo por não haver políticas públicas que garantam seu modo de vida, a qualidade e o escoamento da sua produção, o que tem intensificado a venda de seus terrenos. Logo, a territorialização do capital se dá também por duas vias: a venda e o arrendamento das terras, que consiste na subordinação dos territórios das comunidades do campo.

Para Nahun e Santos (2015), trata-se da adaptação da comunidade camponesa em comunidade rural, já que a estrutura modificada atende as empresas que se apropriam da terra a partir da produção do dendê. Na microrregião de Tomé-Açu, é comum encontrar comunidades rurais

contendo hotel, postos de combustíveis, lanchonetes, restaurantes, farmácias, lojas agrícolas, loja de informática, de material de construção, móveis, de variedades, oficinas de moto, depósito de bebidas e supermercado. Adentrando as ruas transversais contamos mais de trinta conjuntos de quitinetes, isto é, pequenos apartamentos horizontais (quarto, sala, cozinha e banheiro) criadas a partir de 2010 para abrigarem a força de trabalho envolvida direta ou indiretamente nos campos de dendê. Tudo construído a partir da chegada da Biopalma (NAHUN; SANTOS, p. 8, 2015).

Nahun e Santos (2015) demonstram que em Tomé-Açu foi criado um território funcional em relação à produção específica de dendê. Antes disso, a microrregião desenvolvia outras atividades, como a extração de madeira, a pecuária extensiva, a cultura de pimenta e mandioca e a policultura de frutas. Com as substituições dessas atividades para a produção exclusiva do dendê, foram construídas infraestruturas rodoviárias, portuárias e energéticas para o escoamento da produção. A microrregião também recebeu incentivos fiscais atrelados à dendeicultura, com o discurso de que o biodiesel teria a finalidade de abastecer as usinas construídas nos polos de Tailândia e Tomé-Açu. Portanto,

O *boom* do dendê reorganiza a vida cotidiana de comunidades rurais que singularizavam-se pelo envolvimento consigo mesmo, onde as relações sociais eram predominantemente construídas no entorno, alicerçadas em unidades familiares que cultivavam, produziam, criavam e extraíam da terra o necessário para a reprodução de suas vidas; o dinheiro ainda não era o principal mediador das relações de trabalho, prevaleciam laços de solidariedade orgânica e organizacional que alicerçavam mutirões e troca de dias de trabalho (NAHUN; MALCHER, 2015, p. 3).

A produção de dendê aumentou consideravelmente entre 1999 e 2019, com mais de 80% no aumento de área plantada somente na produção dessa cultura. A mandioca, típica da agricultura de base familiar teve crescimento pouco expressivo, de 17%. Além disso, a soja substituiu a cultura de arroz, que até 2009 fazia parte dos principais cultivos de Tomé-Açu. Atualmente, o arroz é tão pouco cultivado que nem entrou para o *ranking* dos principais cultivos na microrregião, elaborado nesta pesquisa (Quadro 37).

Quadro 37 - Ranking das principais culturas na microrregião de Tomé-Açu, na região Norte do Brasil.

1999	há	2009	ha	2019	ha
Mandioca	25.150	Mandioca	38.800	Dendê	136.273

Dendê	22.855	Dendê	35.124	Mandioca	30.350
Coco-da-baía	8.483	Coco-da-baía	11.180	Açaí	14.720
Milho	6.350	Milho	5.800	Milho	12.980
Arroz	5.860	Arroz	3.880	Soja	11.000

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A microrregião também tem sido acometida pela violência de fazendeiros e grileiros, que pressionam os povos do campo para que vendam as terras para a empresa Biopalma, o que tem prejudicado a demarcação, a cultura e a agricultura realizada pelos quilombolas e outras comunidades. Os quilombolas sentem a pressão da empresa Biopalma, subsidiária da mineradora Vale, que comprou as terras que, em princípio, estão dentro do território quilombola, especialmente da comunidade de Massaranduba, município de Acará. Pela proximidade com as comunidades quilombolas e indígenas, as instalações da empresa afetam principalmente a água, que diminuiu e passou a ser contaminada. Portanto, devido a essa dinamização da produção de dendê na microrregião de Tomé-Açu, o valor da terra aumentou consideravelmente, sendo cada vez mais comum encontrar as comunidades cujas propriedades não estão regularizadas, apreensivas com reintegração de posse em favor da territorialização dos dendezaís. Outra grande comunidade que tem sido pressionada com os dendezaís é a Urucuré. Desde 2019, está em trâmite um processo que põe em risco a continuação do território, já que os membros da comunidade podem ser obrigados a deixar as terras onde vivem, devido à Ação de Reintegração de Posse, expedida pela Vara Agrária de Castanhal.

Através desses exemplos, notamos importantes mudanças no uso da terra na microrregião de Tomé-Açu, devido à chegada de agroindústrias voltadas para a produção do dendê. Trata-se de uma lógica do mercado que determina a qualidade da vida desses sujeitos, sendo resultado da globalização econômica, “gerando uma retotalização sob o valor unidimensional do mercado, super explorando a natureza, homogeneizando culturas, subjugando saberes e degradando a qualidade de vida das maiorias” (LEFT, 2001, p. 40).

Em 2000, paralelamente ao projeto predatório da expansão da monocultura do dendê, com novos-antigos exploradores (Marborges, Agropalma e Biopalma), a Companhia Vale do Rio Doce invadiu o território de comunidades rurais, com seu projeto de mineração, contando com a permissão e o incentivo do Estado, para implantar seus tubos e escoar a produção de Bauxita de Paragominas para Barcarena. Além disso, foi implantada uma torre de transmissão de energia para subsidiar essa produção, subtraindo ainda mais terras dos povos tradicionais. O mineroduto e a linha de transmissão estão em sete municípios: Paragominas,

Ipixuna do Pará, Tomé-Açu, Acará, Moju, Abaetetuba e Barcarena (DOSSIÊ CPT GUAJARINA, 2006).

Para a realização desse conjunto de infraestrutura, 58 famílias quilombolas perderam parte de suas terras aptas para a agricultura. Segundo relatório do Ministério Público Federal no Pará, de novembro de 2006, seis comunidades quilombolas – Jacundaí, Conceição de Mirindeua, Nossa Senhora das Grãs, Santa Luzia, São Bernardino e São Manoel – tiveram suas plantações comprometidas pela indústria do minério e estiveram sofrendo com a contaminação e assoreamento dos rios e igarapés, responsáveis pelo consumo de água e sustento, em virtude de vazamentos do mineroduto de caulim da Companhia Vale do Rio Doce (Vale), construído para escoar a produção para o porto, em Barcarena.

Assim como Tomé-Açu, a microrregião de Cametá, faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense. Com os dados coletados no Inep, é outra microrregião com alarmante perda de escolas no campo. Se em 1999, registrava 1.098 escolas em funcionamento, em 2019 foram 610 escolas. Ela está em segunda posição no número de fechamentos e encerramentos de escolas no campo (Quadros 35 e 36). Na microrregião de Cametá, o fechamento das escolas está atrelado à prática de territorialização de madeiras em áreas de povos tradicionais. Registros do relatório Amazônia Real (2019) revelam que, desde 2012, em Abaetetuba, município da microrregião de Cametá, o intenso desmatamento também tem estimulado a criação de gado de corte, especialmente por grandes empresas do setor, como a brasileira Minerva Foods, maior exportadora de gado vivo da América do Sul, instalada em Abaetetuba.

A criação do gado na área banhada pelo rio Curuperé tem provocado a poluição das águas por dejetos e pesticidas, impossibilitando o consumo pelas comunidades ribeirinhas da região. Algumas matérias relatam a precariedade da região, dentre elas a reportagem veiculada do *site* IstoÉ (2019), que denuncia os impactos socioambientais sofridos na microrregião e relata a interdição da unidade da Minerva Foods pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS).

Em Cametá, também se destaca a produção de açaí. Ela é realizada dentro dos territórios das comunidades quilombolas, indígenas e camponesas. Contudo, essas comunidades perderam a autonomia no processo da produção, tornando-se alvos de consórcios com as empresas de produção do açaí. Até 2009, o açaí ainda não era produzido em larga escala na microrregião. Em 2019, passou a apresentar uma área de cultivo de 106.395 hectares, liderando a produção em relação às demais culturas da microrregião (Quadro 38). Isso tem gerado riscos ecológicos,

econômicos e sociais, devido ao pouco controle da cadeia de valor e dos riscos de mercado. De fato, trata-se de mais uma microrregião com intensa monopolização por parte do capital, criando territórios descontínuos de grandes empresas. Com a monopolização do território, os trabalhadores possuem o meio de produção, mas a produção se dá no interior de relações tipicamente capitalistas.

Quadro 38 - Ranking dos principais cultivos na microrregião de Cametá na região Norte do Brasil (área plantada por hectares).

1999	ha	2009	ha	2019	há
Mandioca	5.612	Mandioca	8.683	Açaí	106.395
Cacau	4.896	Cacau	7.139	Mandioca	33.285
Arroz	3.625	Pimenta-do-reino	3.728	Cacau	8.204
Milho	1.367	Arroz	1.670	Arroz	8.106
Pimenta-do-reino	1.010	Milho	1.580	Milho	4.696

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A expansão do açaí no mercado externo conta com a criação de políticas públicas e parcerias diretas entre órgãos públicos e empresas para criação de fundos de desenvolvimento para o açaí (FundoAçaí) e dendê (Funpalma). De acordo com a Agência Pará (2020, *on-line*), “96% do açaí produzido no Brasil, são do Pará. No caso do dendê, o Estado é responsável por 95% da palma produzida em todo o território nacional”. Em contrapartida, as empresas têm “gerado poucos benefícios para as comunidades ribeirinhas e, por consequência, às famílias que produzem o açaí, visto que as mesmas vendem o açaí ao atravessador de forma in natura e a preços baixos”, de modo que “a principal agregação de valor ao produto se dá externamente aos seus territórios” (CORREA, 2016, p. 07).

Além disso, devido ao fato de que a produção de açaí se organiza em períodos de safras, durante a entressafra, a renda da população dependente da colheita fica comprometida, o que causa evasão para outras áreas, em busca de empregos, enquanto outros agricultores mudam de atividades, passando a praticar a pesca ou outro tipo de trabalho. Entretanto, a pesca também se encontra comprometida pelo acúmulo de lixo nos rios, pelo estabelecimento de atividades de mineração que são pontuais na microrregião e pelas consequências geradas na construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que causou um “empobrecimento das águas e alterações hidrológicas ocasionadas pelos procedimentos operacionais, com elevada mortalidade de ovos, larvas e alevinos, comprometendo o recrutamento e a reposição dos estoques pesqueiros” (JURAS et al., 2004, p. 82).

Observa-se que todo o contexto criado pelas grandes empresas impossibilita a vivência dos povos do campo no meio rural. Em Cametá, tem havido grande evasão do campo, já que os agricultores vêm perdendo autonomia na produção. São sujeitos excluídos do processo, que precisam sair do território, em busca de direitos básicos e de outras fontes de renda, mesmo que temporariamente, intensificando o fechamento de muitos dos estabelecimentos de ensino, devido à redução no número de estudantes no campo. A baixa renda das comunidades e a negligência do Estado com assistência técnica, sanitária e educacional (com escolas precárias e insuficientes) dificultam a organização e a permanência no campo.

O nordeste do Pará tem se especializado nas cadeias produtivas da madeira, do gado, açaí e da dendêicultura, recriando comunidades cuja reprodução espacial visa atender às demandas do capital. Já em outras porções do estado, há grandes empreendimentos hidrelétricos e as mesorregiões mais afetadas são o Sudoeste e o Sudeste Paraense.

Além de conviver com o descaso do Estado e com as precárias condições do serviço público (escolas fechadas, sucateadas multisseriadas), as comunidades da microrregião de Altamira são marcadas especialmente pela construção da usina hidrelétrica Belo Monte, inaugurada em 2011. A usina é a terceira maior hidrelétrica do mundo, menor somente do que a UHE Três Gargantas, na China, e a UHE binacional Itaipu, no Brasil/Paraguai. Os municípios mais afetados pela construção da Belo Monte foram: Altamira, Anapu, Senador Jose Porfírio e Vitória do Xingu.

Muitos dos processos de fechamento de escolas no campo observados em Altamira se deveram a esse empreendimento. Muitas famílias indígenas e outros povos foram obrigados a deixar suas casas e sua terra, ocorrendo deslocamento de comunidades, sob a promessa de reconstrução de suas escolas, postos de saúde e outras infraestruturas. Segundo Magalhães e Carneiro (2017, p. 412),

muitas das escolas foram completamente derrubadas pelo empreendedor da UHE Belo Monte (Norte Energia S. A. – APÓS), mas as SEMED usam outros dois termos para identificar situações diferentes: extinta, como a Escola Santa Luzia do Rio, no Arroz Cru, e paralisada, como a Escola Joelina Pedrosa, no Gorgulho da Rita. Entretanto, ambas as escolas estão com atividades paralisadas e tiveram suas estruturas físicas destruídas (grifo nosso).

O deslocamento foi de “mais de 20 mil pessoas, destruindo comunidades indígenas e ribeirinhas tradicionais” (ANDERSON; ELKAIN, 2018, *on-line*). A microrregião de Altamira está em terceira posição do *ranking* de fechamentos, com 855 desses processos (Quadro 35).

Segundo Marchesi (2019), entre 2011 e 2018, foram fechadas mais de 30 escolas somente nos municípios de Altamira, Anapu, Senador José Porfírio, devido a alagamentos e destruições no ambiente por ~~ca~~uso empreendimento. Logo, as famílias que ainda permanecem no entorno das hidrelétricas têm dificuldades de acesso à escola (precariedade do transporte escolar e de embarcações), alimentando o desejo de mudança para outras regiões).

Em razão da falta de escolas ou da dificuldade de acesso a elas, muitos jovens não completam sua formação básica e migram para a principal cidade da microrregião, Altamira, em busca de emprego. Essa evasão causa um déficit de mão de obra nas comunidades, o que resulta em uma diminuição drástica na diversidade da produção agrícola. A esse respeito, Silva, Bezerra e Arcanjo (2016, p. 130) colheram relatos de membros das comunidades emostam essas mudanças:

Antes da barragem a comunidade era bem alegre fazíamos mutirões para realizar várias atividades principalmente na época de coletar o arroz, milho e feijão. Tinha até máquina de arroz. Hoje não tem mais ninguém plantando porque não consegue apanhar sozinho. Os nossos filhos foram todos para cidade, principalmente as meninas e com isso as nossas esposas também. Sem conta a dificuldade de escoar e o frete que é caro. Então o que resultou foi plantar cacau (A.B, 2016).

As principais atividades produtivas são o cultivo de cacau e a pecuária, com uma rede de atravessadores cuja compradora final é a filial da multinacional Cargill, instalada em Altamira. Como resultado, as terras são concentradas nas mãos de um único proprietário ou formam pequenas e médias propriedades, monopolizadas pelo cultivo de cacau. Portanto, além do conflito e dos impactos produzidos pela usina, a microrregião de Altamira ainda sofre com o desmatamento e a expansão da monocultura e pecuária especialmente por meio do arrendamento e grilagem da terra. “O grande problema da Amazônia é a falta de definição legal de propriedade: metade da região é de terra devoluta ou sem titulação definida, situação que se torna força motriz para os intermináveis conflitos” (SENADO FEDERAL, COMISSÃO DOROTHY STANG, 2005). Segundo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2019), Altamira é considerada a microrregião que mais desmatou entre 2013 e 2018. O desmatamento tem ocorrido principalmente para alimentar as madeireiras e as pastagens, incorporando áreas de agricultura de base familiar e das florestas. Nessa microrregião, também foram criadas áreas de assentamentos específicas para garantir legalidade e prosseguimento da exploração de madeira por grandes empresas desse ramo. Logo, na teoria, aplica-se a modalidade de Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), preconizada pelo INCRA como um espaço para o

desenvolvimento de atividades sustentáveis e de baixo impacto ambiental para pequenos agricultores, mas, na prática, o cenário é bem diferente.

A modalidade PDS de assentamento, com sua área de reserva legal sob cobertura florestal para uso coletivo e permanente, colide diretamente com as práticas locais de apropriação individual da mata e da terra para fins especulativos (corte da madeira, venda das terras desmatadas). A apropriação das áreas de assentamento por parte de indivíduos sem identidade camponesa, com propósitos de especulação/negociação e que moram na cidade e não vivem da terra tem acarretado diversas consequências. A esse respeito, transcrevemos o relato de um membro de uma comunidade local, colhido por Santos (2011, p. 76):

Isso é ruim pra gente, porque com muitos lotes sem ninguém, a gente fica sem vizinho, isolado, fica mais difícil conseguir uma escola por falta de aluno, com isso a gente fica prejudicado (residente da vicinal Acesso II, Expansão do PA Itapuama, em Anapu, microrregião de Altamira Julho/2009)

A depender do contexto, as famílias reivindicam a fiscalização ou a recategorização do PDS. E dentre outros problemas, acometem essa modalidade de assentamento. Segundo Barros(2019) no *site* Outras Mídias, desde 2007, o PDS Terra Nossa, localizado entre os municípios de Novo Progresso e Altamira, tem sofrido com assédios e ameaças de grileiros e madeireiros. Em trabalho desenvolvido por Lacerda (2017, p. 04-05), constam algumas entrevistas com habitantes do PDS Terra Nossa, que relatam essa situação:

“os fazendeiros querendo arrancar escola e [...] o outro falando em botar veneno na água. [...] As pessoas do RB quase tudo saiu porque ficou com medo” (28/10/2013). Assentados costumavam lembrar que o fazendeiro brabo Daniel tentou avançar com seu trator sobre a escola que construíram em mutirão na agrovila do PDS em 2008, a qual se localiza dentro da área que ele demandava na justiça. Um assentado lembrou que foram as mães com suas crianças que resistiram na frente do edifício, impedindo-o de passar ao advertirem que lhe derrubariam do trator se ele avançasse para derrubar a escola, destacando a coragem dessas mulheres. Em uma das longas conversas, esse fazendeiro havia dito na época que a área da escola ia virar a cocheira das suas muitas cabeças de gado (entrevista gravada em 02 de junho de 2017).

Além das escolas ameaçadas ou cuja construção foi impossibilitada, houve aquelas que foram destruídas, a exemplo do caso ocorrido na comunidade de Mata Preta, no município de Anapu, cuja Escola Sonho de Aprender foi incendiada em 2016. A esse respeito, transcrevemos a entrevista de um dos membros da comunidade sobre a impossibilidade de se realizar as reuniões da associação na escola: *“Um dia a gente foi fazer a reunião e eles mandaram dizer que não fizesse porque iam me matar. Em duas reuniões eles vieram.*

Chegaram uns 100 metros. Era para intimidar mesmo” (D.O. apud DOMENICI, 2019, on-line).

A destruição da escola causa a intimidação e o enfraquecimento político da comunidade, abrindo as possibilidades para subserviência e comercialização da madeira e de terras para o capital. Em relação a esse enfraquecimento político, observou-se em Altamira a saída de lideranças importantes, que passaram a viver de aluguel nas cidades por não sentirem seguros no campo (DOMENICI, 2019). Percebe-se que, os desafios para o desenvolvimento sustentável na região da Transamazônica são imensos e a modalidade de PDS foi amplamente descaracterizada, cedendo lugar a inúmeras situações: grilagem, à atividade madeireira ilegal e à pecuária.

Além da intensa extração de madeira, da pecuária, das monoculturas e dos empreendimentos hidrelétricos, as atividades de mineração também têm se fortalecido na microrregião. Segundo Barbosa (2019), as comunidades atingidas por Belo Monte também resistem ao maior empreendimento de mina de ouro do Brasil. A atividade tem sido realizada a partir do projeto Volta Grande, gerido pela Mineradora canadense Belo Sun Mining Corp, que apostou retirar 50 toneladas de ouro no prazo de 12 anos, o que deve impactar especialmente as comunidades do município de Senador José Porfírio, na microrregião de Altamira. Na área, há comunidades indígenas que também sofrem com a barragem de Belo Monte e as mineradoras. Embora a licença para instalação da mina esteja embargada pela Justiça, alguns integrantes das comunidades afirmam que a mineradora nunca deixou de trabalhar no local, tendo provocado a evasão de pelo menos metade da população da comunidade da Ilha da Fazenda e Vila da Ressaca (BARBOSA, 2019). Vila da Ressaca é reconhecida como

um lugar aparentemente tranquilo. Os moradores se orgulham em dizer que desde que foi criada o local registou, apenas, um homicídio. As ruas são de piçarra com um pouco de cimento. Os comércios pequenos e sempre com quatro, cinco pessoas no máximo dentro. Tem barbearia, tem açougue, tem mercadinho e bar. Tem crianças na rua e uma escola municipal. As pessoas vivem da caça, da pesca e da garimpagem. Com mais ou menos 500 famílias, o local tem muitas casas abandonadas. Umas com placas de vende-se, outras deterioradas pela ação do tempo (BARBOSA, 2019, *on-line*).

Os relatos mostram que há um projeto arquitetado para expulsar e desterritorializar as populações locais através das ações da empresa e das omissões dos municípios, uma parceria que inviabiliza a vida e a cultura desses territórios. Além da mineradora Belo Sun, também têm atuado em Altamira a multinacional do ouro, Chapleau Exploração Mineral e o Grupo Malinski, que têm impactado não só os assentamentos, mas também os indígenas Kayapó que habitam a

vizinha Terra Indígena (TI) Baú. Em consequência, as populações destes territórios têm sido convertidas em populações urbanas, experimentando um aumento nos índices de violência. A esse respeito, é válido citar que, em 2015 foram registrados em Altamira, 57 homicídios por 1000 habitantes, valor considerado elevado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme dados do dossiê divulgado pelo ISA (2015, p. 10-11).

A microrregião de Altamira é formada por muitos municípios carentes em infraestrutura, de modo que a territorialização desses empreendimentos é bem vista pelos administradores municipais. Segundo Jacobs (2017, *on-line*) os administradores municipais de Altamira vivem “a expectativa de abarrotar seus cofres com os milhões de reais de impostos e *royalties* com a instalação da mina de Belo Sun, da Chapleau Exploração Mineral e o Grupo Malinski”.

Diante dessa perspectiva, as comunidades têm diminuído em número de pessoas, o que é tido como justificativa para o fechamento e encerramento das escolas. Se, por um lado, esses empreendimentos chegam como promessas de emprego para uns, para outros, sua instalação se torna um pesadelo, destruindo seus sonhos, culturas, casas e escolas.

Assim, a territorialização do capital no campo da microrregião de Altamira e sua expansão têm intensificado os conflitos, ao provocar a restrição e a sobreposição entre os territórios resistentes de comunidades tradicionais. É o caso do conflito por terras da comunidade indígena Apyterewa e os pequenos agricultores, localizado no município de São Félix do Xingu e Altamira. Os agricultores estão instalados desde a década de 1990 sem a demarcação de suas terras. “Os produtores não querem fazer investimentos porque temem uma nova ação da FUNAI e da força nacional contra as 100 famílias que moram na área” (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2020, p.09).

Na década de 1990, não se falava que essas terras eram indígenas. Isso só foi admitido em 2001, depois do laudo antropológico que culminou com a homologação por parte da FUNAI, em 2007. Em 2016, alguns agricultores tiveram suas casas derrubadas e os atuais residentes vivem com o receio que isso se repita. No mesmo ano, ocorreu o fechamento da escola no campo que atendia às famílias agricultoras da localidade. Segundo ofício elaborado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020), a professora da escola local era ameaçada e ofendida por funcionários da FUNAI para que fechasse a escola antes da tentativa de desintrusão. Nos anos que se seguiram, a escola foi fechada, não havendo mais

nenhuma unidade escolar na área, fazendo com que muitas crianças permanecessem sem estudo.

As situações relatadas dificultam a vida nas comunidades e provocam direta ou indiretamente sua desterritorialização. Como já mencionado, Altamira teve 855 processos de fechamentos e 584 escolas encerradas. Os fechamentos e encerramentos explicam a diferença alarmante entre 1999 e 2019. Se em 1999, haviam 651 escolas funcionando, em 2019 são 417 escolas. “Estamos diante de uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, também, diante de um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis”, desprovidos de qualquer direito social (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

A microrregião de Santarém ocupa primeira posição nos processos de fechamentos e encerramentos, sendo caracterizada por uma dinâmica complexa e semelhante ao que se passa em Altamira. A microrregião é extremamente rica em recursos naturais, a começar pelas ambicionadas e cada vez mais raras espécies de madeiras (mogno, cedro, angelim, pau-rosa). Assim como em outras regiões do Pará, em Santarém prevaleceu a prática de criação dos assentamentos na modalidade PDS, com “assentados fantasmas”, ou seja, que não passaram de pura ficção. O principal objetivo era legalizar a extração de madeira e contribuir para o aumento nos números de assentados pela Reforma Agrária. Segundo Torres (2016, p. 2016) “a madeireira manda, escolhe e determina, de acordo com sua conveniência, o local do assentamento, o modo de uso da terra e o número de famílias. Ao Incra restou acatar e providenciar o necessário à sua efetivação”. Exemplo disso é a criação, em 2006, do PDS Liberdade I, com 450 mil hectares e capacidade para 3.500 famílias. De fato, o que existiu foi um assentamento fantasma, que comportava apenas a madeireira em atividade.

Além dos PDS, há áreas que já foram PDS e passaram a ser Reserva Extrativista (RESEX), como a Renascer, na microrregião de Santarém, também criada em 2006 e habitada por cerca de 600 famílias. Essa reserva foi criada especialmente a partir da reivindicação das famílias que pretendiam frear a intensa extração de madeira. Em respostas a essa reivindicação e à demora de alguma posição do poder público, madeireiros atearam fogo a uma escola e mandaram aviões sobrevoarem a área (VAZZI PEDRO, 2012). Mas, mesmo após a criação da RESEX, continuou havendo exploração do setor madeireiro. Segundo o IBAMA (2006), na Renascer havia moradores aliados das antigas empresas madeireiras, de modo que a RESEX forneceu madeira ilegal antes e após sua criação.

As unidades de conservação RESEX Renascer e da vila Santa Maria do Uruará localizam-se próximas à rodovia BR-163 (Cuiabá-Santarém), rota de expansão do plantio de soja e da pecuária extensiva (ARAÚJO et al., 2010). Na microrregião de Santarém, o cultivo de soja foi fortalecido especialmente após a instalação da multinacional Cargill que, em 2003, inaugurou um porto¹⁶ graneleiro no município de Santarém, articulado à hidrovia do Madeira/Amazonas e à rodovia BR-163, elevando os interesses do agronegócio e acirrando as disputas por terra na região.

A área de cultivo de soja no oeste do Pará, local onde está a microrregião Santarém, passou de 85,4 mil hectares, em 2010, para 500,4 mil hectares em 2017 (DALLABRIDA, 2020, *on-line*). Em contrapartida, os povos do campo, águas e florestas vivem pressionados e espremidos em meio a fazendas de pecuária e monoculturas de soja e milho. Além disso, as famílias são obrigadas a competir com os sojicultores, o que explica a migração do cultivo de arroz para o de soja, em função da garantia de comercialização, particularmente após contar com a atuação da *trader* na região. Por outro lado, essas famílias encontram dificuldades financeiras, levando-as a migrar em busca de empregos, que nem sempre encontram. O Quadro 39, a seguir, mostra que a soja tem liderado a produção na microrregião, enquanto a cultura de arroz desapareceu. O modelo do agronegócio globalizado repercute em uma modernização parcelada e na eliminação constante dos povos do campo, águas e florestas e seus elementos.

Quadro 39 - Ranking dos principais cultivos na microrregião de Santarém na região Norte do Brasil (área plantada por hectares).

1999	ha	2009	ha	2019	ha
Milho	45190	Milho	60310	Soja	51581
Mandioca	16230	Mandioca	45030	Milho	43280
Feijão	15040	Soja	28230	Mandioca	20660
Arroz	12765	Arroz	27205	Cacau	11241
Cacau	3369	Feijão	7555	Banana	3355

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Nahum e Paixão Júnior (2014) apontam que aproximadamente nove comunidades da microrregião de Santarém praticamente não existem mais, uma vez que seus poucos habitantes são idosos. Outras 30 comunidades sofreram redução considerável da população, sobretudo após a ativação do Porto da Cargill no ano de 2003. Duas dessas comunidades foram objeto de

¹⁶ A Cargill exporta a produção de outros estados do país, especialmente Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a partir do porto de Santarém.

estudo de Nahum e Paixão Junior (2014): Tracuí e de Jenipapo, ambas no município de Santarém.

Os autores verificaram que essas comunidades sofreram com o esvaziamento, suscitando transformações profundas, como o fechamento da escola e o abandono do barracão comunitário, do campo de futebol e das igrejas locais. Os sojicultores que adentraram os territórios transformaram a escola em casa de funcionário e a igreja em armazém para estocar ferramentas. Outros espaços, mas, cuja apropriação foi impedida pelos poucos moradores que restam nessas comunidades são o antigo ramal da localidade e o cemitério (NAHUM; PAIXÃO JUNIOR, 2014).

Em consequência da expansão dos campos de soja, há o uso intensivo de agrotóxicos, que causam sérios problemas à saúde dessas populações, diminuindo seu interesse em permanecer no território. Segundo Nahum e Paixão Junior (2014), em todo o Planalto Santareno, há relatos de que o vento carrega as nuvens de veneno para dentro de casas e das escolas situadas próximas aos campos de soja.

Sobre o uso intensivo de agrotóxicos, também podemos chamar atenção para a cultura de açaí que, embora não conste no *ranking* das principais culturas desta microrregião, já despontou em 2015 com mais de 1.000 hectares, afetando comunidades específicas no município de Alenquer, microrregião de Santarém. A aplicação exacerbada de agrotóxico gera impactos socioambientais reproduzidos pela empresa Açaí Amazonas, atingindo diretamente as escolas próximas à monocultura. Em Alenquer, foi registrada a morte de duas crianças devido ao envenenamento pelo agrotóxico (ZUKER, 2019, *on-line*). Reafirmamos que Santarém é uma microrregião de intensa disputa por terra e umas das formas de aumentar a disponibilidade da terra se dá a partir da utilização do veneno.

Além da ameaça dos agrotóxicos, há comunidades impactadas por projetos de aterros sanitários. É o caso de Perema, no município de Santarém, que sofre com o despejo do lixo em seu território. Todo o detrito produzido no oeste do Pará é destinado a Perema. A proposta inicial era que a cidade recebesse um aterro sanitário, mas devido às características locais não foi possível tal construção, de modo que a comunidade de Perema conta atualmente com um depósito de lixo a céu aberto, onde são despejadas 150 toneladas de todo tipo de lixo diariamente (CORREA et al., s. d.). Portanto, embora tenha conquistado recentemente a ampliação de suas escolas, a comunidade de Perema enfrenta problemas com o mal cheiro,

fumaça e contaminação das nascentes e igarapés, configurando uma clara forma de provocar desestabilidade e expulsão de seus indivíduos.

Até 2002, a escola da comunidade de Perema funcionava nas casas e outras construções dos moradores, não possuindo um prédio próprio. Somente após o crescente número de estudantes e a reivindicação da população, em 2018, foi construída a escola com infraestrutura adequada. Também tem havido constantes reivindicações contra a criação do aterro e despejo do lixo. Entretanto, em 2021 decidiu-se pelo fim da interdição do lixo, que deverá continuar sendo descartado na comunidade. Caso haja novas manifestações, os responsáveis pelos protestos terão de pagar uma multa de 20 mil por indivíduo, além de outras medidas legais, como responsabilidade nos âmbitos cível e penal (VIEIRA, 2021, *on-line*). Segundo a decisão do juiz, “*caso haja resistência, é autorizado, se estritamente necessário e de forma proporcional, o uso de força policial, para auxiliar no efetivo cumprimento da presente decisão*” (VIEIRA, 2021, *on-line*). E ao estar inserida nesse contexto de atrocidades e de conflitos, a microrregião de Santarém ocupa primeira posição em número de processos de fechamentos, com 1.097 eventos de fechamentos e 758 escolas encerradas entre 1999 e 2019.

Quanto a microrregião de Tucuruí, localizada no sudeste do Pará, passou por importantes mudanças que desencadearam desastrosos impactos ambientais, como no caso da construção da usina hidrelétrica de Tucuruí, pela Eletronorte, que promoveu o remanejamento de diversas famílias para outros territórios. A construção da usina ocorreu na década de 1980, e os impactos causados pela hidrelétrica seguiram pelos anos posteriores, dando continuidade ao processo de remanejamento e intensificando o desmatamento mesmo após a construção da usina. A segunda fase da obra iniciou-se em 1998, estendendo-se até 2006, quando entrou em operação a 23ª turbina.

Se, por um lado, as construções das usinas têm levado a uma “modernização às avessas” (LOUREIRO, 2001), por outro, essa microrregião tem sido marcada pela entrada de atores, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), movimento que se fortalece ao enfrentar os problemas comunitários surgidos após o remanejamento, como territórios destituídos das florestas, falta de infraestrutura para saúde e segurança, além do encerramento de escolas, impossibilitando a vida no campo. Em 2013, juntamente com sindicatos da região, o MAB realizou protestos para pressionar os governos quanto à regularização das terras, à construção de casas populares, projetos para a pesca, redução da tarifa do transporte coletivo, pavimentação, além da criação de escolas e postos de saúde nas áreas rurais (FIOCRUZ, 2013).

Embora as microrregiões de Cametá, Santarém, Tomé-Açu, Tucuruí e Altamira sejam as que mais dispõem de escolas no campo, também sofrem constantes processos de fechamentos e encerramentos de unidades escolares, decorrentes de diferentes fatores, associados à fagocitose dos territórios dos povos do campo, águas e florestas em favor da territorialização do capital no campo.

A única microrregião que não foi discutida em relação aos fechamentos e encerramentos de escolas no campo é a de Ji-Paraná, situada no estado de Rondônia. A discussão será realizada adiante, a partir do ranking das microrregiões com maior impacto proporcional a perda de escolas no campo, já que ela se encaixa em um conjunto de microrregiões pertencentes a uma mesma mesorregião do estado de Rondônia, com dinâmicas semelhantes e/ou complementares.

Todas as microrregiões que mais sofreram com a perda definitiva de escolas estão situadas em Rondônia e, para todas elas, a perda proporcional foi superior a 80%. A microrregião de Alvorada do Oeste dispunha de 253 escolas no campo em 1999, número que foi reduzido para apenas 19 escolas em 2019. Em 1999, a microrregião de Ji-Paraná tinha 638 unidades escolares instaladas no campo. Em 2019, essa quantidade caiu para 60. Ariquemes sofreu uma redução de 347 escolas para 37, considerando-se o período de 1999 a 2019. No Colorado do Oeste, havia 96 instituições de ensino no campo em 1999, ao passo que, em 2019, a microrregião passou a contar com apenas 12. E, finalmente, das 475 escolas no campo situadas em Cacoal em 1999, restaram apenas 59 em 2019.

Esses dados alarmantes nos permitem perceber o quão impactante tem sido a perda de escolas no campo nas microrregiões de Rondônia. Nesse ponto, é válido reforçar que as microrregiões de Cacoal e Ji-Paraná também registraram a maior perda de população do campo de 2000 a 2010 (Quadro 34). Nas páginas a seguir, discutiremos os fatores que levaram essa expressiva perda de escolas no campo e, conseqüentemente, aos impactos sofridos pelas populações do campo.

As microrregiões de Cacoal, Alvorada d'Oeste, Colorado do Oeste, Ji-Paraná e Ariquemes formam a mesorregião Leste Rondoniense, ficando de fora somente Vilhena, microrregião situada mais ao sul de Rondônia. Embora Vilhena não esteja no *ranking* de microrregiões com perdas mais expressivas de escolas (Quadro 40), ela se caracteriza por ser mais fortemente engajada no agronegócio, fato que nos leva a refletir que possivelmente o

elevado número de fechamentos e encerramentos das escolas tenha ocorrido anteriormente a 1999, avançando para as demais microrregiões nos anos subsequentes.

Quadro 40 - Ranking das microrregiões do Norte do Brasil com maior impacto na proporção de escolas no campo (1999 - 2019).

Estado	Microrregião	Percentual de Perda de Escolas do Campo
Rondônia	Alvorada D'Oeste	92,1%
	Ji-Paraná	90,9%
	Ariquemes	89,3%
	Colorado do Oeste	87,5%
	Cacoal	87,4%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A mesorregião Leste Rondoniense é constituída por uma área de transição entre Cerrado e Floresta Amazônica. Segundo Sá (2016) a expansão agrícola e pecuária passou a ocorrer com a implantação dos projetos de colonização por parte do Estado, originando as grandes e médias propriedades, com forte atuação da grilagem. Nesse contexto, empresários da região passaram a estimular a EMBRAPA de Rondônia no desenvolvimento de pesquisas relativas à soja. Os incentivos partem especificamente das empresas Amaggi e Cargill, que controlam estrategicamente as áreas produtivas, deixando à margem os camponeses pobres. Segundo Costa e Silva (2009, p. 52), “os produtores locais são apenas produtores de massa, não tendo força econômica para colocarem seu produto no mercado externo, ao passo que os grandes agentes econômicos controlam os fluxos”.

Com as políticas de incentivo exclusivamente à soja, ocorre a monopolização do território para a produção dessa cultura. Ainda há terras sendo vendida, especialmente por proprietários mais jovens, que herdam as propriedades, mas não conseguem se manter no território. Assim, os produtores de soja vão incorporando terras de produtores familiares, aumentando ainda mais a concentração fundiária. Com o passar dos anos, observou-se uma redução da venda de lotes de terra na região. Isso pode ser explicado pelo fato de que os camponeses, principalmente os mais velhos, passaram a perceber que o que lhes era pago pelas terras não lhes forneceria melhores condições em outros lugares, sobretudo nas cidades (NAHUM, 2014).

Com a expansão dessa monocultura, os mais elevados índices de produtividade de soja no país estão concentrados nas microrregiões mais ao sul, limítrofes ou próximas a Vilhena: Cacoal, Alvorada d'Oeste e Colorado do Oeste. Essas microrregiões têm passado pelo que

Oliveira (2012) denomina territorialização do monopólio e “monopolização do território”. As “empresas têm atuado como players da mundialização da agricultura, controlando a compra e a circulação da produção da soja, que tem como condicionante o território, uma totalidade onde essa dinâmica se materializa espacialmente” (RIBEIRO, 2018, p.04).

Se ao sul (Alvorada do Oeste, Cacoal e Colorado do Oeste), temos a territorialização da produção de grãos, em Ji-Paraná e Ariquemes, microrregiões ao norte, vigoram uma forte atuação da produção madeireira e pecuarista, que também são responsáveis pela espoliação de terras indígenas e de pequenos agricultores, que ora são excluídos, ora inseridos nessa dinâmica econômica, mas que sempre se submetem a baixa renda, fazendo com que se sintam motivados a deixar o território. Esse mecanismo também estimula a supervalorização e a grilagem/tomada de terras nas microrregiões supracitadas.

Além da prática de grilagem, as microrregiões de Rondônia também sofrem com a violência, que tem comprometido inclusive a vida de crianças pertencentes às comunidades rurais. Na microrregião Alvorada do Oeste, há acampamentos cujos habitantes, são constantemente ameaçados de despejo, em favor da reintegração de posse ilegal de terras.

Essa realidade pode ser verificada, por exemplo, no acampamento Enilson Ribeiro, no município de Seringueiras, onde viviam 1.100 pessoas até 2016. Esse acampamento ocupava o latifúndio Bom Futuro, situado em terras públicas roubadas, e sofreu com repressão policial em 2018: “A Polícia Civil e Polícia Militar tem aterrorizado as crianças que estudam, parando os ônibus escolares nas estradas, entrando nos ônibus ostensivamente armadas e querendo identificar as crianças que são do acampamento” (A NOVA DEMOCRACIA, 2018, *on-line*). Além disso, os mesmos policiais foram até a escola na tentativa de obter os dados dos pais dos alunos e ameaçaram “prender” as crianças na escola (A NOVA DEMOCRACIA, 2018).

Outro caso semelhante, ocorreu na microrregião de Ariquemes, no assentamento Terra Prometida, na região do Vale do Jamari. Segundo o *site* Mapa de Conflitos (2014), o território tem sobrevivido a constantes ameaças e agressões de pistoleiros. Em 2016, foi registrada violência direta sobre dois motoristas que estavam dirigindo o ônibus escolar, fato que impediu as crianças de irem para escola, movidas pelo medo de que o episódio se repetisse.

A microrregião Ji-Paraná é acometida pela grilagem de terras e extrema violência em acampamentos que são desmontados em favor da continuação do latifúndio e do agronegócio. A grilagem de terras e a violência expulsam as pessoas do campo ou as levam a viver em condições de extrema precariedade no campo. Em 2016, famílias do acampamento Montecristo

foram despejadas pelo latifúndio Triângulo, que atua no ramo de extração da madeira. As famílias foram realocadas em uma escola desativada.

O Acampamento Montecristo, movimento independente formado por 140 famílias sem terra da região, desde janeiro de 2016, reivindicam para reforma agrária parte da Fazenda Trianon (mais conhecida como Fazenda Triângulo), de mais de 11.000 hectares, que tudo indica tratar-se de terras públicas griladas. No dia 02 de junho de 2016 sofreram reintegração de posse por liminar concedida pelo juiz de Ouro Preto do Oeste, João Valério da Silva Neto em 30/05/2016, a pedido de Industria Trianon de Rondônia Ltda, que em nenhum momento argumentou ser proprietária da área, apenas posseira da mesma (CPT COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA, 2016, on-line).

Além da grilagem de terras e da falta de fiscalização nas terras indígenas, as comunidades sofrem com invasões e práticas predatórias, organizada por grupos criminosos que atuam ilicitamente, roubando madeira, minérios e fazendo grilagem de terras públicas, com a conivência do Estado brasileiro. Exemplo disso é a terra indígena Uru Eu Wau Montecristi, localizada nas microrregiões de Ariquemes, Ji-Paraná, Alvorada d'Oeste, com dois milhões de hectares, tendo sido demarcada e homologada em 1991. Uru Eu Wau Montecristi tem um longo histórico de invasões, anterior à sua demarcação, ainda durante o processo de colonização do estado. No final de 2016, as invasões se intensificaram, gerando um grave aumento das áreas desmatadas, roubo de madeira e grilagem de terra. Em decorrência das invasões, a caça e a pesca começaram a faltar no território (ROMAN, 2019). *“Não tem mais paz e liberdade na natureza, não tem mais ar puro. Estamos respirando fumaça”*, afirma um membro da comunidade (ROMAN, 2019, on-line).

Além de sofrerem com essas investidas do capital, esses povos experimentam o desmonte de seus territórios. *“Na maior das seis aldeias Uru Eu Wau Wau, a escola – instalação moderna cercada por um conjunto de cabanas modestas — está vazia. Os professores pararam de vir ano passado porque não estavam sendo pagos”* (LONDOÑO, 2020, on-line). Apesar de a Constituição do Brasil de 1988 garantir amplos direitos aos povos indígenas como forma de reparação por séculos de tratamento brutal, essa garantia ainda está longe de tornar realidade, já que ainda predominam as ameaças, agressões e fechamento de escolas, contexto que se fortaleceu escancaradamente nos governos Temer e Bolsonaro, que passaram a estimular diretamente as invasões, a grilagem e a destruição de elementos fundamentais para as comunidades indígenas.

A microrregião Ji-Paraná ainda tem sido palco de intensos conflitos devido à mineração e ao garimpo. Nessa microrregião, há aldeias indígenas inseridas na cadeia produtiva que, além de obter pouca renda, experimenta diversos impactos ao seu ambiente. Somam-se a isso as hidrelétricas, que se agregam ao rol de atividades responsáveis por gerar conflitos diretos e indiretos. Exemplo disso é a proposta de instalação da Usina Hidrelétrica Tabajara, prevista para ser implantada no rio Ji-Paraná, afluente do rio Madeira, em trecho situado no município de Machadinho D'Oeste. Com sua implementação, áreas florestais e de cachoeiras serão submersas e serão suprimidas algumas ilhas, lagoas e praias da região.

Além da microrregião de Ji-Paraná, Cacoal também faz parte de um contexto mais intenso de instalação de hidrelétricas. No entanto, na microrregião, a dinâmica das hidrelétricas avançou a passos mais largos por conta da instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs). Por ser um empreendimento considerado de menor porte, a PCH não necessita se encaixar dentro de vários dos parâmetros do licenciamento ambiental, ao contrário da Usina Hidrelétrica. Por esse motivo, muitas vezes os prejuízos se tornam relativamente maiores, especialmente quando se tem um conjunto de PCHs.

A partir da década de 1990, um conjunto de oito PCHs foram instaladas na bacia do Rio Branco (afluente do Guaporé), a maioria do Grupo Cassol, que também já atuou na exploração da madeira. Esses empreendimentos têm estimulado a evasão de pequenos agricultores e tem gerado grande impacto ambiental aos indígenas da TI Rio Branco, onde existem 14 aldeias, com aproximadamente duas mil pessoas.

Segundo Furlan (2016), muitas famílias venderam suas propriedades a partir das propostas iniciais no ato da construção das PCHs. Outros inicialmente resistiram, mas acabaram vendendo as terras por um valor reduzido ao permanecerem sozinhos na área. Outra mazela que as PCHs trouxeram para a região, refere-se à presença das linhas de transmissão, já que existe uma lei que não permite cultivar sobre elas. Isso desestimulou muitos agricultores – principalmente os mais novos, que receberam a terra como herança dos pais –, resultando na mudança de muitas famílias para cidade.

Devido a esse quadro de desterritorialização das comunidades e à falta de perspectivas para a população do campo, tem sido registrada grande evasão. Em Colorado do Oeste, não só população rural foi reduzida, mas também a urbana (Quadro 34). A perda da população do campo no estado de Rondônia gera a diminuição de número de alunos nas escolas locais, o que, por sua vez, é utilizado como justificativa para o fechamento das unidades escolares. Em outros

casos, as escolas são fechadas antes mesmo da população deixar o campo, a fim de ceder espaço aos empreendimentos, causando impactos ainda mais severos sobre as comunidades e desestimulando sua permanência nos territórios.

As famílias que tentam resistir são duplamente sacrificadas, pois sofrem com os impactos gerais causados pelo empreendimento e com a ausência da escola, acabando por abandonar o campo. Nesses territórios rondonienses, tem havido uma mudança do uso dado a terra, com a formação de minifúndios, latifúndios e regiões alagadas. São pressões de atividades capitalizadas e globalizadas, que resultam em uma nova geografia do campo e das cidades. Trata-se de um novo rural que dispensa a vida, as escolas no campo. Há que se considerar que as florestas e os rios trazem sustento para muitas comunidades, de modo que sua retirada ou degradação também são fatores responsáveis pela evasão rural e o consequente fechamento de escolas.

Em relação ao fechamento de escolas devido ao baixo número de alunos no estado de Rondônia, a secretária executiva da educação de Ariquemes revela: *“Tivemos que tomar essa decisão devido o número pequeno de alunos na escola. Eram escolas que em outras épocas já teve até 800 alunos matriculados e hoje temos de responsabilidade do município menos de 50 alunos”* (MOREIRA, 2018, *on-line*).

Em Cerejeiras, município da microrregião de Colorado do Oeste, houve comoção da comunidade em relação ao fechamento de várias escolas da região. A Secretaria Municipal de Educação alega que, fechou as unidades educacionais porque não tinha condições de manter as escolas com o baixo número de alunos (MATTOS, 2018). Como as famílias podem permanecer no campo se perdem suas terras para os projetos hidrelétricos, latifundiários e para grileiros, que desmatam grandes extensões e contratam pistoleiros para reprimir os povos que estão no campo, águas e florestas, com a conivência de todo o aparato do velho Estado? Ao passo que determinados territórios são destruídos, outros são construídos, gerando uma riqueza da qual poucos usufruem, mas pelo qual muitos se sacrificam.

Até o momento, discorreremos sobre os processos de fechamento nas microrregiões do Norte do Brasil. Entretanto, algumas microrregiões também se destacam pelos processos de aberturas de escolas no campo, especialmente aquelas caracterizadas por ações de resistência. A esse respeito, no Pará, identificamos a atuação de instituições e grupos importantes, como a Universidade Federal do Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo, o Movimentos dos Trabalhadores sem Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros. A soma

desse elenco é responsável pela divulgação das atrocidades cometidas, ajudando a evitar fechamento de escolas e influenciando nas aberturas de unidades escolares no campo, especialmente em Santarém, Altamira, Guamá.

Quadro 41 - Ranking das microrregiões da região Norte do Brasil com mais processos de abertura de escolas no campo (2000 - 2019).

Estado	Microrregião	Processos de Aberturas de Escolas
PA	Santarém	855
PA	Altamira	618
PA	Guamá	571
AM	Madeira	481
AM	Alto Solimões	400

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A microrregião de Santarém foi a que mais passou por processos de abertura de escolas (Quadro 41), o que se deveu principalmente à resistência de comunidades e à instalação de empreendimentos nos territórios, como algumas madeireiras, que ficaram diretamente responsáveis por construir e manter a escola em funcionamento. A Gleba Nova Olinda (área total de cerca de 87.000 hectares), localizada no município de Santarém, é um exemplo disso. Composta por terras públicas estaduais com uma rica e abundante biodiversidade, a área é ocupada por 14 comunidades (São Raimundo do Alto Aruã, São Francisco, Novo Paraíso, Cachoeira do Aruã, Gapó Açú, São Luís, Sociedade dos Parentes, Fé em Deus, Vista Alegre, Repartimento, Mariazinha, São José III, Novo Lugar e Cachoeira do Maró), das quais três são indígenas (São José III, Novo Lugar e Cachoeira do Maró). Dentre as empresas que atuam na Gleba Nova Olinda, destaca-se a Rondobel, empresa madeireira, que tem sido acusada de aliciar parte das comunidades ribeirinhas, através da construção de pontes, estradas, centros comunitários e escola, além da parceria com prefeitos dos municípios (MAPA DE CONFLITOS, 2016, *on-line*)

Além das madeireiras, a microrregião de Santarém também se caracteriza pela presença atuante da mineração. A empresa de alumínio Alcoa World Alumina do Brasil se instalou em determinadas comunidades (PAE Juruti Velho e Lago Grande) e também tem sido denunciada por aliciamentos e pressões às comunidades. Em 2016, seus principais alvos foram as escolas das comunidades (MAPA DE CONFLITOS, 2016). Em uma dessas ações, a Alcoa entregou um valor de U\$ 3 mil durante um dia de ação social. “Em outros casos, a empresa ofereceu

apoio financeiro a projetos sociais através de um programa denominado Action ” (MAPA DE CONFLITOS, 2016, *on-line*).

A Microrregião de Alto Solimões está em quinta posição quanto ao número de aberturas de escolas no campo. Assim como ocorre em Santarém, há aldeias indígenas sendo aliciadas por mineradores para entregarem seus recursos naturais, em troca de escola, farmácia e outras infraestruturas de responsabilidade do Estado. É o caso da aldeia Jarinal, da terra indígena Vale do Javari, cujos moradores relatam que os invasores pretendem construir suas casas dentro da aldeia Jarinal, com a promessa de abrir escola e farmácia, caso a comunidade permita a extração de ouro em suas terras (QUADROS, 2019). Logo, a abertura de escolas na microrregião de Alto Solimões pode-se vincular a estratégias do grande capital, agregando da pior forma os territórios das comunidades rurais.

Sobre a abertura de escolas nas microrregiões de Alto Solimões e Madeira, vale destacar ainda as especificidades das águas locais. Essas áreas são marcadas por períodos de cheias dos rios e, devido à falta de infraestrutura, os alunos são impossibilitados de frequentar a escola quando o volume de água do rio sobe. O transporte escolar precário e muitas vezes ausente também compromete a frequência das aulas (FERREIRA, 2004).

As microrregiões de Alto Solimões e Madeira também sofrem com a falta de professores nas escolas no campo. Geralmente, há um único docente por escola e, quando esta precisa se ausentar, a aula é suspensa. Segundo Ferreira (2004, p. 2), “apesar da peculiaridade e riqueza dessas localidades, marcada pela subida e descida das águas, a política de educação escolar tem sido pautada no modelo urbano cêntrico”, sem calendário específico e sem o reconhecimento das problemáticas locais, desvalorizando os modos de vida indígena e ribeirinho. Esses fatores contribuem para inconstância no funcionamento das escolas e, conseqüentemente, para o da cultura local.

E por fim, temos a microrregião de Altamira, a segunda que mais contou com processos de aberturas, o que pode ser explicado pelos movimentos de resistências para as reconstruções de territórios e de escolas no campo nos novos territórios, após o impacto do grande empreendimento hidrelétrico da Belo Monte. De todo modo, nenhuma vida voltou a ser como era antes. “As remoções para a construção da terceira maior barragem hidrelétrica do mundo faz com que até hoje há quem viva em barracos improvisados às margens do rio Xingu”, desprovidos de quaisquer direitos em educação no e do campo (DAMÁSIO, 2019, *on-line*).

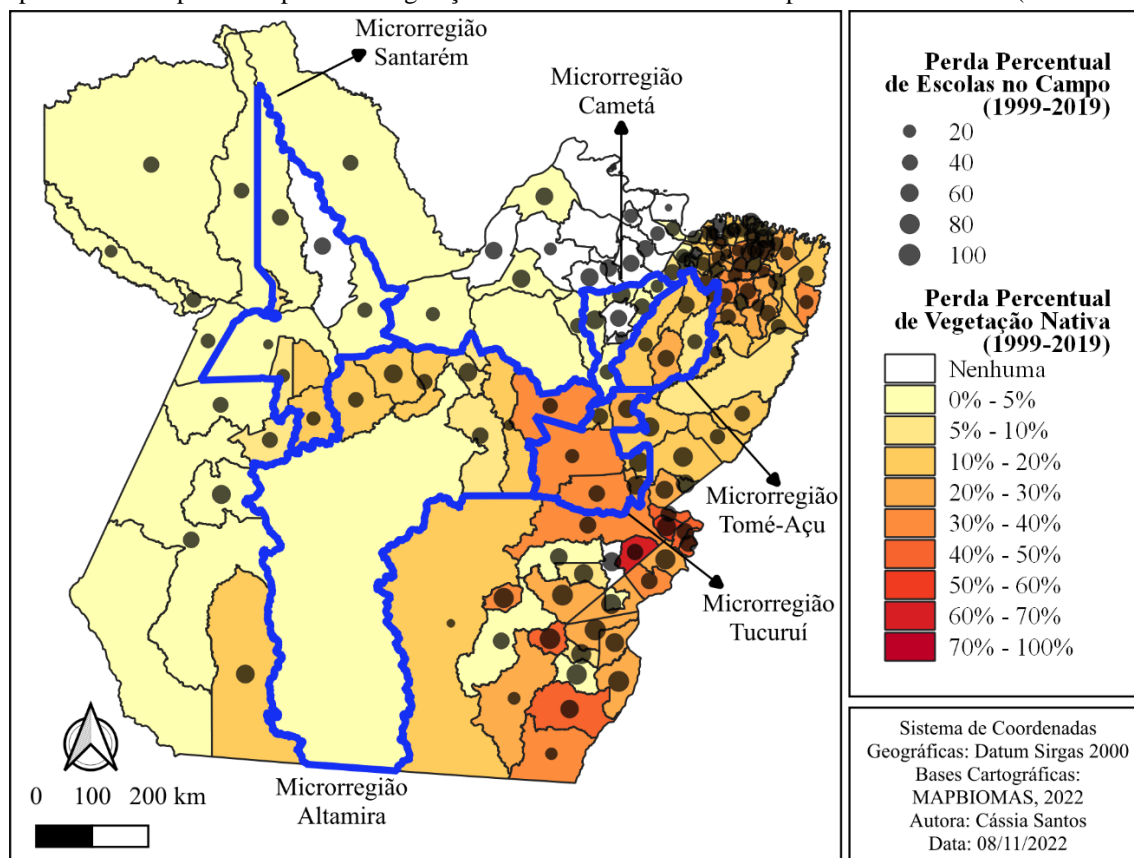
Considerando o panorama sobre as microrregiões da região norte que destacaram no processo de fechamento e abertura de escolas no campo, teceremos a partir de então alguns comentários gerais para reforçar o que já foi apresentado. No mapa 20, podemos visualizar que as microrregiões do estado do Pará, quais sejam, a de Santarém, Altamira, Tome-Açu, Tucuruí e Cametá: todas passaram por algum percentual de desmatamento.

Na microrregião de Tome- Açu, foi citado em análises anteriores, os municípios de Acará, Moju e Tomé -Açu, este último de mesmo nome da microrregião. Eles, conjuntamente com os demais municípios, são demarcados por terras de comunidades quilombolas, mas convivem com o pressionamento de empresas da região que praticam o desmatamento e contaminam as águas em detrimento da expansão do cultivo de dendê. Essa realidade é perceptível no mapa 20, que reflete os municípios com perdas expressivas de sua vegetação e de escolas.

Quanto a microrregião de Santarém e Cametá, notamos pelo mapa abaixo, que ambas tiveram registros de extração da vegetação nativa e por outro também a perda de suas escolas. Contudo, vale destacar que em determinados municípios das duas microrregiões não foram registrados desmatamento no período de 1999 a 2019 e isso poderá se relacionar ao fato de uma vegetação nativa que já foi perdida em anos anteriores.

Podemos analisar pelo mapa 20, que as microrregiões de Altamira e Tucuruí tem intensificado a perda da vegetação nativa se comparado as demais microrregiões selecionadas. Em análises anteriores vimos que, o desmatamento está associado especialmente a instalação da usina hidrelétrica de Belo Monte, e a usina de Tucuruí respectivamente. Com o impacto ambiental e social, essas áreas ficaram vulneráveis as madeiras na região e a intensa grilagem de terras. Em Tucuruí e Altamira, praticamente todos municípios passaram por perdas da vegetação nativa e de escolas no campo. A retirada da vegetação nas microrregiões se realiza diretamente com o uso da força ou pelo consenso de modo que os membros das comunidades ficam à mercê da dinâmica deste capital que se instala e do mesmo modo, as escolas. Vale destacar ainda, que tiveram municípios deste estado que não apresentaram perda de escolas seja porque aumentaram entre o período (1999-2019) ou porque já não existem escolas pra mensurar qualquer perda. Para saber o que de fato aconteceu, bastemos olhar para os mapas seguintes que trazem a quantidade de escolas em funcionamento no ano de 1999 e 2019.

Mapa 20 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado do Pará (1999 a 2019).



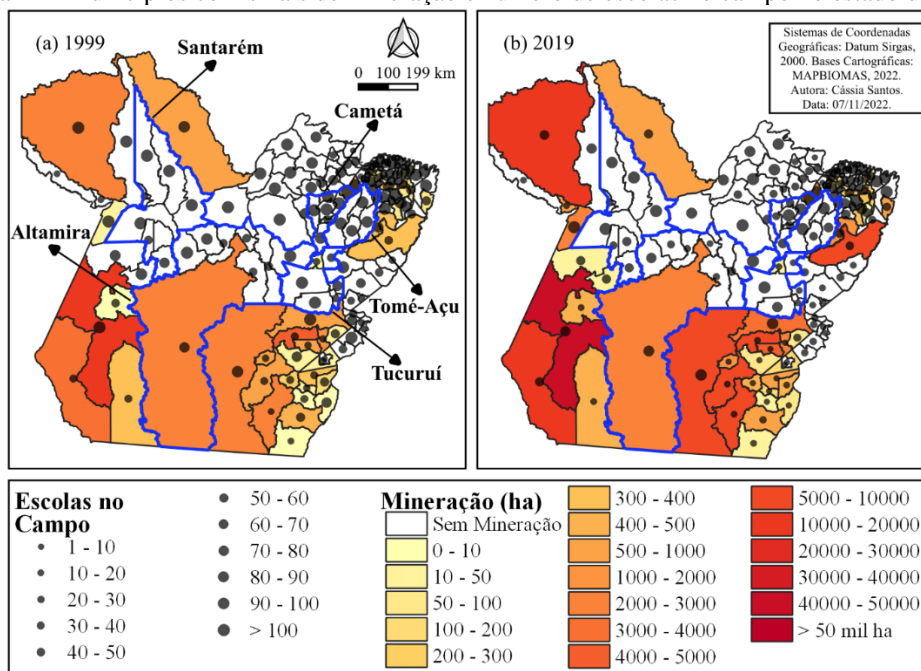
Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Além do desmatamento do estado do Pará, veremos no mapa 21, a mineração. Ela foi uma atividade muito citada dentro das discussões da microrregião de Altamira. A partir do mapa 21, notamos ainda que, a mineração também tem sido pontual em um município da microrregião de Cametá (Abaetetuba) e Tucuruí (município de Tucuruí). Importa ainda reforçar, que os municípios deste estado e que produzem essa atividade em 1999, se manteve para o ano de 2019. Logo, não se nota a retração da mineração. Em contrapartida, o número de escolas é afetado de maneira generalizada pelos municípios, especialmente na microrregião de Tomé-Açu. Vimos que essa microrregião, sofre com a danosa territorialização da produção de dendê. Logo, devemos considerar a existência de diferentes fatores favorecendo a redução das escolas no campo. Embora a mineração seja recorrente em mais de uma microrregião, não significa que somente essa atividade seja responsável para a redução de escolas.

Vale destacar ainda que, a redução de escolas não é realidade por todo o estado, uma vez que, também é recorrente a reabertura dessas escolas. Enfim, são escolas que não se mantêm funcionando (passam por constantes processos de fechamento e abertura). Os municípios das

microrregiões selecionadas convivem com o sucateamento de setores como a educação e em seu lugar tem fortalecido o setor privado. Entre 1999 a 2019 houve 855 fechamentos de escolas na microrregião de Altamira, 623 em Tucuruí, 855 em Cametá, 493 em Tomé Açu, 1097 na microrregião de Santarém. Em contrapartida houve 618 aberturas em Altamira, Tucuruí 391, Cametá 367, Tomé Açu total de 202, e Santarém 855 abertura de escolas.

Mapa 21 - Municípios com sinais de mineração e número de escolas no campo no estado do Pará.



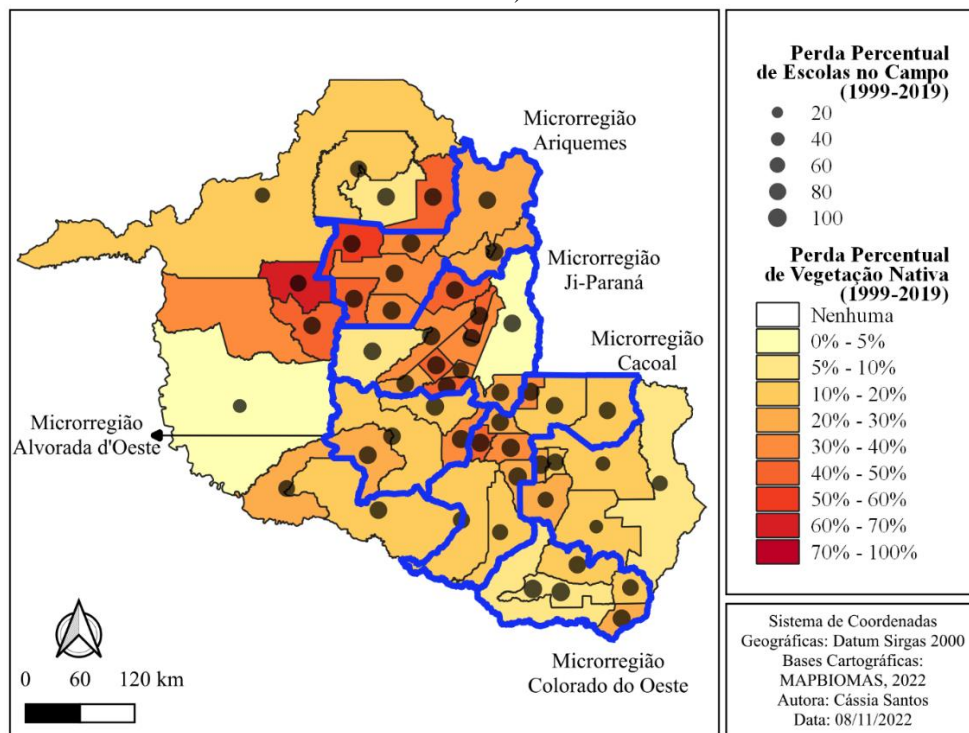
Fonte: MAPBIOMAS/INEP

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mas, a situação ainda é mais preocupante no estado de Rondônia. As microrregiões do estudo envolveram Ariquemes, Ji-Paraná, Alvorada do Oeste, Colorado do Oeste e Cacoal. Todas elas passaram por perdas abruptas no número de escolas. São mais de 80% das escolas encerradas para todas as microrregiões. A conformação deste cenário pode ser explicada por um conjunto de fatores e evidenciamos especialmente o desmatamento com a prática de grilagem de terras, consorciada com a mineração, e a soja. No mapa 22, vemos que as cores mais fortes (são intensas áreas desmatadas dentro do período de 1999-2019). Elas estão nas microrregiões de Ariquemes e Ji-Paraná. Enquanto que Alvorada do Oeste, Colorado do Oeste e Cacoal indicam áreas que já passaram por processos de desmatamento, mas continuam perdendo área de vegetação nativa. O desmatamento além de alimentar as madeiras, também abre espaços para atividade mineral e especificamente em Ji-Paraná e Ariquemes. Nas análises anteriores, vimos que a madeira é extraída especialmente em Ariquemes, no vale do Jamari

(municípios de Alto Paraíso, Ariquemes, Cacaúlândia, Machadinho do Oeste, Monte Negro e Rio Crespo). Nesses municípios, as populações do campo sofrem constantes ameaças de pistoleiros para continuidade da prática da extração da madeira. Na microrregião de Ji-Paraná, a realidade é semelhante, sendo perceptível os impactos ambientais e a perda de escolas no campo.

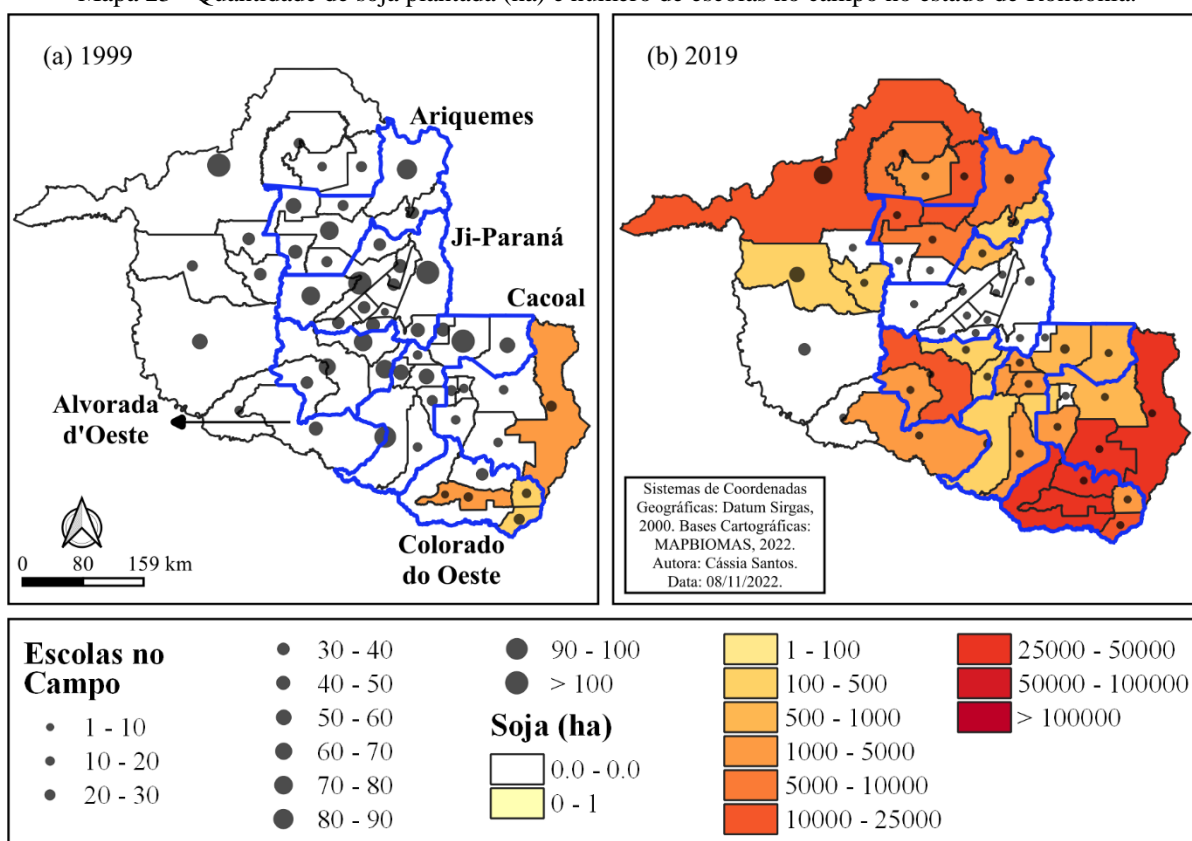
Mapa 22 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no estado de Rondônia (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Devido as áreas de Alvorada do Oeste, Colorado do Oeste e Cacoal já terem passado por intensos processos de desmatamento, hoje elas são tomadas especificamente por plantação de grãos. Se no mapa do desmatamento quem sobressai é Ji-Paraná e Ariquemes, no mapa da soja quem vai sobressair é Alvorada do Oeste, Colorado do Oeste e Cacoal. É ainda notável a partir do mapa 23, que no ano de 1999, as microrregiões Alvorada do Oeste, Colorado do Oeste e Cacoal não produzia soja com muita expressividade. Como já havíamos afirmado, a microrregião de Vilhena foi pioneira para territorialização da soja no estado de Rondônia. Com efeito a esses processos de desmatamento, soja e outros mais, os territórios dos povos do campo, águas e florestas estão se enfraquecendo conjuntamente havendo a redução no número de escolas.

Mapa 23 - Quantidade de soja plantada (há) e número de escolas no campo no estado de Rondônia.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Diante desse cenário, podemos afirmar que existe uma relação na territorialização do capital e a desterritorialização das escolas no campo. O desmatamento, a mineração e soja foram os elementos que mais apareceram nas análises qualitativas dos dados das microrregiões da região Norte, mas não podemos excluir outros que foram relevantes e também citados ao longo das análises. Após essa contextualização da dinâmica das escolas no campo da região Norte, direcionaremos a discussão para a realidade das escolas no campo na região Centro-Oeste do país, abordando as potencialidades e fragilidades que atuam direta ou indiretamente nos processos que perpassam as escolas no campo de uma região que já foi reconhecida como “sustentáculo de territórios indígenas” a “vazio demográfico”, de “terras improdutivas” a “grande celeiro do país” (FLEURY; ALMEIDA, 2009).

4.2. Região de extinção de Escolas no Campo do Brasil: Territórios da Hegemonia do Capital

Nas sessões anteriores destacamos as regiões em que há alguma concentração de escolas no campo. Aqui, trazemos a análise de um crime que tem levado a total extinção de

escolas no campo do país, especificamente nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Sabemos que em 1999 havia 118.996 escolas em funcionamento no campo. Desse número, somente 31.796 estariam localizadas no campo do Sul, Sudeste e ou Centro-Oeste do Brasil. Em 2019 o cenário é ainda pior. São 54.730 escolas no campo no Brasil, mas para as três regiões (Sul, Sudeste, Centro-Oeste) eram somente 12.258 escolas. Por isso, essa é uma *região de extinção das escolas*, mas enfatizamos, os processos que lhe dão essa característica, não implicam na extinção dos povos do campo, águas e florestas que vivem nela. Todavia, o fato revela *a hegemonia do capital nestes territórios*. Isso acontece porque são regiões em que o capital atua a mais tempo e em suas mais diferentes formas veladas de lucro, exploração e subordinação. Como resultado, são regiões marcadas por esvaziamento dos povos do campo e permanente desterritorialização das escolas.

4.2.1. A dinâmica das escolas no campo na região Centro-Oeste do Brasil

O Centro-Oeste é a região que menos possui escolas no campo no Brasil, com apenas 2,8% do total nacional. Em 1999, a região contava com 4.179 escolas no campo. Em 2019, esse número caiu para 1.567, o que representa uma perda de 62,5%. Vale destacar que, enquanto o número de escolas funcionando no campo diminuiu, a população rural aumentou, passando de 4,84% em 2000 para 5,2% em 2010. Apesar desse crescimento, o Centro-Oeste ainda é a região que menos concentra pessoas no campo. Segundo Araújo (2012), isso é fruto do capitalismo que se instalou de tal modo que resultou em uma população massivamente urbana.

A perda de escolas no campo na região Centro-Oeste tem afetado diretamente o número de matrículas dos alunos do campo em escolas no campo e na cidade. Em 1999, 257.688 estudantes viviam e estudavam no campo, ao passo que, em 2019, 235.821 alunos do campo frequentavam escolas no campo. Dos 235.821 estudantes que restaram em 2019, quase que a metade precisava de transporte público para acessar a escola no campo de outra comunidade: eram 116.829 alunos sofrendo com a redução do número de unidades escolares e com o conseqüente transtorno de estudar em uma instituição distante de sua comunidade, sendo necessário utilizar o transporte escolar. Quanto aos estudantes do campo que dependem de escolas urbanas, em 2019, esses jovens somavam um total de 196.807 estudantes. Desses, 107.449 utilizavam o transporte escolar, de modo que os demais tinham que arranjar outros meios para chegar à escola.

A realidade é que, no Centro-Oeste, os alunos não estão sendo mais absorvidos pelas escolas no campo, devido ao encerramento dos poucos estabelecimentos que ainda restam. Essa

realidade explica, ao menos em parte, a falta de proporção entre a redução de escolas (62,5%) e a perda de matrículas no campo (8,4%).

A região também se destaca pelos fechamentos, uma vez que foram registrados 4.414 desses processos, quase o mesmo número de escolas que estavam funcionando no campo em 1999 (4.179). Para se ter uma ideia, se cada escola que passou por algum evento de fechamento não fosse reaberta, e não criassem outras escolas, atualmente, não restaria nenhuma unidade escolar funcionando no campo no Centro-Oeste e ainda teríamos um valor negativo de 235. Esses 4.414 processos de fechamentos foram realizados por 4.060 instituições de ensino, dentre as quais 3.728 fecharam as portas somente uma vez e 332 foram fechadas de duas a quatro vezes durante o recorte temporal da pesquisa. O estado que mais sofreu fechamentos de escolas no campo no Centro-Oeste foi Goiás, com 2.137 processos, seguido de Mato Grosso, com 2.141 fechamentos. Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal apresentaram os menores números, possivelmente, pelas resistências das comunidades e também por já apresentarem poucas escolas em funcionamento no campo (Quadro 42).

Quadro 42 - Número de processos de fechamentos nos estados da grande região Centro-Oeste (2000-2019).

Ano/ Região	MT	GO	MS	DF	Centro-Oeste	Brasil
2000	245	318	6	5	574	7.646
2001	302	419	18	5	744	10.256
2002	286	295	8	0	589	10.624
2003	179	163	5	1	348	8.170
2004	129	156	14	0	299	6.720
2005	176	160	3	0	339	8.010
2006	155	123	6	4	288	7.588
2007	117	115	4	1	237	6.280
2008	121	56	0	0	177	4.075
2009	50	63	5	0	118	5.493
2010	96	53	3	15	167	5.105
2011	46	43	1	0	90	4.576
2012	42	29	3	1	75	3.257
2013	41	20	5	0	66	4.561
2014	36	20	3	0	59	4.173
2015	24	28	5	0	57	3.561
2016	27	21	0	0	48	2.356
2017	20	13	4	0	37	3.340
2018	27	18	8	0	53	3.654
2019	22	24	3	0	49	2.863
TOTAL	2.141	2.137	104	32	4.414	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região Centro-Oeste também apresentou a menor quantidade de processos de aberturas de escolas no campo. Reiteramos essa afirmação, uma vez que, existe demanda de

alunos, já que há um considerável número de estudantes do campo matriculados em escolas urbanas e em instituições no campo, porém distantes de suas comunidades. Apesar da alta demanda, as escolas não são construídas ou reabertas, obrigando os alunos a estudarem na cidade. Segundo Cunha (2006, p. 6), a região Centro-Oeste tem deixado “de ser palco de possibilidades para milhares de brasileiros em busca de alternativas de reprodução social no meio rural, para se converter paulatinamente em uma alternativa de grandes possibilidades econômicas”.

Devido a essas especificidades, consideramos que existe uma tendência de redução de processo de aberturas de escolas no campo (Quadro 43). A região Centro-Oeste é a que menos contou com esses processos de 2000 a 2019. Mato Grosso destacou-se com 1.055 aberturas, seguido de Goiás com 554, Mato Grosso do Sul com 179 e DF com 14 processos. Dessa forma, foram contabilizados para toda a região 1.802 eventos de aberturas de escolas no campo, dos quais 835 eram reaberturas e 967 escolas novas. Em 2019, restavam somente 491 escolas novas e 174 escolas reabertas.

Quadro 43 - Processos de aberturas de escolas no campo nos estados da região Centro-Oeste do Brasil.

Ano	MT	GO	MS	DF	Centro-Oeste	Brasil
2000	130	67	9	0	206	5.083
2001	148	79	7	0	234	6396
2002	86	55	10	2	153	4.582
2003	115	62	8	0	185	4.010
2004	157	47	7	0	211	3.878
2005	74	55	20	1	150	4.257
2006	67	56	9	1	133	3.249
2007	43	31	11	1	86	2.609
2008	33	9	46	2	90	2.465
2009	25	18	3	0	46	2.041
2010	52	7	8	0	67	1.488
2011	27	14	7	1	49	1.266
2012	31	9	3	0	43	1.137
2013	20	10	2	0	32	1.219
2014	11	9	13	0	33	827
2015	11	6	5	1	23	722
2016	7	5	5	2	19	675
2017	5	5	1	0	11	1.004
2018	7	5	4	2	18	542
2019	6	5	1	1	13	592
TOTAL	1.055	554	179	14	1.802	48.042

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O número de municípios sem escolas no campo no Centro-Oeste também aumentou. Em 1999, a região contava com um total de 446 municípios, dos quais 67 não dispunham de escolas no campo. Em 2019, passamos a ter 467 municípios e, dentre esses, 145 eram desprovidos de escolas no campo, ou seja, trata-se de um aumento bastante expressivo. Goiás lidera o *ranking*, com 109 municípios sem escola no campo, enquanto Mato Grosso e Mato Grosso do Sul contam com 22 e 14 municípios sem unidades escolares no campo, respectivamente.

Um total de 3.845 escolas encerraram suas atividades definitivamente na região até 2019. Mato Grosso do Sul teve 87 escolas encerradas. Em seguida vem Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, com 1898, 1831 e 29 encerramentos, respectivamente. Tais dados sugerem que Mato Grosso e Goiás caminham para a ausência total de escolas no campo.

A drástica redução no número de escolas na região também fica evidente quando se analisa o número de unidades escolares em funcionamento no campo (Quadro 44). Em 1999, havia 1.853 escolas no campo em Mato Grosso, número que foi reduzido para 767 em 2019, o que representa uma perda de 58% das escolas. Mesmo com esse quadro, Mato Grosso é o estado que ainda apresenta mais escolas funcionando no campo, enquanto o Mato Grosso do Sul é o último nesse *ranking*. Apesar disso, foi o único que experienciou o aumento de escolas no campo de 159 em 1999 para 234 em 2019. Pode ser que o caso do Mato Grosso do Sul se relacione a resistência das comunidades. Pode ser ainda que a redução do número de escolas não configure como uma alternativa interessante para o mercado, e esses estabelecimentos de ensino estejam funcionando pelos moldes da parceria público privada. Essa parceria pode estar diretamente vinculada com setores empresariais do agronegócio. Entendemos que nesse tipo de parceria, a educação contribui para monopolização dos territórios dos sujeitos e a subordinação de seu trabalho pelo capital. São hipóteses que merecem ser investigadas, pois, não tivemos nenhuma microrregião selecionada deste estado a partir da metodologia definida nesse estudo.

O estado de Goiás foi o que mais apresentou escolas em funcionamento no campo em 1999 (2.067), mas esse valor passou para apenas 516 escolas em 2019. Ao mesmo tempo, foi o estado que mais sofreu com a perda de unidades escolares no campo, com uma queda de mais de 70% de 1999 a 2019. O contexto de Goiás influencia diretamente o Distrito Federal, que experimentou uma perda de 18% das escolas para o período estudado, passando de 100 para 82 escolas.

A redução percentual de escolas no campo na região Centro-Oeste não corresponde à diminuição da sua população rural, uma vez que a região vivencia um leve crescimento entre os habitantes do campo, como já foi colocado. Entretanto, tem havido cada vez mais cortes na área da educação, desconsiderando-se os direitos essenciais aos povos do campo, águas e florestas. Com isso, o número de matrículas no campo apresentou uma queda no período de 1999 a 2019, de 257.688 para 235.821, o que representa uma diminuição de 8,4%. Em consequência, quase 50% das matrículas de estudantes do campo estão concentradas em escolas urbanas, o que denuncia o enfraquecimento e a desterritorialização das comunidades do Centro-Oeste, que não possuem acesso local à educação. Na ausência de escolas, ocorre a reconfiguração populacional, comprometendo a sucessão nos estabelecimentos rurais, interferindo na dinâmica social e produtiva do espaço rural.

Quadro 44 - Número de escolas em funcionamento nos estados do Centro-Oeste do Brasil (1999 - 2019).

Ano/Região	MT	GO	MS	DF	Centro-Oeste	Brasil
1999	1.853	2.067	159	100	4.179	118.996
2000	1.738	1.816	162	95	3.811	116.433
2001	1.584	1.476	151	90	3.301	112.573
2002	1.384	1.236	153	92	2.865	106.531
2003	1.320	1.135	156	91	2.702	102.371
2004	1.348	1.026	149	91	2.614	99.529
2005	1.246	921	166	92	2.425	95.776
2006	1.158	854	169	89	2.270	91.437
2007	1.084	770	176	89	2.119	87.766
2008	996	723	222	91	2.032	86.156
2009	971	678	220	91	1.960	82.704
2010	927	632	225	76	1.860	79.087
2011	908	603	231	77	1.819	75.777
2012	897	583	231	76	1.787	73.657
2013	876	573	228	76	1.753	70.315
2014	851	562	238	76	1.727	66.969
2015	838	540	238	77	1.693	64.130
2016	818	524	243	79	1.664	62.449
2017	803	516	240	79	1.638	60.113
2018	783	503	236	81	1.603	57.001
2019	767	484	234	82	1.567	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Dentre as 1.567 escolas que funcionavam no campo em 2019, na região Centro-Oeste, 1.129 eram municipais, 423 estaduais e somente 15 eram federais. Goiás contava com 70 escolas estaduais, 408 estaduais e seis federais. No Mato Grosso, havia 544 escolas municipais,

218 estaduais e cinco federais, enquanto o Mato Grosso do Sul apresentava 177 municipais, 55 estaduais e duas federais. Observa-se que em todos os estados há uma enorme discrepância de oferta nos níveis de ensino, o que limita a formação dos estudantes no campo.

Observamos que a dinâmica de fechamentos e aberturas de escolas no campo não ocorre na mesma proporção por todo o Centro-Oeste e seus estados. Nesse sentido, é importante analisar também as microrregiões que formam os estados do Centro-Oeste. A esse respeito, o Quadro 45 apresenta as microrregiões que entraram no *ranking* dos processos que perpassam as escolas no campo na região. Das 11 microrregiões (Quadro 45), nenhuma possui população rural superior à urbana e somente uma (Aripuanã, no Mato Grosso) apresentou um aumento na porcentagem da população rural sobre o total do período considerado (2000 - 2010). As demais sofreram queda ou mantiveram o balanço entre populações rural e urbana.

Vale ressaltar que os *rankings* relativos ao Centro-Oeste envolvem números bem inferiores quando comparados às regiões Norte e Nordeste do país. Isso se explica pelo fato de que o Centro-Oeste não tem muitas escolas em funcionamento, o que torna seus processos de fechamentos ainda mais graves.

Quadro 45 - Populações rural e urbana das microrregiões da região Centro-Oeste do Brasil.

Microrregião	2000			2010		
	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
Aripuanã (MT)	62.734	34.370	35%	87.470	50.198	37%
Norte Araguaia (MT)	43.872	43.631	50%	65.826	46.412	41%
Canarana (MT)	51.744	27.390	35%	65.057	34.359	35%
Cuiabá (MT)	706.701	35.274	5%	811.957	39.630	5%
Rio Vermelho (GO)	66.063	25.653	28%	65.956	22.433	25%
Porangatu (GO)	175.403	51.107	23%	185.060	46.366	20%
Ceres (GO)	165.010	47.505	22%	192.571	38.668	17%
Entorno de Brasília (GO)	725.528	89.665	11%	940.939	111.472	11%
Iporá (GO)	48.299	14.064	23%	47.147	11.939	20%
Catalão (GO)	100.129	18.134	15%	131.671	15.605	11%
Aragarças (GO)	41.553	12.152	23%	42.881	12.570	23%

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Para nossa discussão, consideramos as cinco microrregiões que mais sofreram processos de fechamentos de escolas no campo de 1999 a 2019. Todas estão situadas nos estados de Goiás ou Mato Grosso. Em Goiás, estão localizadas nas mesorregiões Leste Norte e Centro, enquanto no Mato Grosso, ocupam as mesorregiões Norte e Nordeste. Chamamos a atenção para o fato de que as microrregiões que sofrem mais processos fechamentos (Quadro 46) são

as mesmas que têm maior número de unidades escolares definitivamente encerradas (Quadro 47).

Quadro 46 - Ranking de processos de fechamentos das microrregiões da grande região Centro-Oeste do Brasil (2000 - 2019).

Região	Estado	Microrregiões	Processos de Fechamentos
Centro-Oeste	GO	Entorno de Brasília	329
	MT	Aripuanã	269
	GO	Porangatu	227
	MT	Norte Araguaia	218
	GO	Ceres	218

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quadro 47 - Ranking das microrregiões na grande região Centro-Oeste do Brasil que mais tiveram escolas encerradas definitivamente no campo.

Estado	Microrregiões	Escolas Encerradas até 2019
GO	Entorno de Brasília	277
MT	Aripuanã	241
GO	Porangatu	208
MT	Norte Araguaia	189
GO	Ceres	187

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Iniciamos a discussão pela microrregião do Entorno de Brasília, que se localiza no leste de Goiás e ocupa a primeira posição nos *rankings* de processos de fechamento e encerramentos definitivos (Quadros 46 e 47). Essa microrregião sofreu grandes investidas populacionais após a construção da capital do país, com a chegada de migrantes de diferentes regiões, que acabaram por influenciar a formação das cidades do Entorno de Brasília, região hoje conhecida como cinturão da pobreza. Segundo Arrais (2002, p. 13), “o Entorno é a negação de Brasília. A negação e a demonstração das contradições que a modernidade criou”.

Nos municípios dessa microrregião, há atividades mecanizadas pontualmente, a exemplo da agricultura em Cristalina, Planaltina, Alexânia, Abadiânia e Corumbá. Estes três últimos municípios citados têm em comum os mesmos proprietários de terra, que possuem extensas áreas concentradas, como o Complexo da Fazenda Santa Mônica, propriedade ampliada pela grilagem e pela compra de terras pela prática de pressionamento. Segundo a CPT (2012), na Fazenda Santa Mônica, é possível avistar represas, aeroporto particular regularizado pela Agência Nacional de Aviação Civil, várias casas, benfeitorias e pastagens a perder de vista.

Desse modo, trata-se de uma microrregião que convive com o avanço do agronegócio, especialmente em alguns municípios com áreas destinadas à pastagem ou que já foram degradadas pela criação intensiva de gado. Diante desse cenário, a soja tem adentrado a microrregião, de tal forma que, de 1999 a 2019, houve um aumento de mais de 300% da área plantada, enquanto a quantidade produzida cresceu 488%. Além da soja, as culturas de cana-de-açúcar, milho e feijão também aumentaram, em oposição ao arroz, que perdeu espaço (Quadro 48). Segundo Silva (2012, p.08), “a regionalização produtiva implica na concentração de determinadas atividades agropecuárias, ao passo que se constitui um empobrecimento na diversidade de produtos agrícolas relacionados a produção camponesa”.

Sousa (2017) nos chama atenção para o “arco” do agronegócio a leste do Distrito Federal, constituído de municípios com crescimento demográfico reduzido e alta concentração de renda. Nesses, são organizadas as cidades da produção de *commodities* do agronegócio, responsáveis por liberar mão de obra mais pobre aos principais centros. Portanto, a modernização pontual influencia na dinâmica de cidades dormitórios, segundo a qual, as pessoas realizam o movimento pendular, saindo das cidades ou dos campos para trabalhar em Brasília e outras cidades com maior oferta de oportunidades de trabalho, como aquelas de apoio às atividades técnicas ou manuais, próprias do agronegócio, que têm atraído pessoas e, conseqüentemente, elevado o crescimento demográfico, gerando uma melhora acentuada nos indicadores.

Quadro 48 - Ranking das principais culturas da microrregião do Entorno de Brasília (em hectares).

1999		2009		2019	
Soja	107505	Soja	319450	Soja	506170
Milho	90400	Milho	127550	Milho	193305
Feijão	34935	Feijão	57764	Feijão	54450
Arroz	19765	Cana-de-açúcar	23002	Cana-de-açúcar	28855
Cana-de-açúcar	6933	Trigo	16920	Sorgo	26102

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A microrregião também tem se tornado atraente aos projetos hidro energéticos. Estão em processos de construção duas usinas hidrelétricas: UHE Corumbá III, em Cristalina, e UHE Serra do Facão, em Catalão. Além disso, já estão em operação a UHE Paranoá, no Distrito Federal, a UHE Corumbá IV, em Luziânia, e a PCH Lago Azul, em Cristalina.

Pontuamos aqui algumas aproximações que marcam a movimentação de ocupação e desocupação de terras da microrregião do Entorno de Brasília, inclusive em terras de

assentamento da Reforma Agrária, geralmente com precária infraestrutura e falta de condições para prover a subsistência da comunidade, o que influencia diretamente na venda dos títulos e propriedades.

Além do agronegócio e dos projetos hidroelétricos, a especulação imobiliária também afeta a microrregião, principalmente nos municípios mais próximos a Brasília. As construtoras visam desenvolver projetos de casas habitacionais e estruturas voltadas ao turismo. Essa realidade foi vivenciada em 2018, na Cidade Ocidental, a 50 km de Brasília, inclusive com resolução do INCRA que permitia redução do Quilombo Mesquita “de 4,2 mil hectares para pouco mais de 970 hectares. O quilombo foi formado na região há cerca de 270 anos e abriga atualmente 785 famílias” (AGÊNCIA BRASIL, 2018, *on-line*).

A partir da década de 50, com a construção de Brasília, a área do quilombo começou a ser invadida devido ao avanço da especulação imobiliária e de grandes propriedades rurais. O território é cobiçado pela posição privilegiada e por ter muitas nascentes de água, inclusive águas termais, o que atrai empreendimentos de luxo, seja para moradia ou lazer (AGÊNCIA BRASIL, 2018, *on-line*).

A redução do território desses povos afeta diretamente a condição de viver e de produzir das famílias, de modo que essa prática está associada à saída dos sujeitos do território, conquistado no suor da luta. Em consequência, há uma reconcentração de terras nas mãos de capitalistas, empresários e fazendeiros. Essa dinâmica tende a favorecer os processos de aberturas e fechamentos das escolas no campo. Se em 1999, a microrregião tinha 329 unidades escolares em funcionamento, no ano de 2019 registrou somente 116 escolas no campo. Ao considerarmos o recorte temporal da pesquisa, a microrregião perdeu aproximadamente 65% das escolas, totalizando quase 300 unidades definitivamente encerradas até 2019.

Com algumas semelhanças com o Entorno de Brasília, a microrregião de Porangatu, na mesorregião Norte Goiano, ocupa a terceira posição no *ranking* de fechamentos e encerramentos de escolas (Quadros 46 e 47). Nessa microrregião, a cidade de Porangatu exerce centralidade econômica sobre os demais municípios, devido à sua localização, ao se ligar com a malha rodoviária da BR-153 e com ferrovia Norte-Sul, o que atrai investimentos para uma infraestrutura que interessa ao agronegócio, como é o caso da instalação da usina de biodiesel BIONASA S/A. A empresa é “[...] resultante da união de três organizações: a Jaraguá Participações, a Cana-Brava Participações e a inglesa Trading Emissions, considerada maior fundo de crédito de carbono do mundo” (SEGPLAN, 2010, p. 67). Como resultado, a agropecuária tradicional vem sendo substituída pela agroindústria de alta tecnologia e, que

utiliza as áreas de mata e os vales para a pecuária, enquanto os chapadões são destinados ao cultivo agrícola (TEIXEIRA NETO, 2008).

A Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Superintendência de Planejamento e Controle do Norte Goiano (2007, p. 8) completa que “as lavouras de subsistência – arroz, feijão, milho, mandioca etc., vêm sendo substituídas pela soja, porque ela é a mais nova monocultura exportadora/produtora de matéria-prima energética”. No Quadro 49, percebemos que culturas tradicionais, como mandioca, arroz e feijão realmente perderam sua posição ou ainda saíram do *ranking*, sendo substituídas pela soja, milho, cana-de-açúcar e sorgo, sendo que estes dois últimos não constavam no *ranking* até o intervalo de 2009, revelando uma recente e drástica mudança vivenciada nesses territórios.

Quadro 49 - Ranking das principais culturas da microrregião de Porangatu, no Centro-Oeste do Brasil.

1999	ha	2009	ha	2019	ha
Milho	34683	Soja	43000	Soja	134685
Arroz	12250	Milho	17250	Milho	15043
Soja	7500	Sorgo	9400	Cana-de-açúcar	9272
Feijão	1680	Arroz	9380	Sorgo	4045
Mandioca	1585	Cana-de-açúcar	3219	Feijão	1250

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mendes e Mesquita (2009) reforçam que a desterritorialização da agricultura de subsistência traz forte tendência à expropriação dos produtores que não se adaptam ao novo modelo de campo. Dentre as dificuldades encontradas pelos produtores, citamos a falta de uma base técnica e a falta de condições de se manterem na concorrência. Além disso, eles encontram dificuldade em produzir por conta da utilização massiva de agrotóxicos. Lopes e Sales (2020) afirmam que, na microrregião de Porangatu, a produção apícola por exemplo, tem ganhado importância, mas as comunidades que, realizam essa atividade têm sentido o efeito dos agrotóxicos proveniente da monocultura do entorno, o que tem acarretado a morte das abelhas.

A microrregião também tem se destacado na produção de energia elétrica e mineração. Segundo Cardoso Junior e Lunas (2018), o setor energético ganha característica de “grande negócio”, pouco importando os impactos despendidos às comunidades que vivem no campo. Exemplo disso é a Usina Serra da Mesa, inaugurada em 1998, que afetou diretamente os municípios de Minaçu, Uruaçu, Niquelândia e Campinorte, na microrregião de Porangatu, e Barro Alto, na microrregião de Ceres.

A Barragem de Serra da Mesa, em funcionamento há nove anos, expulsou 925 famílias de suas terras nos municípios de Minaçu, Colinas do Sul, Uruaçu, Niquelândia, Campinorte, Barro Alto. As poucas indenizações distribuídas

foram calculadas pelas empresas construtoras, Furnas e grupo VBC (Votorantim, Bradesco e Camargo Correa), e resultaram em valores muito abaixo aos de mercado. “Nessa obra, foram vários os casos de expulsão violenta na época do enchimento do lago, com despejos forçados e casas queimadas pela construtora para que as famílias não retornassem” (MST, 2005, *on-line*).

Em 1998, no município de Minaçu, foi iniciada a construção da Usina de Cana Brava, pela multinacional belga Tractebel, com colaboração do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse projeto expulsou mais 986 famílias, inundou as escolas e comprometeu as estradas de acesso que, com o tempo, também foram fechadas.

Através dos casos citados, é possível constatar que a construção desses grandes empreendimentos contribui para uma lógica de acumulação de capital, gerando exclusão de direitos e outros impactos na dimensão social. Centenas de famílias foram deslocadas com a instalação da Usina de Cana Brava, principalmente, pequenos proprietários de terras, comunidades tradicionais, garimpeiros, arrendatários e trabalhadores rurais, cujos danos até hoje não foram reparados. A esse respeito:

A escola que existia em Vila Buriti, município de Minaçu, situado na microrregião de Porangatu, com mais de 70 crianças matriculadas antes da construção da barragem, foi fechada depois da conclusão da obra por falta de alunos, já que as estradas de acesso estavam inundadas. Muitos professores ficaram sem emprego e tiveram que deixar a vila. A escola mais próxima fica no centro de Minaçu; com a falta de transporte público na vila, as crianças costumam ir de bicicleta e levam aproximadamente 40 minutos até ela (NEEPES/ENSP/Fiocruz, 2013, *on-line*).

Por fim, há os polos minero-industriais que também são fortes e acabam se configurando como grandes expoentes para afetar as comunidades locais em Porangatu. Diferentes municípios dessa microrregião – como Niquelândia, Alto Horizonte e Mara Rosa – são ricos em jazidas minerais, o que tem influenciado o povoamento/urbanização e a implantação de infraestrutura para transporte, energia e comunicações, além da instalação de empresas (LEITE, 2013). As indústrias que instalaram na microrregião absorviam a mão de obra local, mas, com o crescimento demográfico exacerbado, não têm sido capazes de gerar emprego suficiente. A população rural do entorno das áreas de garimpo se sente pressionada e prejudicada com os danos causados ao meio ambiente, como prejuízos ao solo e aos recursos hídricos, comprometendo a fauna e a flora e intensificando os conflitos por terra (LEITE, 2013).

Portanto, apesar de haver técnicas e infraestrutura para o fortalecimento de corporações dos setores agrícola, hidráulico e mineral, há carência em políticas públicas para o

desenvolvimento do campo para os povos do campo. Sobre isso, destacamos ainda a falta de infraestrutura para funcionamento das escolas no campo que, além de terem sido reduzidas, encontram-se em situação precária (LOPES, 2013). Se em 1999, a microrregião contava com um total de 221 escolas, em 2019 caiu para 39 unidades escolares localizadas no campo. Além disso, os ônibus escolares da microrregião de Porangatu também não se adequam aos parâmetros de segurança, de tal modo, que há casos em que os veículos são simplesmente tomados pelo fogo (LOPES, 2013).

A ausência de infraestrutura e assistência social e a restrição de acesso a direitos básicos acometem especificamente determinado grupo de pessoas: as comunidades que vivem no campo, taxadas como atrasadas e vistas como obstáculos para a chegada do progresso. Se antes os povos do campo, água e florestas já não eram atendidos, agora se instalam infraestruturas nas áreas de transporte, energia e comunicações, promovendo uma reconfiguração do urbano e do rural, de modo a servir ao desenvolvimento e territorialização do agronegócio, hidronegócio e minero negócio, culminando na desterritorialização desses povos, especialmente dos mais jovens no campo.

A microrregião Ceres está em quinta posição nos processos de fechamentos e encerramentos de escolas, inserindo-se na mesorregião Centro Goiano, em um contexto que também se associa ao fortalecimento da atividade mineral, especialmente nos municípios de Barro Alto e Pilar de Goiás, Guarinos, Santa Rita do Novo Destino e Morro agudo de Goiás. Em relatório de conflitos no campo, a Comissão Pastoral da Terra (2018) expõe que Morro Agudo de Goiás foi palco de conflitos entre as comunidades e as empresas mineradoras Mosaic e China Molybdenum (CMOC), que tentaram expulsar os camponeses para explorar os minérios da microrregião. Além da mineração, há uma intensa produção de cana-de-açúcar e toda uma infraestrutura voltada a esse setor.

Segundo banco de dados do IBGE, entre 1999 e 2019, houve um aumento de 335% de área plantada da cana-de-açúcar nos municípios da microrregião. Observa-se que os espaços urbano e rural se inserem nessa dinâmica, de tal modo que as demandas criadas são para atender as exigências da cadeia produtiva da cana-de-açúcar.

O município de Ceres, mesmo nome da microrregião, se insere como fundamental para a dinâmica da *commodity* da cana. Segundo Ferreira e Sobrinho (2017, p. 167), “percebe-se a (re)configuração do espaço urbano e os (re)arranjos nos equipamentos públicos em prol da realização do capital sucroenergético nos municípios”. Soma-se a isso o papel fundamental do

Estado quando aprova para todas as usinas canavieiras o financiamento pelas políticas públicas Fomentar e Produzir. Em troca, as usinas devem atrair para as cidades onde foram implantadas, outras empresas geradoras de postos de trabalho e prestadoras de serviço, demandadas pela realidade do setor, além de um mínimo de sistema bancário para efetivar as comercializações (FERREIRA; SOBRINHO, 2017).

Portanto, com a implantação das usinas, associada à crescente expansão da *commodity*, a mão de obra é atraída por empregos diretos e indiretos, havendo forte movimento migratório, principalmente da região Nordeste, em especial para o corte manual da cana-de-açúcar. Isso gera uma demanda por moradia de inúmeros trabalhadores que, por vezes, são alojados nas escolas no campo que foram fechadas.

Ferreira e Sobrinho (2017, p.170) apontam que:

Esses e outros elementos que são materializados na paisagem regional da microrregião Ceres, demonstram o quão frágil e impactante negativamente o agronegócio se revela nas cidades e região envolvidas. Na região estudada já não há a construção de novos equipamentos e/ou infraestruturas para a realização do agronegócio canavieiro, mas sim é comum verificar os (re)arranjos na estrutura já existente. Pode-se inferir que vários são os elementos e as problemáticas ligadas direta ou indiretamente à dinâmica canavieira, que são verificadas na paisagem: *antigas escolas sendo utilizadas como alojamentos para os trabalhadores*; mecânicos de carros de passeio trabalhando com o conserto de bitrens; caminhões carregando a cana colhida; a fuligem (fumaça da queima da cana) pela cidade; os ônibus deslocando os trabalhadores da cidade para o campo, entre outras questões (grifo nosso).

Dessa forma, a agricultura camponesa desse território tem se enfraquecido cada vez mais, a partir da venda de lotes e o arrendamento da terra para a usina. Esta última prática acarreta uma redução na qualidade da terra, através do desmatamento, perda de fertilidade do solo, uso intensivo da água e/ou depredação da propriedade em termos de infraestrutura, levando à conseqüente venda decorrente da dificuldade de recuperar a propriedade.

Associada a essa territorialização do capital, tem-se a redução do número de famílias no campo, diminuindo o número de alunos, o que provoca o fechamento das escolas, que passam a servir como alojamento dos trabalhadores da cana. Em 1999, a microrregião tinha 195 escolas em funcionamento no campo e no ano de 2019 são registradas um total de 34 escolas. Observa-se que toda a infraestrutura microrregional é organizada de acordo com as demandas do setor e com as exigências do capital sucroenergético. A infraestrutura não se adequa às necessidades locais, mas ao capital. Os problemas que já existiam continuam e são acrescidos de danos ambientais e sociais que ainda são gerados. Logo, são espaços que carregam traços de

fragilidade em relação às comunidades camponesas, especialmente por causa do abandono do Estado, mas que são atrativos para o desenvolvimento deste capitalismo no campo.

É possível que a atração por esses locais decorra de uma maior aceitação por parte do povo quanto às mudanças provocadas na fase inicial, já que as populações urbana e rural dessas regiões vivem em estado de fragilidade, com pouca infraestrutura, assistência pública e falta de renda/emprego. Assim, a chegada desses empreendimentos é vista, em muitos casos, como oportunidades para o desenvolvimento local. O discurso é promissor, mas o que se observa na prática, é a captura dos recursos naturais, da riqueza local, da força de trabalho e o comprometimento dos serviços públicos. Em contrapartida, o que é extraído ou produzido na área, é destinado a pontos específicos da região, a outras regiões do país (Sul e Sudeste) ou ao exterior.

Aripuanã e Norte Araguaia são as únicas microrregiões situadas nas mesorregiões Norte e Nordeste Mato-Grossense, respectivamente. Com relação aos *rankings* de processos de fechamentos e encerramentos de escolas, Aripuanã ocupa a segunda posição e Norte Araguaia, a quarta para os dois *rankings*. Essa posição se relaciona a queda ao número de escolas ao longo dos anos. Em Aripuanã, haviam 146 escolas em funcionamento no campo, em 2019 são quantificadas 62 escolas. Na microrregião Norte Araguaia haviam 179, e caiu para 55 escolas entre 1999 e 2019.

Essas microrregiões vivem contextos de expansão do capitalismo no campo e são marcadas pela resistência das comunidades rurais. Ambas, registraram atividades ligadas à extração ilegal da madeira. A esse respeito, Rosendo e Teixeira (2004) afirmam que, após a abertura de áreas das florestas através da prática de extração de madeira, muitas das propriedades são vendidas, inclusive de modo irregular e sem documentação, para atividades voltadas à mineração, agricultura e pecuária.

Em evidência, temos a expansão da agricultura e pecuária nas microrregiões. Em 1999, a microrregião de Aripuanã se destacou com mais de um milhão de cabeças de gado bovino, número que cresceu para quase quatro milhões em 2019. Embora a pecuária ainda seja crescente, também o é a área disponibilizada para as *commodities* de grãos. A soja aumentou sua área plantada em quatro vezes, enquanto a área de cultivo do milho foi aumentada em sete vezes entre 1999 e 2019 (Quadro 50). Por outro lado, o arroz e o feijão alcançaram produção insuficiente para entrar no *ranking* das principais culturas na microrregião em 2019.

Na microrregião Norte Araguaia também houve aumento da área plantada por soja e milho em substituição às áreas que antes eram destinadas a arroz, banana e mandioca. De 2009 a 2019, houve um aumento de quase seis vezes na área plantada da soja, enquanto a área de produção de milho aumentou 13 vezes (Quadro 50). Além das culturas tradicionais, a pecuária também tem cedido lugar para a territorialização de grãos, pois o número de cabeças do rebanho bovino diminuiu entre 2009 e 2019. Verifica-se que as áreas desbravadas pela pecuária têm sido cedidas para as *commodities* dos grãos, gerando um processo ainda mais intenso de desterritorialização de povos do campo, águas e florestas.

Quadro 50 - Ranking das principais culturas nas microrregiões de Aripuanã e Norte Araguaia na grande região Centro-Oeste do Brasil.

Aripuanã					
1999		2009		2019	
Soja	50568	Soja	156108	Soja	240300
Milho	19550	Milho	42753	Milho	149521
Arroz	15594	Café	11219	Café	11015
Café	11004	Arroz	8086	Café	11005
Feijão	3392	Sorgo	4000	Girassol	9500
Norte Araguaia					
1999		2009		2019	
Milho	21788	Soja	119959	Soja	714170
Arroz	20852	Arroz	28340	Milho	311020
Banana	10226	Milho	18053	Sorgo	12000
Mandioca	5520	Mandioca	9870	Arroz	3565
Cana-de-açúcar	4283	Borracha	2670	Algodão herbáceo	3255

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A diferença entre as microrregiões de Aripuanã e Norte Araguaia está especialmente nas dinâmicas estabelecidas pelos empreendimentos hidrelétricos. Em Aripuanã, há usinas hidrelétricas, enquanto o Norte Araguaia está voltado à abertura de estradas e linhas de transmissão de energia elétrica pelos territórios das comunidades rurais.

Na década de 2000, Aripuanã atraiu o parque hidrelétrico com vistas à exportação de energia para o Nordeste e Centro-Sul do país. Nessa microrregião, destacamos a construção da usina de Dardanelos, no rio Aripuanã, pelo Consórcio Neoenergia, tendo sido concluída em 2011, dentro da concepção ultrapassada, que induz à desvalorização e à extinção de patrimônio natural e cultural da região. A construção da PCH Bocaiuva, no rio Cravari, também foi nociva para a microrregião, ocasionando o “desvio do rio, a inserção de material químico na água e a morte de milhares de peixes” (BORGES, 2019, *on-line*). E essa é apenas uma das muitas PCHs que tem sido instaladas na microrregião, pois a construção da UHE Dardanelos facilitou a

implementação de Pequenas Centrais Hidrelétricas, o que desencadeou um *boom* de novos projetos de geração de energia na bacia do Alto Tapajós, formada pelos rios Juruena e Teles Pires, ameaçando diretamente as terras indígenas.

Em 2008, a microrregião Norte Araguaia, sofreu intenso processo de desmatamento com a abertura de áreas de florestas para instalação das linhas de transmissão de energia, contribuindo para a realização de atividades ilícitas, como a extração da madeira, as queimadas e a mineração. Inclusive, a mineração é outro empreendimento que se beneficia diretamente da construção das usinas hidrelétricas. Grande parte da energia gerada nessa região tem sido direcionada para grandes mineradoras que se instalaram nas microrregiões, que são do Grupo Nexa (antiga Votorantim Metais) e a *joint venture* Mineração Dardanelos.

A vida das populações da floresta acaba sendo afetada diretamente por esses projetos. A esse respeito, o *site* do Movimento dos Atingidos por Barragens (2020) reforça que, em Aripuanã, a grande maioria da população rural trabalha para a mineradora, construtoras e comércios da região. Hotéis, restaurantes, mercados e quase todos os comércios locais têm sua economia influenciada pelo empreendimento minerário. Isso provoca a aniquilação da autonomia no processo de produção, a restrição de outras atividades e o comprometimento de serviços públicos, além dos recursos naturais. Assim, as condições de vida nesse território rural, se tornam cada vez mais precárias, levando os índios, principalmente os mais jovens, a sair de seu território. Esses mesmos problemas, são enfrentados pelos camponeses, que têm se tornado trabalhadores proletarizados, explorados por esses empreendimentos como mão de obra barata, em cargos que exigem menor qualificação. Esses camponeses se veem obrigados a morar nas áreas urbanas e, devido às injustiças e faltas de direitos cometidas contra esses povos, muitos passaram a integrar os movimentos sociais do campo e da cidade em busca de melhores condições de vida (ROSSETTO et al., 2014).

O Quadro 51 apresenta as microrregiões goianas que sofreram maior impacto no balanço final do número de escolas, ao considerar o recorte temporal da pesquisa. Verifica-se uma perda de mais de 80% das escolas em todas as microrregiões – concentradas em um único estado – da mesma forma que foi observado em relação ao Nordeste com o estado do Ceará e ao Norte com Rondônia.

Em Rio Vermelho, havia 177 escolas em funcionamento em 1999, restando apenas 18 em 2019, o que representa uma perda de 89% de suas escolas. Ceres contava com 195 escolas no campo em 1999, número que foi reduzido para 34 escolas, contabilizando uma perda de mais

de 80% das escolas no campo. Além dessas microrregiões, temos Iporá, Aragarças e Catalão, também localizadas em Goiás. Dentre essas, apenas Catalão se situa ao sul do estado. Essa microrregião dispunha de 66 escolas no campo em 1999, enquanto em 2019 esse valor caiu para 11 unidades escolares. Aragarças tinha 32 escolas no campo em 1999, das quais restaram apenas cinco em 2019. Por fim, Iporá tinha 45 escolas em funcionamento em 1999, restando somente sete em 2019. Em relação ao *ranking* de proporção de perda de escolas (Quadro 51), a única microrregião que já foi discutida em momento anterior é Ceres.

Quadro 51 - Ranking das microrregiões da grande região Centro-Oeste que mais perderam escolas no campo.

Estado	Microrregiões	Percentual de Perda de Escolas no Campo
Goiás	Rio Vermelho	89,8%
	Aragarças	84,4%
	Ceres	82,6%
	Iporá	84,4%
	Catalão	83,3%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Em 2019, as microrregiões de Iporá e Aragarças contavam com um total de dez e sete municípios, respectivamente. No mesmo ano, ambas as microrregiões passaram a contar apenas com uma escola estadual. A situação é ainda mais grave quando se verifica que Iporá apresenta muitos municípios sem qualquer instituição escolar, seja municipal ou estadual. Devido a esse contexto, iniciaremos a discussão do Quadro 51 por essas duas microrregiões. Enquanto Aragarças está em segundo lugar no *ranking* de perda de escolas, Iporá ocupa a quarta posição. Em 2007, Aragarças contava com 789 estudantes do campo matriculados em escolas no campo, enquanto 2.001 indivíduos do campo frequentavam a escola urbana. Em 2019, esses números mudaram para 432 e 1.434, respectivamente. Já em Iporá, havia 190 estudantes que viviam e estudavam no campo, contra 2.171 alunos do campo que estudavam no meio urbano, valores que passaram para 162 e 1.756, respectivamente, em 2019. Apesar das reduções observadas, em ambas as microrregiões, há mais estudantes que vivem no campo e frequentam escolas urbanas. Isso significa que, embora haja uma população expressiva de indivíduos em idade escolar no campo, não há escolas suficientes nesses territórios, causando a evasão dos alunos. Além da ausência de unidades escolares, a evasão desses sujeitos está associada à precarização das escolas e do transporte escolar, que não é acessível a todos.

Dentre os habitantes do campo matriculados na escola da cidade, em Aragarças, 1.902 utilizavam transporte escolar em 2007, ao passo que, em 2019, esse número foi reduzido para

896. Ao se comparar o total de estudantes do campo que dependem da escola da cidade com a quantidade de alunos que têm acesso ao transporte escolar, verificamos que muitos estudantes têm sido privados do direito de utilizar o transporte para se deslocar para a cidade e continuar os estudos. Em Iporá, 2.023 alunos utilizavam o transporte escolar para a cidade em 2007, enquanto em 2019, foram registrados apenas 945 estudantes que faziam uso dessa infraestrutura. Embora o número de matrículas de alunos do campo em escolas da cidade tenha diminuído, é necessário alertar que, em nenhum momento, houve transporte público para todos. Rodrigues e Clemente (2012, p. 05) afirmam que o fechamento de escolas em municípios de Iporá e Aragarças se deve ao fato de que essas instituições não têm infraestrutura e “os mesmos recursos didáticos pedagógicos, nem as mesmas condições que existem nas escolas situadas nas cidades”. O abandono das escolas do campo pelo Estado as deixa em péssimas condições de funcionamento, fazendo com que a escola da cidade seja uma opção melhor, o que influencia na diminuição de matrículas em estabelecimentos escolares no campo. Além disso, no campo, apenas é ofertado o ensino fundamental I, de modo que os indivíduos que desejem completar sua formação são obrigados a se deslocar para os meios urbanos. E como o transporte não é acessível a todos, muitos acabam deixando seu território e se mudando para a cidade.

Além da ausência e da precariedade de escolas e transporte escolar, essas microrregiões também vivenciam impactos ambientais, como a contaminação dos mananciais por agrotóxicos e a retirada da cobertura vegetal para as pastagens e plantações de soja e cana-de-açúcar, atividades que avançam por influência de municípios do estado de Mato Grosso (próximos e ou limítrofes aos municípios das microrregiões de Iporá e Aragarças).

Na microrregião de Aragarças, a produção em hectares de arroz foi a mais expressiva em 1999, juntamente com milho, banana, feijão e mandioca. Já em 2009, esse cenário mudou, havendo a substituição de áreas que antes produziam arroz e mandioca, pela produção de soja e cana-de-açúcar. Em 2019, a territorialização da *commodity* soja ficou ainda mais evidente, com um aumento de quatro vezes da área plantada (Quadro 52).

A microrregião de Iporá vivencia essa territorialização da soja e da cana-de-açúcar em substituição a culturas da base alimentar. Mesmo sem evidenciar essa realidade pelos números, conseguimos notar que o arroz já não é mais produção essencial na microrregião, enquanto o milho, a banana e a mandioca também perderam espaços. Em 2019, a soja liderou o *ranking* das principais culturas em Iporá, seguida pela cana-de-açúcar (Quadro 52).

Quadro 52 - Ranking das principais culturas das microrregiões de Iporá e Aragarças na grande região Centro-Oeste do Brasil.

Aragarças					
1999		2009		2019	
Arroz	5291	Soja	17050	Soja	77900
Milho	3395	Milho	2160	Cana-de-açúcar	5300
Banana	500	Sorgo	1712	Feijão	4900
Feijão	428	Arroz	1570	Milho	2850
Mandioca	400	Feijão	666	Mandioca	350
Iporá					
1999		2009		2019	
Milho	7350	Milho	4940	Soja	14000
Arroz	2960	Soja	2600	Cana-de-açúcar	829
Soja	1000	Arroz	2140	Milho	525
Mandioca	810	Mandioca	980	Mandioca	522
Banana	485	Sorgo	350	Banana	115

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Muitas famílias foram expulsas do campo em Iporá e Aragarças, devido à concentração de terras para territorialização do agronegócio, especialmente para a produção de cana-de-açúcar e a soja. Assim, essas microrregiões acabaram liberando mão de obra aos principais centros, chegando até a municípios do Mato Grosso. As escolas que ainda funcionam no campo nessas microrregiões atendem principalmente a rotação das famílias das fazendas locais. Segundo Rodrigues e Clemente (2014, p. 47), “os trabalhadores que são assalariados veem nas escolas localizadas no campo, a oportunidade para seus filhos, por estarem mais próximo de sua casa e mais comodidade para estudarem”.

Discutiremos agora as situações e contextos que influenciam na dinâmica escolar da microrregião de Rio Vermelho, Noroeste de Goiás. Essa microrregião é caracterizada por extensos campos para pecuária, o que eliminou grande parte da fauna e da flora do Cerrado. A partir do banco de dados do IBGE, observa-se o crescente número de cabeças do rebanho bovino, com um aumento de 32% de 1999 a 2019. A agricultura de grãos também vem crescendo na microrregião. Se antes vingava a produção de arroz, banana e mandioca, em 2019 a soja, o feijão e o milho passaram a liderar a produção (Quadro 53).

Quadro 53 - Ranking das principais culturas da microrregião de Rio Vermelho, na região Centro-Oeste do Brasil.

1999	ha	2009	ha	2019	ha
Milho	10955	Milho	8070	Soja	28050
Feijão	6888	Arroz	4980	Feijão	12650
Arroz	6748	Soja	2650	Milho	5050

Banana	916	Feijão	1300	Sorgo	600
Mandioca	795	Mandioca	1220	Arroz	500

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A expansão da pecuária e da agricultura deu maior visibilidade à região, atraindo outros empreendimentos, como atividades de mineração, sobretudo a exploração de ouro por empresas australianas. A intensificação desse tipo de atividade tem gerado a perda da fertilidade do solo e a escassez da água.

Segundo Oliveira, Lima e Mendonça (2019), a Orinoco Gold Limited, principal subsidiária da mineração, tem intensificado as mudanças na dinâmica local, criando expectativas positivas, já que os camponeses têm deixado suas atividades para oferecer sua força de trabalho na mineradora, pois a capacidade de produzir na terra e por conta própria tem sido cada vez mais limitada. Com a instalação da Orinoco Gold Limited, em 2011, foram atraídas outras empresas do setor para a microrregião, o que incentivou a aquisição de casas e terrenos urbanos e rurais, gerando um aumento do preço das terras e, em consequência, a venda das propriedades, aquiescendo novas territorializações (LIMA; MENDONÇA, 2019). Logo, Rio Vermelho é mais uma microrregião que negligencia as comunidades rurais, que são obrigadas a viver da própria sorte ou são capturadas indiretamente pelos empreendimentos instalados.

Quando não são incorporados à lógica de produção, os sujeitos do campo são excluídos, enfrentando grandes dificuldades para permanecer em seus territórios, já que dependem da relação que mantêm com a terra e com a água. E a redução de famílias no campo leva ao consequente fechamento das escolas, o que, segundo o Secretário de Goiás, “*tem sido motivada pela falta de alunos*”, pois se não tem famílias, não há alunos, não há escola, não tem vida neste campo (BRINGEL; OLIVEIRA, 2020, *on-line*). Essa é mais uma afirmação contraditória, uma vez que existem 2.855 estudantes do campo matriculados em escolas urbanas na microrregião de Rio Vermelho. Desse quantitativo, apenas 1.958 estudantes têm acesso ao transporte escolar, enquanto os demais ficam à própria sorte.

Diferentemente de Iporá, Aragarças e Rio Vermelho, a microrregião de Catalão experimentou a chegada do agronegócio há mais tempo, estando este já consolidado na área. Por estar estrategicamente localizada nas porções sul do estado de Goiás, essa microrregião recebe influência diretas das regiões Sul e Sudeste do país. Catalão é a quinta no *ranking* do percentual de perda de escolas, com 66 unidades escolares no campo em 1999 e apenas 11 em

2019. Como resultado da falta de escolas no campo, já em 2007, havia mais alunos do campo estudando na cidade do que no próprio campo: enquanto 1.254 estavam matriculados em escolas do campo, 1.869 estudavam na cidade. Em 2019, esses valores passaram para 1.096 e 2.197, respectivamente. Vale ressaltar ainda, que se, em 2007, 1.739 estudantes utilizavam o transporte para se deslocar até as escolas da cidade, em 2019, esse número caiu para 1.148 alunos, ou seja, apesar de ter sido registrado um aumento no número de matrículas de estudantes do campo em escolas da cidade, a quantidade de alunos que utilizavam o transporte escolar diminuiu.

Segundo Nogueira (2014, p. 97), o discurso pautado no fechamento das escolas está ligado no “número de alunos nas escolas e em questões econômicas, num discurso que diz que seria mais oneroso manter uma escola no campo nos mesmos moldes das escolas urbanas do que garantir o transporte para estes alunos”. Mas, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP, percebe-se que, além da escola ser um direito violado, o acesso ao transporte para a escola da cidade também tem sido cada vez mais comprometido.

A microrregião de Catalão não vivencia apenas a falta de escolas e de transporte escolar, mas também os impactos causados pelas pastagens e pelo avanço da agricultura mecanizada para monoculturas de grãos, característica que faz com que a microrregião seja considerada uma das principais na produção de grãos. A partir de dados do IBGE, observou-se que, em 1999, a produção de soja atingiu 119.340 hectares em área plantada e esse valor aumentou consideravelmente em 2019, chegando a 282.890 hectares.

A territorialização de empresas mineradoras que extraem minérios de nióbio e fosfato –este último considerado um elemento fundamental para agricultura – também afeta a microrregião. De acordo com Carriconde e Bezerra (2020, p. 137), “a ampliação do fosfato seria um importante alavanca para diminuir a dependência da importação de fertilizantes e, assim baratear o custo para o agronegócio em expansão” em Catalão.

A mineração na área é dominada pelas empresas monopolistas internacionais Mosaic Fertilizantes, dos EUA, e pela chinesa China Molybdenum (CMOC) (CARRICONDE; BEZERRA, 2020). Essa atividade contribuiu para o crescimento urbano da microrregião, atraindo pessoas oriundas de várias regiões do Brasil, mas também uma considerável parcela vinda da zona rural (MENDONÇA, 2004). Esta última, com pouca ou nenhuma perspectiva, passou a se submeter a empregos de baixos salários para fazer os serviços tidos como mais pesados. Portanto, além de lhes tomar a terra, também lhes tomaram a força de trabalho.

Segundo Ferreira (2012), nos municípios de Catalão e Ouvidor, ocorreu a desterritorialização de muitas famílias por causa das mineradoras, que compraram diversas propriedades para expandir suas atividades na região. Quando não cediam pela venda, muitas vezes os camponeses acabavam perdendo os direitos de acesso à terra. Em fevereiro de 2020, uma decisão de reintegração de posse contrariou a territorialização das comunidades. Segundo Manzi (2020, *on-line*):

A extração de nióbio e fosfato nos municípios de Catalão e Ouvidor foi iniciada no ano de 1976 e desde então segue uma trajetória de expropriação de pequenos agricultores de comunidades locais, sendo elas Chapadão, Macaúba, Mata Preta e Coqueiros em Catalão e nas Comunidades Paraíso de Cima, do Meio e Paraíso de Baixo, no município Ouvidor. Além da expropriação, são relatados impactos ambientais que dificultam a produção agrícola das famílias. Mesmo antes da última decisão, que é liminar, a empresa havia fixado cercas na área em litígio. Segundo informações locais, a comunidade chegou a removê-las, mas a cercas foram novamente instaladas.

Segundo Martins (2020, *on-line*) a decisão liminar a favor da Mosaic “*obrigou cinco famílias a deixarem as suas propriedades em até 5 dias sob pena de multa diária de R\$ 30 mil*”. A microrregião, que antes tinha uma rica diversidade cultural no campo, de agricultura de base familiar, se encontra sob a ameaça de ter seus campos desprovidos de vida e cultura, sendo preenchidos com extensas lavouras de grão e depósitos de rejeitos. Só no município de Catalão, a empresa Mosaic Fertilizantes tem “duas barragens de rejeito de fosfato. Uma das barragens está com 56 metros e 32 milhões de metros cúbicos de rejeito (quase três vezes a barragem que rompeu em Brumadinho e equivalente à de Mariana) e outra com 1,5 milhão de m³ de rejeitos” (MARTINS, 2020, *on-line*).

O empreendimento minerário tem intensificado os problemas que já vinham acometendo as comunidades. E as escolas no campo também sofrem com isso, sendo diretamente atingidas com a saída das famílias no campo. Assim, as unidades escolares são fechadas pela falta de infraestrutura e de alunos. A especialização dessa microrregião no setor agrícola e minerário em detrimento da diversificação de atividades, tem excluído as necessidades e destruído as vivências. Segundo Martins (1993, p. 12),

é preciso inverter a perspectiva e considerar que [...] essas populações têm vivido e sofrido o impacto do estranho, que não só invade territórios tribais e terras camponesas, confinando ou expulsando, mas também quebra linhagens de família, destrói relações sociais, clandestiniza concepções culturais, valores, regras – vitais para a sobrevivência de tribos indígenas e comunidades rurais.

Observa-se que as microrregiões de Mato Grosso e Goiás experimentam a atuação de empreendimentos voltados ao agronegócio, ao hidronegócio, ao mineronegócio e à especulação imobiliária. Esses elementos se entrelaçam em relações de interdependência, modificando os territórios, de modo a torná-los sem diversidade, em nome do capital.

Esses territórios ganham novas roupagens a partir de relações estabelecidas pelo capitalismo globalizado e moderno, evidenciando que as ações estatais geralmente privilegiam os interesses das classes hegemônicas, contribuindo para a diminuição das escolas no campo. A pergunta que se faz é: como o número de alunos é critério para o funcionamento da escola se a eles não são oferecidas as mínimas condições de viver no e do campo. Trata-se de uma questão que transcende a educação, pois se refere ao tipo de campo que se pretende construir, um campo que vem sendo reduzido, desmatado, poluído, contaminado, queimado e transformado. E como as escolas no campo deverão resistir se inclusive não há infraestrutura para seu funcionamento? Uma vez discutidos os fatores que contribuem para a perda de escolas no campo nas microrregiões do Centro-Oeste, passaremos agora ao *ranking* de aberturas desses estabelecimentos (Quadro 54). Embora apresentem processos de aberturas, as microrregiões de Aripuanã e Norte Araguaia em Mato Grosso e Entorno de Brasília em Goiás não necessariamente têm mantido suas escolas em funcionamento, já que também são expressivas no *ranking* de fechamentos.

A microrregião de Canarana está localizada na mesorregião Nordeste Mato-grossense, enquanto Cuiabá se situa no Centro Sul Mato-Grossense. Ambas, apresentam escolas muito precárias, com mínimas condições de infraestrutura. Além disso, são microrregiões caracterizadas por empreendimentos que influenciam ora no funcionamento, ora no encerramento das atividades escolares.

Quadro 54 - Ranking das microrregiões com mais processos de aberturas na grande região Centro-Oeste do Brasil (2000 - 2019).

Região	Estado	Microrregião	Processos de aberturas
Centro-Oeste	MT	Aripuanã	185
	GO	Entorno de Brasília	116
	MT	Canarana	106
	MT	Norte Araguaia	93
	MT	Cuiabá	76

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santo

Em 1999, Canarana contava com 127 unidades escolares no campo, número que foi reduzido para 87 em 2019. A quantidade de matriculados em escolas no campo em 2007 era de

6.310, subindo para 8.197 em 2019. Tais dados sugerem que tem havido uma maior concentração e/ou superlotação de estudantes nas escolas que restam no campo dessa microrregião, uma vez que os processos de aberturas não geraram um saldo positivo quanto ao número de escolas em funcionamento, considerando-se o balanço entre 1999 e 2019. Ao contrário, o que se observou foi uma diminuição no número de escolas em funcionamento no campo.

De 1999 a 2019, houve 144 processos de fechamentos e 109 encerramentos de escolas no campo na microrregião. Esse movimento de fechamento e reabertura é resultado de manifestações por parte dos próprios pais contra as condições precárias de funcionamento das escolas em municípios da microrregião de Canarana (HOLLAND, 2016, *on-line*).

Contudo, devido a essa fragilidade das instituições escolares, implementa-se uma educação rural articulada ao agronegócio empresarial, a partir de uma parceria público-privada, promovendo reformas de escolas e doação de materiais aos assentamentos da microrregião. Logo, em nome do capital, o setor privado estabelece uma relação de controle da educação, contribuindo diretamente para a abertura de escolas, mas no sentido de manter o sistema de desigual distribuição de terras e a soma de vidas açoitadas.

Para ilustrar essa situação, podemos citar o Grupo Roncador, com uma área maior que toda a Região Metropolitana de São Paulo, contando com mais de 800 quilômetros de estradas internas e cerca de mil moradores, além de possuir escola, supermercado, igreja, quadra de esportes, clínica odontológica e estação de tratamento de esgoto (MARZOCHI, 2019, *on-line*). A Fazenda do Grupo Roncador, com sede em Querência (MT), microrregião Canarana, é voltada para a pecuária de corte e o plantio da soja, além de dirigir minas e usinas de beneficiamento de calcário, elemento essencial para o solo degradado da região. Portanto, colaborando para a magnitude de suas ações, o grupo mantém e faz uso da escola pública no campo, elemento crucial para manter as famílias no trabalho e de formar as próximas gerações para esse tipo de atividade.

Segundo o Instituto Centro de Vida (2018, *on-line*), no município de Querência, na microrregião de Canarana, onde está uma das maiores fazendas do Grupo Roncador, foi registrado o “maior desmatamento contínuo capturado pelas imagens de satélite: um único desmatamento ilegal com mais de 5 mil hectares, já autuado pelo Ibama”. O desmatamento da área tem beneficiado mais o aumento da plantação de grãos de soja e milho da região, de tal modo que a pecuária não está mais em ascendência. Segundo dados do IBGE, em 2009 havia

mais de 1.900.000 cabeças de gado na microrregião, enquanto em 2019 houve uma diminuição para cerca de 1.700.000 cabeças. No Quadro 55, podemos observar que, à medida que a pecuária recua, as lavouras de soja avançam com aumento de mais de seis vezes da área plantada de 1999 a 2019. O milho também apresentou aumento expressivo, equivalente a 17 vezes (Quadro 55).

Quadro 55 - Ranking das principais culturas nas microrregiões de Canarana e Cuiabá, na grande região Centro-Oeste do Brasil (em hectares).

Canarana					
1999		2009		2019	
Soja	161.315	Soja	604.159	Soja	1.053.836
Arroz	62.520	Milho	107.323	Milho	352.836
Algodão herbáceo	30.399	Arroz	270.60	Algodão herbáceo	53.418
Milho	20.380	Algodão herbáceo	192.52	Feijão	13.500
Banana	9.417	Sorgo	9.770	Arroz	6.600
Cuiabá					
Soja	7.495	Soja	33.793	Soja	47.600
Milho	6.082	Milho	17.942	Milho	32.050
Arroz	4.753	Algodão herbáceo	3.507	Algodão herbáceo	11.450
Mandioca	2135	Mandioca	1.850	Mandioca	1.650
Banana	1.255	Cana-de-açúcar	1.671	Cana-de-açúcar	1.140

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Além dessas questões, a microrregião de Canarana também convive com o processo de desterritorialização das famílias devido à instalação de empreendimentos hidrelétricos, que visam exclusivamente o lucro. Desde 2004, as comunidades xinguanas de Canarana vêm se manifestando contrariamente à construção de PCHs em torno do rio Culuene, principal rio que corta a microrregião. Apesar do posicionamento contrário das comunidades tradicionais, a região do rio Culuene já conta com a construção da PCH Paranatinga II, que tem gerado fortes impactos relacionados ao ciclo de vida dos peixes, importante fonte de alimento. Essa PCH também alagou os sítios sagrados, alterou a paisagem natural e causou desmatamento e assoreamento do rio.

Assim como Canarana, Cuiabá também é acometido por problemas causados pela construção das usinas hidrelétricas. Por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Manso no município de Chapada dos Guimarães que foi responsável por realocar as comunidades locais para outros territórios. As obras tiveram início em setembro de 1988, foram paralisadas em novembro do ano seguinte e retomadas no início de 1998, sendo concluídas no final de 2000. Segundo Fernandes (2018), mais de 700 famílias, foram removidas do local, estimulando o processo de fechamento de escolas. Com esse projeto, muitas famílias “passaram por várias

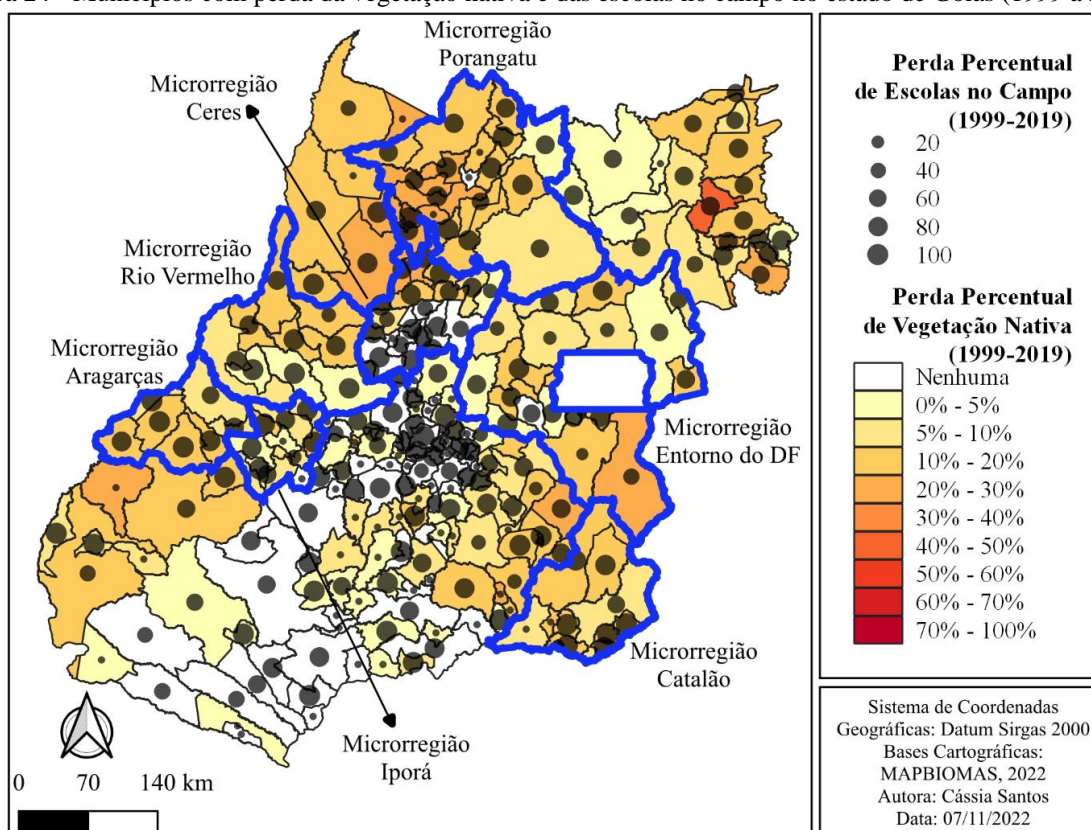
tentativas de serem readaptadas em outras localidades” (FERNANDES, 2018, *on-line*), com outras escolas. O local para o qual foram transferidas essas comunidades são de terras mais difíceis de trabalhar e exigem maior complexidade para produção, com pouca ou nenhuma assistência técnica, sendo consideradas terras não férteis (FERNANDES, 2018). A instalação de empreendimentos hidrelétricos, além de destruir o território e gerar a necessidade de novas áreas, com outras escolas para comunidades rurais, também estimulam o desmatamento e a crescente criação de gado e soja. A crescente territorialização da soja pode ser verificada no quadro 55 que aumentou mais de 5 vezes entre 1999 e 2019.

Na microrregião de Cuiabá vem sendo instalada uma rede de empreendimentos hidrelétricos e agroindustriais que comprometem de diferentes modos, a sobrevivência dessas comunidades no território rural, e ao acarretar uma realocação fragilizada, estimula consequentemente, a saída definitiva das famílias nesses territórios recriados, o que afeta diretamente no funcionamento da escola que foi reaberta – o fechamento que promoveu a abertura e tem direcionado ao encerramento dessas instituições de ensino.

Considerando o cenário da região centro-oeste, podemos fazer algumas conclusões. Existem diferentes variáveis que estão influenciando a dinâmica de funcionamento das escolas no campo, mas também é inegável que existe uma rede de negócios consolidada a mais tempo nessa região. Destacamos 3 elementos recorrentes nas microrregiões para serem representados em mapa, quais sejam: a soja, a madeira e a mineração. Portanto, o objetivo é reforçar para o leitor uma parte de uma complexa, mas importante realidade da territorialização do capital e a desterritorialização de escolas.

Vejamos que em todas as microrregiões do estado de Goiás selecionadas no estudo (Ceres, Porangatu, Rio Vermelho, Aragarças, Catalão, Iporá e Entorno do DF) tiveram perda substancial de sua vegetação nativa. O desmatamento está associado principalmente a abertura de novas áreas de territorialização das commodities agrícolas. As áreas ao sul do Estado já foram intensamente desmatadas de modo que o mapa 24, nos revela uma migração alarmante para os demais municípios. Se observarmos de maneira geral, houve uma perda considerável de escolas por todos os municípios do estado.

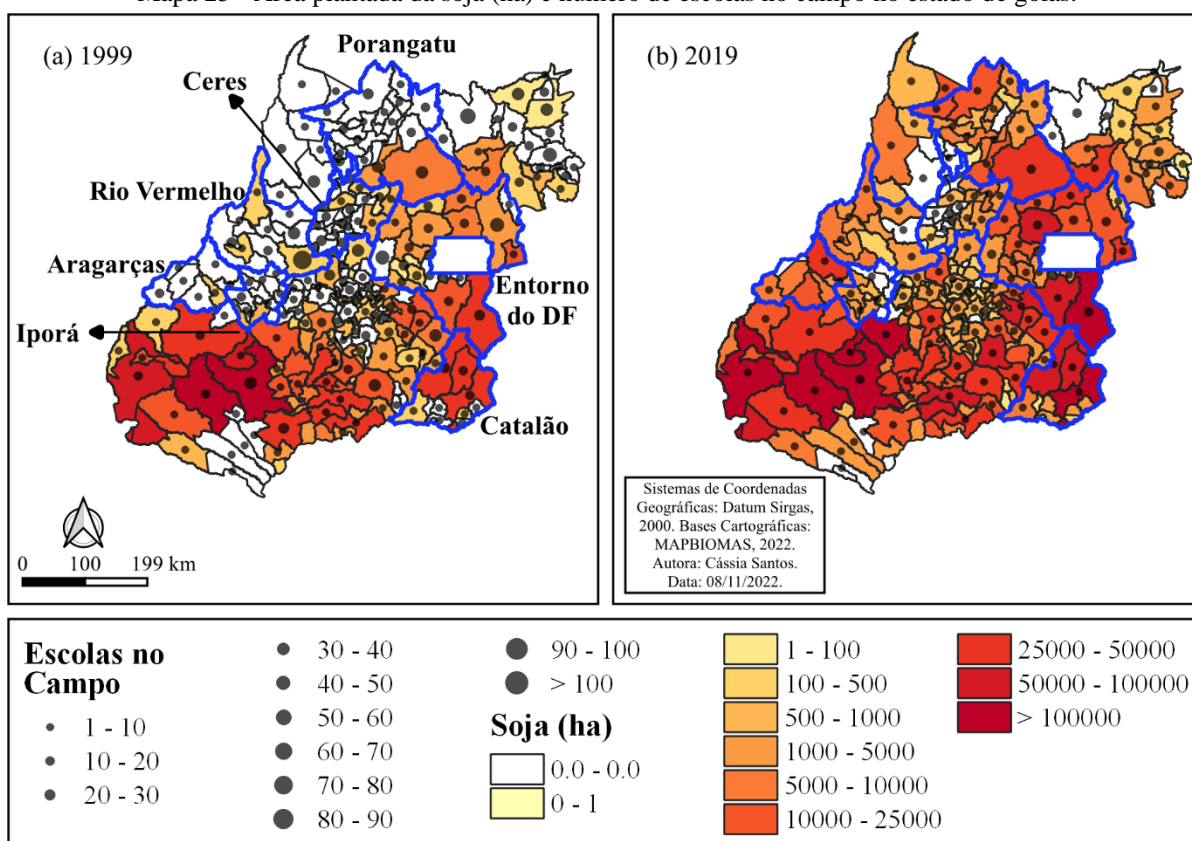
Mapa 24 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Goiás (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

É interessante olhar para o mapa da soja do estado de Goiás e comparar com o mapa do desmatamento. Notamos por exemplo, que em 1999, a soja é preponderante no sul do estado, exatamente em pontos onde o mapa do desmatamento não identifica perda da vegetação nativa. Essa perda da vegetação nativa já ocorreu em anos anteriores, de modo que temos uma forte concentração na produção de soja nestes territórios. Ainda conseguimos observar que, as microrregiões ao norte do estado são as que possui tonalidades mais escura quanto a perda de vegetação nativa no intervalo de 1999 para 2019. Se olharmos para o mapa da área plantada de soja em 1999, os municípios que estão situados ao norte tinham pouco ou nada de área plantada da soja. De maneira que no ano de 2019 esse quadro sofre mudanças. Embora alguns municípios do norte do estado estejam com tonalidades mais claras no ano de 2019, existe uma forte tendência de ocupação da soja por todo o estado. Como vimos em análises anteriores, essa é mais uma commodity atrelada a uma série de impactos sociais, a exemplo da própria redução no número de escolas.

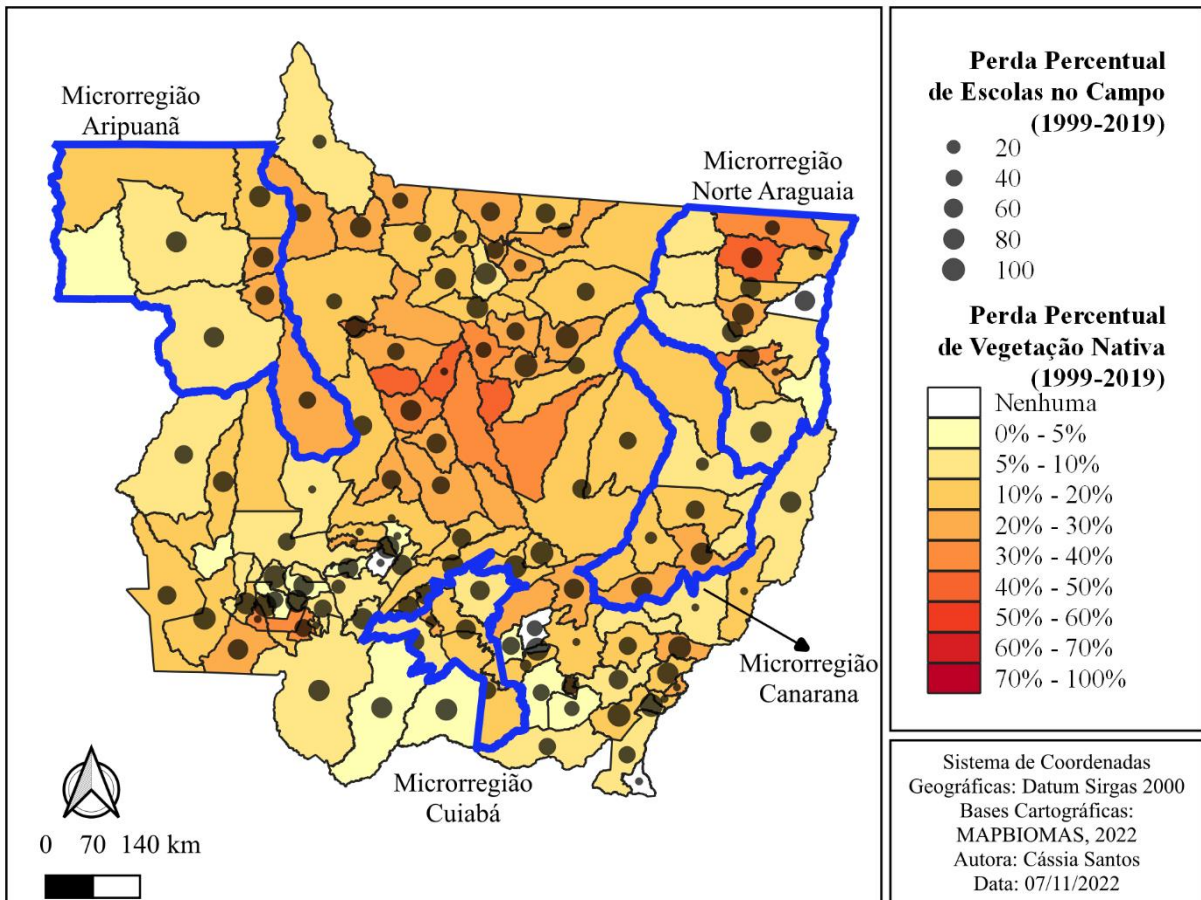
Mapa 25 - Área plantada da soja (há) e número de escolas no campo no estado de Goiás.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No mapa 26, do estado de Mato Grosso, podemos analisar processos semelhantes do que aconteceu em Goiás. Todas microrregiões passam por redução de vegetação nativa e do mesmo modo a redução das escolas. Vale destacar ainda, que as tonalidades mais escuras do mapa do desmatamento estão reservadas principalmente as microrregiões ao norte do estado. Em análises anteriores, vimos que Aripuanã, Canarana e Norte do Araguaia (localizadas ao norte do estado) são marcadas por conflitos entre comunidades tradicionais e a extração ilegal da madeira. Além disso são microrregiões assoladas por soja, mineração e construções de usinas hidrelétricas. É uma verdadeira trama para a conformação do capital na região.

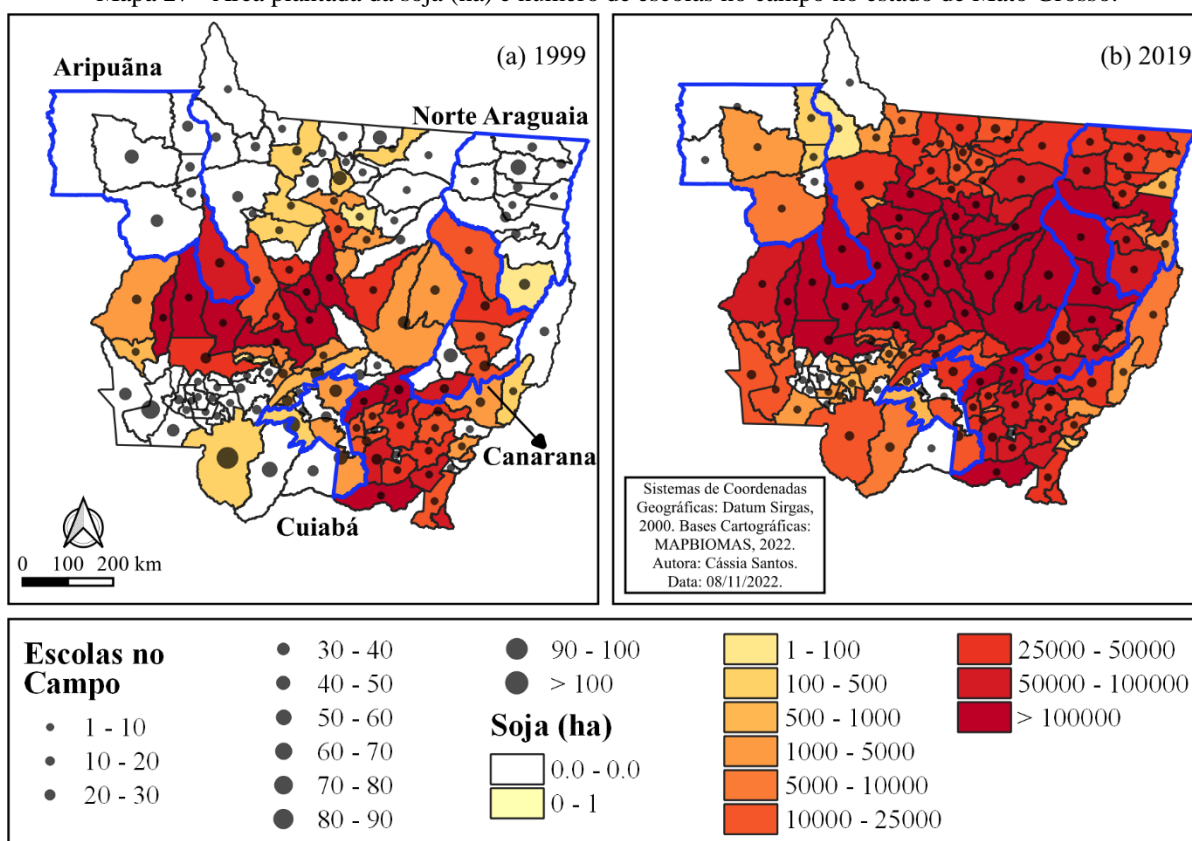
Mapa 26 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Mato Grosso (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O mapa 26 revela ainda, que todos os anos centenas de hectares do estado tem sido convertidos em área agrícola. Destacamos a soja pois ela apareceu nas análises pelos rankings das principais culturas das microrregiões. E isso só corrobora o título que tem recebido. É considerado o estado que mais produz e exporta a soja brasileira. Conforme o resultado do mapa 27, a soja avançou nas microrregiões de Aripuanã, Norte Araguaia e Canarana. Tudo indica que o desmatamento tem favorecido a territorialização da soja em terras de comunidades tradicionais, a exemplo dos indígenas. Quanto ao número de escolas, é perceptível uma diminuição preponderante nos anos de 1999 para 2019.

Mapa 27 - Área plantada da soja (há) e número de escolas no campo no estado de Mato Grosso.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Apesar das relações complexas, a dinâmica das escolas no campo na região Centro-Oeste assemelha-se, de certo modo, ao que ocorre nas regiões Norte ou Nordeste. E, embora o agronegócio exerça grande influência nesses processos, ele não é o único, uma vez que a própria rede produtiva do agronegócio é complexa e desempenha diferentes atividades para se alimentar tanto do urbano quanto do rural, moldando o espaço conforme as necessidades desse sistema globalizado. Esse sistema depende do Estado, e quando o mesmo tende a adotar uma doutrina neoliberal, suas ações vão gerar o cerceamento dos direitos sociais. Em outras palavras, é dar prioridade aos setores privados.

Na próxima sessão, discutiremos a dinâmica de fechamentos e aberturas de escola da região Sudeste.

4.2.2. A dinâmica das escolas no campo na região Sudeste do Brasil

A população urbana da região Sudeste compõe mais de 90% da população total da região. Segundo Girardi (2008), a região foi a primeira a apresentar diminuição da população

rural devido à modernização da agricultura e intensificação da industrialização. Essas características são fundamentais para se compreender sua influência polarizadora na vida nacional, intensificada com o processo de globalização e reiterando as disparidades regionais. A região também possui características do colonialismo, do patrimonialismo e de relações de dominação e exploração, a partir dos quais se tornou possível tal grau de modernização e “desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002).

Até 2010, o Sudeste era a segunda região que mais apresentava pessoas no meio rural, superando o Norte e perdendo somente para o Nordeste, mas, de 2000 a 2010, a região experimentou uma redução de 17,2% da população rural. O estado com maior número de pessoas vivendo no campo era Minas Gerais, seguida de Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Desses estados, Espírito Santo e Minas Gerais foram o que mais perderam população rural, nessa ordem, de 2000 para 2010 (Quadro 56).

Embora a região Sudeste supere o Norte em número de pessoas vivendo no campo, essa hierarquia não é observada em relação à quantidade de escolas no campo, uma vez que a região Sudeste perde para o Norte nesse quesito. Isso significa que, apesar de a região seja considerada a mais moderna e desenvolvida do país, seus habitantes têm perdido acesso à educação básica. O Sudeste é a terceira região com menos escolas no campo, ficando atrás do Centro-Oeste e do Sul, nessa ordem.

Quadro 56 - Populações urbana e rural dos estados da região Sudeste do Brasil.

Estado	2000			2010		
	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
MG	14.671.828	3.219.666	18	16.715.216	2.882.114	14,7
ES	2.463.049	634.183	20,5	2.931.472	583.480	16,6
RJ	13.821.466	569.816	4	15.464.239	525.690	3,3
SP	34.592.851	2.439.552	6,6	39.585.251	1.676.948	4,1

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Minas Gerais é o estado que mais concentra pessoas no meio rural e o que mais tem escolas no campo desde 1999. O segundo estado com que mais apresenta escolas funcionando no campo é São Paulo, seguido de Rio de Janeiro e Espírito Santo (Quadro 57). Este último possui maior percentual de população rural, sendo também o estado que mais sofreu com a redução desses povos de 2000 a 2010 e o segundo que mais experimentou redução no número de escolas no campo, entre 1999 e 2019, perdendo somente para Minas Gerais, que apresentou

uma redução de 5.091 escolas no campo de 1999 a 2019. Em termos percentuais, Minas Gerais perdeu 61% de suas escolas e Espírito Santo contou com uma diminuição de 60%, enquanto São Paulo e Rio de Janeiro, perderam 50% e um pouco mais que 40%, respectivamente.

Quadro 57 - Escolas no campo em funcionamento por estados da região Sudeste do Brasil (1999 - 2019).

Ano	Minas Gerais	São Paulo	Rio de Janeiro	Espírito Santo	Sudeste	Total
1999	8.299	2.381	1.876	2.533	15.089	118.996
2000	8.028	2.386	1.832	2.472	14.718	116.433
2001	7.462	2.353	1.756	2.379	13.950	112.573
2002	7.022	2.231	1.672	2.316	13.241	106.531
2003	6.714	2.121	1.601	2.207	12.643	102.371
2004	6.570	1.957	1.546	2.117	12.190	99.529
2005	6.287	1.827	1.463	2.024	11.601	95.776
2006	6.032	1.779	1.416	1.834	11.061	91.437
2007	5.835	1.628	1.387	1.740	10.590	87.766
2008	5.733	1.588	1.372	1.641	10.334	86.156
2009	5.450	1.509	1.329	1.558	9.846	82.704
2010	5.137	1.424	1.281	1.425	9.267	79.087
2011	4.909	1.432	1.222	1.343	8.906	75.777
2012	4.728	1.418	1.209	1.310	8.665	73.657
2013	4.430	1.387	1.196	1.264	8.277	70.315
2014	4.169	1.349	1.170	1.227	7.915	66.969
2015	3.896	1.293	1.150	1.185	7.524	64.130
2016	3.747	1.289	1.123	1.140	7.299	62.449
2017	3.594	1.252	1.095	1.090	7.031	60.113
2018	3.388	1.221	1.055	1.033	6.697	57.001
2019	3.208	1.179	1.055	1.003	6.445	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A quantidade de pessoas no campo se reflete pelo expressivo número de matrículas nas escolas no campo. Em 1999, havia 1.030.470 estudantes matriculados no campo na região Sudeste, ao passo que, em 2019, esse número foi reduzido para 607.047, ou seja, houve uma redução de mais de 40%. No entanto, essa redução também não é proporcional à diminuição da quantidade de escolas no campo, pois, entre 1999 e 2019, a região sofreu uma queda de 15.089 escolas no campo para 6.445, o que representa uma perda de 57,2% de seus estabelecimentos escolares.

Dos 1.367.898 alunos residentes no campo em 2019, 607.047 frequentavam as escolas no campo, enquanto 760.851 estavam matriculados em instituições de ensino urbanas. Observa-se que o número de alunos que viviam no campo e estudavam na cidade é superior à quantidade

de estudantes que vivem e estudam no campo. Embora haja demanda, as escolas no campo são insuficientes, fazendo com que os indivíduos em idade escolar sejam obrigados a estudar na cidade ou simplesmente deixar seu território. Como já mencionado, a população rural diminuiu na região entre 2000 e 2010. A evasão dessa população está motivada, entre outros motivos, pela falta de um direito básico: o acesso à educação.

Dos 607.047 estudantes que viviam e estudavam no campo na época da pesquisa, 298.571 utilizavam de transporte escolar, uma vez que a escola se situava longe de suas residências. E dos 760.851 alunos que viviam no campo e estudavam na cidade, 202.788 não tinham acesso ao transporte público, ficando a seu encargo encontrar outros meios de se deslocar até a unidade de ensino.

Embora o Sudeste seja a região economicamente mais desenvolvida do Brasil, com uma dinâmica que se destaca nacional e internacionalmente, observam-se os mesmos impactos e processos de fechamentos de escolas no campo que acometem as demais regiões. Na realidade, esses processos são ainda mais intensos no Sudeste, uma vez que, além da eliminação das poucas escolas em território rural, há também a extinção da cultura, dos saberes, do reconhecimento e (re)existência dos povos do campo, águas e florestas.

A região Sudeste contou com o expressivo número de 13.743 processos de fechamentos, ocorridos principalmente em Minas Gerais e São Paulo, estados que mais possuem escolas em funcionamento no campo. Desses processos, 12.178 instituições escolares fecharam apenas uma vez, enquanto 756 realizaram de dois a quatro fechamentos. Ao se considerar o recorte temporal da pesquisa e os estados do Sudeste, foram registrados 6.625 processos de fechamentos de escolas no campo em Minas Gerais, 3.269 em São Paulo, 2.319 no Espírito Santo e 1.530 no Rio de Janeiro (Quadro 58).

Quadro 58 - Processos de fechamentos de escolas no campo por estado da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).

Ano	Minas Gerais	São Paulo	Espírito Santo	Rio de Janeiro	Sudeste	Total
2000	532	273	163	96	1.064	7.646
2001	760	391	211	154	1.516	10.256
2002	528	433	182	148	1.291	10.624
2003	391	291	182	133	997	8.170
2004	289	343	147	87	866	6.720
2005	364	240	131	160	895	8.010
2006	311	187	241	120	859	7.588
2007	342	246	154	94	836	6.280

2008	264	99	121	53	537	4.075
2009	316	116	108	62	602	5.493
2010	346	116	158	69	689	5.105
2011	254	65	102	81	502	4.576
2012	215	61	42	32	350	3.257
2013	323	54	56	47	480	4.561
2014	300	75	50	32	457	4.173
2015	301	76	63	27	467	3.561
2016	171	34	53	33	291	2.356
2017	178	51	59	36	324	3.340
2018	244	57	63	47	411	3.654
2019	196	61	33	19	309	2.863
Total	6.625	3.269	2.319	1.530	13.743	112.308

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região Sudeste é a terceira em processos de abertura de escolas no campo. São Paulo liderou o *ranking*, seguido de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Essas aberturas se concentraram entre 2000 e 2010 (4.330 processos). Já entre 2010 e 2019, foram registradas 879 aberturas de escolas, totalizando 5.099 processos. Desse quantitativo, 2.839 escolas eram novas e 2.260 foram reabertas uma ou mais vezes. Em 2019, estavam funcionando somente 1.328 das escolas novas e 736 das reabertas. O estado que mais apresentou processos de abertura de escolas no campo foi São Paulo (2.067), seguido de Minas Gerais (1.534), Espírito Santo (789) e Rio de Janeiro (709) (Quadro 59).

Na região Sudeste, os processos de aberturas de escolas no campo estão fortemente associados às medidas de compensações pelos impactos e riscos causados pela instalação de grandes empreendimentos, como usinas, barramentos hidrelétricos, complexos portuários, entre outros. A compensação é algo muito diferente de um direito adquirido, pois age em nome do capital e mascara o dano causado.

Assim como ocorreu em outras regiões, também houve deslocamentos de comunidades inteiras na região, vistas como intrusas à moderna territorialização do capital. As ações de compensação ambientais e sociais, embora devam atuar no sentido de minimizar os impactos, afetam diretamente o ambiente, contribuindo para aniquilar os saberes, as culturas, as construções materiais e de caráter simbólico das populações. Mais adiante, serão discutidos casos de compensação que envolvem diretamente os processos de aberturas das escolas no campo da região Sudeste.

Quadro 59 - Processos de aberturas de escolas no campo por estados da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).

Estados	São Paulo	Minas Gerais	Espírito Santo	Rio de Janeiro	Sudeste	Brasil
2000	278	261	102	52	693	5.083
2001	358	194	118	78	748	6.396
2002	311	88	119	64	582	4.582
2003	181	83	73	62	399	4.010
2004	179	145	57	32	413	3.878
2005	110	81	38	77	306	4.257
2006	139	56	51	73	319	3.249
2007	95	145	60	65	365	2.609
2008	59	162	22	38	281	2.465
2009	37	33	25	19	114	2.041
2010	31	33	25	21	110	1.488
2011	73	26	20	22	141	1.266
2012	47	34	9	19	109	1.137
2013	23	25	10	34	92	1.219
2014	37	39	13	6	95	827
2015	20	28	21	7	76	722
2016	30	22	8	6	66	675
2017	14	25	9	8	56	1.004
2018	26	38	6	7	77	542
2019	19	16	3	19	57	592
Aberturas	2.067	1.534	789	709	5.099	48.042

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Considerando-se o recorte temporal da pesquisa, a região contou com 12.382 encerramentos de unidades escolares. Minas Gerais liderou o *ranking*, com 6.186 escolas definitivamente fechadas até 2019, seguida de Espírito Santo (2.081), Rio de Janeiro (1.266) e São Paulo (2.849). E, embora a região ainda seja reconhecida pelos mais elevados níveis de sistemas de saúde, educação, lazer e serviços modernos, ela possuía menos escolas estaduais (867) do que municipais (5.555) em 2019, sendo a segunda região com menos escolas estaduais no campo, perdendo somente para o Centro-Oeste.

Minas Gerais é o estado que mais concentra escolas municipais. De suas 3.208 escolas em funcionamento no campo em 2019, 2.872 eram municipais. Rio de Janeiro foi o segundo estado com maior quantidade de escolas municipais, com 953, dentre o total de 1.055 escolas. Por fim, Espírito Santo e São Paulo contavam com 906 e 824 desses estabelecimentos de ensino, respectivamente. Embora seja o último em escolas municipais, São Paulo é o que mais possui instituições de ensino estaduais no campo (354 escolas), superando até mesmo Minas Gerais,

que lidera no total geral de escolas. Minas Gerais possui 322 escolas estaduais, enquanto o Espírito Santo conta com 92 e o Rio de Janeiro com 99 escolas estaduais no campo.

Em 1999, a região Sudeste possuía 1.666 municípios, dos quais 356 não tinham escola no campo. Em 2019, o número total de municípios aumentou para 1.668 e 602 não dispunham de unidades escolares no campo. Em 2019, São Paulo era o estado com mais municípios sem escolas no campo (364 do total de 645 municípios, ou seja, 56,4%). Minas Gerais estava em segundo lugar com 25,9% de seus municípios sem escola no campo (221 do total de 853 municípios). Rio de Janeiro e Espírito Santo apresentavam 16,3% e 2,6% de seus municípios sem nenhuma escola no campo, respectivamente.

O estado de São Paulo, que adquiriu considerável importância nas relações nacionais e globais, também tem se adiantado na eliminação dos elementos que representariam/atenderiam os povos do campo, águas e florestas. A modernização que logra o progresso é a mesma que reproduz o caos. Assim como ocorre em outras regiões do Brasil, a luta pela reforma agrária, a demarcação de terras tradicionais e os direitos associados à terra, como a escola no campo, também repercutem na região e de forma ainda mais intensa, uma vez que o capital globalizado se consolidou primeiro no Sudeste. É fato que mesmo o acesso à educação seja um direito, as comunidades rurais ainda precisam batalhar por escolas em uma luta diária que se manifesta por diferentes maneiras.

Um total de 14 microrregiões foram contempladas nos *rankings* dos processos das escolas no campo na região sudeste. São elas: Januária (MG), Janaúba (MG), Montes Claros (MG), Capelinha (MG), Almenara (MG), Campos dos Goytacazes (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Capão Bonito (SP), Registro (SP), Fernandópolis (SP), Catanduva (SP), Auriflama (SP), Novo Horizonte (SP) e Caraguatatuba (SP). Todas as microrregiões possuem maior população urbana e todas sofreram uma redução da população rural de 2000 a 2010. As microrregiões que mais possuíam pessoas no meio rural em 2010 foram Capelinha (MG), Januária (MG), Janaúba (MG), enquanto as que mais perderam população no campo foram Capelinha (MG), Januária (MG), Janaúba (MG), Capão Bonito (SP), Auriflama (SP) e Novo Horizonte (SP) (Quadro 60).

Quadro 60 - Populações rural e urbana das microrregiões da grande região Sudeste do Brasil.

Microrregiões	2000			2010		
	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
Januária (MG)	128951	128121	49,8	154361	119731	43,7
Janaúba (MG)	138782	99396	41,7	156691	90796	36,7

Montes Claros (MG)	407263	131786	24,4	478452	123415	20,5
Capelinha (MG)	83390	103924	55,5	107044	90463	45,8
Almenara (MG)	118987	53645	31,1	128228	51430	28,6
Campos dos Goytacazes (RJ)	437590	87610	16,7	503946	84029	14,3
Rio de Janeiro (RJ)	10626884	54633	0,5	11567281	34026	0,3
Capão Bonito (SP)	80440	61519	43,3	83745	51322	38
Registro (SP)	162519	80434	33,1	175362	68230	28
Fernandópolis (SP)	87603	12796	12,7	94496	10127	9,7
Catanduva (SP)	190156	11699	5,8	213704	7761	3,5
Auriflama (SP)	36066	8207	18,5	40188	6179	13,3
Novo Horizonte (SP)	60104	11850	16,5	71099	8123	10,3
Caraguatatuba (SP)	218487	6169	2,7	274691	7088	2,5

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Com relação às dinâmicas das escolas no campo nas microrregiões do Sudeste, iniciaremos pelo *ranking* da proporção da perda total de escolas, para discutirmos, na sequência, os *rankings* de fechamentos e encerramentos das unidades escolares no campo. Todas as microrregiões que mais perderam escolas se situam no estado de São Paulo, mais precisamente na mesorregião de São José do Rio Preto, com exceção de Caraguatatuba, localizada na mesorregião do Vale do Paraíba, também em São Paulo (Quadro 61).

As microrregiões da mesorregião de São José do Rio Preto chegaram a 2019 sem nenhuma escola no campo em 2019, sendo que, em 1999, Fernandópolis contava com seis escolas, Catanduva com cinco, Auriflama com quatro e Novo Horizonte com apenas duas escolas no campo. Já a microrregião de Caraguatatuba, que possuía 41 escolas no campo em 1999, manteve apenas duas unidades escolares abertas em 2019, ocupando quinta posição no ranking de proporção no total de perda de escolas no campo (Quadro 61).

Quadro 61 - Ranking de perda no total de escolas no campo (%).

Estado	Microrregião	Percentual de Perda de Escolas no Campo
São Paulo	Fernandópolis	100,00%
	Catanduva	100,00%
	Auriflama	100,00%
	Novo Horizonte	100,00%
	Caraguatatuba	95,10%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A mesorregião de São José do Rio Preto – que concentra as microrregiões de Auriflama, Novo Horizonte, Fernandópolis e Catanduva – tem passado por importantes mudanças devido

à expansão das lavouras de cana-de-açúcar. Por muito tempo, a mesorregião foi produtora de café, cultura que tem cedido espaço à cana. A substituição do café pela cana-de-açúcar é consequência da valorização do setor sucroalcooleiro em todas as regiões do país, mas é especificamente em São Paulo, que tem havido maior produção e maior mercado consumidor de álcool combustível.

Nas microrregiões de São José do Rio Preto, as lavouras de cana-de-açúcar expandiram quase três vezes mais a área de cultivo em relação a 1999, enquanto as lavouras de feijão, arroz, laranja e milho apresentaram reduções contínuas ao longo de todo o período considerado. As plantações de soja e café também registraram reduções entre 1999 e 2019, mas com oscilações ao longo dos anos (Quadro 62).

Segundo Ficarelli e Ribeiro (2010), o crescimento das áreas de cana-de-açúcar não ocorre somente pela substituição do que antes era monocultura de café, mas também através do arrendamento de pequenas e médias propriedades, uma vez, que para esses proprietários, emerge como uma solução em curto prazo, para o enfretamento das dificuldades econômicas em se manter na agricultura, como consequência de políticas que incentivaram uma agricultura centralizada, que não valoriza a diversidade e “em muitos casos não se trata tão somente de uma simples substituição de culturas, mas também do deslocamento de grandes quantidades de pequenos e médios produtores por um pequeno número de grandes proprietários de terras” (SZMRECSÁNYI et al., 2008, p. 97). Trata-se de um processo semelhante ao identificado por Castillo (2009) em Goiás, no chamado “esquema para não voltar”.

Quadro 62 - Ranking das principais culturas das microrregiões da grande região Sudeste do Brasil.

1999							
Fernandópolis		Catanduva		Auriflama		Novo Horizonte	
Milho	18400	Cana-de-açúcar	70603	Cana-de-açúcar	12629	Laranja	28846
Laranja	10643	Laranja	43104	Milho	10136	Cana-de-açúcar	24780
Cana-de-açúcar	8060	Milho	3280	Feijão	2702	Milho	8170
Algodão	4160	Limão	1892	Laranja	2460	Limão	6855
Soja	3565	Borracha	962	Algodão	1643	Feijão	1804
2019							
Cana-de-açúcar	72820	Cana-de-açúcar	127111	Cana-de-açúcar	60237	Cana-de-açúcar	113236
Borracha	5180	Laranja	6692	Soja	3910	Limão	8677
Laranja	4798	Limão	2390	Milho	3125	Laranja	5809
Milho	4220	Amendoim	2384	Borracha	1571	Amendoim	4500
Soja	3140	Borracha	2284	Banana	784	Milho	2500

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O processo de produção da cana dessa mesorregião vem sendo objeto de estudos em relação aos aspectos sociais decorrentes da desterritorialização de famílias das terras e à

dinâmica da migração de trabalhadores para locais do corte da cana, além dos impactos ambientais, como a degradação do solo e a poluição do ar na queima da palha. Além de poluir o ar, a queima da palha aumenta a temperatura e diminui a umidade natural do solo, levando à maior compactação e perda de porosidade. A ocorrência dessas queimadas era determinada pela Secretaria do Meio Ambiente e dependia da umidade relativa do ar (CANAL RURAL, 2013, *on-line*).

As secas prolongadas também são um problema na mesorregião. Segundo Hernandez (2021), a alternativa adotada por fazendas da região tem sido a construção dos reservatórios para armazenar água. Nas cidades, a medida tem sido de racionamento da água, aplicação de multas para quem realizar atividades com a água que não sejam essenciais, além do controle da vazão de água das torneiras, uma prática que determina a quantidade de litros que deverão ser utilizados pelas residências.

Enquanto as grandes propriedades estocam água e as cidades adotam as práticas de racionamento, os pequenos produtores da zona rural da mesorregião de São José do Rio Preto não conseguem produzir nas terras, o que contribui para sua saída e para o conseqüente encerramento das escolas nesses territórios. Segundo Claudinei Ferrari, presidente da Cooperativa de Agricultura Familiar de Fernandópolis (2021), *“aos poucos a agricultura familiar vai sumindo e vão ficando apenas os grandes produtores. [...] A nossa geração, de 40 a 60 anos, vai ficar na roça, porque é o que sabemos fazer”* (ALESSI, 2021, *on-line*).

A microrregião de Caraguatatuba é a única do *ranking* de proporção de perda de escolas que não faz parte da mesorregião de São José do Rio Preto. Ela se situa na mesorregião do Vale do Paraíba e se destaca pelos resquícios de resistência da fauna e flora da Mata Atlântica e áreas de manguezais. Essa microrregião também apresenta Unidades de Conservação (UC), como o Parque Estadual da Serra do Mar, criado por um decreto em 1977, e o Núcleo Santa Virgínia, inaugurado em 1989.

Desde a década de 1970, Caraguatatuba, tem enfrentado a expansão urbana devido à especulação imobiliária e à construção civil. Dessa maneira, uma grande parcela das comunidades caiçaras vendeu suas propriedades para os veranistas e se afastaram da praia, alojando-se na periferia e nas encostas dos morros, onde mais tarde também se instalariam os migrantes atraídos pelas oportunidades no setor da construção civil.

Outro grande acontecimento que promoveu mudanças na microrregião foi a instalação da base de gás - Unidade de Tratamento de Gás de Caraguatatuba (UTGCA), construída em

2011, em Caraguatatuba, para receber o gás natural retirado do Campo de Mexilhão, na Bacia de Santos. Essa área de retirada foi uma das recentes descobertas do Governo Federal e da Petrobrás. Existe a intenção de se transformar a cidade em polo empresarial, que fará parte de um eixo estratégico ligando cidades como Campinas e São José dos Campos ao Litoral Norte, viabilizado não só pelas atividades relacionadas ao gasoduto, como também pelas obras de duplicação da rodovia dos Tamoios e a ampliação do Porto de São Sebastião.

A instalação dessa base de gás intensificou o setor de construção civil de tal modo que, em 2016, o governo do Estado de São Paulo lançou um processo de zoneamento costeiro no Litoral Norte. A proposta era abrir mais áreas para a construção civil, sem sinalizar a existência das comunidades tradicionais já demarcadas, como o quilombo da Fazenda, de Camburi e a aldeia Boa Vista, ou seja, desconsiderando o modo de vida dessas comunidades. Em consequência, tem havido diferentes impactos, com o aumento do fluxo de veículos, comprometimento da qualidade da água e do ar, aumento da pressão sobre o setor de serviços e comércio em geral, aumento dos períodos de racionamento de água potável em toda a região, dificuldade no acesso a vagas em escolas, moradia e serviços de saúde, além da degradação de áreas para comportar a expansão imobiliária.

Essas mudanças atuam diretamente nas comunidades quilombolas e pesqueiras da região de Ilhabela, São Sebastião, Caraguatatuba e Ubatuba. Pressões desse tipo – que dificultam a manutenção do território – têm aumentado, uma vez que o governo estadual aplica uma legislação ambiental que também pune as comunidades e povos tradicionais. Sobre essa realidade, os pescadores denunciaram que vinham sendo alvo de fiscalizações violentas por parte da Polícia Ambiental, com abordagem armada das embarcações de pesca artesanal. O *site* Gabinete, Mais Notícias (2019), aponta para rigorosa fiscalização e criminalização dos pescadores e perda de território, ao se privilegiar elementos ambientais e econômicos em detrimento dos sociais.

Segundo Toledo (2021), em relação às comunidades que vivem ao redor do Parque Estadual Serra do Mar, há aqueles que são duramente reprimidos e multados por polícia ambiental, por exemplo, quando colhem os gravetos galhos e folhas secas ao redor da propriedade. Na comunidade Sertão Puruba foi registrado um caso de aplicação de uma multa de mais de meio milhão de reais para alguém que simplesmente tentava manter seu fogão aceso com os galhos e folhas secas coletados. Observa-se que cada vez mais os povos tradicionais

perdem o direito à terra, sem poder trabalhar e extrair dela os elementos essenciais para sua sobrevivência. Essa situação os obriga a deixar o território.

Como sequência da expulsão dessas comunidades de seus territórios, em todo o vale do Paraíba e região, tem havido uma reorganização do ensino escolar. O motivo apregoado para o fechamento de turmas e escolas é a queda da demanda e a proximidade com escolas dos centros urbanos, desconsiderando o fato de que a redução no número de estudantes está associada à total falta de possibilidades de viver em um território articulado à desvalorização da identidade territorial (G1, 2015, *on-line*).

Abordaremos a seguir os processos de fechamento e encerramentos de escolas no campo do Sudeste do Brasil, que serão discutidos em conjunto, uma vez que as microrregiões que compõem o *ranking* de fechamentos escolares também estão no *ranking* de encerramentos, com exceção de Almenara (MG) que consta apenas no *ranking* de encerramentos e Registro (SP), presente somente no *ranking* de fechamentos.

As microrregiões de Minas Gerais que fazem parte dos *rankings* de fechamentos e encerramentos de escolas no campo são: Januária, Capelinha, Almenara, Janaúba e Montes Claros, concentradas nas mesorregiões do Jequitinhonha e Norte de Minas (Quadros 63 e 64). O Vale do Jequitinhonha, estigmatizado como o “Vale da Miséria”, e o Norte de Minas não são muito diferentes e têm atraído a instalação de empreendimentos para o “desenvolvimento” da área. Essa região do estado de Minas esteve por algum tempo fora da dinâmica do capital moderno, pois eram “terras de ninguém” ou “terras que ninguém queria” (COSTA, 2011). Por isso, também se tornou um espaço de sonhos, liberdade, autonomia e afirmação identitária dos povos que habitam o meio rural.

A microrregião de Registro, localizada no estado de São Paulo também se destacou no *ranking* de processos de fechamentos. Ela se situa em uma região denominada de Vale do Ribeira, caracterizada por uma rica biodiversidade, com remanescentes de Mata Atlântica e uma expressiva territorialização de comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e caiçaras.

Quadro 63 - Ranking das microrregiões com mais processos de fechamento na região Sudeste do Brasil (1999 - 2019).

Região	Estado	Microrregião	Fechamentos de Escolas
Sudeste	São Paulo	Registro	327
	Minas Gerais	Januária	296
	Minas Gerais	Capelinha	277
	Minas Gerais	Janaúba	271

Minas Gerais	Montes Claros	260
--------------	---------------	-----

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quadro 64 - Ranking das microrregiões com mais escolas encerradas na grande região Sudeste do Brasil até 2019.

Região	Estado	Microrregião	Escolas Encerradas até 2019
Sudeste	Minas Gerais	Janaúba	262
		Januária	258
		Capelinha	257
		Montes Claros	233
		Almenara	228

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Iniciaremos a discussão com o Vale do Jequitinhonha, que abrange as microrregiões de Capelinha e Almenara. Capelinha foi a terceira com mais processos de fechamentos e de encerramentos de escolas no campo (Quadros 63 e 64). Em 1999, contava com 397 escolas funcionando no campo, número que foi reduzido para 154 em 2019. Nessa microrregião, a expulsão e a destruição de comunidades camponesas estão associadas à criação de Unidades de Conservação (UC), ou seja, regiões que foram preservadas por gerações pelas comunidades rurais, têm sido alvo do Estado, que não ataca as grandes propriedades e empreendimentos, mas se volta contra os territórios das comunidades rurais, vistos como os vilões do meio ambiente.

Sobre essa realidade, temos a criação do Parque Estadual Serra Negra (MG), em 1998, cercado por plantações de eucalipto e pastagens. Segundo relatórios da CPT (2010), a área abrigava 130 famílias. Essas famílias acabaram afetadas porque foram impedidas de produzir. Além disso, não eram contempladas pelas políticas públicas, visto que essas, muitas vezes, não chegam ao parque devido às restrições de utilização das UCs, o que atua como um obstáculo para as comunidades continuarem se mantendo no território. A saída definitiva do território também não lhes parece uma solução promissora, devido ao baixo valor pago as indenizações.

Além dos parques, é comum no estado de Minas Gerais a desterritorialização das comunidades rurais para criação de usinas hidrelétricas. Na microrregião de Capelinha, aproximadamente 5.000 famílias foram deslocadas para a construção da represa da Usina Hidrelétrica de Irapé, inaugurada em 2002 e finalizada em 2006 pela Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), no Vale do Jequitinhonha (GUIMARÃES, 2003, *on-line*). Nesse contexto, a comunidade quilombola de Porto Corís, localizada na margem do rio Jequitinhonha, na zona rural do município de Leme do Prado, ganhou destaque por ser a primeira em Minas

Gerais a receber o título de remanescente de quilombo. Antes da desterritorialização, a comunidade produzia diferentes hortaliças e cultivava pequenas lavouras de milho, amendoim e cana-de-açúcar e contava com a saída temporária de jovens para as colheitas sazonais da cana e do café no interior de Minas Gerais e de São Paulo. Com a construção da usina, a comunidade foi desterritorializada e houve o soterramento da escola, do cemitério, da igreja e de uma telefonia (GUIMARÃES, 2003, *on-line*).

Segundo site CEDEFES (2010, *on-line*) “hoje as atividades agrícolas e de pesca se alteraram radicalmente, pois se encontram longe do rio e vivem em área de chapada. Nesse local, a adaptação está difícil, com fracassos na lavoura, base de subsistência do grupo, que corre o risco de se dispersar”. Como resultado, muitas famílias reassentadas venderam ou têm tentado vender seus lotes devido às condições precárias a que foram submetidas. Parte das áreas destinadas ao reassentamento foi entregue a empresas que praticam a monocultura do eucalipto, expandindo ainda mais essa commodity na microrregião (CEDEFES, 2010, *on-line*). Em 2013, já havia 152 mil hectares de plantação de eucalipto e essa área subiu para 201 mil hectares em 2019. Quase todas as áreas de reassentamento foram vendidas para os grandes proprietários, pois, “não havia condições de instalação das famílias, quer pela situação das moradias, da infraestrutura (abastecimento de água e energia, postos de saúde, escolas e acessos viários) (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2009, *on-line*).

A barragem Setúbal foi outro grande empreendimento que atingiu especialmente o município de Jenipapo de Minas, na microrregião da Capelinha. Sua instalação, iniciada em 2007, também foi responsável pela desterritorialização de famílias e, segundo Martins (2016), teve por finalidade o aumento da oferta de água ao abastecimento humano e animal da região e a implantação de um polo de desenvolvimento da agricultura irrigada, mediante o aproveitamento da água do reservatório formado com o barramento do rio Setúbal. Segundo a CPT Minas Gerais (2014), as comunidades que foram desterritorializadas continuam desassistida pela falta de água no território e ainda sofrem com

a falta de documentação das terras; a construção da igreja que foi prometida e não foi construída, a quadra esportiva e o campo de futebol não foram construídos de acordo com o projeto, a poluição da água aumentou proporcionalmente e soltam a água da barragem sem aviso prévio, causando prejuízos às famílias e causando risco à vida dos moradores, que vivem às margens do rio Setúbal (CPT MINAS GERAIS, 2014, *on-line*).

A microrregião de Almenara, também localizada no Vale do Jequitinhonha, perdeu mais de 70% das escolas no campo, sofrendo uma redução de 279 escolas em funcionamento em

1999 para apenas 74 unidades escolares em 2019. Essa microrregião consta somente no *ranking* de encerramentos de escolas e é diretamente afetada pelos impactos dos empreendimentos que se instalaram na microrregião da Capelinha. Como exemplo, temos a comunidade que formou o Acampamento Princesa do Vale a partir da desterritorialização ocorrida devido à instalação da barragem de Irapé. Essa comunidade foi reassentada em Almenara em 2014, na Fazenda São Francisco, considerada improdutiva. Entretanto, por não terem o título das terras, em 2019, foram surpreendidos pela força militar, utilizada para reintegração de posse do fazendeiro. Desde 2016, os assentados vinham reivindicando os direitos básicos que lhes foram assegurados: abastecimento semanal de água por caminhões-pipa e também transporte escolar para o Acampamento Princesa do Vale até que uma escola fosse instalada na região (MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS, 2019, *on-line*).

Outras comunidades também sofreram com uso da força militar utilizada pelos fazendeiros da microrregião, a exemplo do marcante e comovente massacre de Felisburgo, ocorrido em 2004, no qual um grileiro e 15 capangas invadiram o acampamento Terra Prometida, que abrigava aproximadamente 200 famílias. “Cinco agricultores [foram] assassinados, 12 baleados e inúmeras casas, plantações e vidas ficaram arrasadas. *Uma das primeiras coisas que eles fizeram foi atear fogo na escola*” (OLIVEIRA, 2017, *on-line*, grifo nosso).

Em 2008, fato semelhante ocorreu no Assentamento Esperança/Santa Rosa, em município de Almenara, mesmo nome da microrregião. Insatisfeito com a desapropriação da propriedade, o dono da fazenda, acompanhado de seus capangas, fez ameaças diretas aos camponeses e destruíram as “estruturas das casas, *um prédio escolar recém reformado com 01 sala de aula, 01 cantina, 02 quartos e 01 espaço onde seria instalada a biblioteca*, 300 metros de cerca que circulava um tanque de peixe e 500 metros de encanação de água que abastecia o tanque de piscicultura de uso comum” (LOPES, 2018, p. 78, grifo nosso).

Além de sofrer com esses conflitos e com a perda de escolas, a microrregião também foi impactada pela construção da Usina Itapebi, iniciada em 1999 e finalizada em 2003, localizada no rio Jequitinhonha, na divisa dos estados da Bahia e de Minas Gerais. Segundo Santos e Silva (2004, n. p.), a usina foi instalada para

permitir a implantação de indústrias de grande porte no extremo sul do estado, fornece para as já existentes, especialmente indústrias de beneficiamento de eucalipto e produção de celulose como a Veracel e a Bahia Sul Celulose. Como vantagem para os demais consumidores a obra também vai eliminar as quedas de energia elétrica na região.

O município mais atingido na microrregião de Almenara com a construção da Usina Itapebi foi Salto da Divisa. Após o funcionamento da hidrelétrica, algumas famílias perderam suas terras, outras mantiveram suas casas, mas em situação crítica. Além disso, houve a perda da fonte de trabalho para alguns seguimentos, como lavadeiras, pescadores, pedreiros, extratores, garimpeiros (SANTOS; SILVA, 2004). Muitas famílias afetadas enquadraram-se em situação de risco e não foram realocadas, uma vez que a Itapebi Geração de Energia não propôs um plano concreto de reassentamento para os atingidos. Além dos impactos causados pela Itapebi, as comunidades desse município também foram atingidas pela UHE Irapé, localizada próximo desta. E mesmo com duas usinas na região, a água e a energia ainda são de pouco acesso e má qualidade para os povos localizados no meio rural (SANTOS; SILVA, 2004).

Outro impacto associado ao empreendimento da Itapebi foi a submersão da Cachoeira Tombo da fumaça, que havia sido tombada como patrimônio paisagístico e turístico do estado de Minas Gerais pela Lei nº 13.370/1999, tendo sido destombada pela Lei nº 14.324/2002 para ser submersa. Observa-se que o que importa é o lucro a ser gerado e não o meio ambiente e as questões sociais envolvidas. Devido aos impactos ambientais causados pela Itapebi, ocorreu a criação de uma reserva natural na microrregião. Essa UC, denominada de Reserva Biológica da Mata Escura foi criada a partir de um acordo entre os órgãos públicos e o Consórcio Itapebi Geração de Energia S/A, como forma de compensar a desconfiguração da cachoeira do Tombo da Fumaça pela construção da usina hidrelétrica de Itapebi.

A criação da UC atingiu, direta e indiretamente, cerca de 750 famílias das comunidades Maranhão, Nova Araçatuba, Mumbuca, além de famílias de outros dois projetos de assentamentos promovidos pelo INCRA e pela Ruralminas. A mudança de categoria para Reserva Biológica, em relação ao que estava sendo planejado, agravou os conflitos sociais na área, tanto pelo caráter extremamente restritivo a presença humana nesta UC, quanto pela forma autoritária com que ela fora constituída. Por força da lei 9.985, capítulo IV, Art. 22, S4º, o poder público é dispensado de realizar consulta pública para a criação de uma reserva biológica. Dessa forma, a reserva biológica da Mata Escura foi criada sem qualquer discussão com a comunidade ou com as instituições locais (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008, p. 17).

Como resultado, houve diferentes manifestações, organizações e propostas em reuniões das comunidades afetadas, que tentavam lutar a favor dos seus direitos, especialmente da utilização da terra na área proposta para a criação da reserva. Dentre essas propostas, havia a reversão no tamanho da área da reserva que a *priori* seria de 50.892,39 hectares para 20.480 hectares. No entanto, essa alteração não foi aceita, implicando no

deslocamento compulsório de inúmeras famílias, impossibilidades de aberturas de novas roças e conseqüentemente redução da produção agrícola para aquelas que ficariam na área de entorno, bem como dificuldades de acesso ao crédito através do PRONAF – Programa Nacional da agricultura familiar, *fechamento de 14 escolas* existentes no interior de seus limites, e interdição da rodovia MG-105, que liga Joáima a Pedra Azul e passa dentro da área delimitada (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008, p. 18, grifo nosso).

Em março de 2018, foi redigida uma nota de repúdio contra os fechamentos e a diminuição de escolas no Vale do Jequitinhonha:

em algumas escolas os moradores das comunidades fizeram abaixo-assinado não concordando com o fechamento das escolas, como é o caso da comunidade Araçatuba. A presidente da Associação de Mulheres da Comunidade informa que a escola foi construída em terreno doado por um morador, há mais de 40 anos, a partir da luta da comunidade para atender sua demanda. Por isso, a comunidade está indignada com a decisão da Secretaria Municipal de Educação, pois não atenderam a vontade da comunidade de manter a escola funcionando. O secretário de educação justifica que estão diminuindo os percursos dos deslocamentos dos alunos nos ônibus e que alunos que estudam em classes multisseriadas têm um aprendizado inferior aos alunos da cidade, e que os alunos do campo não dão conta de acompanhar os da cidade quando chegam ao 6º ano nas escolas urbanas. No entanto, afirmamos que, transportar os estudantes é desumano, pois os expõe a situações muitas vezes degradantes. Conforme depoimento dos próprios pais, seus filhos estão acordando às 4 horas da manhã, e, muitas vezes chegando em casa após às 14 horas. Alguns chegam a passar mal dentro do ônibus devido ao sono, às vezes a fome diante do tempo de deslocamento até a cidade, e o movimento do veículo por causa das condições ruins das estradas. Além disso, têm ônibus transportando uma quantidade maior do que comporta. Fechar a escola da comunidade é negar o direito à educação, aos estudantes em sua comunidade (CARITAS DIOCESANA DE ALMENARA, 2018, p. 3).

Observa-se que, em nome da modernização e de um determinado tipo de proteção ambiental, o campo expulsa as comunidades. Está claro que o Estado tem contribuído fortemente para os impactos causados aos povos do campo, águas e florestas, sugerindo de diferentes formas, que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar no meio rural, os trabalhadores não necessitam de estudos, de escolas de qualidade, que respeitem suas identidades, de terra e água, além de infraestruturas relacionadas a saúde, lazer, segurança e assistência. Assim, continua havendo a desterritorialização de comunidades e a diminuição dos estabelecimentos escolares no campo.

Com todos esses impactos, Almenara experimentou uma diminuição no número de alunos que estudam no campo, de 6.479, em 2007, para 3.059, em 2019. Já em relação aos estudantes do campo que frequentavam as escolas urbanas, houve um aumento pouco expressivo

de 5.752 para 6.601, de 2007 a 2019. Isso significa que boa parte dos estudantes deixaram de estudar no campo, abandonaram os estudos, mudaram de território ou foram de vez para a cidade.

As microrregiões de Januária, Janaúba e Montes Claros, tríade localizada na mesorregião Norte de Minas, são as próximas a ser discutidas. Januária está em segundo lugar nos *rankings* de fechamentos (com 296 ocorrências) e de encerramentos (com 258 ocorrências) de escolas no campo na região Sudeste do país. Essa microrregião não foge das características que descreve o norte de Minas Gerais, sendo marcada pelo calor e solo árido e pelos impactos, injustiça e discriminação histórica das comunidades vazanteiras, quilombolas e pesqueiras, localizadas às margens do Rio São Francisco.

Na microrregião de Januária, a luta das comunidades vazanteiras, quilombolas e pesqueiras é antiga. A longa trajetória de luta e desterritorializações explica sua localização às margens do rio São Francisco: essas comunidades rurais já vêm sendo perseguidas, expropriadas e encurraladas pelas fazendas e empresas desde a década de 1950. Segundo Mota (2018, *on-line*), “foi nos anos 1950, quando o governo de Minas criou o Projeto Jaíba, considerado o maior projeto de agricultura irrigada da América Latina, e que os habitantes foram expulsos”. Mas, desde março de 2014, tem ocorrido a retomada da beira do rio São Francisco. E, mesmo que as margens do rio São Francisco sejam públicas, elas têm sido alvo de conflito porque o Estado não regularizou as terras para as comunidades que delas sobrevivem. Portanto, as populações do campo convivem com um contexto violento desde que o projeto Jaíba foi criado, afetando especialmente os municípios de Matias Cardoso, Januária e Itacarambi, da microrregião de Januária.

Com o projeto Jaíba, houve a entrada massiva de empresários interessados em produzir frutas, usando a irrigação de canais provenientes do rio São Francisco, o que tem reverberado na destruição de centenas de milhares de hectares de Mata Seca. Além dos impactos causados ao meio ambiente, há também aqueles que afetam os pequenos agricultores, influenciados pelo discurso moderno, lucrativo e desenvolvimentista do projeto Jaíba. Trata-se, em geral, de pequenos proprietários que se inseriram no projeto Jaíba e não conseguiram ou têm dificuldade para se manter no projeto e, conseqüentemente, no território.

As dificuldades enfrentadas pelos pequenos agricultores são diversas e constantes, relacionados ao manuseio do produto, informações, beneficiamento, embalagem, transporte, organização, financiamento e canais de distribuição. Tais obstáculos contribuem para a venda ou arrendamento das terras para os empresários agrícolas. “Acontece uma dependência de

terceiros para escoamento da produção, isso faz com que o principal prejudicado seja o pequeno proprietário que não tem controle sobre o destino final dos seus produtos” (MOURA, 2012, p. 5).

O discurso desenvolvimentista e as estatísticas da produção agrícola camuflam os problemas sociais que se intensificaram especialmente após a chegada dos grandes empresários agrícolas com o projeto Jaíba. Dentre as empresas que adentraram o território, temos a OMETTO (especializada na produção de cana-de-açúcar), a BRASNICA (frutas tropicais) e, mais recentemente, a SADA (bioenergia) e a Pomar Brasil (industrialização de poupas de frutas). Portanto, o projeto Jaíba, que antes era de caráter público, passa a adquirir em sua essência uma forte marca da iniciativa privada, tomando rumos que tornam questionável o desenvolvimento por ele proporcionado, uma vez que a riqueza gerada contrasta com as desigualdades, violência e impactos ambientais e sociais, que também são fruto do projeto. Logo, áreas que eram locais de trabalho, de moradia, de luta, de sonhos e de resistência têm sido apagadas em nome do “desenvolvimento e da modernização”.

A desintegração das comunidades enfraquece o coletivo e contribui para o fechamento das escolas ao reduzir o número de alunos, critério para fechamento das unidades escolares. Como a organização política da comunidade já não é a mesma, devido à perda dos seus membros para outros territórios, os movimentos que protestariam contra a perda de direitos (dentre eles à educação), vão se enfraquecendo e se extinguindo. E o Estado tem contribuído em grande parte para inviabilizar a existência e a resistência das comunidades do norte de Minas Gerais, pois, além de criar políticas públicas para ampliação do setor privado, também ignora as especificidades da população do campo.

Outro exemplo que, repercute pela omissão do Estado, são as precárias condições das estradas que ligam as comunidades às escolas. Devido às cheias do rio São Francisco, as estradas ficam em péssimo estado e nada é feito para os estudantes (CPP, 2019). O volume de água do Rio São Francisco também aumenta quando ocorre a abertura das comportas da hidrelétrica de Três Marias, provocando inundações em comunidades rurais e nas ilhas. Um dos municípios mais atingidos é Itacarambi. Em algumas delas, as casas dos vazanteiros são totalmente submersas e algumas moradias são derrubadas pela força da água (CPP, 2019). De acordo com o Conselho Pastoral dos Pescadores:

A situação de Caraíbas pode ser a mais grave entre as comunidades tradicionais pesqueiras do norte de Minas Gerais, mas não é a única. A comunidade de Croatá, no município de Januária (MG), também sofre com a

falta de transporte para as crianças da comunidade. Isso acontece constantemente no início e no final do ano, durante a temporada de chuvas. A área de vazante durante as cheias fica com as estradas encobertas pela água e o único transporte viável seria por barco. Quando é assim, a van não consegue entrar para transportar os alunos (CPP, 2019, *on-line*).

A esse respeito, a Secretaria de Educação do município Pedras Maria da Cruz afirma que a prefeitura não consegue fazer os reparos nas estradas, porque a maioria delas está situada em propriedades particulares, sendo que a beira do rio São Francisco, corresponde à terra pública da União (CÁRITAS, 2019, *on-line*).

Em 2019, a microrregião de Janaúria possuía 11.095 estudantes que saíam do campo e estudavam na cidade. Desses, somente 6.265 utilizam transporte escolar público, ou seja, pouco mais da metade ainda tinha acesso, enquanto os demais precisavam encontrar meios próprios para se deslocar até a escola, considerando-se que as vias de acesso se encontram em área particular ou ainda tomadas pelas águas em diversas situações.

A microrregião de Janaúba ocupa a primeira posição em encerramentos de escolas e a quarta em fechamentos. Em 1999, essa microrregião tinha 302 escolas em funcionamento no campo, número que foi reduzido para 114 escolas em 2019. Janaúba não está inserida no Vale do Jequitinhonha, mas está próxima a ele. Assim como Janaúria, Janaúba está situada na mesorregião do Norte de Minas e ganha destaque pela exploração do ouro, iniciada em 2009 pela empresa Mineração Riacho dos Machados, subsidiária da canadense Carpathian Gold INC, no município de Riacho dos Machados. Suas atividades têm afetado severamente as populações urbana e rural, especialmente pela ameaça que representa a barragem Bico da Pedra.

De acordo com uma matéria publicada pelo *site* O Norte de Minas (ANTONINI, 2019), o barramento Bico da Pedra foi construído pelo projeto Gorutuba, no leito do Rio Gorutuba, mas pode vir a sofrer com a contaminação a partir dos rejeitos da extração em reservatório próximo ao ribeirão Curral Novo, afluente do rio Gorutuba que, por sua vez, desagua na barragem do Bico da Pedra. Dessa forma, qualquer contato com o material de rejeito tornaria a água inviável para o consumo.

Além de abastecer a população urbana de Janaúba, a barragem também atende a agricultura por irrigação. A partir de sua construção, houve a perenização do Rio Gorutuba, estimulando a agricultura irrigada pelo projeto Gorutuba na década de 1970, no município de Nova Porteirinha, localizado na microrregião de Janaúba. A empresa responsável pela execução dos empreendimentos, especialmente pela construção da barragem, foi a Companhia Nacional

de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), vinculada ao Ministério da Integração Nacional (MIN).

O Gorutuba, que fica atrás apenas do Projeto Jaíba – maior da América Latina –, pode ser interrompido devido à ausência de chuva, que afetou a barragem do Bico da Pedra, local de onde é retirada a água para irrigação. Hoje, o nível da barragem é de 14%, insuficiente para a irrigação das culturas frutíferas. Além da banana, responsável por 82% da produção, o projeto inclui o cultivo de uva (8%) e outras frutas (7%). As pastagens representam 3% do Gorutuba (ANTONINI, 2019, *on-line*).

Juntamente ao Jaíba, o projeto Gorutuba é resultado de ações do governo militar em busca de uma solução exclusivamente econômica para a região. A EMATER reforça que ambos os projetos tinham por objetivo produzir alimentos, sendo a produção de frutas o carro chefe, com a cultura da banana visando especificamente o público de pequenos e médio agricultores. Contudo, essas políticas públicas acabaram subordinadas ao contexto econômico neoliberal, contribuindo para territorialização e expansão dos interesses dos grandes grupos empresariais. E, devido à alta demanda de água para irrigação das monoculturas, tem havido estresse hídrico na região, de modo que a barragem Bico das Pedras e outros corpos de água têm diminuído seu volume, acirrando a demanda com a falta desse recurso. A água se tornou um bem privado na região, causando conflito pela sua posse e controle. A luta que está em curso não é restrita ao direito de ter uma terra, já que “a água se afirmou como sinônimo de poder e capital e os “senhores da terra” se reafirmaram como “senhores da água” (CLEPS JÚNIOR; AFONSO; MAGALHÃES, 2009, p. 31).

De modo semelhante ao que acontece em Januária, a microrregião de Janaúba, em especial, nos municípios de Nova Porteirinha e Jaíba, os pequenos produtores têm dificuldade em manter os custos da produção e a concorrência pelas grandes empresas, o que tem levado à venda de terras na microrregião. Em 2013, o Movimento dos Atingidos por Barragens denunciou que o projeto Gorutuba deveria combater a seca e incentivar os pequenos produtores, visto que sua atuação esteve aos serviços das empresas monocultoras (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2013, *on-line*).

Na microrregião de Janaúba, em 2007, havia 18.803 alunos que viviam e estudavam no campo, enquanto, em 2019, essa quantidade diminuiu para 10.697 alunos. Em 2007, havia 12.270 estudantes do campo frequentando a escola da cidade. Em 2019, esse número foi reduzido para 8.899. Observa-se um decréscimo em ambas as situações, ou seja, se os alunos não estão matriculados nem no campo nem na cidade, significa que abandonaram os estudos ou

deixaram o território. Verifica-se, portanto, uma grande dificuldade de se manter no campo seja pela negligência do Estado, que nega às comunidades rurais o direito de viver com segurança e dignidade no seu território, seja pelos conflitos com os grandes empreendimentos e com uma estrutura agrária concentradora, violenta e coronelista, que tem levado à expulsão dos sujeitos e à consequente redução do número de escolas.

Encerrando a discussão sobre as microrregiões de Minas Gerais, temos Montes Claros, também localizada no Norte de Minas. A microrregião tinha 347 escolas no campo em 1999 e sofreu uma queda para 193 unidades escolares em 2019, uma redução de 44%. Com esses números, Montes Claros ocupa a quinta posição em fechamentos de escolas no campo e a quarta em encerramentos, considerando-se o recorte temporal da pesquisa.

A redução de escolas das comunidades camponesas vem sendo justificadas por alguns discursos por parte do Estado. Segundo Sales (2013), a prefeitura do município de Montes Claros está decretando o fechamento de escolas multisseriadas no campo com menos que 15 alunos para garantir um “ensino de qualidade”. São “mais de 30 povoados, em Montes Claros que aposta no sistema de nucleação, ou seja, uma unidade vai receber os alunos das comunidades vizinhas e eles serão distribuídos por séries, cada uma delas em salas diferentes” (SALES, 2013, *on-line*).

Outra informação é que “os estudantes transferidos para instituições na cidade ou de outras comunidades, são obrigados a percorrer distâncias maiores” (SALES, 2013, *on-line*). Além disso, “em Montes Claros, no Norte de Minas, pais e alunos se mobilizam para tentar impedir o fechamento de várias unidades” (SALES, 2013, *on-line*). O que se nota é que a distância que o aluno percorrerá e risco sofrido a partir desse deslocamento é menos importante que a qualidade do ensino que será garantida, segundo o Estado. A afirmação de que se preza pelo bem-estar do aluno, ao lhe oferecer uma educação melhor, é contraditória, uma vez que esses mesmos estudantes ficam suscetíveis à falta e à precariedade do transporte escolar, além de serem submetidos a escolas superlotadas. Tais fatores certamente interferem no rendimento do estudante.

Sob a promessa de melhorar a educação, em 2013, “a Câmara Municipal de Montes Claros aprovou a tomada de empréstimo de R\$ 5 milhões para a compra de 25 veículos, que irão reforçar as 102 linhas existentes” (SALES, 2013, *on-line*). Apesar desse investimento no transporte público, os números não são animadores. Em 2007, portanto antes do investimento, havia 17.996 estudantes do campo que frequentavam a escola urbana. Desses, 11.517

utilizavam transporte escolar. Em 2019, observou-se uma queda, pois foram registrados 13.181 estudantes do campo matriculados em escolas da cidade, dos quais somente 9.211 utilizavam transporte escolar público. Esses dados revelam que, a despeito do investimento prometido, o transporte escolar continuou sendo um problema para diversos alunos que se viram obrigados a estudar longe de suas casas.

Além desses problemas, a microrregião de Montes Claros possui um projeto semelhante ao Jaíba e ao Gortuba, que também afeta municípios de outras microrregiões. Trata-se do projeto Jequitaí, referente à construção da barragem Jequitaí, dirigida pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) e pela Fundação Rural Mineira (Ruralminas). Assim, a mesorregião Norte de Minas é afetada principalmente pelos projetos Gortuba e Jequitaí.

Atualmente, a população sente os efeitos do projeto Jequitaí, que pretende irrigar uma área de mais de 35 mil hectares. Além do desmatamento na área para irrigação, também houve a desterritorialização de inúmeras famílias que, desde 2016, vêm sofrendo com a falta de indenização, devido à paralização das obras que deveriam ter sido retomadas em 2020 (MEIRA et al., 2017). “Mais de 50 casas estão fechadas e os alunos estão abandonando as escolas. Numa delas tinham 300 estudantes e hoje existe metade deles” (MEIRA et al., 2017, p. 2, grifo nosso). E como já mencionado, a redução no número de alunos, tem sido empregado como justificativa do Estado para fechamento das escolas.

Para que houvesse uma maior aceitação em relação às mudanças causadas pelos projetos Jequitaí e Gortuba, a CODEVASF veiculou-se nas escolas públicas da microrregião de Montes Claros um trabalho cujo lema era educação ambiental. As mentes moldadas de acordo com as finalidades do capital aceitam mais passivamente sua territorialização e passam a questionar menos os danos socioambientais provocados.

Dentre as ações até agora executadas pelo Programa, destacam-se a educação ambiental de Professores da rede pública de ensino dos municípios de Claro dos Poções, Francisco Dumont e Jequitaí. O conteúdo repassado aos professores é retransmitido aos alunos, fortalecendo a prática da Educação Ambiental nas Escolas, que, segundo os parâmetros curriculares do Ministério da Educação, é uma disciplina transversal, devendo ser ministrada em todos os níveis e modalidades de ensino (PROJETO JEQUITAÍ EM PAUTA, 2015, *on-line*).

Para finalizar a discussão sobre os processos de encerramentos e fechamentos de escolas no campo, temos a microrregião de Registro, a única dos rankings situada no estado de São Paulo, mais precisamente no Vale do Ribeira, área caracterizada por uma rica biodiversidade

de fauna e flora e uma quantidade expressiva de comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras.

A microrregião de Registro passou por conflitos de terra por conta do avanço da especulação imobiliária a partir da década de 1970, além de especulações para instalação de usinas nucleares. Entre 2000 e 2019, intensificou-se o debate sobre a construção de Unidades de Conservação. Essas reservas ecológicas se enquadram em leis ambientais que restringem o modo de vida das comunidades, fechando escolas e acelerando o processo de expulsão dos povos tradicionais para as periferias das cidades do Vale do Ribeira e da Baixada Santista. Hoje, a microrregião conta com seis UCs: o Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR-PES), o Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PES), o Parque Estadual Carlos Botelho (PES), a Estação Ecológica dos Chauás (ESEC), o Parque Estadual de Jacupiranga (PES) e a Estação Ecológica Juréia-Itatins (ESEC). Sobre esta última unidade de conservação, consta em dossiê que houve

um processo silencioso e violento de retirada das comunidades tradicionais caiçaras da Juréia que precisaram migrar para as periferias das cidades do Vale do Ribeira e da Baixada Santista sem nenhum direito à indenização de suas propriedades e nenhum respeito ao seu modo de vida tradicional. Além da proibição de atividades tradicionais, serviços públicos foram reduzidos, intensificando o processo de expulsão (sem indenização) de famílias caiçaras e inviabilizando o modo de vida tradicional dos que permaneceram. O fechamento de escolas rurais obrigou famílias a deixarem a Juréia ou áreas mais isoladas da região, sob a ameaça de que seriam responsabilizadas caso as crianças não frequentassem a escola regular. Houve redução em mais de 50% de famílias caiçaras na Juréia (entre 1990 e 2010), e o esvaziamento do território foi usado como justificativa para iniciativas de reassentamento de moradores (FRANCO; LIMA; PRADO, 2016, p. 55, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de uma microrregião onde o modo de vida tradicional das comunidades locais tem sofrido forte pressão por parte de órgãos ambientais. Vale lembrar que, essas mesmas comunidades têm conservado a área ao longo dos anos, mas, atualmente, são vistas como os grandes vilões do meio ambiente. Além de restringir o uso da terra pelas comunidades, as UCs também foram responsáveis pelo fechamento de escolas em algumas comunidades, incentivando a desterritorialização, uma vez que os alunos têm sido transferidos para locais distantes, muitas vezes, sem acesso ao transporte público. Em 2019, dos 9.451 estudantes do campo matriculados em escolas urbanas, somente 6.102 faziam uso do transporte escolar público, de modo que os demais (mais de 3000) tinham que conseguir meios próprios para se deslocar até a escola da cidade, distante de sua comunidade de origem.

Segundo Dossiê das Comunidades Tradicionais e Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira, organizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em conjunto com

a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), tem havido uma série de mobilizações e articulações por parte das comunidades que ainda resistem no território, no sentido de se fortalecer, reivindicando a (re)existência de escolas em seus territórios ou próximo deles. A partir de 2015, os cerceamentos contra os direitos fundamentais das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira começaram a ganhar espaço com o advento das audiências públicas promovidas pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo. No mesmo ano, houve uma sentença judicial, determinando a reabertura de escolas rurais, a pedido da Defensoria Pública, uma vez que o encerramento das atividades das escolas

provocou diversos transtornos a estudantes e suas famílias, de acordo com a ação, levando as outras seis escolas rurais de Sete Barras a absorver de forma descontrolada os alunos das unidades fechadas. Segundo os responsáveis pelas crianças, em uma das escolas que acolheram os estudantes, eles ocupavam o pátio em área aberta, devido ao número insuficiente de salas. Outros alunos tinham que esperar sozinhos às margens da rodovia SP-139 pelo transporte escolar. Há casos de estudantes da área rural em escolas do centro da cidade, suportando trajeto de cerca de uma hora e meia (DEFENSORIA PÚBLICA DE SÃO PAULO, 2015, *on-line*).

As audiências públicas que ocorreram na microrregião de Registro têm possibilitado a abertura de espaços para denúncia contra o fechamento das escolas e contra o governo paulista, que massacra as populações através de leis criadas em gabinetes, sem respeito aos direitos sociais, sem consulta aberta e informada dentro das comunidades tradicionais afetadas.

A microrregião de Registro também está no *ranking* de abertura de escolas no campo, assim como a microrregião de Capão Bonito, também localizada no estado de São Paulo (Quadro 65). Essas conquistas, obtidas através dos movimentos que defendem os direitos das comunidades tradicionais, geram o processo de reterritorialização, que vem ocorrendo em algumas áreas do estado de São Paulo.

No estado do Rio de Janeiro, duas microrregiões se destacaram pelos processos de abertura de escolas no campo: Campo dos Goytacazes e Rio de Janeiro (Quadro 65). A primeira está localizada na mesorregião Norte Fluminense e a segunda na mesorregião metropolitana do Rio. Finalmente, as microrregiões de Januária e Registro também constaram no *ranking* de processos de abertura de escolas no campo (Quadro 65).

Quadro 65 - Ranking de processos de abertura de escolas das microrregiões da região Sudeste do Brasil (2000 - 2019).

Região	Estado	Microrregião	Processos de Aberturas
	São Paulo	Registro	237

Sudeste	Minas Gerais	Januária	192
	Rio De Janeiro	Rio De Janeiro	186
	São Paulo	Capão Bonito	132
	Rio De Janeiro	Campo De Goytacazes	110

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quanto às microrregiões do estado do Rio de Janeiro, ambas possuem especificidades que marcam a dinâmica de abertura de escolas. Segundo Gomes Junior (2015), a microrregião de Campo de Goytacazes foi onde o MST se consolidou a partir da década de 1990. Antes, a microrregião era intensamente marcada pela concentração de terras para atividade canavieira. Mas, com a crise do Proálcool e o início da desregulamentação do setor, levou nos anos 1990, a falência de inúmeras usinas. Hoje, a maior parte dessas propriedades está em situação de falência, resultando em um quadro favorável para atuação dos povos do campo, especialmente os movimentos dos trabalhadores sem-terra.

Assim, tem ocorrido forte territorialização e reterritorialização das comunidades rurais na microrregião de Campo de Goytacazes. Ao mesmo tempo, essas comunidades lidam com problemas relacionados à regularização das terras, já que, embora muitas propriedades estejam falidas e com usinas desativadas, elas têm sido arrendadas para empresas multinacionais. Desse modo, as famílias convivem com a falta de regularização das terras, vivendo na incerteza e temendo pela desapropriação.

Portanto, apesar dessa reterritorialização, em 2007, foi instalado um grande empreendimento na microrregião e a área rural do distrito de São João da Barra foi transformada em área industrial, em benefício da construção de um complexo portuário. Assim, a construção do porto do Açú pela empresa LLX tem alterado toda a dinâmica funcional das comunidades tradicionais que ali sobrevivem. Para concretizar o Complexo Portuário, a LLX – empresa de logística do Grupo EBX e responsável pelo empreendimento – precisou negociar com as fazendas locais (Caruara e Saco D’Antas), havendo a necessidade de desterritorializar comunidades para avançar com a realização do empreendimento.

O Porto do Açú movimenta cargas, especialmente de ferro e petróleo, oriundas de Minas Gerais. Atualmente, sob direção da Prumo Logísticas, mantém a concentração de investimentos e a entrada massiva de pessoas na região, promovendo a consequente invasão do território da agricultura e da pesca. Com a mudança do rural para o industrial, a microrregião tem passado por novas dinâmicas geográficas (rural, urbana, ambiental, econômica e social). A esse respeito, a CPT (2013) revela que, no interior do estado do Rio de Janeiro, os impactos já vêm sendo

sentidos principalmente pelos pescadores, que não têm mais conseguido pescar, pois foi proibido o acesso às lagoas por onde passa a área comprada pelo empreendimento.

Foram desapropriados 7.200 hectares no distrito de São João da Barra, onde havia casas, escolas e outros estabelecimentos públicos. Parte das famílias cuja propriedade tomada foi reassentada em uma região chamada Palacete (antiga fazenda de usina), caracterizada por ser uma área degradada e com sérios problemas na produção agrícola (LLX, 2011). O representante da LLX afirmou que a fazenda Palacete – agora denominada Vila da Terra – foi adquirida de forma particular pela empresa, sem nenhuma intervenção ou recurso proveniente do Estado e tem um solo mais apropriado para o cultivo (LLX, 2011). Entretanto, o vice-presidente da associação da comunidade do distrito de São João da Barra, Rodrigo Santos, ressalva que a realocação não ocorreu para todas as famílias expulsas e mesmo para as que foram realocadas, a situação é precária e pouco garante o sustento das famílias (TAVARES, 2017).

Estamos vivendo um momento de crise no estado. Qualquer tipo de auxílio é duvidoso seu cumprimento e garantia. Além disso, temos ouvido os relatos de nossos companheiros que aceitaram a proposta lá atrás e até hoje não tem escritura das casas que residem com o risco de perdê-la, e ainda estão em terras impróprias para o cultivo (SANTOS, apud TAVARES, 2017, on-line).

Além da expulsão direta das comunidades de seus territórios, estas também experimentaram a restrição de outros territórios, como é o caso da Fazenda Caruara, comprada pelo empreendimento do Porto do Açú e transformada em Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN). Observa-se, portanto, que a decadência do açúcar, concomitante à desvalorização das terras, favoreceu a implantação do Porto do Açú. Esse quadro de desvalorização tem mudado com a instalação do porto, ocorrendo a supervalorização da localidade do Açú, gerando um aumento do preço dos aluguéis e do custo de vida (RODRIGUES; LEMOS, 2011). Esses fatores também têm estimulado a expulsão das famílias do campo.

Embora os empreendimentos portuários de Goytacazes tenham expulsado novamente os camponeses do território, a luta pela terra e pela escola não se extinguiram nessa microrregião. Por exemplo, o Ministério Público de São Fidélis, município da microrregião, conseguiu manter em funcionamento sete das nove escolas rurais que a prefeitura local havia decidido fechar, “*devido à migração da população do campo para a cidade*” (CREMONEZ, 2014, on-line). Novamente, a migração é tratada como algo natural, um processo que cedo ou

tarde haveria de ocorrer, desconsiderando todo o contexto de impactos ambientais no território das populações do campo.

Se de um lado há a territorialização do capital no campo, do outro, prevalece a luta das comunidades rurais pelos seus territórios e por suas escolas. A atuação do Ministério Público de São Fidélis não se deu ao acaso:

Decorreu de manifestações populares realizadas na cidade, com diversos pais de alunos argumentando que as novas unidades de ensino estariam situadas em regiões ainda mais inóspitas, com até duas horas a mais de transporte por dia, em estradas de terra que não oferecem boas condições para a circulação, especialmente em dias de chuva, o que aos poucos geraria o desestímulo aos alunos e aos seus pais (CREMONEZ, 2014, on-line).

A microrregião de Goytacazes também tem o histórico de compensação dos impactos ambientais causados por esses empreendimentos. Além das Unidades de Conservação, também têm sido construídas e reformadas escolas, o que é resultado não da luta dos povos por seus direitos básicos, mas dos impactos e das demandas do capital, sendo escolas que dependem de números para serem criadas e que nascem da ausência de políticas públicas reais. Portanto, em consequência da construção de Porto do Açú, o representante da LLX retrata a existência de

uma parceria do Governo do Estado, claro com a prefeitura municipal e com os empreendedores, no intuito de melhorar as escolas já existentes, a construção de novas escolas. Agora isso tudo demanda a partir do crescimento da cidade como um todo, a população vai crescendo, a demanda vai acontecendo e essas parcerias vão se concretizando, na medida em que a demanda vai ocorrendo. Mas existe sim, essa conversa, ela é contínua e ela depende de ajustes que eles vão se dando ao longo da demanda que o município necessita (BARONI, apud SILVA; AMARAL, 2011, p. 42, grifo nosso).

Desse modo, os conflitos na microrregião de Campo de Goytacazes envolvendo pescadores, assentados e pequenos agricultores na disputa pela posse da terra afetam diretamente o funcionamento das escolas no campo. Além disso, as atividades portuárias têm contribuído para o fechamento de escolas em determinados territórios, com a promessa de a abertura de novas escolas e reforma das antigas em outros territórios.

A dinâmica de instalação de empreendimentos portuários também pode ser observada na microrregião do Rio de Janeiro, onde se situa a Baía de Guanabara, com intensas operações de exploração, estaleiros de manutenção de embarcações e plataformas, além de atividades de processamento e refino de petróleo. Segundo Damas (2008), na década de 1960, as baías vinham sendo cobiçada pelos empreendimentos industriais e logísticos, mas essa busca se

intensificou a partir de 2000 com o mercado das *commodities*. Para Araoz (2016), trata-se de uma necroeconomia que expropria e mata territórios, explorando pessoas e a natureza, privatizando bens comuns.

A Baía de Guanabara sofreu severas modificações ainda na década de 1970. Dentre essas mudanças, podemos citar a ampliação do Porto do Rio de Janeiro; a criação da Ponte Rio-Niterói (1975); a instalação da indústria naval; a implementação de rodovias federais, destacando-se a BR 101; e a implantação da indústria petroquímica em Duque de Caxias (ASSIS; MATOS; BRONZI, 2019). A partir do ano 2000, as alterações foram provocadas especialmente pelas seguintes empresas: PETROBRAS, Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), GNL e o GLP (Terminal de Gás Liquefeito), cujo objetivo era de levar óleo e gás de cozinha gerado na Refinaria de Duque de Caxias, através de dutos submarinos, até o terminal da Ilha Redonda, perto da Ilha do Governador (ASSIS; MATOS; BRONZI, 2019).

Além da superfície da baía, essas empresas também exploram o seu interior, a partir da densa rede de tubulações de óleo e gás instalada no fundo do mar. Tais empreendimentos, adotam um modelo desenvolvimentista que, tem provocado transformações radicais no espaço, de modo que a região pode ser considerada uma zona de sacrifício¹⁷ (ANTUNES; MATHIAS; TAVARES, 2012, *on-line*).

Apesar dessa intensa territorialização de atividades portuárias, a baía também é residência e de comunidades tradicionais, que sobrevivem especialmente do pescado. Segundo dados da Associação Homens do Mar da Baía de Guanabara (AHOMAR), pelo menos 15 mil famílias no estado dependem direta ou indiretamente da pesca artesanal realizada nas águas da baía. Infelizmente, os grandes empreendimentos que se instalam na região são responsáveis pela desterritorialização e realocação de várias famílias que são submetidas a total falta de estrutura ou a estruturas que não atendem suas necessidades.

Segundo o Conselho Pastoral dos Pescadores (2014), o número de pescadores na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1991 era de 4.774 trabalhadores, enquanto em 2010 havia 1.771, ou seja, houve uma redução de 62%. Além dos problemas relacionados ao fechamento de escolas no campo, as famílias realocadas enfrentam diversas dificuldades, pois nesses assentamentos “praticamente não têm nenhum apoio do poder público, que há anos os faz

¹⁷ Zona de sacrifício é uma “expressão cunhada para designar localidades em que se observa a concentração de empreendimentos e instalações perigosas, responsáveis por danos e riscos ambientais” (DAMAS, 2017, p. 1).

esperar para que possam dar prosseguimento à construção de suas casas, à instalação de luz, a colocar em condições sua estrada de acesso, assim como o preparo do solo” (REDE ECOLÓGICA, s. d., *on-line*).

Trata-se de uma reestruturação do território, mostrando que a microrregião é uma escala produtiva do capitalismo. Em consequência disso, observa-se especificamente a abertura de escolas municipais no campo em detrimento do fechamento das escolas estaduais no campo. Logo, a microrregião do Rio de Janeiro está no *ranking* de abertura de escolas rurais municipais em detrimento da redução de escolas estaduais. De 2000 a 2019, houve um aumento de 47 escolas municipais e uma diminuição de 25 instituições estaduais. Desse modo, para continuar os estudos, os alunos acabam sendo realocados para escolas urbanas, muitas vezes superlotadas e sem vagas. A esse respeito:

A secretaria de Estado de Educação (Seduc) informou que existe um histórico déficit de escolas estaduais na capital, onde cerca de 60% dos colégios da rede estadual de ensino ficam em prédios compartilhados pela Prefeitura, “restringindo o Ensino Médio ao turno da noite e reduzindo o número de vagas nas unidades”. A secretaria de educação “chegou a admitir que não havia vaga para todos os estudantes e ainda não descartou a possibilidade de que alguns estudantes perdessem o ano” (ZUAZO; ROCHA, 2019, *on-line*).

Em defesa dos alunos, uma decisão judicial determinou que o governo do estado pagasse escola privada para aqueles que ficassem sem vagas na rede pública de ensino (SATRIANO, 2019, *on-line*). Portanto, além de não poderem estudar em escolas de suas comunidades, os alunos se deparam com a falta de vagas na cidade. E mesmo quando conseguem fazer sua matrícula em uma instituição urbana, se deparam com escolas precárias e superlotadas. Conclui-se, portanto, que o espaço rural da região metropolitana do Rio de Janeiro tem sufocado todas as possibilidades de as comunidades rurais manterem em seus territórios, de modo que a migração se torna uma última alternativa para muitas famílias.

A microrregião de Januária é a única do estado de Minas Gerais que faz parte do *ranking* de processos de aberturas. Embora seja marcada por conflitos que contribuem para a desterritorialização e fechamentos de escolas, a microrregião também passa por processos de aberturas dessas instituições no campo. A esse respeito, podemos citar as terras indígenas de Xacriabás nos limites dos municípios de São João das Missões e Itacarambi, no Alto-Médio São Francisco. Segundo dados da FUNAI, sua população é de aproximadamente 8.000 habitantes e seu território é marcado por intensas lutas voltadas à invasão de fazendeiros e à

grilagem das suas terras. Contudo, ao longo dos anos, a comunidade também obteve conquistas, resultado da organização política indígena.

Segundo Braulino Caetano, líder da Articulação Rosalino Gomes de Povos e Comunidades Tradicionais, “a organização política indígena foi exemplar. *‘Quando um Xakriabá fala uma palavra, todos falam a mesma palavra’*” (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2017, *on-line*, grifo nosso). A coletividade da comunidade se materializa em conquistas, como “*a expansão das quatro escolas existentes até 1997, para as 33 existentes em 2011 e, naturalmente, o crescente número de professores e outros funcionários*” (PEREIRA, 2013, p. 14, grifo nosso).

Comunidades de agricultores familiares, pescadores artesanais, povos indígenas e quilombolas também marcam essa microrregião na luta pelo território, por direitos e pela conservação do meio ambiente. Por exemplo, em 2013, estava em curso a construção de duas PCHs no rio Carinhanha, nos municípios de Bonito de Minas e Caiçara; entretanto, no mesmo ano, foram realizadas manifestações pelas comunidades – a exemplo do movimento “Carinhanha Vivo” – para impedir o desenvolvimento dos empreendimentos que causariam a desterritorialização dos povos. Até o momento, a construção das PCHs encontra-se embargada.

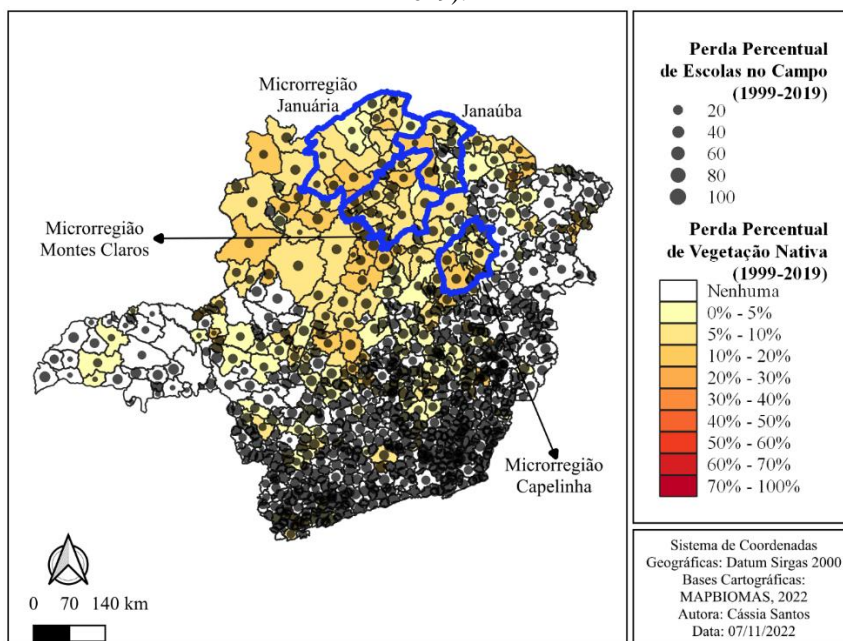
A microrregião é caracterizada por uma persistente luta coletiva de camponeses que – mesmo despejados, violentamente humilhados, feridos e com suas casas, escolas e igrejas transformadas em entulhos – continuam se reterritorializando. Isso pode ser observado, por exemplo, nas terras do município de Manga e Miravânia. Segundo relatório da CPT (2019), em 2019 foram despejadas 52 famílias de camponeses, que ocupavam o território da Comunidade Olaria Barra do Mirador, na Fazenda Mata do Japoré, há 19 anos. Também foram desterritorializadas outras 84 famílias que viviam e produziam na fazenda Marilândia há 18 anos. Em ambas as situações, as terras foram griladas em nome da Rede de Supermercado *BH* e nos dois casos, houve destruição de barracos de lonas e pau a pique, casas de alvenaria e caixas d’água instaladas por programas do governo.

A partir dos diversos exemplos citados e discutidos, é possível concluir que há uma organização constante das comunidades na luta pela terra e pelos direitos associados a ela. Embora haja poucas escolas no campo na região Sudeste, muitas delas são construídas e resistem a partir da organização de movimentos e de lutas por parte das comunidades rurais. Trata-se, portanto, de uma região de acirrados, intensos e injustos, além dos constantes

processos de territorialização/desterritorialização e reterritorialização depovos do campo, águas e florestas.

Considerando o contexto apresentado, teceremos comentários gerais sobre as microrregiões da região sudeste a partir dos mapas. O mapa é uma ferramenta substancial para reforçar os elementos descritos. Vimos que os processos de fechamentos e encerramentos de escolas se concentram no estado de Minas Gerais, especificamente nas microrregiões de Janaúba, Januária, Capelinha, Montes Claros e Almenara. São microrregiões que convivem especialmente com o desmatamento. No mapa 28, notamos que todas passaram por intensos processos de desmatamento especialmente se comparado as demais áreas do estado, no período de 1999 a 2019. E vimos que o desmatamento ocorreu para a territorialização de várias usinas e pequenas centrais construídas dentro das microrregiões, a exemplo retomamos (Irapé, Setubal, Itapebi) e também por projetos de agricultura (Jaíba, Gorutuba, Jequitaiá). São projetos com incentivo a commodities principalmente de grãos, cana de açúcar e frutas tropicais. Como podemos perceber no mapa 28, esse aglomerado de ações culminou na destruição de centenas de milhares de hectares de Mata Seca e contribuído na perda percentual de escolas.

Mapa 28 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Minas Gerais (1999 a 2019).

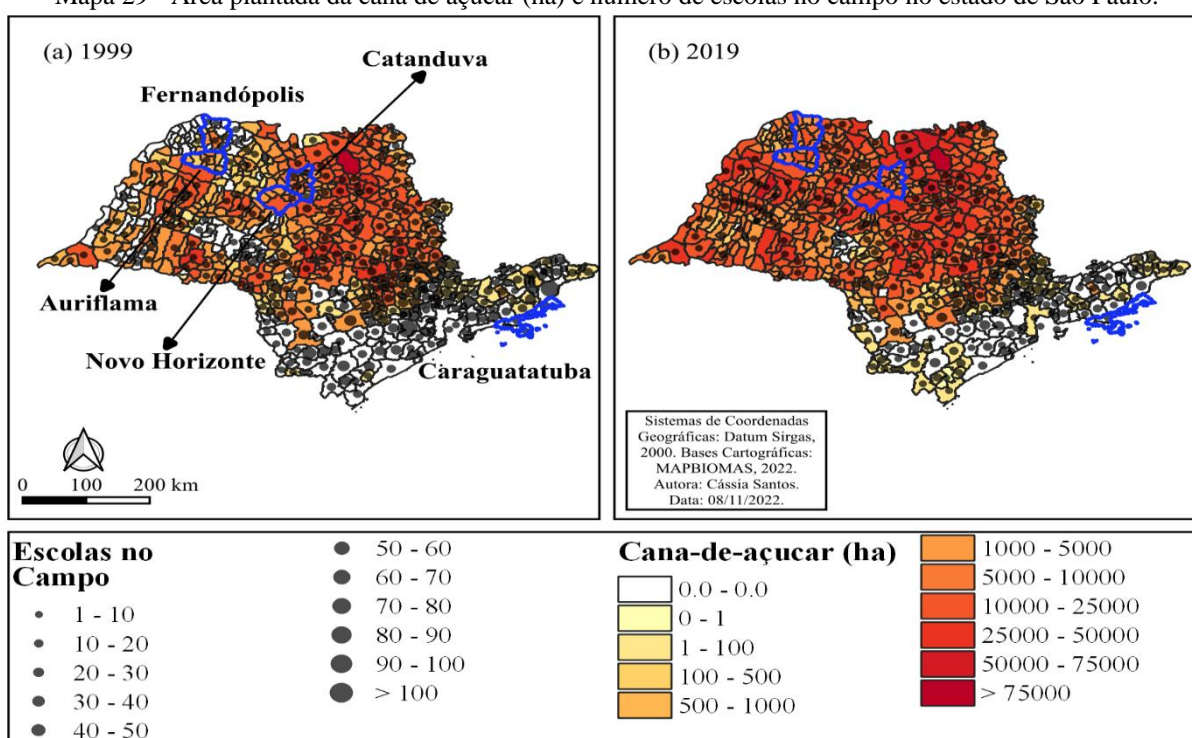


Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Além das microrregiões do estado de Minas Gerais, também foram recorrentes a microrregiões do estado de São Paulo. Até 2019, eram microrregiões desprovidas de qualquer

escola no campo. No mapa 29, vemos a localização das microrregiões e do mesmo modo, vemos que em 2019 não há nenhum centroe pelos municípios que, representasse qualquer quantia de escolas. Fernandópolis, Cantaduva, Auriflama, e Novo Horizonte estão desprovidas do direito de estudar no campo. O que tem prevalecido neste território, é o crescimento de áreas de cana de açúcar, consequência da valorização do setor sucroalcooleiro em todas as regiões do país, mas especificamente em São Paulo. A única que não está dentro desse cenário é a microrregião de Caraguatatuba. Como colocado em momento anterior, sua proximidade com o litoral favoreceu uma pressão gerada pela especulação imobiliária e pela construção civil.

Mapa 29 - Área plantada da cana de açúcar (ha) e número de escolas no campo no estado de São Paulo.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Na seção a seguir serão discutidas as dinâmicas de abertura e fechamento de escolas da região Sul do Brasil.

4.2.3. A dinâmica das escolas no campo na região Sul do Brasil

Esta seção se dedica ao estudo dos processos de fechamentos e aberturas de escolas no campo ocorridos na região Sul do país, bem como à influência exercida pelo contexto histórico-social, político e econômico que ora se diferencia, ora se assemelha às demais regiões brasileiras. A população rural dessa região é a segunda menor do Brasil, perdendo apenas para

o Centro-Oeste. Entre os estados da região Sul, de acordo com o último censo demográfico do IBGE, em números absolutos, o Rio Grande do Sul foi o que registrou o maior quantitativo de população residente no meio rural, seguido muito de perto pelo Paraná e, por fim, por Santa Catarina. Já em termos percentuais, Santa Catarina lidera o *ranking* (Quadro 66).

Entre 2000 e 2010, os três estados perderam população rural (Quadro 66). Segundo Santos (1993), esse fenômeno se iniciou a partir da década de 1970, por conta da industrialização e da modernização da agricultura, que espalhou do Sudeste para o Sul, formando a região concentrada.

Quadro 66 - Populações urbana e rural da região sul do Brasil (2000 - 2010).

Estados	2000			2010		
	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
Paraná	7.786.084	1.777.374	18,6%	8.912.692	1.531.834	14,7%
Santa Catarina	4.217.931	1.138.429	21,3%	5.247.913	1.000.523	16%
Rio Grande do Sul	8.317.984	1.869.814	18,4%	9.100.291	1.593.638	14,9%

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Também se observa uma redução no número de matrículas de alunos do campo nas áreas rurais da região Sul do Brasil. Em 1999, havia 613.324 estudantes matriculados no campo, número que foi reduzido para 378.062 em 2019, representando uma perda de 38% dos alunos. Em 2019, havia um total de 829.802 estudantes no campo na região (em escolas do campo e da cidade), dos quais 378.062 estudavam no campo e 451.740 estavam matriculados na cidade. Portanto, assim como observado para a região Sudeste, existe demanda de alunos no campo, mas as escolas são insuficientes, gerando a necessidade de se deslocar para a cidade. De acordo com essa dinâmica, o número de alunos estudando nas cidades acaba sendo superior à quantidade de estudantes matriculados em escolas no campo. Como já foi mencionado, a população rural tem diminuído na região Sul de 2000 a 2010, devido, entre outros motivos, à falta de um direito básico: o acesso à educação.

Dos 378.062 estudantes que viviam e estudavam no campo, 238.429 utilizavam o transporte escolar, uma vez que residiam longe da escola, devido aos processos de nucleação. Infelizmente, do total de 451.740 estudantes do campo matriculadas nas escolas urbanas, ainda existiam 126.744 alunos sem acesso ao transporte público, sendo obrigados a chegar à escola urbana por meios próprios.

Desde 2000, a região ocupa a segunda com menor quantidade de escolas no campo, ficando atrás apenas do Centro-Oeste. Entre 1999 e 2019, a região Sul ocupou a primeira posição quanto à proporção total da perda de escolas no campo (66,1%). Em 1999, a região possuía 12.528 escolas em funcionamento e em 2019 foram registradas apenas 4.246 escolas. Logo, as porcentagens referentes à redução da população rural e das matrículas no campo não acompanharam a demasiada diminuição de instituições de ensino no campo. Tais dados sinalizam uma espantosa realidade de entraves na área da educação já constatada em relação a outras regiões e territórios do Brasil.

O baixo número de escolas no campo na região em relação ao total do Brasil e sua diminuição ao longo dos anos em toda a região Sul representa mais do que a perda da formação: trata-se da extinção de possibilidades de manter em seus territórios. A maior perda das escolas no campo esteve concentrada entre 2000 e 2010, com uma redução de mais de 50% do número de escolas em funcionamento. Em relação aos estados da região Sul, o Rio Grande do Sul se destacou como o estado com mais escolas em funcionamento no campo, enquanto Santa Catarina apresenta o menor número de unidades escolares no campo para a região (Quadro 67). Com relação à perda de escolas no campo, a variação foi pequena entre os estados. Entre 1999 e 2019, Santa Catarina registrou uma diminuição de 69% das escolas no campo, seguida do Rio Grande do Sul (66%) e Paraná (62%).

Quadro 67 - Número de escolas em funcionamento na região Sul do Brasil (1999 - 2019).

Ano	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Paraná	Sul	Brasil
1999	5.708	3.521	3.299	12.528	118.996
2000	5.448	3.307	3.044	11.799	116.433
2001	5.155	3.074	2.802	11.031	112.573
2002	4.758	2.774	2.470	10.002	106.531
2003	4.427	2.552	2.284	9.263	102.371
2004	4.239	2.399	2.164	8.802	99.529
2005	3.882	2.164	2.042	8.088	95.776
2006	3.598	2.071	1.881	7.550	91.437
2007	3.384	1.953	1.813	7.150	87.766
2008	3.161	1.893	1.757	6.811	86.156
2009	2.940	1.777	1.699	6.416	82.704
2010	2.722	1.614	1.675	6.011	79.087
2011	2.628	1.531	1.578	5.737	75.777
2012	2.575	1.467	1.540	5.582	73.657
2013	2.462	1.397	1.482	5.341	70.315
2014	2.362	1.329	1.413	5.104	66.969
2015	2.278	1.280	1.371	4.929	64.130

2016	2.214	1.217	1.359	4.790	62.449
2017	2.098	1.179	1.322	4.599	60.113
2018	1.987	1.113	1.274	4.374	57.001
2019	1.915	1.081	1.250	4.246	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Em todos os anos referentes ao recorte temporal desta pesquisa, a região Sul teve mais processos de fechamentos (11.233) do que de aberturas (2.951) de escolas no campo. Dos 2.951 processos de aberturas, 1.581 eram reaberturas, enquanto 1.370 se referiam a novas unidades escolares criadas no período de 2000 a 2019. Dentre as escolas novas, somente 606 continuavam funcionando em 2019 e entre as escolas reabertas, 575 ainda funcionavam. Os estados que mais abriram escolas foram Paraná (1.085 processos de abertura), Rio Grande do Sul (1.009) e Santa Catarina (857).

Essas aberturas ocorreram principalmente entre 2000 e 2010, período que também concentrou o maior número de fechamentos, bem como de escolas em funcionamento. A região totalizou 11.233 processos de fechamentos, dos quais 10.131 fecharam apenas uma vez, enquanto 538 foram referentes a escolas fechadas duas ou três vezes. Os processos de fechamentos ocorreram especialmente no Rio Grande do Sul (4.802 processos), estado que também mais concentrou escolas em funcionamento durante o recorte temporal desta pesquisa. Santa Catarina e Paraná concluíram o período com 3.297 e 3.134 fechamentos de escolas no campo, respectivamente (Quadro 68).

Quadro 68 - Processos de fechamentos e aberturas de escolas no campo na região Sul do Brasil (2000 - 2019).

Ano	Processos de Aberturas		Processos de Fechamentos	
	Sul	Brasil	Sul	Brasil
2000	252	5.083	981	7.646
2001	384	6.396	1.152	10.256
2002	290	4.582	1.319	10.624
2003	236	4.010	975	8.170
2004	249	3.878	710	6.720
2005	242	4.257	956	8.010
2006	266	3.249	804	7.588
2007	248	2.609	648	6.280
2008	112	2.465	451	4.075
2009	159	2.041	554	5.493
2010	97	1.488	502	5.105
2011	91	1.266	365	4.576

2012	69	1.137	224	3.257
2013	67	1.219	308	4.561
2014	45	827	282	4.173
2015	25	722	200	3.561
2016	49	675	188	2.356
2017	32	1.004	223	3.340
2018	18	542	243	3.654
2019	20	592	148	2.863
Brasil	2951	48.042	11.233	112.308

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A região registrou 10.220 escolas que encerraram definitivamente suas atividades até 2019. Dentre os estados, o Rio Grande do Sul contou com 4.418 encerramentos, seguido de Santa Catarina, com 3.028, e Paraná, com 2.774 escolas definitivamente fechadas. Assim como nas demais regiões do país, em 2019, o Sul também contou com maior quantidade de escolas municipais (3.041) em relação às estaduais (1.191), sendo a segunda região com menos escolas municipais – perdendo apenas para o Centro-Oeste – e a terceira com mais escolas estaduais, ficando atrás do Norte e do Nordeste. Em 2019, o Rio Grande do Sul foi o estado que mais possuía escolas municipais (1.317). Em seguida, estavam Santa Catarina (896) e Paraná (828). Quanto ao número de escolas estaduais no campo, o Rio Grande do Sul liderou o *ranking*, com 589 escolas, seguido de Santa Catarina (182) e Paraná (420).

O Sul ainda ocupa a segunda posição quanto à quantidade de municípios sem escolas no campo, perdendo posição somente para o Sudeste. Em 1999, a região contava com 1.159 municípios, dos quais 124 não tinham escolas no campo. Em 2019, o Sul passou a ter 1.191 municípios, dos quais 318 não ofereciam aos alunos instituições de ensino nas áreas consideradas rurais. Verificou-se, portanto, um salto de 10% para quase 30% no total de municípios sem escolas no campo na região. Em relação aos estados, dos 399 municípios situados no Paraná, 167 não tinham escolas no campo (41%), enquanto para o Rio Grande do Sul, dos 497 municípios, 84 não dispunham de instituições escolares no campo (16,9%). Por fim, Santa Catarina contava com 295 municípios em 2019, dos quais 67 também permaneciam sem escolas voltadas às comunidades do campo (22,5%).

Os processos de fechamentos e aberturas foram observados mais fortemente em 12 microrregiões do Sul do Brasil. Dessas, nenhuma apresenta população rural superior à urbana e o número de pessoas no campo vem diminuindo ano a ano, ao considerarmos o intervalo entre 2000 e 2010.

Mais do que nas outras regiões do país, os processos que perpassam as escolas no campo se concentram em um número pequeno de microrregiões, que dominam os *rankings* tanto de abertura como de fechamento de escolas na região. Santa Catarina foi o estado que mais sofreu com a redução da população rural (Quadro 69) e de escolas no campo, com uma diminuição de 69%. Por esse motivo, as microrregiões desse estado dominam o *ranking* de fechamentos e encerramentos de escolas.

As seguintes microrregiões do estado de Santa Catarina são analisadas neste estudo: Campo de Lajes, localizada na mesorregião Serrana; Tubarão, na mesorregião Sul Catarinense; e São Bento do Sul e Canoinhas, no Norte Catarinense. Quanto ao Rio Grande do Sul, entraram nos *rankings* desta pesquisa apenas Santa Cruz do Sul na mesorregião Centro Oriental e Guaporé na mesorregião Nordeste do Rio Grande do Sul. Finalmente, em relação ao estado do Paraná, serão analisadas as microrregiões de Goioerê e Campo Mourão, situadas na mesorregião Centro Ocidental; Porecatu na mesorregião do Norte Central; Guarapuava, no Centro Sul; Toledo, na mesorregião Oeste Paranaense; e Curitiba, na mesorregião metropolitana de Curitiba.

Quadro 69 - Populações urbana e rural das microrregiões da região sul do Brasil (2000 - 2010).

Microrregião	Urbana	Rural	% Rural	Urbana	Rural	% Rural
Toledo (PR)	255.332	88.343	25,7	306.140	71.640	18,9
Guarapuava (PR)	237.730	125.915	34,6	262.610	115.476	30,5
Curitiba (PR)	2.487.517	174.924	6,57	2.876.832	183.500	5,99
Canoinhas (SC)	147.352	85.161	36,6	161.915	81.824	33,5
Campos de Lages (SC)	225.152	59.800	20,9	233.107	51.008	17,9
Tubarão (SC)	238.668	99.087	29,4	295.724	79.135	21,1
Santa Cruz do Sul (RS)	178.341	120.255	40,2	203.120	117.192	36,5
Goioerê (PR)	87.739	41.760	32,2	90.100	26.651	22,8
Campo Mourão (PR)	163.786	53.363	24,6	178.068	39.306	18,1
Porecatu (PR)	69.499	13.844	16,6	71.759	107.80	13,1
São Bento do Sul (SC)	101.347	13.431	11,7	114.819	11.576	9,2
Guaporé (RS)	66.342	49.396	42,7	84.830	42.419	33,3

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O Quadro 70 traz as microrregiões que mais apresentaram processos de fechamentos e de encerramentos de escolas até 2019. Apresentamos os dois *rankings* em conjunto, uma vez que eles se aplicam às mesmas microrregiões e estas ocupam as mesmas posições em cada *ranking*.

Iniciaremos a discussão sobre os processos de fechamento e encerramentos de escolas no campo pela microrregião de Campo de Lajes, em Santa Catarina, uma vez que esta ocupa a primeira posição em ambos os *rankings*. Em 1999, a microrregião tinha 385 escolas no campo, passando a contar com apenas 109 em 2019, o que corresponde a uma redução de 71%. A microrregião também experenciou 399 fechamentos e 347 encerramentos de escolas no campo (Quadro 70), ou seja, quase todas as escolas que fecharam pelo menos uma vez, não foram mais abertas. Ao mesmo tempo, foi registrada uma redução na população rural da microrregião de 20,9% em 2000 para 17,9% em 2010.

Quadro 70 - Ranking das microrregiões da grande região Sul do Brasil com mais processos de fechamentos e encerramentos.

Escolas Encerradas até 2019			Processo de Fechamentos entre 2000 e 2019		
UF	Microrregião	Encerramentos	UF	Microrregião	Fechamentos
SC	Campos de Lajes	347	SC	Campos de Lajes	399
SC	Canoinhas	324	SC	Canoinhas	344
RS	Santa Cruz do Sul	299	RS	Santa Cruz do Sul	314
SC	Tubarão	273	SC	Tubarão	298
PR	Guarapuava	264	PR	Guarapuava	297

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Em Campo de Lajes, há décadas, tem havido o ataque às populações do campo, os territórios de reforma agrária e ao meio ambiente por poderosas empresas que destroem o ambiente e a cultura local para a obtenção do lucro. Um dos empreendimentos mais impactantes na microrregião foi a construção da hidrelétrica de Barra Grande, entre os municípios de Anita Garibaldi - SC e Pinhal da Serra - RS. Contudo, os impactos não se limitaram a esses dois municípios, afetando também Cerro Negro, Campo Belo, Capão Alto e Lajes, todos pertencentes à Santa Catarina e à microrregião de Campo de Lajes.

Participaram do empreendimento a empresa Engevix, responsável direta pela realização dos estudos da viabilidade ambiental e o Consórcio Baesa que envolve as empresas Alcoa, Votorantim, Camargo Corrêa, CBA, DME e CPFL. Iniciada em 2001 e finalizada em 2005, a usina foi responsável pela desapropriação de aproximadamente 1.500 famílias do meio rural, que tiveram suas propriedades alagadas ou afetadas de alguma forma (THOMAS JÚNIOR; FOSHIERA, 2012). O município mais afetado foi Anita Garibaldi, sendo o que mais fechou escola no meio rural (MACHADO, 2011). Esse fechamento está associado a dois movimentos

complementares: a construção da UHE e o processo de nucleação/municipalização da educação no campo (MACHADO, 2011). Segundo o relatório da Engevix/Baesa (2005), antes da realização do empreendimento, havia

33% da população com escolas bem próximas da sua propriedade (em torno de 1 km), 48% estariam em torno de 1 a 3 km e apenas 19% têm a escola a mais de 3 km de distância. Praticamente todos estão dentro dos padrões exigidos internacionalmente, quanto à distância a ser percorrida (residência/escola/residência). Quanto ao deslocamento, 87% dos entrevistados vão a pé, 11% utilizam ônibus e 2% usam bicicleta para chegarem às escolas (ENGEVIX/BAESA, 2005, p. 51).

Portanto, havia uma quantidade considerável de alunos que frequentavam escolas próximas de suas comunidades. As comunidades camponesas, situadas em extensas áreas rurais da região, tinham pontos em comum para o encontro de seus integrantes, além de um “ponto comercial, a capela, a escola, um campo de futebol, o cemitério, o clube ou salão paroquial, a cancha de bocha, etc.” (THOMAS JUNIOR; FOSHIERA, 2012, p. 21, grifo nosso). Com a instalação da hidrelétrica, tudo foi destruído e as comunidades também passaram a receber pessoas de outras áreas, principalmente trabalhadores do Nordeste para a construção da obra. Isso sobrecarregou setores como educação e saúde, principalmente após a desativação das escolas no campo. Ao fim da obra, houve um forte esvaziamento do campo, devido à saída dos trabalhadores migrantes e dos moradores das comunidades locais que foram expulsos.

Também se instalou na microrregião, a Usina Hidrelétrica Garibaldi, construída pela Triunfo Participações e Investimentos S.A. (TPI), através do Consórcio Rio Canoas Energia S/A. A usina afetou diretamente os municípios de Campo Belo do Sul, Cerro Negro e São José do Cerrito, todos pertencentes à microrregião. A construção da hidrelétrica foi iniciada em 2010 e sua inauguração ocorreu em 2013. Segundo o relatório da empresa referente ao estudo do impacto ambiental (Desenvix, 2010), foram alagados 4,69% do território de Abdon Batista, 2,4% de Cerro Negro, seguido de Vargem com 1,7%, São José do Cerrito com 1,29% e Campo Belo do Sul, com 0,14% de seu território alagado.

O relatório não menciona o município de Anita Garibaldi, que teve grande porção de mata derrubada. Antes da instalação da hidrelétrica, o município era conhecido como “Cidade dos Pinhais”, mas, com a inundação das florestas primárias de araucária a partir da construção do lago de Barra Grande, tornou-se conhecido como “Cidade dos Lagos”.

Essa modernização às avessas causou o fechamento de diversas escolas no campo, especialmente entre 2009 e 2015. São territórios açoiados social, ambiental e politicamente.

Devido ao empreendimento hidrelétrico, é possível afirmar que a microrregião de Lages conta com municípios e comunidades afogados ou parcialmente alagados. Em matéria divulgada pelo Mapa de Conflitos (2014, *on-line*), “os atingidos pela barragem da usina reclamam, dos critérios das desapropriações das áreas invadidas pelas águas, que afetaram centenas de famílias, removidas de suas propriedades sem serem indenizadas”.

Outra microrregião do estado de Santa Catarina é a de Canoinhas, que se localiza na mesorregião Norte e ocupa a segunda posição nos *rankings* de processos de fechamentos e encerramentos de escolas. De 1999 a 2019, a microrregião sofreu uma queda no número de escolas no campo de 353 para 82, o que corresponde a uma redução de 76%, valor superior ao que foi contabilizado em relação à microrregião de Campos de Lages. Durante o período, Canoinhas também contou com 344 processos de fechamentos e 324 encerramentos.

A redução de escolas no campo na microrregião, está associada aos conflitos no campo por questões de concentração fundiária. Nessa microrregião, a concentração fundiária acontece não somente por falta de políticas públicas e alternativas de produção, mas também por ações pontuais e escancaradas do Estado. Sobre isso, temos a desapropriação das terras nos municípios de Três Barras- SC e Papanduva - SC, que no ano de 1956, passaram pela instalação do CIMH-Campo de Instrução Marechal Hermes, pertencente ao Ministério do Exército. Essa área tem passado por diferentes conflitos nos últimos anos (TOMPOROSKI, 2016). Em 2007, o MST promoveu uma ocupação próxima da área, afirmando que as terras do campo militar estavam subutilizadas, uma vez que lá eram realizados apenas um pequeno número de manobras. Além disso, grande parte das terras ficam a serviço do agronegócio por meio do arrendamento. Assim, grandes fazendeiros produzem soja na região, enquanto as inúmeras famílias permaneciam sem qualquer meio para realização de trabalho.

A concentração fundiária também tem se mostrado favorável à expansão do Pinus e do eucalipto. Segundo dados do IBGE, as terras destinadas a essas duas culturas na microrregião passou de 72.000 em 2013 para 106.847 hectares em 2019, o que corresponde a um aumento de quase 50%. Essa ampliação da área de cultivo de Pinus e eucalipto ocorreu tanto a partir da territorialização do monopólio, quanto da monopolização dos territórios de povos do campo. Além da venda de terras, ocorrem arrendamentos de pequenas e médias propriedades, verificando-se a expansão dessas culturas inclusive em áreas de assentamentos, como alternativa mais viável para manter na terra.

A microrregião de Canoinhas também é impactada social e ambientalmente pela construção de Pequenas Centrais Hidrelétricas. A PCH dos Pardos, instalada em 2014, foi autuada pelo Ministério Público Federal de Santa Catarina para paralização da obra. Entretanto, essa paralização não foi respeitada, acarretando a destruição da Cachoeira do Rio Bonito, uma queda d'água local, alterando sobremaneira a vida dos peixes, a subsistência e permanência das comunidades, inclusive da Terra Indígena Xokleng e a atividade turística local (MPF/SC, 2010).

São todos impactos que afetam diretamente a permanência das comunidades em seus territórios (a concentração de terras, aliada a retirada da vegetação original, o estresse hídrico e dos solos, as hidrelétricas e junta se a isso a toda falta de assistência técnica e em políticas públicas que lhes dão acesso a saúde, segurança e educação de qualidade). Com todos esses problemas, as famílias se enfraquecem de modo que a sua saída ainda é utilizada no discurso para destruir todas as possibilidades e perspectivas que haviam nestes territórios. Segundo entrevista realizada por Farias (2020) a um ex-integrante do Conselho Municipal da Educação do município de Papanduva que integra a microrregião de Canoinhas, justifica que

Uma escola que possui menos de dezoito alunos, ela é fechada. E os alunos são encaminhados para uma escola próxima. Pois não é cabível manter uma escola aberta com poucos alunos e pagar cinco funcionários. Para diminuir os gastos da prefeitura, fecham a escola e contratam um ônibus para 'puxar' os alunos. (Membro do Conselho Municipal de Educação, entrevista direta, 2019, p. 41)

A última microrregião de Santa Catarina que consta nos *rankings* de fechamentos e encerramentos de escolas é a de Tubarão, localizada na mesorregião Sul do estado. Essa microrregião foi a que mais perdeu população rural entre 2000 e 2010 e ocupa a quarta posição nos *rankings* de fechamentos e encerramentos de escolas. Entre 1999 e 2019, a microrregião sofreu uma diminuição de 342 para 125 escolas em funcionamento no campo, totalizando uma perda de 63% das escolas. Em relação às microrregiões do *ranking* do estado de Santa Catarina, é a que menos sofreu com o impacto de perda de escolas. O território dessa microrregião é formado, sobretudo, por pequenos municípios que têm na agricultura familiar a base da vida econômica e social.

Até a década de 1990, as produções de fumo e de carvão eram as principais fontes de economia da microrregião, mas, com a crise de ambos os setores econômicos, houve a saída massiva de pessoas no campo. A política de nucleação atuou fortemente nessa época, sob a promessa de melhorar a qualidade da educação, transferindo os poucos alunos que restaram em

área rural para escolas da cidade, com a garantia do transporte público. Em Santa Rosa de Lima, município da microrregião de Tubarão, há “indícios de que um processo verticalizado de agregação das escolas estava combinado com um processo de convencimento, o motor para que *as escolas existentes fossem fechadas e os estudantes passassem a ser transportados para uma única escola núcleo*” (BAUMANN; 2013, p. 1, grifo nosso).

Para superar a crise das economias do fumo e do carvão, as comunidades locais, juntamente com movimentos e sindicatos sociais, organizaram o sistema cooperativista em agroindústrias de abatedouro e processamento de derivados de suíno, processamento de hortaliças, apicultura, derivados de cana-de-açúcar, laticínios, conserva de legumes, abatedouro de pequenos animais, beneficiamento de ovos e panificação (MACEDO, 2012). Essa foi uma estratégia utilizada, a fim de distanciar da dependência econômica do fumo e do carvão para se manter no território, saindo da exclusão social e econômica, a partir da formação de diferentes cooperativas, que se uniram para comercialização na rede de supermercados da região. Segundo Schmidt (2004), essas medidas mudaram a “cara” do território, fazendo com que este perdesse “a imagem de que só se fecham as coisas”, de que só vão pessoas embora.

Embora tenha havido grande evasão de famílias do campo devido à crise da produção do fumo e carvão, a microrregião ainda se destaca pela organização dos povos do campo, atuação de sindicatos e movimentos sociais. Por isso, a redução de escolas nesse território não é tão mais significativa quanto nas microrregiões de Campo de Lajes e Canoinhas, no estado de Santa Catarina. Assim, em 2019, a microrregião de Tubarão ocupou a segunda posição no número de escolas em funcionamento em toda a região sul do Brasil.

Apesar dessas mudanças, as comunidades do campo ainda enfrentam diferentes obstáculos para manter suas produções. São problemas como o transporte por estradas ruins, o comprometimento da qualidade do produto, a falta de equipamentos e de autonomia nas vendas e a variação de preços com a lei da oferta e procura pelos supermercados (MACEDO, 2012). Além disso, as comunidades camponesas da microrregião são obrigadas a conviver com os impactos causados pelo “reflorestamento” por eucalipto e Pinus, plantações que prejudicam o solo e causam estresse hídrico, dificultando as demais produções. Segundo dados do IBGE, de 2013 para 2019, houve um aumento de 128% da área plantada para essas duas culturas. Em decorrência disso, também têm havido a venda das propriedades, o arrendamento do território, a produção artesanal e a procura por serviços na cidade.

Tubarão ainda é uma microrregião que vivencia intensos conflitos de terras entre as comunidades tradicionais e empresas interessadas na proximidade da área com o Porto de Imbituba e a ferrovia Tereza Cristina, que liga o município de Tubarão à região carbonífera catarinense. Essa trama envolve as terras das comunidades de Areais da Ribanceira e a Indústria e Comércio de Gesso Ltda, a empresa Votorantim Cimentos e a Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (CODESC). Segundo Bernardes (2017, p. 61),

a Indústria e Comércio de Gesso Ltda – Sulfacal, cometeu inúmeras ações, além da reintegração de posse, contra a comunidade que utilizava as áreas para plantação. Entre estas ações se encontram os cercamentos da área, contratação de vigilantes para privar o acesso da comunidade às suas roças, regime de comodato com algumas famílias agricultoras. Algumas ações são feitas de maneira ilegal, como a que aconteceu em fevereiro de 2005, nas áreas de reintegração de posse, quando ocorreu a retirada à força de uma família de sua casa, culminando na destruição da mesma.

Na microrregião, também há Pequenas Centrais Hidrelétricas próximas às comunidades. No município de Santa Rosa de Lima, estão as PCHs Barra do Rio Chapéu, Santa Rosa (ANEEL, 2012) e Nova Fátima (CONSTRUTORA FRAGA, 2012), enquanto no município de São Martinho e Capivari de Baixo, localizam-se as PCHs Volta Grande e Capivari (ANEEL, 2012). A instalação desses empreendimentos nos ajuda a compreender as causas da diminuição da população rural articulado aos processos de fechamento e encerramento de escolas no campo na microrregião de Tubarão.

O Rio Grande do Sul tem somente uma microrregião nos *rankings* de fechamentos e encerramentos de escolas no campo: Santa Cruz do Sul, microrregião com maior percentual de população rural (cerca de 40% em 2000 e 30% em 2010). Santa Cruz do Sul localiza-se na mesorregião Centro Oriental Rio-Grandense e se insere em um complexo fumageiro que envolve grandes empresas transnacionais e a captura da autonomia e territórios das comunidades camponesas.

Comunidades inteiras dependem exclusivamente dessa economia e (re)existem ao produzir para o capital. O setor fumageiro necessita da mão de obra, uma vez que o relevo da região requer alto custo de maquinários e a colheita é extremamente seletiva, necessitando de várias etapas para garantia da qualidade do produto final. A microrregião conta com a instalação de empresas do setor fumageiro, como: Alliance One do Brasil, Atc, Brasfumo, China Brasil Tabacos, Cta – Continental, Industrial Boettcher de Tabacos, Intab, Jti Kannenberg Comércio De Tabaco, Jti Processamento de Tabaco, Phillip Morris Do Brasil, Premium Tabacos, Souza Cruz, Tabacos Marasca V, Tnh, Unifumo e a Universal Leaf Tabacos (SINDITABACO, 2017).

Segundo Souza e Costa (2017) além de todo maquinário, essas empresas detêm o controle do processo desde as sementes (variedades desenvolvidas pelas próprias empresas), que são comercializadas junto aos agricultores, até fertilizantes sintéticos, agrotóxicos, prensa de enfardar, tecedeiras e demais insumos. Essas mesmas empresas comercializam a lenha necessária para a secagem do tabaco, o frete para levar os insumos e o buscar do produto final com os agricultores. Diante desse cenário, percebe-se que Santa Cruz do Sul é uma microrregião – situada no Vale do Rio do Pardo ou Vale do Fumo – que depende fortemente da cultura do fumo, estando sujeita às oscilações do mercado.

Nesse contexto, há uma centralização econômica em alguns municípios da microrregião, que compõem o que Elias (2006) chamou de Cidades Médias. São elas: Santa Cruz do Sul, sede do Sindicato das Indústrias do Tabaco (SINDITABACO) e Venâncio Aires, que concentra o poder político e de serviços voltados ao setor de tabaco. Os demais municípios apenas produzem a matéria-prima, situando-se entre os mais pobres do Estado em relação à renda média por família (ETGES, 2001).

Nesses municípios, ainda persiste um intenso fluxo de pessoas, devido ao trabalho temporário gerado pelas empresas do tabaco. O trabalho dos safristas – trabalhadores que atuam no período da colheita do tabaco – ocorre nos meses de dezembro a junho/julho. Durante o resto do ano, os safristas se dirigem a outras regiões ou microrregiões em busca de atividades remuneradas ou ficam sem emprego. Isso influencia fortemente a dinâmica do funcionamento das escolas, já que o número de estudantes acaba sendo reduzido com a saída das famílias que dependem do trabalho temporário.

De 1999 a 2019, Santa Cruz do Sul obteve uma diminuição de 411 escolas funcionando no campo para apenas 134, o que representa uma redução de 67%. A microrregião registrou 314 processos de fechamentos e 299 encerramentos de unidades escolares no campo no período. O elevado número de fechamentos pode ser explicado pela dinâmica do trabalho sazonal. Além disso, a quantidade de escolas vem sendo reduzida porque não há perspectivas para a comunidade rural, de modo que muitas famílias, especialmente os membros mais jovens, se veem obrigadas a deixar o campo. Das 134 escolas que ainda restaram na microrregião em 2019, somente 33 são estaduais, permitindo alguma possibilidade de conclusão da educação básica no campo.

Trata-se de um campo monopolizado pelo grande capital, onde são negadas outras possibilidades de produção e onde a possibilidade de concluir a educação básica tem se tornado

cada vez mais improvável, devido ao fechamento das escolas. Para não ser um problema, o próprio setor fumageiro tem se comprometido a formar pessoas na microrregião, segundo o Sinditabaco (2018, *on-line*), “para oferecer oportunidades aos jovens rurais, devido à falta de escolas e de educação voltada para a realidade do campo, que tem liderado na criação de cursos a partir da criação do Instituto Crescer Legal”, em 2015,

O Instituto Crescer Legal é a primeira instituição brasileira a oferecer uma formação voltada à Gestão Rural e ao Empreendedorismo para adolescentes filhos de produtores familiares e trabalhadores rurais na cultura do tabaco. Atua com foco no desenvolvimento do empreendedorismo do jovem do campo, combatendo o trabalho infantil por meio da profissionalização e geração de renda. Dessa forma, o jovem pode se desenvolver e se preparar para o futuro. Assim como o campo (SINDITABACO, 2018, *online*).

Essa instituição atua nas escolas rurais que ainda restam pela microrregião, por meio do Programa de Aprendizagem Profissional Rural. Segundo Costa (2019, *on-line*),

Uma alternativa construída em parceria com o FOGAP, visto que é um dos modelos de aprendizagem de cunho social, regulamentado pelo Decreto 8.740/2016. Os jovens são contratados pelas empresas do tabaco, urbanas, mas que destinam suas cotas de aprendizagem para sua cadeia produtiva, no meio rural. Também se diferencia porque as atividades práticas dos jovens são realizadas distantes da agricultura ou das empresas. Destaca-se no projeto Pedagógico do Programa a organização em cinco eixos, os quais partem do reconhecimento da identidade individual, familiar e da propriedade, o diagnóstico do arranjo produtivo municipal e regional, a busca de parcerias comunitárias, a produção de uma intervenção na comunidade e, finalmente, o planejamento de um projeto, individual e/ou coletivo. Tudo isso realizado por meio de muitas parcerias, nos espaços de escolas rurais, cedidos pela Coordenadoria Regional de Educação do Estado, ou pelas Prefeituras, além de visitas técnicas e viagens de estudo.

Esse é mais um mecanismo utilizado para manter as comunidades presas às amarras do capital da microrregião, já que não soluciona a falta de escolas, mas cria mão de obra suficiente para continuação da produção do tabaco. Assim, as escolas rurais da microrregião têm se inserido na lógica de mercado, tornando-se instituições de ensino descontextualizadas e desvinculadas das reais necessidades da comunidade.

Além da falta de escolas que, atendam suas reais necessidades, também existe uma considerável parcela de estudantes que sequer tem acesso ao transporte. Em 2019, havia 7.373 estudantes no campo estudando na cidade e, desses, somente 4.964 possuíam acesso ao transporte escolar. Por isso, nesse campo, com pouca ou nenhuma perspectiva para os povos do campo, tem sido cada vez mais comum “encontrarmos propriedades à beira da estrada fechadas, sendo produtoras do fumo até bem pouco tempo atrás” (SOUZA; COSTA, 2017, p. 8).

Entre os 29 municípios do Vale do Rio Pardo e Centro-Serra, 11 apresentaram índice de domicílios vagos acima de 10%, sendo a zona rural responsável pelo alto número de residências sem moradores. Maiores Índices: Boqueirão do Leão 14,73%, Sinimbu 11,48%, General Câmara 11,6%, Vale do Sol 10,8%, Gramado Xavier 10,79%, Herveiras 10,26% (TESHE, 2012, p. 22).

Nos *rankings* de fechamentos e encerramentos de escolas, somente uma microrregião do estado do Paraná se destacou: Guarapuava. A microrregião está localizada no centro-sul do estado e vivenciou 297 fechamentos e 264 encerramentos entre 2000 e 2019, ocupando a quinta posição nesses *rankings*. Entre 1999 e 2019, Guarapuava sofreu uma redução de 317 escolas funcionando no campo para 117, uma perda de 63% de suas escolas.

Em 2010, a população rural de Guarapuava representava 30% da população total da microrregião. Desde a década de 80, as pessoas que moram no campo vêm dividindo espaço com os empreendimentos hidrelétricos e madeireiros que avançam na região, a exemplo do grande império construído pela Indústrias João José Zattar, empresa que explora madeira e ervamate. Com mais de 80 anos de territorialização na microrregião, suas terras foram e continuam sendo obtidas de modo ilícito, provocando a expulsão de povos e destruindo a cultura dos posseiros, assentados e faxinalenses da região (AYOUB, 2011).

Segundo Ayoub (2011), na década de 80, a empresa ofereceu aos menos instruídos, supostos contratos referentes à venda de madeira. No entanto, tais documentos se referiam à venda das terras por parte das famílias das comunidades. Atualmente, a empresa tem reivindicado as terras obtidas de modo ilícito, a partir da reintegração de posse das propriedades que foram compradas através do engodo cometido pela empresa e outros casos que se inserem recentemente no processo, a partir da compra de uma terra que, em princípio, já é da empresa. Em 2017, a comunidade Alecrim, com cerca de 20 famílias, no município de Pinhão, microrregião de Guarapuava, foi destruída. Foram destruídas casas, igreja, posto de saúde, padaria, escolas e outros espaços. O prefeito de Pinhão na época, Odir Gotardo, fez a seguinte declaração: “A efetivação dessa reintegração de posse é a ponta de um iceberg. Porque, se reintegraram uma área, a ordem é reintegrar todas [...] O cumprimento dessas ações, por certo, vai destruir completamente sete ou oito localidades do meio rural, assim como destruiu essa” (GOTARDO apud GIOVANAZ, 2017, *on-line*).

Portanto, um dos motivos que tem levado ao fechamento das escolas no campo dessa microrregião é o avanço abrupto dos latifúndios da empresa Zattar. Os imensos pinheirais e as culturas tradicionais vão cedendo lugar à territorialização às grandes plantações de Pinus e eucalipto, além de lavouras da soja, milho e a pecuária. Ainda segundo o prefeito de Pinhão:

Não adianta a gente pensar em construir uma estrada ou um posto de saúde nas comunidades rurais se não vai mais haver meio rural nessas regiões. Essas pessoas fazem movimentar a economia do município, gastando e investindo no comércio local. Não teríamos para onde deslocá-los. Não teríamos estrutura pública, a nível de município, para minimizar o impacto dessa tragédia. Então, nós iríamos para o caos [...]. A caneta está nas mãos das autoridades. Ou eles nos conduzem para o município dos nossos sonhos, ou nos conduzem para o caos (GOTARDO apud GIOVANAZ, 2017, on-line).

Percebe-se que processos de abertura e reabertura de escolas foram comprometidos na região por conta do setor madeireiro. Além da Zattar, também atua na área a madeireira Araupel, antiga Giacomet-Marondin, que trabalha especificamente com a produção do Pinus. Segundo dados do IBGE, verifica-se que a área total plantada de eucalipto e Pinus tem crescido na microrregião de 2013 a 2019, aumentando de 116.700 hectares para 130.831 hectares de plantações. Devido à enorme extensão das propriedades da Araupel, famílias vinculadas ao MST têm montado acampamento e assentamentos em suas áreas, no objetivo de desmanchar mais esse latifúndio, que se formou pela grilagem das terras na região. As propriedades da Araupel estão situadas nos municípios de Quedas do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Espigão Alto e Rio Bonito do Iguaçu, todos na microrregião de Guarapuava.

Além das madeireiras Zattar e Araupel, a implantação da usina hidrelétrica Foz da Areia também foi responsável pelo desmatamento de grandes áreas e pela desorganização dos modos de vida dos povos do campo, águas e florestas. A usina foi inaugurada em 1977 e a responsável por sua instalação foi a Companhia Paranaense de Energia (COPEL). Embora tenha desterritorializado as comunidades da época, o empreendimento ainda influencia diretamente a vida dos povos da região, através de empregos nas empreiteiras terceirizadas prestadoras de serviço para a COPEL.

Os problemas fundiários e a falta de perspectivas levam muitos jovens a abandonar o campo, já que não há incentivos do governo para se manter no território. Essa evasão se confirma a partir dos dados referentes às matrículas escolares. Em 2007, 21.324 estudantes do campo estudavam na cidade, enquanto 16.000 viviam e estudavam no campo. Em 2019, há redução nas duas categorias: os estudantes do campo matriculados na cidade passam para 14.009, restando 13.150 alunos que viviam e estudavam no campo. Desde 2007, já havia mais alunos do campo estudando na cidade do que no próprio campo, o que pode ser visto como uma consequência da falta de escolas neste território. Se a escola, que é um direito constitucional, não é garantida para os jovens de Guarapuava, as possibilidades de viver adequadamente nesse

território ficam reduzidas. Portanto, as comunidades rurais têm pagado o preço mais alto pela modernização às avessas da região Sul do Brasil.

Quanto as microrregiões com maior perda percentual de escolas no campo no Sul do Brasil foram: Porecatu, Guaporé, Goioerê, São Bento do Sul e Campo Mourão (Quadro 71). Na microrregião de Porecatu, havia nove escolas no campo em 1999, das quais não restou nenhuma até 2012, permanecendo assim até 2019, ano final do recorte temporal desta pesquisa. Guaporé contava com 221 escolas em funcionamento em 1999 e chegou a 2019 com apenas 26 escolas. Goioerê apresentou uma redução de 54 escolas para somente oito, considerando-se o período de estudo. São Bento do Sul possuía 38 unidades escolares no campo em 1999, e apenas seis em 2019. Por fim, Campos Mourão sofreu uma redução de 99 escolas no campo para 16 unidades escolares entre 1999 e 2019.

Quadro 71 - Ranking de microrregiões da região Sul do país com maior perda percentual de escolas no campo (1999 - 2019).

Região	UF	Microrregião	Perda Percentual das Escolas no Campo
Sul	PR	Porecatu	100,0%
	RS	Guaporé	88,2%
	PR	Goioerê	85,2%
	SC	São Bento do Sul	84,2%
	PR	Campo Mourão	83,8%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Nas microrregiões de Porecatu, Campos Mourão e Goioerê, situadas no estado do Paraná, vingavam até a década de 1990 a produção de café e algodão, enquanto as pequenas e médias propriedades se dedicavam a cultivos diversificados. Essa realidade passou a se alterar quando o café e o algodão entraram em decadência, sendo substituídos massivamente pela cana-de-açúcar, soja e milho, não somente nas grandes propriedades, mas também nas pequenas e médias, que foram incorporadas pela venda ou arrendamento aos grandes produtores. Esses dados reforçam a tese de que, paralelamente à expansão do agronegócio, houve a diminuição da produção de alimentos, tendência observada no período subsequente, como mostra o Quadro 72.

Trigo, café, feijão e aveia cederam lugar às lavouras da cana-de-açúcar, soja e milho. Em Goioerê, houve um aumento de 1,1% da área plantada de cana-de-açúcar, 43% da área plantada da soja e 90% da área plantada do milho. A microrregião de Porecatu reduziu 17% da

área plantada da cana-de-açúcar, mas aumentou em 38% a área de produção da soja e em 50% a área destinada ao milho. Em Campo Mourão, a cana-de-açúcar também sofreu uma redução (8%) e a soja continuou expandindo, com um aumento de 48% da área plantada, enquanto o milho teve um crescimento de 50% da área.

Quadro 72 - Ranking dos principais cultivos das microrregiões da grande região Sul do Brasil (em hectares).

Goioerê		Porecatu		Guaporé		Campo Mourão	
1999							
Soja	197550	Soja	81732	Milho	73725	Soja	248680
Milho	108840	Milho	69031	Erva-mate	12267	Milho	107950
Trigo	41650	Cana-de-açúcar	22944	Soja	7488	Trigo	80420
Algodão	14485	Trigo	11010	Fumo	7035	Aveia	24930
Cana-de-açúcar	7418	Café	5303	Feijão	2409	Cana-de-açúcar	16141
2019							
Soja	283570	Soja	113014	Soja	59003	Soja	369170
Milho	207606	Milho	103907	Milho	35368	Milho	163645
Trigo	34650	Cana-de-açúcar	18957	Erva-mate	16193	Trigo	97849
Cana-de-açúcar	7501	Trigo	4755	Trigo	2984	Cana-de-açúcar	14708
Aveia	2570	Café	426	Fumo	2942	Aveia	13428

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Nas microrregiões de Porecatu, Goioerê e Campo Mourão atuam pontualmente as empresas agroindustriais: Coamo, Copacol, Integrada, C. Vale e Coopermibra, responsáveis especialmente pela comercialização de grãos de soja e milho. No início dos anos 2000, essas empresas contavam com a parceria e a participação considerável de pequenos e médios produtores. No entanto, essa participação foi sendo transferida exclusivamente para os grandes proprietários, em decorrência das novas condições que passaram a ser agregadas, em relação ao uso de novos elementos e insumos químicos e biológicos, além de créditos, recursos que não são destinados aos pequenos e médios proprietários.

Segundo dados da Organização de Cooperativas do Estado do Paraná (OCEPAR), de 1988 a 1997, houve o desmembramento de mais de 11 mil cooperados com faixas de terras de até 10 hectares e mais de 6 mil cooperados com faixas de terras de até 100 hectares. Em contrapartida, registrou-se um crescimento de quase 3 mil cooperados com propriedades de área superior a 100 hectares. Essas agroindústrias passaram a selecionar seus parceiros, quando

abriram seus horizontes para o mercado externo, excluindo os pequenos e médios proprietários. O papel dessas empresas constitui “um elemento de fundamental importância para a compreensão do processo histórico de modernização da agricultura paranaense e consolidação do capital no campo” (FARJADO, 2008, p. 21-22).

Fica evidente que o novo padrão implantado promoveu a desconstrução do espaço geográfico microrregional para adequação das necessidades agrícolas centradas na intensificação, movimentação e circulação de capital. A desconstrução do espaço microrregional, pautada no progresso técnico-científico das atividades agrícolas, introduziu uma nova dinâmica, da qual um dos resultados é a concentração da terra. Trata-se da imposição da agricultura capitalista e da concentração da terra, atreladas à destruição e fechamentos de escolas dos territórios de comunidades rurais, exigências da produção a partir desse novo modelo de agricultura.

No *ranking* de maior perda percentual de escolas, também consta a microrregião de São Bento do Sul, em Santa Catarina, localizada no Norte Catarinense. Assim como observado em relação à Canoinhas, São Bento também sofre a atuação da cadeia produtiva de madeira, o que tem favorecido no fechamento e encerramento de escolas. Em 2000, a microrregião já contava com poucas escolas no campo e estas foram sendo ainda mais reduzidas, de tal modo, que a perda dessas instituições escolares foi superior a 80%. Isso acontece porque, já nos anos 1980, o polo moveleiro havia se consolidado, mas estava sofrendo retração do mercado interno devido à mudança da matéria-prima (escassez e substituição da madeira nobre para a consolidação do Pinus e do eucalipto) com objetivos de atender o mercado internacional.

São Bento do Sul é mais uma microrregião com vários problemas socioambientais e com forte atuação de grandes empresas do setor moveleiro nos territórios das comunidades rurais. O polo moveleiro da microrregião tem se tornado líder nacional nas exportações de móveis, apresentando crescimento de mais de 30% nas vendas internacionais em 2018 (COSTA, 2019, *on-line*). Entre as maiores empresas exportadoras de móveis brasileiras na microrregião, citamos: 3 Irmãos, Móveis Katzer, Artefama, Francine e Herli Móveis.

Com a territorialização dessas empresas na microrregião, de 2014 em diante, houve um crescimento exacerbado das áreas de cultivo de Pinus e eucalipto, de modo que, em 2019, 7.810 hectares de área estavam destinados à plantação de eucalipto e 24.450 hectares à plantação de Pinus. Segundo Gonçalves e Brick (2017), entre 2014 e 2016, grande número de assentados do município de Rio Negrinho que integra a microrregião, desenvolviam atividades econômica

centrada no uso da terra, principalmente em relação à cadeia produtiva do Pinus. A esse respeito, os camponeses da região relatavam: *“Aqui a terra é muito pobre, nunca deu nada, só serve pra pinus”*. *“Enquanto existir o pinus o pessoal vai trabalhar com pinus, pois a renda é trabalhar com pinus”*; *“Não tem outra forma de trabalhar aqui, é só com o pinus”* (GONÇALVES; BRICK, 2017).

Devido à crescente territorialização da *commodity* da madeira do Pinus e eucalipto, tem se tornado recorrente a falta de infraestrutura nas áreas rurais, onde ainda resistem famílias camponesas. São dezenas de famílias que dependem de trabalhos externos para complementar a renda. As principais atividades desempenhadas por elas, são o arrendamento das terras e os trabalhos avulsos na limpeza ou corte de Pinus, na agricultura e na colheita do fumo, em propriedades do entorno do assentamento.

Rio Negrinho, município pertencente à microrregião de São Bento do Sul, possui cerca de 2.000 famílias morando em oito assentamentos, porém em nenhum deles há escola funcionando (GONÇALVES; BRICK, 2017). Kwitschal (2020) aponta que muitas das comunidades rurais do município de Rio Negrinho até possuíam escolas, mas estas estavam desativadas e os alunos eram encaminhados para as escolas nucleadas. A redução crescente das instituições de ensino no campo dessa microrregião se relaciona à cadeia produtiva da madeira que, em conjunto com o Estado, anula as perspectivas e as possibilidades de se viver num território rural autônomo, de condições dignas, que respeita e valoriza a vida e cultura dos povos que estão no meio rural.

Ainda em relação a maior perda percentual de escolas, temos Guaporé, microrregião que também vem experimentando um envelhecimento das populações do campo, com a expulsão dos mais jovens (CARVALHO, 2007; CINDELAR, 2018; CHIODI, 2017). Os povos do campo que sobrevivem na microrregião têm adotado o modelo de agricultura convencional de produção de fumo, erva-mate, milho, Pinus, eucalipto e uva. São comunidades que têm atendido a consolidação da agroindústria de transformação a partir da matéria-prima produzida localmente, o que tem gerado recorrentes problemas de saúde, solos exauridos e baixa renda, com pouca ou nenhuma autonomia na produção.

Dal Soglio e Kubo (2009) afirmam que o “êxodo rural” dos jovens se deve à pouca alternativa que o modelo de agricultura convencional oferece, de modo que é recorrente o abandono de propriedades por parte de famílias que migram para o meio urbano, em busca de condições melhores. Logo, Guaporé é mais uma microrregião que se soma a uma triste realidade

do Sul do Brasil: com diversas propriedades onde apenas os pais já aposentados residem, uma vez que os filhos migraram para a cidade. Essa tendência é preocupante, pois implica na descontinuidade da agricultura de base familiar, pelo esvaziamento do campo, causando também o inchaço do meio urbano.

Por fim, discutiremos os processos de aberturas e reaberturas de escolas no campo nas microrregiões do sul do Brasil (Quadro 73). A microrregião de Campo de Lages, no estado de Santa Catarina, está em primeira posição no *ranking* de aberturas de escolas. Entretanto, a microrregião também é a primeira em fechamentos e encerramentos de escolas.

Quadro 73 - Ranking de escolas abertas nas microrregiões da região Sul do Brasil (2000 - 2019).

Região	Estado	Microrregião	Processos de Aberturas
Sul	Santa Catarina	Campos de Lages	123
	Paraná	Curitiba	102
	Paraná	Guarapuava	97
	Paraná	Toledo	82
	Santa Catarina	Tubarão	81

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

O processo de abertura de escolas na microrregião de Campos de Lages está intrinsecamente relacionado à atuação do capital hidrelétrico que se instalou na região, sendo também responsável pelo fechamento das escolas. É importante destacar que, inicialmente, os relatórios de impactos relativos à implantação da usina de Barra Grande, finalizada em 2005, não expressavam a intenção de se construir ou reconstruir escolas na microrregião, pois as medidas compensatórias relativas à educação referiam-se apenas a ações de sinalização de trânsito e a programas de educação ambiental: “São medidas de intensificação de sinalização nas áreas urbanas, especialmente nas proximidades de escolas e travessias de pedestres” (ENGEVIX, 1999, p. 50 , grifo nosso). Com isso, houve comoção por parte de algumas comunidades, que conseguiram que a Baesa financiasse a reconstrução de escolas.

O Reassentamento Laranjeiras, localizado no município de Capão Alto, onde foram realocadas 33 famílias, possui hoje uma escola de ensino fundamental, conseguida através de negociações posteriores. Nos relatos dos moradores, observa-se que o processo não foi simples, pois a prefeitura queria levar as crianças para estudar na sede do município, mas a mobilização dos reassentados conseguiu que a BAESA repassasse verbas para a prefeitura construir a escola (MACHADO, 2011, p. 83).

Além da usina de Barra Grande, a usina Garibaldi, iniciada em 2011, também afetou a microrregião de Campos de Lages, sendo responsável pela desterritorialização de inúmeras comunidades, com a posterior formação de acampamentos, a exemplo das 400 famílias do movimento dos sem-terra na fazenda de Rogério César Martins de Oliveira, localidade de Umbu, em Cerro Negro, para desapropriação pelo INCRA (MAB, 2011). Segundo o Movimento dos Atingidos por Barragens (2011), o acampamento, contava com mais de 150 crianças, razão pela qual o prefeito de Cerro Negro determinou que as Secretarias de Saúde e Educação atendessem ao acampamento, inclusive com a reabertura de escolas que constavam como desativadas na região.

As dinâmicas do capital hidrelétrico associadas à abertura de escolas também repercutiram na microrregião de Toledo, no oeste do estado do Paraná. A microrregião está em quarta posição no *ranking* de processos de aberturas de escolas no campo e tem se destacado na luta pela retomada dos territórios indígenas Ava-Guarani e Guarani Mbyá. Isso vem ocorrendo porque, na década de 1980, houve uma massiva desterritorialização dessas comunidades para a territorialização da usina hidrelétrica de Itaipu.

A instalação de Itaipu ocorreu durante o nefasto período da ditadura militar, quando não havia qualquer diálogo entre a usina e o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com as comunidades tradicionais. Na época, nove aldeias foram totalmente alagadas para a construção de Itaipu e escolas foram submersas (CARIGNANO, 2017, *on-line*). Atualmente, as comunidades vêm retomando porções dessa região, onde ainda é possível se manter, mas nem todas as reterritorializações têm acontecido de forma pacífica.

Além das comunidades indígenas, colonos, posseiros e fazendeiros também perderam suas terras por causa da Itaipu. Contudo, a situação é ainda mais fragilizada para os indígenas, devido à falta de reconhecimento e demarcação de suas terras. Assim, a maior parte da população indígena que foi desterritorializada na década de 1980 ainda se encontra na luta por seu território, conflito que continua sendo travado diretamente com a empresa Itaipu Binacional, com fazendeiros ou com órgãos ambientais responsáveis pela fiscalização das Unidades de Conservação.

Hoje, há três reservas indígenas reconhecidas e localizados na microrregião de Toledo, com uma extensão territorial inferior ao tamanho original, antes da construção da Itaipu. No entanto, tem ocorrido constante evasão de famílias dessas reservas pela falta de espaço para

cultivo (HARARI; WROBLESKI, 2015, *on-line*). Os conflitos têm aumentado nessa microrregião, especialmente nas áreas remanescentes deixadas por Itaipu, merecendo destaque aos municípios de Guaíra, Terra Roxa, Marechal Candido Rondon e Santa Helena.

Em contrapartida, a árdua luta para retomada dos territórios nessa microrregião do Paraná também rendeu a reconstrução da cultura e da tradição, a partir da abertura e ou reabertura das escolas. A mobilização da comunidade indígena, reivindicando seus direitos junto ao governo do Estado, foi responsável pela construção de escolas sem envolvimento do capital privado, a exemplo da Escola Indígena Mbyá Porã, em Guaíra, concluída no ano de 2010. Mas o mais comum na maior parte das aldeias, inclusive nas que ainda não são demarcadas ou reconhecidas, são

apenas escolinhas de tábuas construídas ou reconstruídas pelos próprios indígenas, com chão de terra batida, lousas e carteiras improvisadas, e também exclusivamente destinadas ao ensino da língua guarani. As crianças frequentam as escolinhas das aldeias pelas manhãs, onde assistem a aulas ministradas por professores indígenas, geralmente residentes na própria comunidade, cujo trabalho é remunerado pela Secretaria de Educação do Paraná. À tarde, vão a escolas da cidade, e costumam sofrer uma série de hostilidades. A falta de estrutura nas escolinhas é tanta que nem todas recebem merenda. (KUARAY, et al., 2017, p. 47).

No entanto, nas comunidades indígenas da microrregião de Toledo, há o repasse de estabelecimentos escolares que também foram construídas com o capital privado para servir de propaganda para empresa Itaipu Binacional, sendo mais uma medida de compensação aos impactos socioambientais causados. Segundo o *site* Itaipu Binacional (2009, *on-line*):

Dentro das comemorações do Dia do Índio, em 2009, foi inaugurada, na aldeia Tekohá Añetete, em Diamante D'Oeste, a Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'. A Itaipu Binacional, por meio do Programa de Sustentabilidade das Comunidades Indígenas, participou do processo de negociação com o governo do Estado para a construção da escola. A nova unidade já atende, desde agosto de 2008, mais de 60 alunos, da educação infantil ao ensino fundamental bilíngue (português-guarani).

Desse modo, além da falta da terra e de floresta, esses povos ainda convivem com a ausência das escolas e escolas próprias para essas comunidades, o que tem contribuído para a evasão dos jovens. Entre 2007 e 2019, houve uma queda de 4.366 estudantes que viviam e estudavam no campo para apenas 1.102, o que representa a redução de 74% desse alunado. Os problemas relacionados à falta do transporte escolar na microrregião intensificam a evasão de estudantes desses territórios. A ausência de transporte ocorre com certa frequência, geralmente relacionada às condições das estradas, às chuvas e à resistência judicial de proprietários

vizinhos às aldeias, comprometendo a entrada do ônibus escolar. Segundo dados do INEP, em 2007, dos 14.862 matriculados na escola da cidade, somente 12.645 utilizavam o transporte escolar. Já em 2019, havia 13.870 alunos do campo estudando na cidade e, desses, apenas 9.314 tinham acesso ao transporte escolar.

Localizada no Paraná, a microrregião de Guarapuava é a terceira que mais passou por processos de aberturas de escolas no campo, o que está relacionado às ações e luta dos movimentos no campo, que além de moradia e trabalho, também têm obtido as denominadas escolas itinerantes, instituições que acompanham o movimento com seus acampamentos. Nesses espaços de disputa, as escolas itinerantes fortalecem a cultura e garantem as condições para que a luta pela terra ocorra, a partir da escolarização das crianças e jovens desde a educação infantil ao ensino médio.

As Escolas Itinerantes são autorizadas institucionalmente pelo Estado. A primeira escola de acampamento surgiu no estado do Rio Grande do Sul no ano de 1996, e alguns anos depois passaram a funcionar em mais cinco estados brasileiros sendo estes; Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Mas, destes estados citados acima, apenas o Paraná e o Piauí, possuem Escolas Itinerantes em seus acampamentos. No Paraná, foram legalizadas em 2003, pelo Conselho Estadual do Paraná (CEE). Na região centro do Paraná, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber foi construída em 2014, com a ocupação de um dos maiores latifúndios de terra em Rio Bonito do Iguaçu utilizados de forma improdutiva pela empresa Araupel S.A (madeireira de celulose). Em 2015, o MST ocupa o restante da fazenda que corresponde área dessa mesma empresa, mas em Quedas do Iguaçu e constrói a Escola Itinerante Vagner Lopes (BUENO, 2018, *on-line*).

Como a escola itinerante está vinculada à luta pela terra, ela pode funcionar por tempo indeterminado, mas também pode ser fechada com o desmonte dos acampamentos. Desse modo, em muitos casos, os processos que perpassam a dinâmica das escolas no campo do Sul do Brasil se relacionam diretamente aos movimentos sociais e às áreas de acampamento desses movimentos.

Na microrregião de Guarapuava, foram identificadas escolas itinerantes, nos municípios de Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu. Segundo o MST (2019), em Quedas do Iguaçu, foi construída uma escola itinerante no acampamento Dom Tomás Balduino, que contempla aproximadamente 600 famílias em uma área de aproximadamente 10.700 hectares de terras públicas griladas. Também em Quedas do Iguaçu, outros acampamentos, como as fazendas Três Elos e Hilda Maria Colla Bianchi, propriedades da Araupel destinadas para reforma agrária em 2016, também contam com escolas itinerantes (MST, 2019). Além disso, o acampamento Herdeiros da Terra de 1º de maio, em Rio Bonito do Iguaçu – que obteve a

reterritorialização desde 2014 e abriga aproximadamente 1.100 famílias – também tornou possível o funcionamento de uma escola itinerante em suas terras (MST, 2019).

A última microrregião da região Sul que consta no *ranking* de aberturas de escolas no campo é Curitiba, situada na mesorregião metropolitana do estado do Paraná. Embora se destaque pelos processos de abertura, a microrregião também sofreu uma perda de mais de 50% de suas escolas no período considerado da pesquisa: das 257 escolas no campo existentes em 1999, restaram apenas 114 em 2019. Os processos de fechamentos e (re)abertura de escolas no campo nessa microrregião, se associam à falta de assistência e perspectivas para as comunidades, que deixam temporariamente o território, por dependerem de serviços em outros territórios, inclusive na cidade.

Na microrregião de Curitiba, os municípios são de “grande extensão territorial e por isso, tendem a um maior número de escolas multisseriadas e escolas nucleadas” (SOUSA; PIANOVISCH, 2019, p. 9). Entre 2013 e 2017, houve uma redução na densidade demográfica, sendo também verificado, o fechamento temporário de escolas (SOUSA; PIANOVISCH, 2019). De modo geral, a perda de escolas está associada à concentração fundiária. Segundo Souza (2016, p. 341) “o território extenso, com a propriedade ou o uso da terra concentrados, gera processos de migração”. Com a migração das famílias, há uma diminuição no número de alunos, o que compromete o funcionamento da escola. As extensas propriedades são voltadas às monoculturas de milho, soja, pinus e eucalipto e muitas delas têm crescido ilicitamente, como acontece, por exemplo, no município de Campo Largo, onde parte das terras do Quilombo Palmital dos Pretos, virou mercadoria, sendo vendida para proprietários laranjas e, posteriormente, revendidas para grandes grupos empresariais, como a empresa Águia Florestal. A empresa Águia Florestal manteve as áreas principalmente para o plantio de pinus e eucalipto ou para a criação de gado (GONÇALVES, 2017). Sobre a cultura do eucalipto e do pinus, também se nota, a partir de dados do IBGE (2020), que, de 2013 a 2019, houve aumento de 29% da área plantada na microrregião, potencializando os problemas ambientais.

Além da concentração fundiária, a microrregião é caracterizada por atividades industriais e de mineração, principalmente relativas à exploração de calcário e água mineral. Segundo a Mineropar (2004, *on-line*), os municípios de Almirante Tamandaré, Campo Largo, Itaperuçu, Balsa Nova e Araucária atuam com essa atividade produtiva. E embora empreguem poucas pessoas, boa parte delas são trabalhadores assalariados e temporários. Assim, próximo às escolas localizadas no campo, no município de Almirante Tamandaré e Campo Largo, “é

possível acompanhar que as famílias das crianças são itinerantes, vindo de outros municípios e estados, e com tempo programado” (SANTOS; PINTO, BORGES, 2019, p.103).

Santos, Pinto e Borges (2019) reforçam que, em municípios da microrregião de Curitiba, houve escolas que já transferiram mais de 60 crianças para outras unidades. O fechamento da escola no campo resulta do esvaziamento dos territórios do campo. Portanto, os processos de aberturas e reaberturas estão relacionados aos movimentos migratórios realizados pelas famílias, que dependem de trabalhos temporários obtidos nas empresas e fazendas da região. Quando vão embora, o número de alunos diminui, de modo que as escolas locais são fechadas e depois reabertas em outro momento e outros territórios, inclusive dentro da própria microrregião.

A microrregião de Curitiba também se caracteriza por municípios situados dentro de áreas de mananciais e das florestas da Mata Atlântica. Essas áreas abrigam comunidades tradicionais e seus elementos culturais, como a igreja, o cemitério e a escola. De acordo com Buczenko (2019), esses ambientes vêm sofrendo forte pressão pela implantação de diferentes atividades, a exemplo do sistema viário, atividades industriais, logística, e interesses imobiliários, urbanos, (são fatores atrelados à diminuição da população no campo e que tem favorecido aos processos de fechamentos das escolas nesses territórios).

Se, por um lado, Curitiba é uma microrregião que possui uma rica diversidade socioambiental, por outro, há diversas atividades econômicas atraídas para os territórios rurais, que podem prejudicar a permanência dessa diversidade. Observa-se que, o campo está cada vez mais desprovido dos serviços básicos de saúde, educação e assistência social, sendo constantemente submetido à expansão das relações capitalistas.

Verificamos que, os diferentes fatores que contribuem para os processos de fechamento e abertura de escolas no campo na microrregião de Curitiba, geralmente estão relacionados à diminuição de pessoas no campo. Mas, quando se fecha a escola, o esvaziamento só intensifica, pois, a escola é um direito básico, necessário para a formação dos sujeitos. A violação desse direito, dificulta sobremaneira na permanência das famílias em seus territórios, pois muitas vezes os jovens estarão obrigados a sair do campo para estudar.

Embora as reaberturas estejam vinculadas às relações capitalistas de produção, elas também resultam do enfrentamento das comunidades rurais da microrregião de Curitiba, que compreendem que há prejuízos quando os alunos do campo são obrigados a estudar na cidade. Portanto, a microrregião tem contado com organizações coletivas rurais, sindicatos e

associações, que mobilizam atividades voltadas às necessidades imediatas dos trabalhadores rurais. Entretanto,

não há a expressividade de movimentos organizados do campo, que incorporam os resultados da dimensão política de luta por outra sociedade e outra educação. O município de Almirante Tamandaré, microrregião de Curitiba, é um exemplo pontual, sendo que não há movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas há a adesão dos resultados construídos na luta deste movimento (SANTOS; PINTO; BORGES, 2019, p. 97).

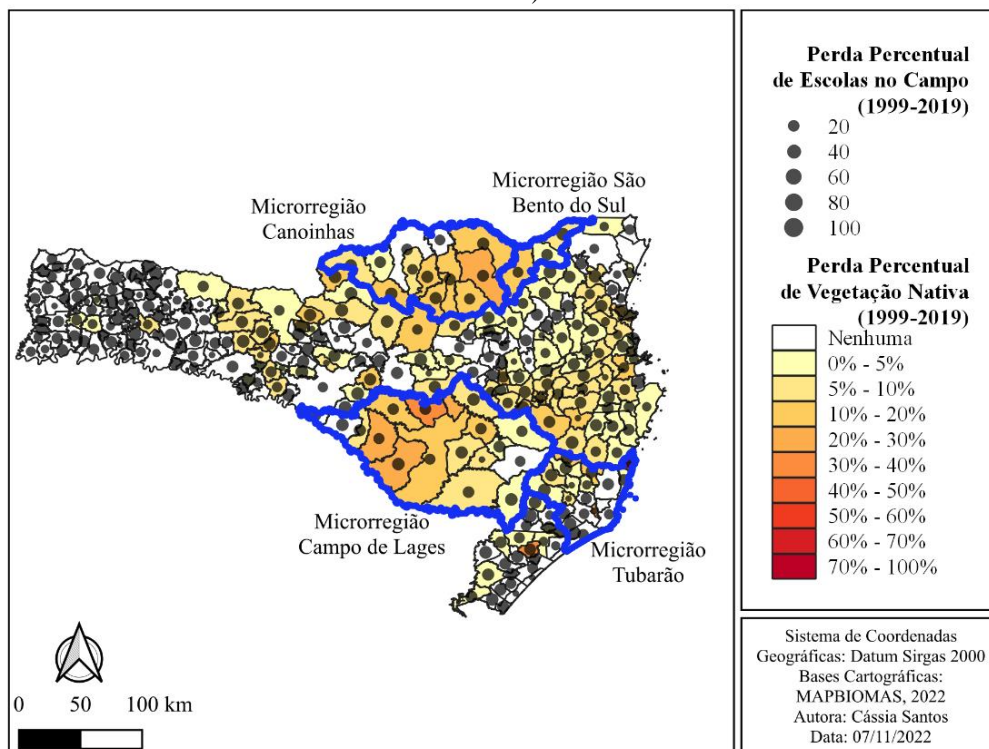
Segundo Sousa e Costa (2017), dificilmente parte do poder público uma articulação própria com vistas a construir possibilidades de territorialização e diversificação da produção para as comunidades camponesas. Pelo contrário, reverbera diferentes tipos de impactos ambientais, de modo que as microrregiões deste estudo tendem a apresentar uma população rural sem perspectivas e cada vez mais envelhecida. Além disso, são comunidades que convivem com a falta de infraestrutura básica em relação à educação, saúde, lazer, assistência técnica, estradas, entre outros.

Então, as políticas públicas, as técnicas e as infraestruturas construídas estão sob influência da força econômica e da expansão do capital. Logo, a luta pela terra e, especificamente por escolas no campo, também estão ocorrendo em territórios consolidados pelo capital. As lutas são acompanhadas de organização, formação e resistência, tríade que constitui um pressuposto desafiador, por outro lado, é básico na história dos movimentos sociais, com destaque ao próprio MST. Para o MST, “à Educação do Campo, foi construída para ser um instrumento de formação e emancipação dos sujeitos” (LIMA, 2019, *on-line*).

A partir do cenário apresentado sobre a região sul do Brasil, partimos para algumas breves considerações. Nelas, utilizamos mapas para espacializar os dados e aferir as discussões. Para o cenário do sul do Brasil, vimos destacando o desmatamento recorrente nas microrregiões dos três estados. Sobre as microrregiões de Santa Catarina, o mapa 30, revela a redução da vegetação nativa e a perda de escolas. Inclusive, foi citada nas análises anteriores, um agravante na microrregião de Campo de Lages pela destruição abrupta da mata dos pinhais. Antes, cidades que eram conhecidas como “cidades dos pinhais”, em Santa Catarina, passaram a ser reconhecidas como de cidades dos lagos”. A vegetação foi comprometida especialmente pela construção de usinas hidrelétricas e outras pequenas centrais produtoras de energia (Barra grande, Garibaldi, PCH Pardos, Rio Chapéu dentre outras).

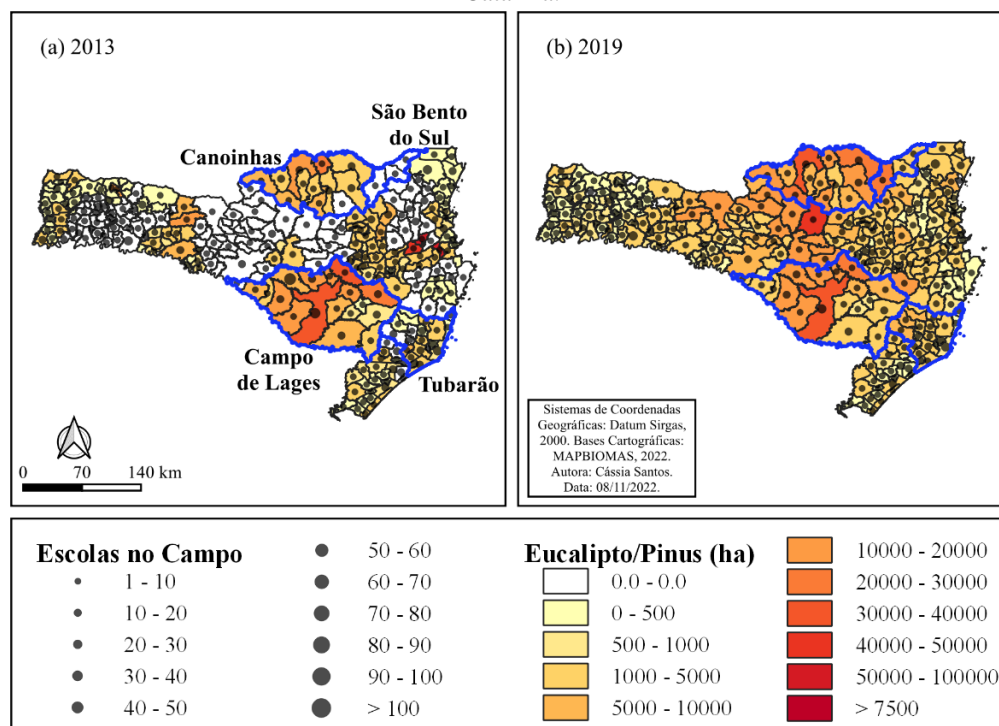
De todo modo, vale destacar que, o desmatamento das microrregiões de Santa Catarina tem levado a expulsão dos povos do campo. O desmatamento vem associado a técnicas de grilagem, violências e injustas decisões no campo político e jurídico. Tudo isso tem favorecido expandir o setor hidrelétrico e também moveleiro. Podemos observar pelo mapa 30 e 31, que as microrregiões de Canoinhas, Tubarão e São Bento do Sul perde sua vegetação nativa para serem “reflorestadas” com madeiras de pinus e eucalipto. São áreas que vão ficando desoladas para a sobrevivência da cultura e dos elementos construídos pelos povos do campo. Os poucos elementos que ainda restam são eliminados. As escolas, por exemplo, sofrem constantes fechamentos e encerramentos, em nome do progresso, um capital muitas vezes de cunho internacional.

Mapa 30 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Santa Catarina (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Mapa 31 - Quantidade de Eucalipto e Pinus plantado (ha) e número de escolas no campo no estado de Santa Catarina.

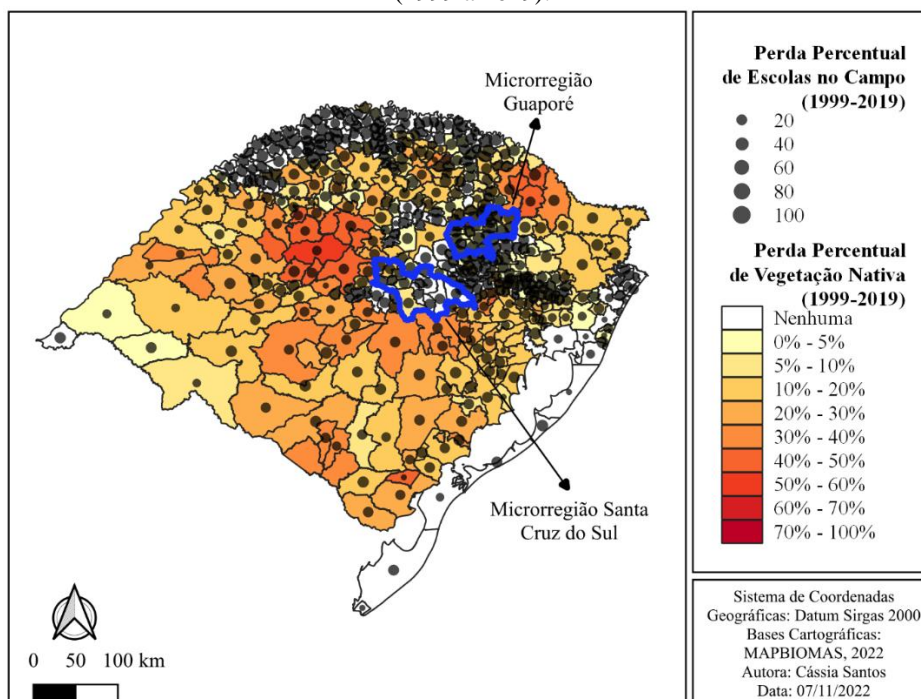


Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No mapa 32, está evidenciado os desflorestamentos generalizados no estado do Rio Grande do Sul no período de 1999 a 2019. Especificamente as microrregiões de Santa Cruz do Sul e Guaporé, são evidenciados os menores percentuais de desmatamentos. Se tratam de microrregiões que também já sofreram com desmatamentos, mas, que, por outro lado, também possui considerável números de famílias no meio rural. Santa Cruz do Sul e Guaporé são as duas que se destacam pela população rural (cerca de 40% em 2000 e ambas com aproximadamente 30% em 2010).

Ainda que seja recorrente a perda da autonomia na produção, essas populações possuem hábitos, costumes e valores que também favorece direto ou indiretamente na manutenção do meio. A manutenção do meio faz parte da vida dos povos do campo e é algo que se distingue daqueles aspectos que são comumente observados nos produtores capitalistas. Mas, nas microrregiões analisadas no estado do Rio Grande do Sul, a permanência dessa população, está associada ao processo de monopolização de seu território. Portanto, o arrendamento da terra vem sendo uma prática ideal, pois, no caso contrário, haveria uma realidade de concentração de terras, predomínio de monoculturas e a venda dos lotes.

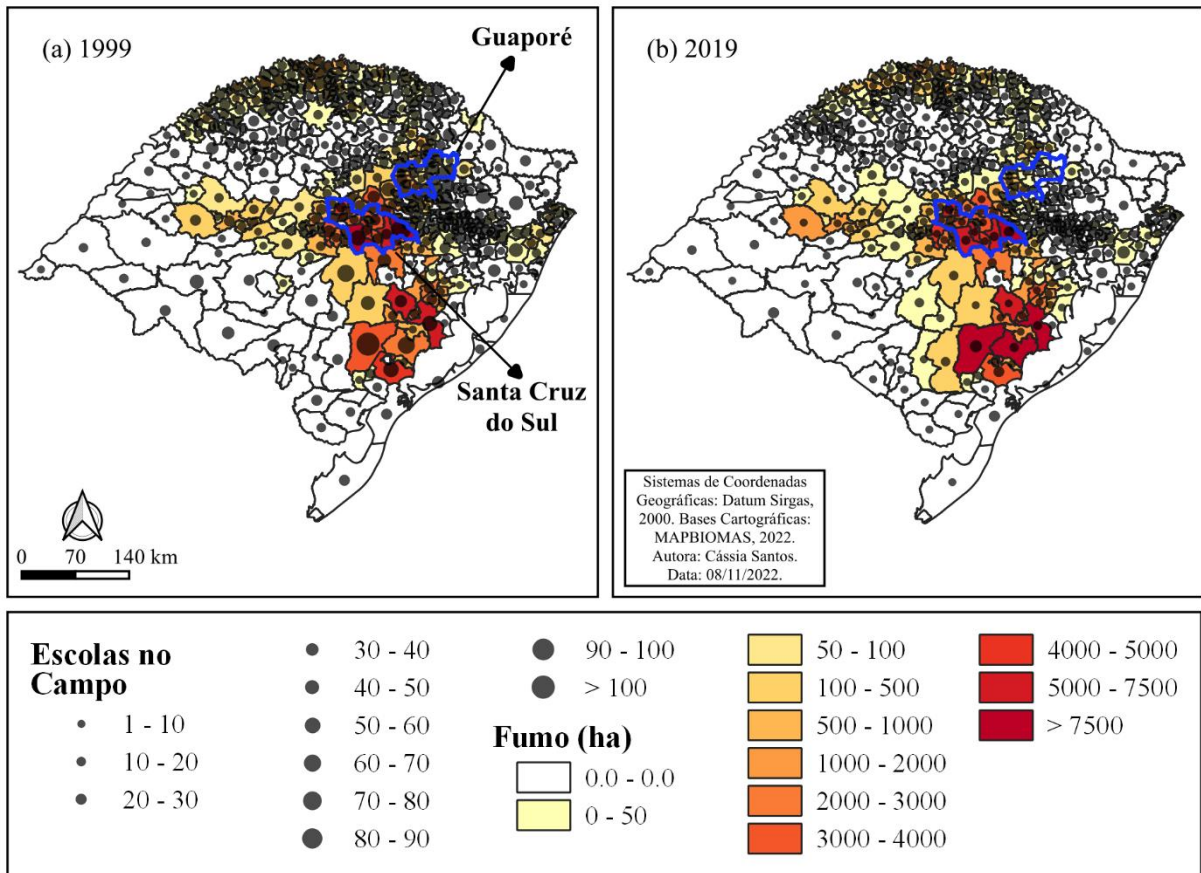
Mapa 32 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Rio Grande do sul (1999 a 2019).



Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Podemos observar, no mapa 33 que, houve uma perda muito grande de escolas nas microrregiões do Rio Grande do Sul e a territorialização do fumo. No ano de 1999, havia considerável número de escola por Santa Cruz do Sul e Guaporé e em 2019 esse número foi reduzido bruscamente. Isso acontece, porque ambas as microrregiões tem combinado a perda da autonomia das populações camponesas ao adotar o modelo da agricultura convencional. A partir das análises feitas anteriormente, verificamos que, o fumo foi um dos principais fatores que atuaram na dinâmica das microrregiões selecionadas no sul do Brasil. Mas ele se soma a soja, a madeira e tem determinado as perspectivas da vida do campo. São territórios monopolizados pelo capital das *commodities* e que articulado a um Estado mínimo tem eliminado as perspectivas de gerações inteiras.

Mapa 33 - Quantidade de fumo plantado (há) e número de escolas no campo do estado do Rio Grande do Sul.



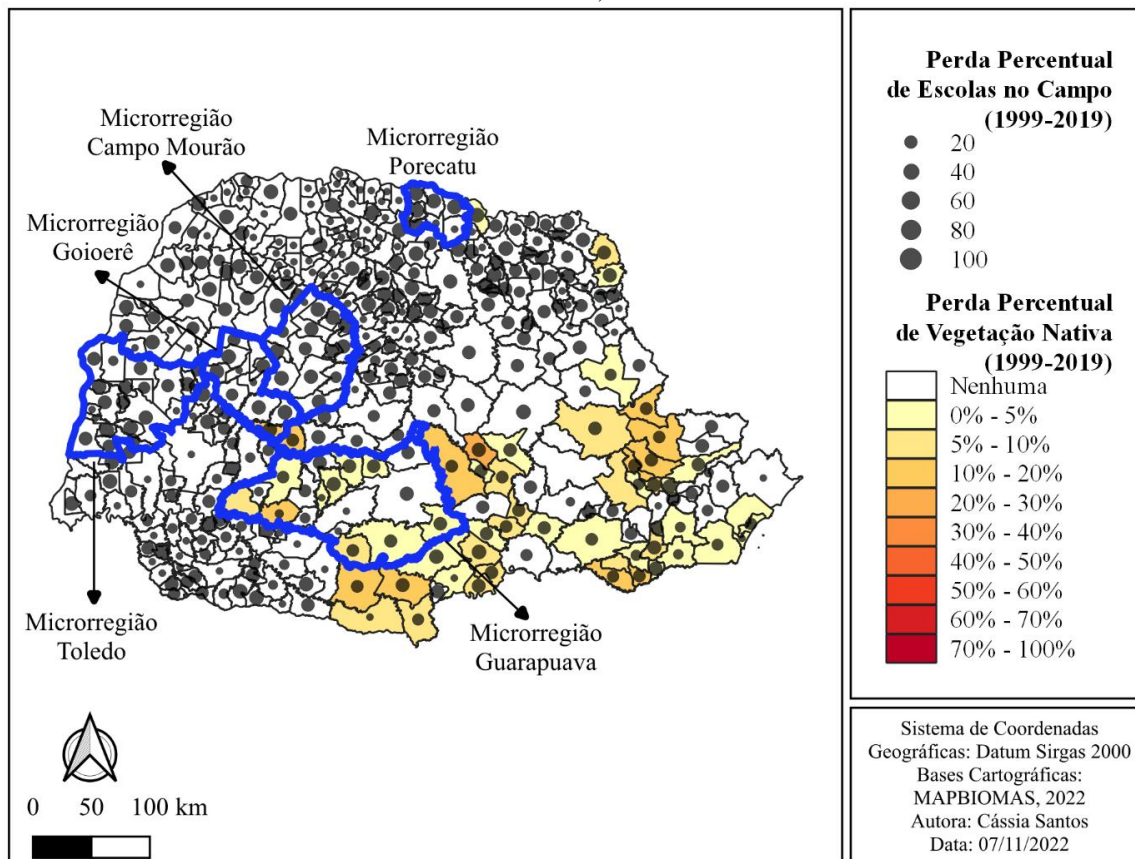
Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Partimos para discutir o mapa do desmatamento e da perda percentual de escolas no campo do estado do Paraná. Pelo mapa 34, nota-se que, em quase todo o Paraná parece não haver desmatamento ao longo do período de 1999 a 2019, por outro lado, possui uma considerável perda percentual de escolas. De fato, a vegetação do Paraná já foi muito comprometida em ano anterior a 1999. Segundo relatório produzido pelo MAPBIOMAS (2020) o Paraná, tem sido o estado com a maior área total desmatada, representando 59% do total já desmatado no Sul do país. Portanto, as microrregiões em destaque, já passaram por intensas perdas da vegetação nativa, cedendo lugar a hidrelétricas, lavoura de grãos, cana de açúcar e ou pecuária.

Através do mapa 34, nota-se que, a única microrregião com registro de alguma perda na vegetação nativa no período (1999-2019) foi em Guarapuava. Ela tem uma dinâmica diferente, a começar por sua população rural. Dentre as microrregiões do mapa 34, ela é a única com população rural acima de 30%. Entretanto, tudo indica que, os territórios dos povos do

campo da microrregião de Guarapuava têm sofrido com a atuação das empresas voltadas ao setor madeireiro. Inclusive, citamos anteriormente a Zattar e a Araupel.

Mapa 34 - Municípios com perda da vegetação nativa e das escolas no campo no estado de Paraná (1999 a 2019).

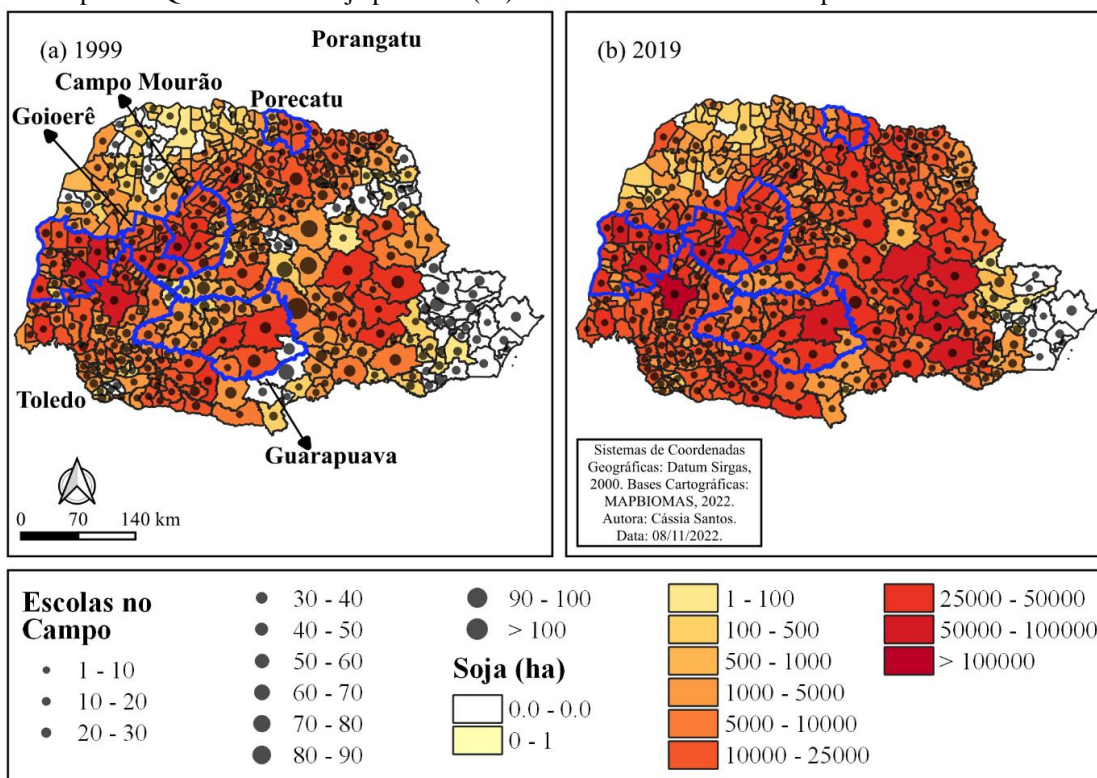


Fonte: MAPBIOMAS/INEP
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

No mapa 35, continuamos as análises feitas sobre o estado do Paraná. É importante retomar que, exceto Toledo e Guarapuava, todas as microrregiões estiveram no ranking de maior perda percentual de escolas no campo. Em contrapartida, vale destacar que são microrregiões que possuem pouca presença da população rural. Já no ano de 2010, a microrregião de Campo Mourão tinha somente 18% da população rural, Porecatu, 13% e Goioerê, 22%. A territorialização da soja por empresas agroindustriais, eliminou a presença da comunidade camponesa, uma vez que, não precisam de mão de obra, diferente daquelas que trabalham com o fumo. Se de início havia a prática de arrendamento, logo ela foi substituída pela venda e concentração da terra. No mapa de 1999, a soja já havia ganhado quase todo o estado do Paraná. Ao compararmos com o mapa de 2019, as áreas com plantio de soja se

intensificaram e municípios que não tinha qualquer indicio da produção do grão, passaram a realizar o plantio. Essa realidade é marcante por Porecatu, Campo Mourão, Goioerê, Toledo e Guarapuava.

Mapa 35 - Quantidade de soja plantado (há) e número de escolas no campo no estado do Paraná.



Fonte: MAPBIOMAS/INEP

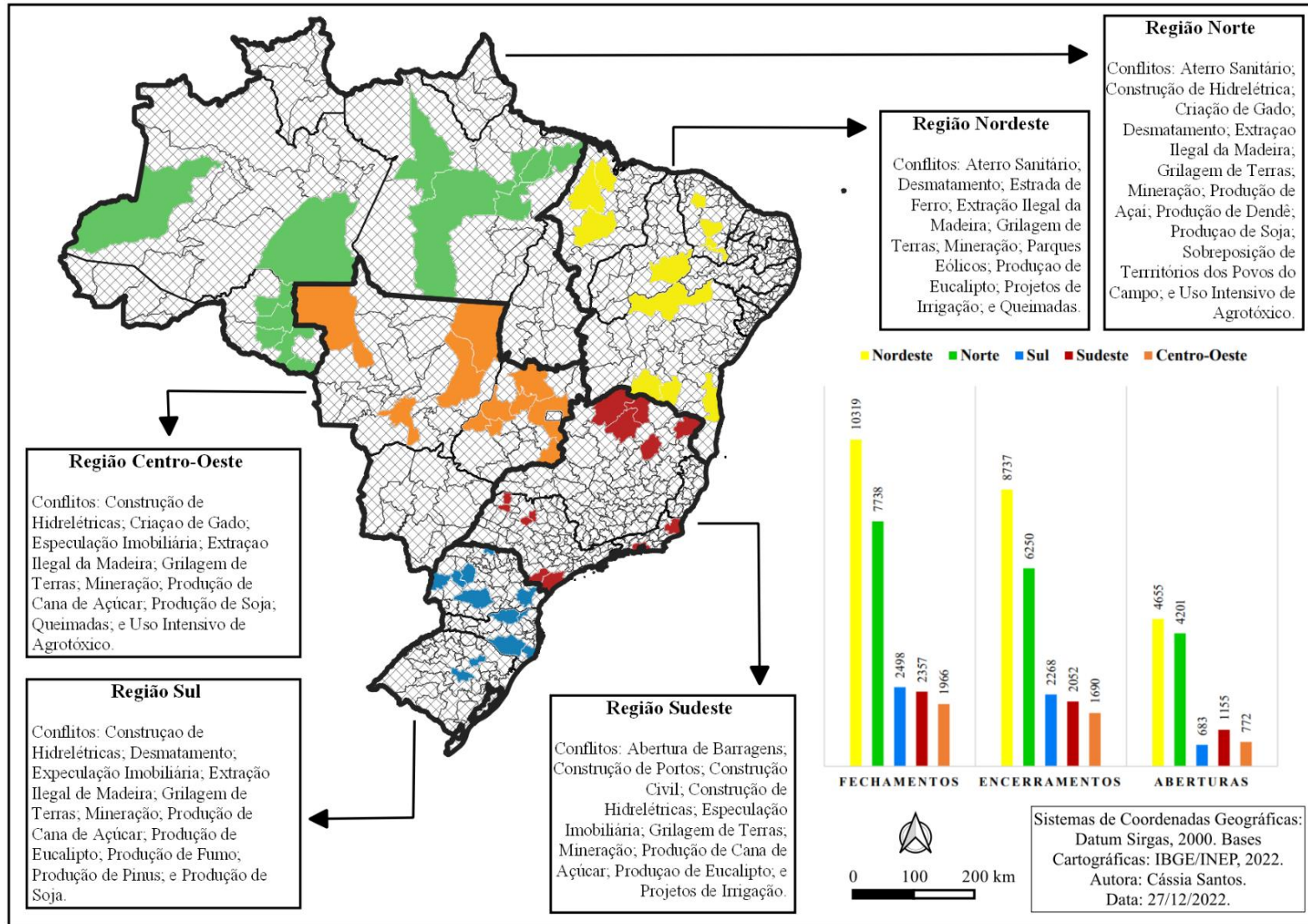
Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Finalizamos as cinco regiões brasileiras. A região sul tem várias particularidades e similitudes em relação ao Norte, Nordeste, Centro-Oeste e o Sudeste. Trazer cada uma das regiões foi fundamental para reconhecermos nosso país diante de uma complexidade de características. O comportamento do sul do Brasil em relação a dinâmica de funcionamento das escolas no campo nos faz reforçar que não há como ignorar um problema que é de escala nacional e reflete globalmente quando tratamos dos arranjos sociais, econômicos, ambientais e políticos. Afinal, o fechamento de escolas existe, suas consequências são reais e a razão de permanecer se deve a forma como é este modelo econômico. Mas, mesmo com sua força macro, temos possibilidades de fazer mudança. Da mesma forma que teve uma força social para emergir esse modelo, há meios de destruí-lo. Buscamos destruir quando disputamos o Estado, os aparelhos do Estado. Também quando propomos ações, discussões, trabalhos, movimentos

e reuniões de caráter contra hegemônico. Buscamos destruir quando não aceitamos essa realidade que para muitos ainda parece o “normal”.

A partir da apresentação e análise dos dados de abertura e fechamento de escolas pelas regiões, estados e microrregiões do Brasil nos desafiamos em sintetizar as principais informações obtidas e discutidas ao longo desse trabalho (mapa 36). Foram feitas análises quantitativas e qualitativas de 63 microrregiões. Elas foram selecionadas pelo ranking do número de escolas fechadas, encerradas e ou abertas. Tanto o fechamento, encerramento e abertura de escolas estiveram associados a conflitos socioambientais que ora se assemelharam ou diferiram pelas particularidades das regiões brasileiras.

Mapa 36: Conflitos e o número de escolas no campo pelas microrregiões em destaque



Fonte: INEP
 Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Para a região nordeste foram selecionadas 13 microrregiões. Elas se concentraram em quatro estados: Maranhão, Piauí, Ceará e Bahia. Juntas, somaram um total de 10.319 fechamentos, 8.737 encerramentos e 4.655 aberturas de escolas. Nota-se que o número de fechamentos e encerramentos são valores próximos que indicam que a escola que foi fechada pelo menos uma vez também poderá ser aquela que teve suas atividades definitivamente encerradas até o ano de 2019. Embora a abertura de escolas corresponda a um quantitativo menor, este é superior quando comparado a soma apresentada pelas demais microrregiões no Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Os principais conflitos identificados estiveram associados a aterro sanitário; desmatamento; instalação da estrada de ferro; extração ilegal da madeira; grilagem de terras; mineração, parques eólicos; produção de eucalipto; projetos de irrigação e queimadas. Somente a instalação da estrada de ferro e os parques eólicos, não foram fatores comuns pelas demais microrregiões do Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Quanto ao Norte do país, estiveram representadas igualmente 13 microrregiões localizadas nos estados de Rondônia, Amazonas e o Pará. Da mesma forma que na região Nordeste, o Norte tem número expressivo de fechamentos e encerramentos. Ambos estão muito próximos. Foram 7.738 fechamentos ao lado de 6.250 encerramentos e total de 4.201 aberturas de escolas. Se as microrregiões no Nordeste possuem os mais elevados números de fechamentos, encerramentos e aberturas de escolas, a soma desses processos pelas microrregiões no Norte lhes dão a segunda posição. As microrregiões no Norte também contam com conflitos que não foram partilhados pelas demais selecionados no Brasil. Eles estão associados a produção de açaí, de dendê e ainda pela sobreposição de territórios dos povos do campo.

Foram selecionadas na região Centro-Oeste um total de 11 microrregiões. Elas estão concentradas nos estados de Mato Grosso e Goiás. É importante destacar que, a soma obtida pelos fechamentos, encerramentos são os menores já registrados se comparado com as demais regiões do país. Foram 1.966 fechamentos, 1.690 encerramentos e 772 aberturas. Lembremos ainda que, o Centro Oeste sempre teve reduzido número de escolas no campo em funcionamento. Embora seja a segunda região que mais sofreu com a perda de suas escolas (62%), também é a segunda com menor número de aberturas, estando atrás somente da região Sul. Todos os conflitos identificados no Centro-Oeste não fogem a realidade daqueles analisados nas demais regiões brasileiras. Estão relacionados a construção de hidrelétricas; criação de gado; especulação imobiliária; extração ilegal da madeira; grilagem de terras;

mineração; produção de cana de açúcar; produção de soja; queimadas e uso intensivo de agrotóxico.

A região Sudeste é estudada com maior detalhamento ao partir de 14 microrregiões localizadas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro se revela pela análise de somente duas de suas microrregiões. Todas as demais são de São Paulo ou Minas Gerais. Embora seja expressivo o fechamento e encerramento de escolas, 2.357 e 2.052 respectivamente, também é igualmente expressivo, a soma de aberturas de escolas. Foram 1.155 escolas. Esse número coloca o Sudeste em terceira posição, perdendo somente para a soma apresentada pelas microrregiões no Nordeste e Norte. A construção civil e portuária, e abertura de barragens são particularidades nos conflitos do Sudeste do país. Eles não foram identificados nas demais microrregiões do Brasil.

O mapa 36 também buscou sintetizar informações condizentes a realidade e dinâmica das escolas na região sul do Brasil. O Sul foi representado pela seleção de 12 microrregiões que estão localizadas no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Vale ressaltar, que na análise pelas microrregiões, o Sul foi o único contemplado com todos seus estados. Suas microrregiões selecionadas somaram um total de 2.498 fechamentos, 2.268 encerramentos e 683 aberturas de escolas. Também foi no sul do país que, sofremos as maiores perdas no número de escolas. Considerando o recorte temporal (1999 – 2019) a região Sul, perdeu 8.282 estabelecimentos o que representou menos 66% das suas escolas. Mesmo assim, foram nas microrregiões dos Sul que tivemos o menor quantitativo de abertura de escola, um total de 683. A produção de *commodities* de cana de açúcar, eucalipto, fumo, pinus e soja já formam parte da orquestra responsável pelos muitos conflitos que são travados nas comunidades localizadas neste meio rural. Também foram identificados, conflitos vinculados a construção de hidrelétricas, com o desmatamento desenfreado, a mineração, a especulação imobiliária e grilagem de terras. Todos esses fatores em curso têm favorecido direto ou indiretamente para um campo sem gente e sem escolas.

“Uma árvore cai com um grande estrondo. Mas ninguém ouviu a floresta crescer”
(Provérbio africano)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das escolas no campo em diferentes regiões, estados e microrregiões se mostrou relevante pela necessidade de compreender o processo de fechamento e abertura de escolas a partir da dinâmica do espaço, seja na sua expressão territorial como fruto dos conflitos econômicos, políticos e culturais, como também na sua perspectiva regional tendo em vista a questão da escala do fenômeno e sua configuração espacial. Mas, não precisamos recuperar todo o horizonte de análise para fazer algumas constatações pertinentes. Tendo por base somente os dados quantitativos das escolas, podemos demonstrar, por exemplo, que está havendo o desmonte da política da Educação do Campo.

Deste modo, se pegarmos os últimos vinte anos, veremos que o país já perdeu mais da metade de suas escolas no campo. Estamos falando de um simples balanço do total de escolas que havia nos anos 2019 (54.730) e do que tinha em 1999 (118.996). Foi uma perda de 64.266 escolas nas zonas rurais, o que resulta em uma média de aproximadamente 3.000 escolas por ano. Ao considerarmos esse tempo em dias, teremos o expressivo valor de oito escolas fechadas diariamente. A perda dessas instituições de ensino no campo precisa ser tratada como um verdadeiro descaso nacional, uma omissão generalizada por parte do poder público e que pode sinalizar o descumprimento de preceitos constitucionais. Por isso, tão importante o estudo do fechamento de escolas no campo ainda sobre a perspectiva geográfica. A Geografia vai além do entendimento do que está posto em leis. A Geografia nos permite analisar um processo mais amplo, legitimado pela apropriação privada da natureza e do trabalho, e a complexidade dos seus diferentes desdobramentos especialmente, para os povos do campo, águas e florestas que são diretamente atingidos em seus territórios.

Considerando as categorias geográficas desta tese, foram importantes, a região e território, ambos indissociáveis para a leitura da configuração espacial das escolas no campo no Brasil. Mas, embora esse estudo abranja todo o país, o foco da pesquisa foi o território rural. Este é marcado por uma complexa e histórica questão agrária que se define por relações, tipos e dinâmicas de apropriação e uso da terra. Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p.14), é preciso analisar os diferentes usos que se faz da terra. Esta que é constituída de “antigos elementos e o surgimento de novos fatores”. São fatores que não ocorre de maneira contínua e

uniforme por todo o país. A necessidade de discutir a região é exatamente das diferenciações, inclusive advindas nas diversas formas de apropriações, dominação da terra/território.

Nesta proposição, o desafio foi a compreensão da diferencialidade e sua relação com a dinâmica de fechamento e abertura de escolas no campo. A diferencialidade pode ser resultado da produção de um território de vida ou um território de negócios. Nos atemos ao território de vida que se articula a uma diversidade de identidades. São identidades que exigem a escola ao ocupar os campos, águas e as florestas deste país. Estamos falando dos sem-terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais dentre outros sujeitos. Esses sujeitos produzem relações sociais distintas, e também são influenciados por diferentes fatores, quais sejam: a localização geográfica, condição histórica, econômica e política, por exemplo. Esses fatores poderão ser determinantes, influentes para a existência ou ausência da escola.

A escola é uma base territorial que pode ser referencial de pertencimento das identidades. Isso acontece porque ela tem capacidade de se articular a vida e a história, aos sujeitos e aos direitos. Entretanto, a escola no campo tem sido constantemente ameaçada por representar um instrumento potencializador para a transformação social. Afinal, ela tem representado uma das portas que permite o sujeito estar livre dos mecanismos de opressão. Isso significa que a escola no e do campo não se restringe a uma instituição “cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica” (CALDART, 2009, p. 46). Os sujeitos contribuem por sua própria forma de educar, de fazer escola. Se trata de uma escola ativa com sujeitos ativos, consciente do processo educacional na sua história.

Esse caráter crítico emancipatório da escola no campo não interessa ao capital de modo que as políticas públicas que tem sido criadas não priorizam a criação ou reabertura de escolas no campo. Isso está evidente no governo Bolsonaro que prometeu em campanha acabar com as escolas ligadas ao MST. Podemos concluir, que a destruição das escolas do campo faz parte de um projeto de perseguição a educação crítica emancipatória de governos conservadores de uma extrema-direita. O bolsonarismo pode ser dado como exemplo, pois se configura como mais uma versão da extrema-direita que além de conservadora e mantenedora do status quo, também é promotora de relações estruturais injustas e degradantes. Seu alicerce se concentra no poder evangélico, no fascismo e na militarização da sociedade, todos elementos fundamentais para ir

contra as concepções voltadas a transformação social, e a emancipação das camadas subalternas (MOGILKA, 2019).

Portanto, devido a esse significado adquirido pela escola no campo e no intuito de sintetizar as implicações defendidas nesse estudo que, procuramos retomar com o leitor, o cruzamento dos dados econômicos, populacionais, políticos e educacionais. Partimos inicialmente para a relação estabelecida entre a redução no número de escolas no campo e o quantitativo de matrículas escolares registradas nessas escolas. Em 1999, havia 7,5 milhões de estudantes matriculados em escolas no campo no Brasil e esse número diminuiu para cerca de 5,2 milhões em 2019, ou seja, uma redução de 30,67%. Com relação as escolas, haviam em 1999, um total de 118.996 em funcionamento no campo e, em 2019, esse número caiu para 54.730 escolas, isso corresponde a uma redução de mais 50% das escolas no campo. Em face disso, embora haja a diminuição da população do campo em idade escolar, o avanço das políticas de fechamento de escolas no campo, seguem num ritmo bem mais acelerado, não tendo assim, necessariamente, uma relação direta.

Essa redução desmedida de escolas também tem provocado o aumento de municípios e até microrregiões inteiras sem nenhuma escola no campo. Dos 5.570 municípios brasileiros, 1.143 já não possuem escolas no campo em 2019. Esse número praticamente dobrou em relação ao ano de 2000, que apresentava 649 municípios sem escolas no campo. As regiões que apresentam maior quantidade de municípios sem escolas no campo foram Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Mas, em números absolutos, a região Nordeste foi a mais afetada. Basta considerarmos a diferença obtida pelo total de escolas em funcionamento em 1999 e 2019. Só o Nordeste teve uma perda de 37.019 escolas no campo (56%). Enquanto isso, a região Norte perdeu 7.709 escolas, uma redução de quase 37% ao longo dos anos. Mas essa redução obtida a partir da diferença no número de escolas ainda não revela o quão assustador é o quantitativo de fechamentos. O número de fechamento é obtido a partir de uma análise anual. A partir de uma análise minuciosa que se fez ano a ano, verificou no Nordeste um total de 62.235 processos de fechamentos, envolvendo 55.853 instituições de ensino. A região Norte é a segunda que mais contabilizou processos de fechamentos de escolas no campo, foram 20.683 ao longo do período da pesquisa. Esses eventos de fechamento envolveram 18.344 instituições de ensino.

As regiões Norte e Nordeste, possuem maior proporção de população rural frente à urbana, devido ao contexto histórico-geográfico. Mas, atualmente, essas regiões também

enfrentam a presença pontual do agronegócio globalizado e das atividades ligadas à exploração das águas, ventos e a mineração. Logo, passam a exibir igualmente um quadro de maior complexidade no que diz respeito à manutenção das escolas no campo. Assim, embora ainda sejam regiões que concentram o maior número de escolas no campo, os processos de fechamentos e encerramentos também vêm se tornando crescentes.

Ainda dentro do recorte temporal (1999-2019), o Sudeste também perdeu 8.644 escolas representando uma redução de 57% desses estabelecimentos na região em questão. A região Centro-Oeste perdeu 2.612 escolas no campo (62%). Já a região Sul, foram 8.282 estabelecimentos o que representou menos 66% das escolas. A perda relativa de escolas nas regiões Centro-Oeste e Sul são, portanto, ainda mais agravantes se comparadas ao Norte, Nordeste e Sudeste, visto que nesse recorte temporal, já havia uma pequena quantidade de escolas em funcionamento e mesmo assim, contou com uma redução acima de 60%.

Quanto aos processos de fechamentos, a região Sudeste teve um total de 13.743 processos, realizados por 12.934 unidades escolares. No Sul foram 11.233 processos de fechamentos, que envolveram 10.669 escolas no campo. E, finalmente o Centro-Oeste com 4.414 processos de fechamentos efetuados por 4.060 escolas.

As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apresentam de modo geral, modernas infraestruturas, com maiores taxas de urbanização e a concentração de população urbana e presença do agronegócio globalizado, voltado especialmente para a produção de *commodities*, o que traz desafios aos territórios rurais e mais especificamente à permanência das escolas no campo.

Também é importante dar destaque aos processos de abertura de escolas pelas regiões brasileiras. A região Nordeste foi a que mais apresentou aberturas de escolas no campo. Nessa região, 22.741 instituições realizaram 25.216 processos de abertura. Das 22.741 escolas que participaram desses eventos, 12.428 são instituições novas. Para a região Norte, contabilizamos 12.974 processos de aberturas, realizadas por 11.438 instituições, das quais 7.285 eram novas, um número considerado igualmente expressivo.

A região Sudeste contou com 5.099 processos de aberturas, envolvendo 4.750 unidades escolares, das quais 1.911 eram instituições reabertas e 2.839 novas escolas. Já a região Sul apresentou 2.951 processos de aberturas, sendo a segunda com menor número de aberturas, perdendo somente para o Centro-Oeste. A região Sul contou com 1.328 instituições reabertas, enquanto 1.370 escolas eram novas.

O Centro-Oeste registrou a menor quantidade de processos de aberturas de escolas, mesmo sendo uma região com poucas unidades escolares em funcionamento no campo. A região contabilizou 1.802 processos de aberturas realizados por 1.656 instituições, das quais 967 eram novas e 689 reabriram entre uma e quatro vezes. Portanto, as escolas que foram abertas na região Centro-Oeste representam um número pequeno já que teve uma perda de mais de 60% desses estabelecimentos pelo recorte temporal da pesquisa. Só não é mais grave que a região Sul que reduziu em 66% o número de escolas.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que um dos aspectos primordiais para compreender o processo de abertura e fechamento de escolas é a análise da dinâmica do agronegócio. Afinal, a chegada da técnica e o avanço do capitalismo têm sido os principais motivos para a modernização do campo e a conseqüente expulsão ou a monopolização dos territórios dos povos do campo. Dessa forma, o futuro das escolas do campo tem configurado de modo direto ao futuro do campo (VENDRAMINI, 2015). Entretanto, há também outros fatores, que atuam ora como coadjuvantes, ora como protagonistas. Tudo isso implica na evasão dessas comunidades do campo, águas e florestas.

Portanto, são comunidades que tem convivido com diferentes conflitos. Eles ocorrem não somente pela terra em si, mas pelos recursos que ela disponibiliza (florestas, água, minério, ar). Assim, os territórios das comunidades rurais têm sido invadidos por madeiras, gados, lavouras, hidrelétricas, portos, parques eólicos, além da especulação imobiliária e da expansão urbana, para citar alguns. E a educação também vem sendo afetada com essa lógica que se instala no campo.

Portanto, atrelado ao abandono das escolas, o Estado ainda aciona políticas que direto ou indiretamente levam a perda da autonomia no território, trabalho, e na produção de base familiar. O Estado ao cumprir o papel de agente ordenador do território, tem primado em acatar a abertura de caminhos para o grande capital. O Estado atua diretamente na construção de infraestruturas como barragens, campos de treinamento militar, base de lançamento de foguetes, áreas reservadas a mineração, rodovias, ferrovias, portos e aeroportos, a fraudulenta política de privação de terras e nas políticas de incentivo à produção em larga escala, no fechamento de escolas no campo, tudo isso tem ampliado as possibilidades de territorialização do capital nacional e internacional e afetado, de várias maneiras, a territorialização dessas populações.

O Estado não é instrumento passivo e neutro, totalmente manipulável por uma única classe. Também não é sujeito, que se submete a sua própria vontade como instancia máxima.

Já chegamos a afirmar que não se trata de um Estado minimizado simplesmente. Segundo Soares (2001) trata-se do Estado minimizado para algumas áreas das políticas públicas, especialmente aquelas cujos beneficiários são as classes trabalhadoras que delas necessitam. Assim, o Estado que tem negado direitos a população do campo, é o mesmo que abre espaço para adentrar o capital inclusive com as políticas de nucleação e municipalização de escolas no campo, de modo que os alunos são obrigados a estudar em instituições distantes de suas residências e nem sempre têm acesso ao transporte escolar que, na maioria das vezes, também é precário.

A política de municipalização se apoia em objetivos que são traçados por um Estado Mínimo, pois, retira da União a prestação dos serviços essenciais à sociedade, delimitando aos municípios as responsabilidades e com uma vinculação mínima de recursos. Além disso, a adoção da política de nucleação das escolas no campo, é o próprio crime governamental para erradicação desses estabelecimentos. É uma proposta que inviabiliza ter uma escola próxima de seus territórios. Uma forma de burlar a legislação inclusive com a utilização massiva da política do transporte escolar, afirmando-se que os estudantes tem acesso a escola no campo. Todavia, as escolas menores são fechadas concentrando os estudantes em escolas maiores e longe de seus territórios de origem. Segundo Souza, Bezerra e Neto (2016, p.8) “quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistências e da evasão dos alunos da escola”.

No Brasil, haviam no ano de 2019, um total de 5,2 milhões de alunos do campo estudando no campo e quase metade desse número precisava se deslocar para estudar em uma escola no campo em outra comunidade, pois a unidade mais próxima à sua residência havia sido fechada. Em 2019, foram contabilizados 2.490.566 estudantes que frequentavam escolas no campo e dependiam do transporte escolar. Ao serem fechadas, as escolas no campo encaminharam os alunos para unidades distantes, gerando a necessidade de transporte público ou lotação ou falta de vagas. Além disso, esse processo é responsável pela desvalorização da identidade cultural da comunidade que teve sua escola fechada. Ocorre que, ao negar a escola no e do campo, nega-se o direito garantido em lei de ter acesso à educação no território. Nega a possibilidade de construção e valorização da identidade territorial, essencial para a existência e resistências dos territórios dos povos do campo, água e florestas.

Em 2019, 5.209.416 de crianças e jovens do campo estudavam em escolas no campo, enquanto outras 3.454.029 da população viviam no campo, mas estudavam nas cidades. Ao todo foram registrados 8.663.445 estudantes que vivem no campo brasileiro. Com relação ao total de alunos do campo que estudavam na cidade (3.454.029), 2.209.964 estudavam na cidade e utilizavam o transporte público. Para esses alunos, “o transporte é quase que condição para que o acesso ao conhecimento seja minimamente garantido” (PENHA DE PAULA, et al, 2018, p. 110). No entanto, esse número não representa o total de alunos do campo que estudavam na cidade, que era 3.454.029 estudantes. Portanto, ficaram de fora do uso de transporte escolar mais de 1 milhão de estudantes. De fato, esse 1 milhão de jovens estão totalmente desprovidos de qualquer possibilidade de ter acesso a escola pública. A transferência do aluno para uma escola distante, não garante o acesso ao transporte escolar, uma vez que esta pesquisa identificou que nem todos os estudantes dispõem desse recurso.

Diante dessa realidade, o Estado tem reproduzido o latifúndio do saber. Negar todas as possibilidades de ter o conhecimento acessível é, construir uma lógica de produção e de trabalho subordinado ao capital. Isso coloca a emergência de aprofundamento quanto à falta de escolas no campo e o aumento no número de matrículas em escolas urbanas. Em consequência disso, o percentual de estudantes que frequentam escolas urbanas e residem no meio rural tem subido no Brasil, de 37,8% para 39,9% entre os anos de 2007 e 2019. Essa realidade é notadamente preponderante nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que apresentam pouca disponibilidade de escolas no campo. Em 2019, 48,6% dos estudantes do campo na região Centro -Oeste estavam em escolas da cidade. O cenário nas regiões Sul e Sudeste do Brasil são igualmente agravantes, embora com destaque ao encolhimento das funções sociais do Estado em relação às populações do campo. Tanto no Sul quanto no Sudeste, existem mais alunos frequentando a escola da cidade do que especificamente no campo. São 58,1% para o Sul e 62,9% para o Sudeste. Por isso, deveríamos abandonar o uso de termos como “migração” e/ou “êxodo rural” para explicar tal processo, pois a palavra que melhor se encaixa nesse contexto é “expulsão”, já que a saída do campo se dá pela impossibilidade de se viver no território rural. Vale ainda destacar que, o Sul e Sudeste são consideradas as regiões economicamente mais desenvolvidas do país, entretanto ambas convivem com precariedade na oferta de ensino no meio rural. Afinal, a falta de estudantes não é o motivo para o fechamento de escolas. A demanda existe, mas o direito a escola vem sendo constantemente negado as populações do campo.

Em todo o Brasil, verifica-se a negligência do Estado em relação às condições de vida das comunidades rurais. Logo, a realidade mais comum e generalizada pelo país é a existência de escolas sucateadas, funcionando de forma precária e mantidas inclusive a partir de recursos da própria comunidade. O Estado tem abandonado essas escolas, ao não investir em infraestruturas, o que parece ser intencional, uma vez que a situação de precariedade das unidades escolares justifica os processos de fechamento, de modo que os alunos são transferidos para outras escolas – muitas vezes localizadas na cidade – em vistas de uma suposta melhoria na educação dessas pessoas.

Longe de constituir uma melhora na educação, isso contribui para que os estudantes tenham que se deslocar para escolas distantes de sua comunidade de origem. Além das dificuldades com o transporte, muitas vezes, essas escolas se encontram superlotadas e em condições precárias. Portanto, o processo de fechamento tem dificultado o acesso à escola para muitas crianças e adolescentes, além de desrespeitar a legislação que garante o direito dos estudantes de frequentarem instituições de ensino próximas a seus locais de residências. Com a política de fechamento, observa-se a tendência de eliminar as famílias no campo, já que muitas vezes, os membros da comunidade optam por mudar de território para superar a distância entre a residência e a escola.

De todo modo, a redução no número de alunos tem sido uma das principais justificativas para o fechamento das escolas no campo. A esse respeito, o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) do Rio de Janeiro declara: “*Já consultamos o MEC diversas vezes sobre isso e não existe um número mínimo de alunos para que se mantenha uma escola*” (MST, 2010). Hage também aponta que a lógica que orienta os gastos públicos é pautada no custo-benefício, não no direito. Não há nada na legislação do Brasil que diz que uma escola deve fechar por ter poucos alunos”. De fato, se há poucos alunos na escola, haverá algum prejuízo em relação à socialização e, quanto mais se reduz o número de estudantes, mais a escola no campo enfraquece, pois quem luta pela escola no campo são os próprios sujeitos do campo. Na ausência deles, a escola é fechada.

Por isso, é necessário analisar de forma mais ampla o contexto responsável pela diminuição de alunos no campo. No decorrer deste trabalho, percebemos que a não ampliação de políticas públicas para a Educação do Campo e a modernização às “avessas” do campo contribuem fortemente para a redução de famílias e, conseqüentemente, de alunos no campo. Inclusive, observamos que, em alguns territórios do Brasil, há mais alunos do campo

matriculados na cidade do que em escolas do próprio campo. Percebe-se, portanto, que a demanda existe, mas o direito à escola vem sendo negado às comunidades que vivem no campo, águas e florestas. A política de fechamento não é apenas uma forma de cortar gastos com a educação, mas sim uma maneira escancarada de retirar os direitos da população rural, excluindo e desrespeitando milhares de alunos, que veem reduzidas suas possibilidades de estudar.

Além de escolas com pouca ou nenhuma estrutura, os dados também evidenciaram que há limitações na oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino, pois a maioria das escolas no campo ofertam apenas a educação infantil e o ensino fundamental, sendo mais escassas aquelas que oferecem ensino médio em qualquer região do Brasil. No ano de 2019, tínhamos 54.730 escolas no campo e dessas 49.304 eram escolas municipais, 5.333 estaduais e 93 federais. Sem disponibilidade de cumprir todas as etapas da educação básica no campo, os jovens são obrigados a se deslocar para a cidade a fim de concluir os estudos, o que não é possível em algumas situações. Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas também para as suas famílias e comunidades.

Estrategicamente, o Estado não parece ter intenção de disponibilizar o acesso a todos os níveis de educação, de modo que muitos jovens não completam sua formação. A educação no campo e do campo é mais do que o acesso ao ensino formal, representa um instrumento para emancipação social, o que não interessa ao capital, de modo que as políticas públicas não priorizam a criação ou reabertura de escolas no campo.

A deprimente, mas estratégica, realidade de abandono das escolas por parte do Estado de caráter neoliberal se consolida ainda mais quando este entrega ao setor privado – muitas vezes representado por empresas multinacionais que têm causado inúmeras alterações negativas nos territórios dos povos do campo, águas e florestas– a responsabilidade pela educação no campo. A legislação estabelece que as empresas devem cumprir medidas de compensação pelos impactos socioambientais que causam. Essas compensações são feitas sob a forma de novos territórios e novas escolas, entre outros, só que agora, a terra e a educação, sob o total controle do capital comercial. E vimos ainda que, a legislação educacional também tem estimulado a parceria público-privado.

Portanto, não só o fechamento como também a abertura de escolas no campo associa-se aos ditames do capital, inclusive do agronegócio. Isso pode ser observado especialmente em relação ao poder municipal, uma vez que, em muitos casos, as prefeituras agem como marionetes, servindo aos interesses do setor privado. Segundo Freitas (2019, p. 05), a “escola

do campo está ameaçada na sua existência, pois vem correndo o risco de ser sistematicamente fechada ou terceirizada”. Historicamente, governos, empresas e negócios pautados na ordem buscam eleger seus projetos e programas, excluindo as comunidades rurais do processo. Enfim, as mudanças que tem havido no campo brasileiro em nome da dinâmica global do capital conjuntamente com as reformas educacionais tem impactado no futuro das escolas no campo.

Concluimos que o fechamento das escolas do campo baseia-se em um projeto de educação e sociedade da e para a classe dominante, em que o Estado é cúmplice por meio de seus arranjos políticos. Assim, os processos que perpassam as escolas no campo, são apenas a ponta do *iceberg*, pois em sua base estão problemas infinitamente mais complexos. Logo, é necessário e urgente que muitas questões sejam repensadas, como as condições para a crescente expansão das atividades de mineração, da soja, da cana-de-açúcar, da pecuária, das hidrelétricas, dos parques eólicos, da forma que tem sido criado as Unidades de Conservação, do petróleo e portos, entre outros empreendimentos, todos promovidos incessantemente pelo capital transnacional em parceria com o Estado e que causam tantos danos às comunidades que vivem no campo, nas águas e florestas. Trata-se de implicações de um neodesenvolvimentismo que conforma a essência do mundo moderno.

Neste trabalho, defendemos fortemente a existência e a ampliação de escolas no e do campo, pautadas na relação direta com a terra e com as famílias que nela trabalha, reconhecendo-se seu lugar de conhecimento e produção humana. Assim, embora tenha havido o esvaziamento de espaços escolares no campo, não significa que temos o esvaziamento e extinção dos povos do campo. Estes têm se mobilizado para ter o que é seu por direito: a terra e educação.

Ao longo desse trabalho, procuramos deixar claro da importância das escolas no campo. Mas, para além da sua importância, também os desafios que tem enfrentado. Mesmo com a ampliação do movimento de resistência da Educação do Campo, mesmo com a conquista de leis ao longo desses quase 25 anos de constituição da Educação do Campo, ainda estamos perdendo na luta contra hegemônica. Neste estudo, o desmonte da Educação do Campo é evidenciado com o número de fechamento de escolas. A cada ano que passa, os números revelam que a educação pública e de qualidade tem tornado menos acessível especificamente no território rural. A Geografia por ser um instrumento de análise espacial, nos ajuda a reconhecer uma rede de fatores que são marcados pela desigualdade social. A discussão feita ao longo desse trabalho, busca fazer essas análises, mas não pretendeu finalizá-las. Propomos

para próximos trabalhos não somente uma mera atualização dos dados, mas análises que podem ser ainda mais aprofundadas sobre os territórios de fechamento e de abertura de escolas. Esse movimento ocorre num país de dimensão continental influenciada por suas escalas, tempos e o espaço. Diante desse quadro amplo e complexo, são cruciais o desenvolvimento de pesquisas com essa temática, pois, elas contribuem no reconhecimento dos conflitos, na criação de estratégias de luta para a retomada da escola, da terra, enfim dos direitos fundamentais.

Apesar das relações complexas envolvidas para o entendimento da dinâmica de fechamento e abertura de escolas no campo, buscamos nos aproximar e responder as questões que propusemos para este trabalho. São cinco regiões com mais de cinco mil municípios e todos com o agravante do fechamento de escolas no campo. Trazer esses dados, especializá-los e discuti-los foi uma forma de contribuir e fazer parte de uma luta: a luta por novos rumos, a luta por vidas, a luta pela Educação do Campo.

Considerando o que já foi abordado, aproveitamos ainda para propor recomendações aos agentes públicos, movimentos sociais e sindicatos com relação à dinâmica de fechamento e abertura de escolas no campo. A tarefa de propor tais recomendações é um desafio necessário, pois, tem o intuito de sintetizar os elementos vistos como essenciais para reverter esse cenário em que tem fechado milhares de escolas todos os anos. De fato, é um cenário que tem desestruturado de um modo geral a vida no campo. Dentre essas recomendações, temos ações pontuais ao que caberia:

Ao Estado

- *Consagrar o direito à educação com a abertura de escolas no campo*

Com a política de fechamento de escolas no campo, temos cada vez mais distantes as possibilidades em sanar o analfabetismo no país. O analfabetismo é uma realidade presente especialmente no meio rural e advém de uma dívida social histórica que precisa ser encarada. Sobre essa reflexão, Gadotti (2009) complementa que, o mesmo mapa do analfabetismo é o da pobreza. Onde falta educação, falta de tudo. Vimos que no Brasil, existem microrregiões inteiras que não possuem nenhuma escola no campo. Considerando essa realidade, se tem desafios enormes, para criar condições para uma vida mais digna. Mas, necessário ter claro que, a educação é a base, por isso, tão importante a abertura de escolas no campo e a garantia de um padrão mínimo de qualidade.

- *Criar meios de fiscalização e em especial aumentar o grau de exigência para que uma escola possa ser fechada.*

A educação é parte essencial do exercício da cidadania e está descrita no artigo sexto da CF. Portanto, não importa a quantidade de estudantes, ou mesmo a distância das escolas em relação aos municípios, qualquer que seja o argumento utilizado, exige-se a garantia desse direito, e sua negação é um ato inconstitucional. Mas, infelizmente na prática, quem determina o funcionamento das escolas são os municípios e com isso tem havido uma drástica redução no número desses estabelecimentos no campo e muitas delas sem haver qualquer consulta e debate com os movimentos sociais e as comunidades. Na verdade, a transferência de responsabilidades aos municípios, orientada para a redução de custos, tem se revelado um ideário de caráter neoliberal. Os municípios tem argumentado especialmente sobre a falta de alunos e de verbas. Sobre a falta de alunos, temos por lei, que mesmo as escolas no campo com poucos estudantes, são viáveis seu funcionamento, a partir da adoção de outras formas de organização, a exemplo da própria multisseriação, respeitada os grupos por idade e nível de conhecimento. Portanto, a questão central é criar meios que prevê a articulação política do governo federal com os municípios a fim de que também tenham responsabilidades e transferências de custos para não comprometer a oferta da educação básica.

- *Prever condições de reprodução da vida no meio rural a partir do fortalecimento da política de Reforma Agrária*

A dinâmica de fechamento de escolas no campo é um problema atrelado as desigualdades sociais. Se não temos acesso a escola no campo, conseqüentemente teremos a migração das famílias no campo, e a concentração na distribuição da terra. Portanto, a existência ou inexistência das escolas, influencia na configuração do meio rural, este que tem passado por inúmeras mudanças especialmente a partir da introdução do agronegócio. O agronegócio é um modelo de campo que não precisa de gente, mas ao contrário deste, temos a reprodução da vida no meio rural a partir do fortalecimento da política de Reforma Agrária. A Reforma Agrária é

essencial para a educação no campo e vice-versa. Em outras palavras, se trata de uma via de mão dupla para criação e manutenção da vida, cultura no campo.

- *Fortalecimento de políticas educacionais por parte do governo federal*

Dentro do leque de problemas recorrentes nas escolas do meio rural são as infraestruturas físicas e pedagógicas. Inclusive, a precariedade do seu funcionamento tem sido motivo utilizado para o fechamento. A maioria das escolas rurais no Brasil são multisseriadas, mas, o problema está na ausência de uma mínima estrutura física e pedagógica. Se investisse nestes aspectos, as escolas multisseriadas teriam maior qualidade no ensino e se transformariam numa boa alternativa ao atender a realidade e anseios dos alunos. Portanto, o fechamento da escola não determina a melhora na qualidade do ensino uma vez, que a criança, ou vai ficar sem estudar, ou terá que depender da escola de outra comunidade, se não da escola da cidade mais próxima. Quanto maior a distância percorrida, maiores serão os prejuízos para o estudante no processo de aprendizagem. Para melhorar a qualidade de ensino nas escolas no campo, é preciso reverter os cortes na educação, construir escolas no campo, garantir a infraestrutura e o bom funcionamento das escolas, além de criar e fortalecer programas de formação inicial e continuada de professores para atuarem nessas escolas. Entre esses programas citamos inclusive o PRONERA como garantia de acesso, à permanência e uma educação de qualidade para os povos do campo. Também é fundamental que se pense políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico. Ambos devem ser construídos levando em consideração a participação, realidade e identidade cultural dos povos do campo. Infelizmente, o que tem havido, é a transposição do modelo de escola que predomina nas cidades, nas escolas no campo.

Para a consolidação e enraizamento das políticas da Educação do Campo, é preciso que tenha o esforço de concentrar maior aporte financeiro, e formulação e reformulação de políticas públicas com participação ativa dos sujeitos do campo. Por isso, acreditamos ser necessário rever inclusive a forma de financiamento pelo FUNDEB. O FUNDEB, determina o recurso enviado para as escolas a partir do número de matrículas de estudantes. O número de estudantes não deve ser parâmetro, visto que a realidade das escolas no campo é muito diferente das escolas das cidades (incluindo o quantitativo de alunos). Também se faz necessário maior articulação do MEC e os sistemas de ensino, especialmente para lidar com a atual situação educacional do

campo e os respectivos problemas que inviabiliza a permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas.

- *Impedir a abertura de espaços para atuação do empresariado na educação pública*

A educação é um direito social, não é mercadoria. Infelizmente a educação tem recebido um tratamento que contribui para grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) atuarem e estabelecerem seus mecanismos de controle e de gestão. A privatização da educação tem sido estimulada inclusive por leis e políticas públicas que mais retardam o investimento público. Portanto, com a precarização do ensino, a educação pública tem dependido cada vez mais de parcerias/convênios com o setor privado seja no fornecimento de material, e na infraestrutura da escola. A partir da interferência do setor privado na educação, são criados materiais responsáveis em transferir especificamente, competências e habilidades necessárias para os sujeitos atuarem e adaptarem as circunstâncias do mercado de trabalho preconizadas pelo capital. Esse fator tem gerado um aprofundamento nas desigualdades educacionais já que, vem associado da expropriação de conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico. São conhecimentos importantes, já que possibilitam os estudantes terem uma visão mais crítica, de entender a organização e funcionamento do seu meio e da sociedade humana. Tal realidade tem sido recorrente no meio rural onde as escolas convivem com poucos recursos públicos. Esse cenário provoca o enfraquecimento da Educação no e do Campo já que, muitas das empresas também estão alinhadas com os preceitos valorizados no modelo de campo do agronegócio. Exemplo disso é próprio programa Agrinho. Em matéria do site Brasil de Fato, tem a afirmação de Valter Leite, do setor de Educação do MST. Ele diz “o Agrinho vem fazendo, há 24 anos, um amplo processo de instrumentalização da escola pública para promover a idealização do agronegócio. E ainda completa que “os materiais do Agrinho ocultam a violência que os agrotóxicos ocasionam, dizendo de uma possível racionalização do uso de agrotóxicos e possibilidade de conciliação do agrotóxico à saúde humana” (BIANCHINI, 2020, *on-line*).

É preciso que esteja claro que o problema não está na escola pública, o problema está em como tem sido o investimento sobre ela. A educação pública e universalizada carece de qualidade, por isso, é preciso que se tenha uma estratégia e vontade política em investir na

educação e cultura da sociedade, sem criar essa necessidade/dependência ao setor privado. A falta de vontade do Estado em investir na educação tem sido responsável em formar dualidades entre a educação pública versus a educação privada. A escola privada para elite de qualidade e a escola pública de baixa qualidade para os trabalhadores. Com essa dualidade em vigor, tem havido a forte atuação do empresariado em prol de uma necessidade de “resolver” os problemas da educação pública brasileira. Na realidade, com a atuação do empresariado na educação pública, ampliam as possibilidades para uma formação tecnicista, que condena a autonomia e o pensamento crítico. Essa é uma formação estratégica, quando se quer um sujeito que nega a sua identidade, não questiona e não luta por seus direitos.

- *A política do Transporte público como meio de facilitar o acesso a escola pública e não como meio de fechar e distanciar as escolas dos seus estudantes.*

A universalização da política do transporte escolar sem ter critérios claros para seu uso tem gerado diversos problemas, dentre esses, podemos pontuar: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas de outras comunidades muito distantes ou ainda de escolas urbanas; o transporte em veículos inadequados e sucateados; em estradas não pavimentadas e trajetos extremamente longos. Diante desse cenário, conclui-se que a política do transporte escolar tem sido utilizada para fortalecer o fechamento de escolas no campo. A realidade é que o transporte escolar devesse evitar o fechamento dessas escolas quando os alunos tem mais possibilidades de poder frequentá-la assiduamente. Infelizmente, o transporte tem sido utilizado como solução para os territórios que não vão ter mais escolas. Para os gestores municipais se trata de uma solução mais econômica. Em outras palavras, ou a comunidade tem acesso a escola, ou se tem acesso ao transporte para levar para outra escola. Não é possível ter os dois no território. Queremos deixar claro, que a política do transporte escolar não é o problema, mas a forma como tem sido utilizado. O campo precisa não somente de escolas, é necessário estradas em boas condições, transporte público de qualidade, enfim infraestrutura que possibilita viver de forma digna no campo. Entretanto, o entendimento é de que não se pode ter no campo o que se tem na cidade e isso tem levado as ações de cunho assistencialista, ou seja, o direito é substituído por uma “esmola”, que pouco garante alguma transformação social. É de direito que a população do campo tenha acesso ao conhecimento elaborado e que este acesso seja no seu território de vivencia. Considerando essa reflexão, se

faz necessário que seja respeitada a Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008. Essa resolução deixa claro que o transporte escolar seja intracampo. Pois “é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não fazer o percurso contrário” (CALDART, 2003, p. 63).

Aos movimentos sociais, sindicatos e demais entidades da sociedade civil.

- *Ampliar o debate sobre a importância da escola no campo e as consequências com o fechamento delas.*

A escola estar no campo é fundamental por uma série de fatores. Ela não desempenha somente a função educativa, com aulas, conteúdos curriculares, ela também organiza o espaço da comunidade através das reuniões, festividades, encontros e dentre outras ações que poderão ser desenvolvidas em contraturno. A escola é importante porque além de disseminar o saber, ela une a comunidade. A escola funciona como um “correio eletrônico”, todos sabem o que está acontecendo, e são provocados a poderem participar. A comunidade que tem claro da importância de sua escola, faz de tudo para que tenha possibilidades para manter funcionando. A comunidade reivindica por melhores condições na infraestrutura, por mais professores, pela ampliação de salas. São elementos que vão impedir a prática de nucleação, ou seja, de fechar escola. Na falta da escola, a comunidade perde não somente o lugar onde levaria seus filhos para estudar, perde também o valor do seu território. Geralmente, é uma comunidade que se torna mais desunida pois, ficam desprovidas do movimento que a escola fazia para integrar a todos. E o fechamento das escolas acaba sendo seguido pelo fechamento da igreja, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem vida.

- *Criar mecanismos para mobilização nacional a favor de uma educação pública e de qualidade no campo e cidades. Tem que estar claro que a educação não é meramente objeto de especulação econômica e uso político-eleitoral.*

É importante promover debates com toda a sociedade sobre o papel da educação pública e de qualidade. A educação precisa ser vista como um direito elementar, consolidado e que todos devem ter acesso independente se no campo ou na cidade. Esse movimento, ao adquirir força nacional, poderá contribuir diretamente na constituição de políticas educacionais, no

objetivo claro de desmistificar que, o problema não é a educação ser pública, o problema está em como ela vem sendo ofertada. A falta de investimento público e a dependência ao setor privado de ensino, tem fragilizado o direito de estudar com qualidade e gratuitamente. Tem se criado uma falsa ideia de que, o melhor é o ensino privatizado. A sociedade brasileira tem de constranger e encerrar o desmantelamento da educação pública, e especificamente do fechamento das escolas.

- *Ampliar o debate da luta pela Reforma Agrária e sua articulação com a luta pela Educação do Campo.*

Entende-se que a luta pela Reforma Agrária, não está somente em adquirir um pedaço de chão. É preciso ainda condições necessárias para trabalhar e viver na e pela terra. Dentre essas condições, tem o direito a educação. Ter uma política de Reforma Agrária efetiva é estabelecer novos rumos para o projeto de campo no país. A Reforma Agrária é estimular a vida e a diversidade no campo, é promover um projeto de campo articulado a outro projeto que é o da educação. Isso tem que estar claro porque, no campo em que promove a política de Reforma Agrária, tem gente e, conseqüentemente terá escolas. Um campo onde não tem a política de Reforma Agrária existem poucas pessoas, o que geralmente dificulta as possibilidades de ter alguma escola. No movimento do MST, por exemplo, tem a seguinte premissa: para além da luta pela terra, tem a luta por outros direitos sociais, como a educação, cultura, comunicação. Viver no campo é exigir cada vez mais conhecimento – saber elaborado – para poder viver bem e melhor, cuidando da terra e da natureza e cultivando alimentos saudáveis para toda a sociedade. Além disso, o próprio MST deve ser um movimento próximo das comunidades especificamente aquelas provenientes de áreas de Reforma Agrária. Manter a proximidade com o movimento é manter ativo a luta, o seu caráter coletivo, a consciência de classe, e estar direto ou indiretamente inserido em espaços que influenciam e fortalecem a formação dos sujeitos.

- *Desenvolver ações para fortalecer o movimento de denúncia de fechamento de escola*

Para um melhor êxito nos processos de reivindicação e mobilização, as comunidades do meio rural, precisam ser conhecedoras das orientações legais que tratam sobre o fechamento das escolas do campo, a fim de que saibam argumentar e defender seus direitos. A prática do

fechamento de escolas no campo não pode ser tomada como uma normalidade inevitável. A população precisa se mobilizar pelo reconhecimento de que se trata de um direito que está sendo usurpado em favor da economia e geração do lucro. A comunidade conhecedora de seus direitos tem o poder de mobilizar outros segmentos e instituições como o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Câmara dos Vereadores, as Igrejas; Universidades, e outros segmentos, movimentos sociais, como associações diversas, de modo que o Estado cumpra suas obrigações e nutre a defesa do direito público a educação. É importante ainda que, a comunidade seja participativa, ativa na escola. A escola que tem uma relação próxima com a sua comunidade, é uma escola viva, onde nada vai acontecer sem que todos fiquem sabendo!

- *Articular universidades públicas e outras instituições de ensino para formação continuada de professores*

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para a construção das escolas do campo. Esses sujeitos ao atuar com o pensamento crítico se movem na luta pela escola e pelas necessidades da comunidade e alunos. Entretanto, o pensamento crítico tem sido comprometido por diferentes vias, seja porque a formação inicial está muito mais sob o controle dos segmentos privados da educação, que, inclusive tem limitado e ou atropelado o estudo de determinados conteúdos do curso. Enquanto isso, a formação continuada conta com a falta de investimento e interesse do poder público. Infelizmente, o poder público tem entregado a formação continuada para o segmento privado. Por isso, tão importante os movimentos sociais traçar estratégias que conduzam ao fortalecimento de ações que contribuam para a formação continuada de professores. Acreditamos que traçar estratégias para a formação continuada seja ainda mais relevante, visto que é um público que independentemente dos caminhos percorridos para ingressar na sala de aula, são eles, atuantes nas escolas públicas.

Para finalizar, trazemos a reflexões que foram feitas por Paulo Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p, 67). Essa reflexão é fundamental já que demonstramos com dados quantitativos e análises qualitativas que, a educação no campo tem seguido por outro rumo a partir do fechamento em demasiado de escolas. Diante desse cenário, concluímos que, esse quadro só poderá tomar outros rumos a partir da luta de todos aqueles que veem na educação um caminho possível para transformação.

Portanto, é fundamental ter claro que, a educação promove o intercâmbio para outras políticas públicas, e conseqüentemente possibilita a construção social.

O momento é de resistência contra esse levante que é de justamente negar a educação, o conhecimento, o conteúdo humanista e emancipador para em contrapartida instaurar o atraso, a mesmice e a completa ingenuidade e ignorância. Se foi no coletivo que conquistamos a escola pública como um direito universal, devemos fortalecer esse coletivo para não perder os direitos historicamente conquistados.

Portanto, para resistirmos, é fundamental alimentar nossos sonhos, as nossas perspectivas, pois, mesmo vivenciando uma crise global na política, no meio ambiente, na economia, na saúde e nos direitos sociais, sempre haverá tempo e nele o curso de uma determinada história. Por isso, destacamos que não se trata de adaptação. É preciso nos inserirmos, e assumir que somos sujeitos históricos, sujeitos que fazem história! Se não estamos aqui para criar, inventar, lutar, então é como já dizia Raquel Pereira (2012), seremos que nem um pássaro de asas cortadas. Só existimos, não alçamos voo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. Texto para discussão nº 702. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, 31p.

ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1992.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL E O SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE. REVISTA GRIFOS - N. 36/37 – 2014

ALMEIDA, Rosemeire A. A Sociologia da Prática de Bourdieu e o Campesinato. In: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, <http://www.ceul.ufms.br/agbtl/>, v. 03, n. 03, p. 92-109, 2006. ; Meio de divulgação: Digital; Homepage: http://www.ceul.ufms.br/agbtl/index_revista.htm; Série: 03; ISSN/ISBN: 18082653.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Universalização e localismo: movimentos sociais e crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazonia. In: Maria Angela D'incao e Isolda Maciel da Silveira (orgs.). A Amazonia e a crise da modernização. 1994

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: Dados básicos para uma avaliação. 2004. Disponível em:http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutoriopronera.pdf. Acesso em: 08 dez. 2016

ANDREATTA, Cidimar. Ensino e aprendizagem de matemática e Educação do Campo: o caso da escola municipal comunitária rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, município de Colatina, estado do Espírito Santo / Cidimar Andreatta. – 2013.

AQUINO JUNIOR, Paulo Olívio Correa De Entre Cravos: Meandros Da Feitura Do Território No Interior De Acará, Pará. Revista Mutirão (Folhetim de Geografias Agrárias do Sul) V. 01, No . I, 2020

ARAÚJO, H. F. A. ; NASCIMENTO, P. ; GAIOSO, A. V. ; NOVAES, J. S. . Nova Cartografia Social Dos Babaçuais: Mapeamento Social da Região Ecológica do Babaçu. II Encontro de Pesquisadores e Movimentos Sociais do Projeto Cartografia Social dos Babaçuais: Mapeamento Social da Região Ecológica do Babaçu. 2015. (Outro).

ARAÚJO, Marco Aurélio Corrêa. De Estado E Planejamento: A Sudeco E O Avanço Do Capitalismo Monopolista Na Região Centro-Oeste (1967-1990) Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2012.

ARAÚJO, Roberto. et. al. Estado e sociedade na BR-163: desmatamento, conflitos e processo de ordenamento territorial In: BOLLE, W.; CASTRO, E.; VEJMEKKA, M. (Org.). Amazônia: região universal e teatro do mundo. São Paulo: Globo, 2010

ARÁOZ, Horácio Machado. O debate sobre extrativismo em tempos de ressaca: A natureza americana e a ordem colonial. In Descolonizar o imaginário: debates sobre pós extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

ARRAIS, Tadeu Pereira Alencar. Goiás: Novas Regiões, Ou Novas Formas De Olhar Velhas Regiões. In: ALMEIDA, M. G. (Org.). Abordagens geográficas de Goiás: o natural e o social na contemporaneidade. Goiânia: UFG, 2002.

ARROYO, Miguel G. Trabalho E Educação Nas Disputas Por Projetos De Campo. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez.2012.

ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. Prefácio. In: Escola de direito : reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel AntunesRocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores) . – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo ; 2)

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Por uma educação básica do campo. 1999

ASSIS, Guido; MATOS, Thais; BRONZI, Lais. Industrialização E Urbanização No Município De São Gonçalo/Rj: Uma Análise A Partir Da Pesca Artesanal Na Baía De Guanabara. Simpósio nacional de geografia urbana. v. 1 (2019): Anais do XVI SIMPURB.

AYOUB, Dibe Salua. Madeira Sem Lei: Jagunços, Posseiros E Madeireiros Em Um Conflito Fundiário No Interior Do Paraná. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Antropologia Social do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2011.

AZEVEDO, J.L. A educação como Política pública. 2. Ed. Aum. Campinas, SP, Autores associados, 2001.

AZEVEDO, Leon Martins Carriconde; BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. “Terra A Vista!”: Apropriação De Terras E Recursos Territoriais Pelas Mineradoras Multinacionais No Município De Catalão (Go). Revista Pegada. v. 21, n. 2 (2020).

BAESA/ENGEVIX. Plano De Conservação Ambiental E Usos Da Água E Do Entorno Do Reservatório. Relatório Consolidado - Volume 01/02 - Florianópolis (SC), Brasil 2005.

BANCO DE DADOS COOPERATIVISTA. Curitiba: EMATER/OCEPAR, 1979-1997. CO-AMO. Agroindustrial Cooperativa. 2016.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em santa rosa de lima. Goiânia: ANPED, 2013.

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo [manuscrito] : possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância / João Batista Begnami. - Belo Horizonte, 2019.

BERNARDES, Marina Pinho. Areais Da Ribanceira Em Disputa: Comunidade Tradicional E O Desenvolvimento Recente De Imbituba – Sc. Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, 2017.

BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. A fruticultura no Nordeste Semiárido: internacionalização, conflitos territoriais e a precarização do trabalho. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação, 2012.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. 10 ed. Petropolis, RJ, Vozes 2006

BLUME, R. Território e ruralidade: a desmistificação do fim do rural. Porto Alegre – R.S. 2004. Dissertação (Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2004, 182f

BRUMER, Anita; SPANEVELLO, R. M. Jovens agricultores da Região Sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS; Chapecó: Fetraf-Sul/CUT, 2008. Relatório de Pesquisa.

BOGO, Ademar. Identidade e Luta de Classes. Editora: expressão Popular, São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRITO, Ciro de Souza. Lugar de Conflitos: estudo de caso no Território Tradicional Sesmaria do Jardim, Baixada Maranhense. ACENO, Vol. 4, N. 8, p. 109-126. Ago. a dez. de 2017. ISSN: 2358-5587. Conflitos territoriais e socioambientais nas Amazônia (Dossiê).

BUCZENKO, Gerson Luiz. Município de Piraquara: potencial para articulação entre Educação Ambiental e Educação do Campo. In. SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. Retratos da Região Metropolitana de Curitiba - Paraná: campo, sujeitos e escola pública Curitiba: UTP, 2019. p. 254.

CALDART, Roseli Salete Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: MEMÓRIA DOS 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA. Brasília, 2018 1ª Ed Cidade Gráfica e Editora

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

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma

escolar. In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Editora insular, Florianópolis, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In. Por uma Educação do Campo: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 2ª edição, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a Educação do Campo. In. Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Incra/MDA. Brasília, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Porto Alegre, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Ano 2, número 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. 2012. Disponível em: <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/textocaminhostransformac3a7c3a3a3oescolareseli-rev.pdf> . Acessado em: 17/11/2022

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento: Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: . Acesso em: 12 jan. 2016.

CALDERANO FILHO, Braz; et al. Caracterização de pedoambientes da mesorregião oeste maranhense, microrregião de Pindaré sob diferentes níveis de pastagens. Boletim De Pesquisa E Desenvolvimento. Novembro. 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. Revista NERA. V. 22, N. 48 Dossiê 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. Evaluation and Program Planning, v.1, p.1 - 23, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na Educação do Campo / Rodrigo Simão Camacho. - Presidente Prudente: [s.n.], 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O proner: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v. 2, n. 2, 25, jul./dez. 2017

CAMACHO, Rodrigo Simão. Disputa de Paradigmas: Educação do Campo, Soberania Alimentar e Agrocombustíveis. In: Anais. III Seminário Internacional da América Platina: Identidade, Diversidade e as Linguagens do Território Platino. Campo Grande/MS: UFMS; Cadef, 2010. p. 1-8.

CAPEL, Horácio. Filosofía y ciência em la geografia contemporânea. Barcelona: Barcanova,

1985.

CARDOSO, Shara Carneiro. Mudanças provocadas pela Revolução Verde no Brasil e no mundo a partir dos anos sessenta. Trabalho de conclusão de curso da área de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Ceará, Faculdade. Fortaleza, 2011.

CARDOSO JÚNIOR, Hamilton Matos; LUNAS, Divina Aparecida Leonel. Construção Da Usina Hidrelétrica De Cana Brava Em Minaçu (Go): conflitos sociais e o dilema do desenvolvimento. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, v. 13, n. 29, p. 231-255, abr., 2018.

CARNOY, Martin. Estado e Teoria Política. 15ª edição. Campinas: Papirus, 2010.

CASTELLS, Manuel. Hacia el Estado red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. São Paulo. (Ponencia presentada en el Seminario sobre Sociedade y reforma del estado), mar., 16 p. 1998.

CASTILLO, R. (2009) Região competitiva e circuito espacial produtivo: a expansão do setor sucroalcooleiro no Brasil. Anais. VIII Encontro Nacional da ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia). Curitiba.

CARVALHO, Vera Regina Ferreira. Sucessão Da Atividade Na Pequena Propriedade Rural Na Perspectiva Da Família E De Gênero. Londrina, 22 a 25 de julho de 2007, Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural

CHAVES, Edna Maria de Carvalho. Projeto Grandes Carajás. *Revista Nova Atenas*, volume 7, n. 2, Jul-dez, 2004.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: Júnior, J.G.S., Molina. M.C. e Neto, F.C.T. (orgs.) *Introdução Crítica ao Direito Agrário. O direito achado na rua*. Editora UnB. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2002.

CHESNAIS, François. “O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos”. In: CHESNAIS, François. (org.), *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências* São Paulo, Boitempo, pp. 35-67.2005

CHIODI, Joel. O Papel Do Pronaf No Processo De Sucessão Rural No Município De Serafina Corrêa- Rs. Trabalho de conclusão submetido ao Curso Bacharelado em Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS. Porto Alegre, 2017

CICCOLELLA, Pablo Jose. Desconstrução/reconstrução do território no âmbito dos processos de globalização e integração. Os casos do Mercosul e do corredor andino. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A de.; Silveira, M. L. (Org): *Território-globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC, 1994. p.108-115.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo no Brasil 1999-2019*. São Paulo: Expressão Popular.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Quilombolas do Jambuaçá- Moju- PA X Companhia Vale do Rio Doce: Dossiê - CPT Região Guajarina. Moju, Pa, 2006.

CORDEIRO, Emille Sampaio. O desocultamento do conflito ambiental na comunidade camponesa de Gravatá na região do Cariri cearense. Rio de Janeiro 2016.

CORRÊA, Roberto Lobato. Algumas considerações sobre análise regional. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 1997, 54 p., ano 49, nº 4 out/dez.

CORRÊA, Rosivanderson. A Produção Do Açaí Na Amazônia Tocantina: Perspectiva Para O Desenvolvimento Regional. XVII Encontro Nacional Dos Geógrafos. São Luís Do Maranhão. 2016.

CORREA, Cássia Valéria Pinheiro Correa, et all. Aterro Sanitário Do Perema, Município De Santarém, Pa: O Chorume E Suas Doenças. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/anaisdajornada/3/resumo/225/aterro-sanitario-do-perema-municipio-de-santarem-pa-o-chorume-e-suas-doencas>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

COSTA, João Batista de Almeida. A (DES) Invisibilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais: A produção da Identidade, do Pertencimento e do Modo de Vida como Estratégia para efetivação de direito coletivo. In: GAWORA; SOUZA IDE; BARBOSA. Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011.

COSTA, Rogério Org. da. Latifúndio e Identidade Regional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CUNHA, José Marcos Pinto da. Dinâmica migratória e o processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso. Rev. bras. estud. popul. vol.23 no.1 São Paulo Jan./June 2006.

CRUZ, Valter do Carmo Povos e comunidades tradicionais. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2014.

CRUZ, Valter do Carmo. Itinerários teóricos sobre a relação entre território e identidade. In: BEZERRA, A. C. A.; GONÇALVES, C. U.; NASCIMENTO, F. R. do; ARRAIS, T. A. (orgs.). Itinerários geográficos. Niterói: Ed UFF, 2007. p. 13-35.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educ.Soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

DAL SOGLIO, F.; KUBO, R. R. Agricultura e sustentabilidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 152 p.

DAMAS, E. T. Distritos Industriais da Cidade do Rio de Janeiro: gênese do desenvolvimento no bojo do espaço industrial carioca. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

DAMAS, Thiago. Territórios Corporativos E A Produção De Zonas De Sacrifício: O Caso

Tkcsa No Rio De Janeiro. SINGA, Curitiba, 2017.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELGADO, Guilherme Costa. Do Capital Financeiro na Agricultura à Economia do Agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012). Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2012.

DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DOURADO, J. A. L. Das terras do sem-fim aos territórios do agrohidronegócio: conflitos por terra e água no Vale do São Francisco (BA). 2015. 371f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2015.

ELIAS, Denise Globalização E Fragmentação Do Espaço Agrícola Do Brasil. Revista Eletrônica De Geografia Y Ciências Sociales. Vol. X, núm. 218 (03), 1 de agosto de 2006.

ELIAS, Denise. Relações Campo-Cidade, Reestruturação Urbana E Regional No Brasil. XII Colóquio Internacional De Geocritica, 2012.

ELIAS, Denise. Difusão do agronegócio e novas dinâmicas socioespaciais. Fortaleza: banco do Nordeste do Brasil, 2007.

ELIAS, Denise. Construindo a noção de Região produtiva do Agronegócio. In: Cidades Médias e Região. OLIVEIRA, Helio Carlos Mirando de.; Calixto, Maria José Martinelli Silva.; SOARES, Beatriz. 1 ed. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2017.

ELIAS, D. Mitos e nós do agronegócio no Brasil. Geosp, v. 25, n. 2, e-182640, ago. 2021. ISSN 2179-0892.

ETGES, Virgínia Elisabeta. A Região no contexto da globalização: O caso do Vale do Rio Pardo. IN: VOGT, Olgário Paulo. SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da (org.). Vale do Rio Pardo: (re) conhecendo a região. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

FELICIANO, Carlos Alberto. Estado, apropriação e concentração de terra e poder: da propriedade como direito natural ao questionamento da função social da terra. In: A questão Agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais. 2015.

FABRINI, João Edmilson. Os Assentamentos De Trabalhadores Rurais Sem Terra Do Centro-Oeste/Pr Enquanto Território De Resistência Camponesa. Tese de doutorado. Presidente Prudente, 2002.

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. *PEGADA - A Revista Da Geografia Do Trabalho*, 9(1). <https://doi.org/10.33026/peg.v9i1.1643>

FAJARDO, Raquel Yrigoyen “El reconocimiento constitucional del pluralismo legal en el Perú. Hacia una interpretación comprehensiva del convenio 169 y la Constitución.” In: Identidades culturales y Derechos Humanos. Madrid: Dykinson, 2002.

FAJARDO, S. Complexo Agroindustrial, Modernização da agricultura e participação das cooperativas agropecuárias no Estado do Paraná. Caminhos da Geografia, Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 31-44, 2008

FARIAS, Marieli Rogalewski De. Processo De Nucleação Das Escolas Do Campo Do Município De Papanduva- Uma Reflexão Sobre O Silêncio Imposto Às Comunidades Escolares. Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal de Santa Catarina. 2020.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia dos territórios. In: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimentos socio territoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista NERA, ano 8, n. 6. 2005. Disponível em: <www2.fct.unesp.br/nera/revistas/06/Fernandes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T; FABRINI, J. E. (Org). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Artigo do Mês/ julho/agosto 2004. 57 p.

FERNANDES, Bernardo Maçano. F398c Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: [s.n], 2013

FERNANDES, Florestan. O Desafio Educacional. São Paulo. Cortez, editora, 2003

FERNANDES, Florestan. O Desafio Educacional. São Paulo. Cortez, editora, 1989

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5. , 2003, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: Unesp, 2002. (CD ROM)

FERNANDES, Bernardo Maçano. WELCH; Clifford Andrew, GONÇALVES, Elienai Constantino Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias / BernardoMaçano Fernandes,.- 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (Vozes do campo)

FERNANDES, Bernardo Maçano Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERNANDES, Bernardo Maçano. A questão agrária no limiar do século XXI. Espaço e Geografia, v.04, p.07 - 24, 2001.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p.76-86, 2017

FERREIRA, Jarliane da Silva. Escola Rural/Ribeirinha, Currículo E Interculturalidade: Um Projeto Possível? Publicado em 2004. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Jarliane%20da%20Silva%20Ferreira.pdf>. Acesso em dezembro de 2020

FERREIRA, Lara Cristine Gomes. SOBRINHO, Fernando Luiz Araújo. A Dinâmica Canavieira Na Microrregião Ceres, Goiás: Das Colônias Agrícolas Nacionais Ao Agronegócio Sucroenergético. *Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente*, n. 39 v. 1, p. 146-175, jan./jun., 2017.

FICARELLI, Thomas Ribeiro de Aquino; RIBEIRO, Helena. Queimadas nos canaviais e perspectivas dos cortadores de cana-de-açúcar em Macatuba, São Paulo. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 48-63, 2010.

FIGUERA, Delfina. “Estado e território: suas relações e a globalização”. In SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A de.; Silveira, M. L. (Org): *Território-globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC, 1994. p.108-115.

FLEURY, Lorena Cândido; ALMEIDA, Jalcione Pereira de. A conservação ambiental como critério de relações entre grupos e valores: representações e conflitos no entorno do Parque Nacional das Emas, Goiás. *Ambiente & Sociedade Campinas* v. XII, n. 2 p. 357-372 jul. Dez. 2009.

FOSCHIERA, Atamis Antônio; THOMAZ JUNIOR, Antônio. A luta dos atingidos por barragens no Brasil: o caso dos atingidos pela usina hidrelétrica de barra grande. *Revista da casa de Geografia de Sobral*. 2012.

FONSECA, Fabrício A. Nucleação de escolas na região do Canto do Engenho: impactos culturais e educacionais. Montes Claros: Unimontes, 2011.

FRANCO, Paulo Cesar; LIMA Adriana; PRADO, Dauro Marcos Do. A Itinerância Da Educação Caiçara E O Direito Ao Território. In. NASCIMENTO, Lisângela Kati do; TEIXEIRA, Gabriel da Silva. *Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos - São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020*

FREITAS, Luis Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019. 160 p

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al (orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudencio. A estratégia do capital sobre a Educação do Campo e a tarefa da

resistência ativa. In. Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA Brasília, 2018 1ª Ed Cidade Gráfica e Editora.

FURLAN, Vinícius Teixeira. Terra E Política: Etnografia Da Luta Antibarragem De Indígenas E Agricultores Contra Pequenas Centrais Hidrelétricas Da Bacia Do Rio Branco (Ro). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4). 31p.

GUEDES, Camila Guimarães. Et al. Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Brasília, 2018. 1ª Ed. Cidade Gráfica e Editora

GOHN, Maria da Glória. Teoria Dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos E Contemporâneos. Edições Loyola São Paulo: 2006

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 49-76.

GONÇALVES, Marilei de Fátima Ferreira. Campo Largo: memória, ruralidade e resistência. In. Retratos da Região Metropolitana de Curitiba - Paraná: campo, sujeitos e escola pública. Curitiba: UTP, 2017. p. 254

GONÇALVES, Marianne Marimon. Brick, Elizandro Maurício. Educação do Campo e Ensino de Ciências: Contribuições da Perspectiva Freireana para o Trabalho Docente. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017

GUIMARÃES, J. R. S. A insustentável leveza da urbanização e do êxodo rural na Bahia. Bahia: Análise & Dados. V.12, n.3, dez. 2002, p.179-189. Disponível em. Acesso em 06/02/2005

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro: As Novas Formas De Organização E Articulação Das Classes Dominantes: o MBL em questão. Revista de Políticas Públicas, v. 22, n. 2 (2018)

GIRARDI, Eduardo Paulon. Atlas da Questão Agrária Brasileira. 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/downloads.htm>. Acesso em dezembro de 2020.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

GOMES JUNIOR, Elson Dos Santos. A Cultura Política No Projeto De Assentamento Zumbi

Dos Palmares (Campos Dos Goytacazes/São Francisco De Itabapoana-Rj). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Campos Dos Goytacazes Junho – 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

_____. Cadernos do cárcere. vol. 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HAESBAERT, ROGÉRIO. Região, Diversidade Territorial E Globalização. Geografia v. 1 n. 1 1999.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª. edição. Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2010. pp. 43 – 71.

HAESBAERT, Rogerio. Migração e Desterritorialização. In: PÓVOA NETO, Helion; FERREIRA, Ademir Pacelli (Orgs.). Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios. Rio de Janeiro: Revan, 2005b, pp. 35-46.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT. Territórios alternativos. Niterói: EdUFF, 2000.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª. edição. Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2007. pp. 43 – 71.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas Rurais Multisseriadas: Desafios Quanto À Afirmação Da Escola Pública Do Campo De Qualidade. ENDIP/UECE, 2014.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARVEY, David. O novo imperialismo. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 1ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOFLING, E. M. Estado e políticas públicas sociais. In: Cadernos CEDES. Política pública e educação. Campinas, São Paulo. 2001

IANNI, Octávio. Nação: província da sociedade global? In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.A.; SILVEIRA, M. L. (org.). Território, globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2002.

IANNI, O. Colonização e contrarreforma agrária na Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBAMA. Estudo socioeconômico da área proposta para a criação da Reserva Extrativista Renascer: Relatório Final. Prainha, PA, 2006. 212 p. v.1

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JANK, Marcos Sawaya; NASSAR, André Meloni; TACHINARDI, Maria Helena, Agronegócio e comércio exterior brasileiro. REVISTA USP, São Paulo, n.64, p. 14-27, dezembro/fevereiro 2004-2005

JURAS, A.A.; CINTRA, I.H.A.; LUDOVINO, R.M.R. A Pesca na área de influência da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, estado do Pará. Boletim Técnico Científico do CEPNOR, Belém, v.4, n.1, p.77-88, 2004.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Marx. In: _____. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das letras, 2002. p. 30-51.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Gramsci. Disponível em: . Acesso em: 02 fev. 2012

KNOBLOCH, Frieda. The Culture of Wilderness: Agriculture as Colonization in the American West. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, 1996.

KWITSCHAL, Josiane Carine. Educação Infantil Do E No Campo: um estudo sobre a oferta a demanda e os efeitos da nucleação para as crianças e famílias residentes nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Rio Negrinho – SC. Florianópolis 2020

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) Por uma Educação Básica do Campo: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LACERDA, Renata Barbosa. Entre a coragem e as covardias nas lutas por terra. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001

LEHER, Roberto. Marxismo, Educação e Politécnica. In: Hegemonia Burguesa na Educação Pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 1999.

LEITE, Ubajara Berocan. Os Efeitos Regionais Da ‘Grande Mineração’: A Experiência Do Norte De Goiás. Brasília-DF: dezembro / 2013.

LITTLE; Paul E. Territórios Sociais E Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia Da Territorialidade, Brasília 2002.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais E Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia Da Territorialidade. Anuário Antropológico/2002-2003 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

LOUREIRO, Violeta. Amazônia, estado, homem e natureza, 2ª edição, Belém, CEJUP. 2001, pp. 217 e ss.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In: _____. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-133.

LOPES, Rodrigo Alberto; SALES, Nathana Izabela Silva. Utilização de agrotóxicos em pastagens e monoculturas e morte súbita de abelhas em Porangatu-GO. / v. 15 n. 2 (2020): Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe.

LOPES, Angelita. Indicadores De Sustentabilidade Em Escolas Do Campo Nos Municípios De Pires Do Rio E Porangatu (GO). Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013.

LOPES, Edivaldo Ferreira. Comunidade Cabeceira Do Piabanha, Território De Resistência: “Nossa identidade, parte da gente”. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudo Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucur. Diamantina 2018.

MACEDO, Marta de Paiva. Escala de análise e cartografia. Estudo da representação gráfica de fenômenos complexos, no âmbito da ciência geográfica. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

MACEDO, Diego Branco. Santa Rosa De Lima – Sc: Uma Discussão Sobre Opções Em Termos De Desenvolvimento Em Nível Territorial. Publicado em 2012. TCC (Graduação)

MACHADO, Elusa Camargo De Oliveira. ESCOLAS SUBMERSAS Os efeitos de uma hidroelétrica nas comunidades e escolas do campo. Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC. LAGES 2011.

MAGALHÃES, Sônia Barbosa; CUNHA, Manuela Carneiro da. Relatório da SBPC. A Expulsão De Ribeirinhos Em Belo Monte. São Paulo/2017 SBPC.

MAGALHÃES MUNIZ, Sandra Célia; AFONSO, Priscilla Caires Santana; CLEPS JUNIOR, João. O Norte De Minas Gerais E A Gestão Comunitária Da Água. Revista Cerrados (Unimontes), vol. 7, núm. 1, enero-diciembre, 2009, pp. 23-39 Universidade Estadual de Montes Claros.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. De; Marques, Marta Inês Medeiros. (Org.). O campo no século

XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela: Paz e Terra, 2004

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008a.

MARTINS, Gerson Lucas Alves. A Disponibilidade E A Qualidade Da Água Na Promoção Do Desenvolvimento Socioeconômico No Município De Jenipapo De Minas – MG. Dissertação de mestrado, 2016

MARTINS, José de Souza. A chegada do estranho. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATOS, Alan Kardec Veloso de. Revolução Verde, Biotecnologia E Tecnologias Alternativas. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.12, p.1-17/2010.

MEIRA, João Gildásio Veloso. Percepção dos moradores do barroco sobre a Desterritorialização causada pela barragem do rio jequitai-mg. 11º FEPEG. 2017

MENDES, E. P. P.. MESQUITA, L. A. P. de. Modernização da Agricultura e Formação dos Complexos Agroindustriais. XIX Encontro Nacional De Geografia Agraria, São Paulo, 2009, pp. 1-17.

MENDONÇA, M. R. A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano. 458 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

MENEZES, Rachel Reis. As escolas comunitárias rurais no município de Jaguare: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil. Vitória, 2013.

MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. Tradução: Paulo César castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In. Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. São Paulo, 2012.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85

- MOLINA, Monica Castagna. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. In: Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA Brasília, 2018 1ª Ed Cidade Gráfica e Editora.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, Classe e Movimento Social. 3 ed. Ed Cortez, São Paulo 2010.
- MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOURA, Auricharme Cardoso de. Trajetórias, Memórias E Experiências De Trabalhadores Rurais Do Projeto Jaíba/Mg. Encontro regional ANPUH-MG, 2012
- MOGILKA, Maurício. Governos progressistas na América Latina e seus impasses em contexto neoliberal. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32771/1/Governos%20progressistas%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20seus%20impasses%20em%20contexto%20neoliberal.pdf>
Acessado em: 07/02/2023.
- MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Editora Insular, Florianópolis, 2010.
- NAHUM, João Santos. SANTOS, Cleison Bastos dos. O boom do dendê na microrregião de Tomé-Açu, na Amazônia paraense. 25 | 2015, Número 25.
- NAHUM, João Santos; MALCHER, Antônio Tiago. “Dinâmicas territoriais do espaço agrário na Amazônia: a dendeicultura na microrregião de Tomé-Açu (PA).” 2015 *Confins: revue franco-brésilienne de géographie* 22. <https://confins.revues.org/7947>.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoi do. Educação do Campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. Revista NERA, Presidente Prudente: Unesp, ano 14, n. 18, p. 106-124, jan./jun. 2011
- NAHUM, João Santos; PAIXÃO JÚNIOR, Paulo Roberto Carneiro da. Encontros e desencontros: fronteira, agronegócio da soja e campesinato no Planalto Santareno (PA). Revista NERA Presidente Prudente Ano 17, nº. 25 pp. 47-70 Jul-dez./2014
- NOGUEIRA, Ariane Martins. A Relação Homem – Natureza No Contexto Do Fechamento Das Escolas Rurais Em Ouvidor (GO). Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.
- OLIVEIRA, A U de. A agricultura camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização da agricultura brasileira. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>
- OLIVEIRA, Felipe Álamo Matos de Oliveira; TAVARES, Mariana Barros; PIANCÓ, Ana Roberta Duarte. Diagnóstico do processo de desterritorialização das comunidades: Baixio do

Muquém, Baixio das Palmeiras e Baixio dos Oitis em Crato-CE. In: Reunião Regional Da Sbpcc No Cariri - URCA, 1., 2017, Crato

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A; MOLINA, M. C. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. v. 28, ns. 1 e 2, jan. – dez./2009; v. 29, n. 1, jan. – jun./2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. et al. Território em conflito, terra e poder. Goiânia: Kelps, 2014. 280p.

OLIVEIRA, Katia Lucena Alves de. Política de Nucleação de Escolas do Meio Rural: Repercussões em Comunidades do Oeste Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação, UNOESC, Joaçaba, 2018.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco José. Evolução do povo brasileiro. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Avelino. Educação e exclusão: uma análise ancorada no pensamento de Karl Marx. Tese apresentada ao programa de pós graduação da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. São Paulo: Revista Estudos Avançados, vol. 15, n.43, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Assis da Costa Direitos e/ou povos e comunidades tradicionais: noções de classificação em disputa. Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 27, p. 71-85, jan./jun. 2013. Editora UFPR 71.

OLIVEIRA, Helio Carlos Mirando de.; Calixto, Maria José Martinelli Silva.; SOARES, Beatriz. Cidades Médias e Região. Ribeiro. 1 ed. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, Edgar da Silva; LIMA, Leandro Oliveira de; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. A Modernização Da Mineração Em Goiás: Os Efeitos Territoriais Da Exploração De Ouro Em Faina-GO. Revista Pegada – vol. 20, n.2. 145 maio-agosto/2019.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 103-113.

PANSARDI, Marcos Vinicius. Estado, Classes Sociais e Globalização: ruptura ou continuidade? Colóquio Marx e Engels. 2007. (Congresso).

PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. Campesinato E Territórios Em Disputa. 1ª edição. Editora Expressão Popular São Paulo – 2008.

PENHA DE PAULA, Adalberto. Et al. Conjuntura educacional e agrária: a estratégia do

capital sobre a Educação do Campo no estado do Paraná. In: Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA Brasília, 2018 1ª Ed Cidade Gráfica e Editora.

PEREIRA, Verônica Mendes. A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 2013.

PICOLI, F. Amazônia e o Capital – uma abordagem do pensamento hegemônico e do alargamento da fronteira. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

POULANTZAS, N. O Estado, o poder e o socialismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000

PONTES, Andrezza Graziella Veríssimo; et al. Os perímetros irrigados como estratégia geopolítica para o desenvolvimento do semiárido e suas implicações à saúde, ao trabalho e ao ambiente. Artigo • Ciênc. saúde coletiva 18 (11) • Nov 2013 • <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001100012>

PRADO JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PROCÓPIO, A. Amazônia. Ecologia e degradação social. São Paulo: Alfa-Ômega, 1992.

QUADROS, V. Ação contra garimpo ilegal teria tido omissões do Ibama e do Exército. Exame, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/acao-contra-garimpo-ilegal-teria-tido-omissoes-do-ibama-e-do-exercito/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1.ª edição; Editora expressão Popular, São Paulo – 2009.

RATTNER, Henrique. Globalização e projeto nacional In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A de.; SILVEIRA, M. L. (org). Território- globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994. p.102-107.

Relatório DATALUTA Brasil / Coordenação Sobreiro Filho, J. Girardi, E. P. - no. 21 (2020). – Presidente Prudente: NERA, 2019

RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. In: Revista HISTEDBR-On Line. Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai2013 - ISSN: 1676-258 123

ROBINSON, W. "Beyond Nation-State Paradigms: Globalization, Sociology, and the Challenge of Transnational Studies." Sociological Forum, 13:4, 561-594, 1998.

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Política De Nucleação De Escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF. Maio de 2017.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../educa_o_no_meio_rural>. Acesso em: out. 2022.

RODRIGUES, Silvaci Gonçalves Santiano. CLEMENTE Evandro Cesar. Educação No Campo E Desenvolvimento Rural: Análise Das Escolas No Campo Na Microrregião Geográfica De Iporá/GO. XXI Encontro Nacional De Geografia Agraria. Uberlândia, 2012.

RODRIGUES Anderson da Silva; KHAN, Ahmad Saeed. LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales. Impacto do Projeto Hora de Plantar sobre a sustentabilidade da produção de milho híbrido dos agricultores familiares no Cariri cearense. ARTIGO • Rev. Econ. Sociol. Rural 58 (2) • 2020 • <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.197622>

RIBEIRO, Alyson Fernando Alves. O Programa Terra Legal: A Contrarreforma Agrária Na Amazônia E A (Re)Produção Dos Conflitos Pela Terra E Peloterritório No Cone-Sul De Rondônia. 2018.

RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo; LEMOS, Linovaldo Miranda. Logística e território no Brasil – Os complexos portuários do Norte Fluminense. Revista Geográfica de América Central, Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica. 2º semestre 2011, pp. 1-16.

ROSSETTO, Onélia Carmem; et al. A Questão Indígena Em Mato Grosso: Tensões E Conflitos. Presidente Prudente, abril de 2014, número 76. ISSN 2177-4463.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua? Dissertação de mestrado, UNB. Brasília, 2017.

SANTOS, Camila Castiliano Pereira dos; PINTO, Fábila Resende; BORGES, Vanusa Emília. Almirante Tamandaré: o território rural. In. SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. Retratos da Região Metropolitana de Curitiba - Paraná: campo, sujeitos e escola pública Curitiba: UTP, 2019. p. 254.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 13ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record:1996.

SANTOS, Ione Vieira dos. Mobilidade espacial de agricultores familiares em áreas de assentamento: Um estudo de caso no PDS Anapu – Estado do Pará, Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, Milton. O Brasil território e sociedade no início do século XXI. 2001.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo. HUCITEC, 1986.

SANTOS, M. Espaço e Método. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

- SANTOS, Milton. O País Distorcido. O Brasil, A Globalização e a Cidadania. Publifolha, 2002.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, 124p.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1998, 124p.
- SANTOS, Milton. A Urbanização Brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro/São Paulo. Record. 2001, 471 p.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo e políticas públicas no Brasil. Brasília, 2012.
- SANTOS; Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007.
- SANTOS, C. S.; SILVA, J. L. C. Os impactos do plantio de eucalipto e da produção de celulose em comunidades tradicionais no extremo sul baiano. Publicado em 2004.
- SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018
- SAQUET, M. Por uma Abordagem Territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). Camponato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).
- SASSEN, Saskia. Sociologia da globalização. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SCHMIDT, W. A construção social de um território? A ação da AGRECO nas encostas da Serra Geral. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (org.). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Brasília: Sebrae, 2004.
- SCUSSEL, M. C. B. O rural e o urbano na região metropolitana de Porto Alegre: o processo de expansão metropolitana. In: GRANDO, L. A.; MIGUEL, M. Z. (Orgs.) Agricultura na região metropolitana de Porto Alegre: aspectos históricos e contemporâneos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002, p.43-70.

SILVA, Edjane Rodrigues. Conjuntura política agrária e projeto para o Brasil. In: Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA Brasília, 2018 1ª Ed Cidade Gráfica e Editora.

SILVA, Poliana Machado. A Mineração E O Crescimento Urbano Do Município De Brumado. Tempos, Espaços e representações. UESB. 2013

SILVA, Edilma José da. Terra, Território E Educação: O Fechamento Das Escolas No Campo Na Mesorregião Do Sertão De Alagoas. Sociedade e Território, Natal, vol. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 111-125, set. 2015.

SILVA, Gilson da Costa, Ricardo (2009) Globalização e dinâmicas territoriais em Rondônia. Região Amazônica. *Geograficando*, 5 (5) : 41-61. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4442/pr.4442.pdf

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. A Regionalização Do Agronegócio Da Soja Em Rondônia. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1322_1.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2021

SILVA, Darlene Costa; BEZERRA, Tássia Stefany Lima; ARCANJO, Nathany Melo Machado. A Comunidade Bababaquara E A Construção Da Hidrelétrica Belo Monte-Altamira/PA. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - online), Belém, v. 03, n. 02, p. 128-137, jul./dez. 2016

SILVA, José Graziano da. Estrutura Fundiária E Relações De Produção No Campo Brasileiro. Anais do II Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 1990.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. SILVA, Lourdes Helena da Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOARES, L. T. Reforma do Estado e políticas sociais no Brasil. In. Seminário Internacional Políticas de privatização da educação na América Latina. 2001. UERJ.

SOUSA, Antônio Eusébio de. A Chegada Do Estranho”: Mineração, Conflitos Socioterritoriais E Resistência A Partir Das Comunidades Camponesas No Município De Cural Novo – PI. Revista Pegada, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/8069/pdf>

SOUZA, Sérgio Magno Carvalho de Expansão Metropolitana, Agricultura Moderna E Desigualdades Socioespaciais Na Rede-DF. Goiania, v.3, n.1, p.71-94, jan. /Jul, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. Retratos da Região Metropolitana de Curitiba - Paraná: campo, sujeitos e escola pública Curitiba: UTP, 2019. p. 254.

SOUZA, Mariana Barbosa de. COSTA, João Paulo Reis. Um Novo Paradigma De Desenvolvimento No Vale Do Rio Pardo: Desafios E Perspectivas. Territórios, Redes e Desenvolvi-

mento Regional: Perspectivas e Desafios Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 13 a 15 de setembro de 2017.

SOUZA, Francilane Eulalia. Et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. Revista NERA. 2016

SOUZA, Francilane Eulália de. As “Geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês? Tese de Doutorado em Geografia. Presidente Prudente – SP. 2012.

SOUZA, Francilane Eulália. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no Estado de Goiás. In.: Souza, Clara Lucia Francisca de. et al. (orgs). Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?. Goiânia: Vieira, 2010.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9394/96. Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação. Rio de Janeiro, v.12,nº45,p.925-944,out./dez.2004.

SOUZA, Rosana Ramos de; BEZERRA, Neto Luiz. Educação No Campo: Um Estudo Da Política De Nucleação No Assentamento Vila Amazônia. Editora Atena, 2016

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORRÊA, Roberto L. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1.ª edição; Editora expressão Popular, São Paulo – 2009.

SPECHT, S.; BLUME, R. Os fundamentos legais e os equívocos induzidos pela delimitação normativa brasileira: a discussão das fronteiras do rural e do urbano. In: Congresso Brasileiro De Geógrafos, 6., 2004, Goiânia: AGB/UFG, 2004 (1 CD Rom)

STEINBERGER, M. Território, Estado e políticas públicas espaciais. Brasília: Ler Editora, 2013

SPANVELLO, R. M. A dinâmica sucessória na agricultura familiar. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16024>

SZMRECSÁNYI, T. et al. Dimensões, riscos e desafios da atual expansão canavieira. Brasília (DF): Embrapa Informação Tecnológica, 2008. 150 p.

TAFFAREL, Celli Z.; MUNARIM, Antônio. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: O Crime Continua. Revista Pedagógica | V.17, N.35, MAIO/AGO. 2015.

TAFFAREL;Celi Nelza Zulke. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. SEÇÃO TEMÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO • Educ. Real. 41 (2) • Jun 2016 • <https://doi.org/10.1590/2175-623653917>

TALASKA, Alcione. Região E Regionalização: Revisão Conceitual E Análise Do Processo De Reconfiguração Fundiária E De Alteração Do Uso Da Terra Na Região do Corede Norte/RS Caminhos de geografia - 12, n. 37mar/2011.

TEIXEIRA NETO, A. O território goiano-tocantinense no contexto do Cerrado. In: GOMES, H. (Org.) Universo do Cerrado, vol. 1, Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 231-270.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis. Cicatrizes do Contestado: a estatização da Southern Brasil Lumber and Colonization Company e o advento do Campo de Instrução Marechal Hermes. v. 6 n. 3 (2016).

TORRES, Maurício. Os Assentamentos Fantasmas E A Metafísica Da Reforma Agrária: Análise Da Relação Entre O Incra No Oeste Paraense, A Extração Ilegal De Madeira E Os Números Do Ii Pnra. GEOgraphia - Ano. 18 - Nº37 – 2016

VAZZI PEDRO, Viviane. O Movimento Social Pela Criação E Defesa Da Resex Renascer – Pará: da estratégia de ação ao plano de manejo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual O Futuro Das Escolas No Campo? Artigos Educ. rev. 31 (3) Set 2015 <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111> .

VIERO, Janisse MEDEIROS, Liziany Müller. Princípios e concepções da Educação do Campo. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negoceia: o campesinato como ordem moral. Anuário antropológico, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

ZAMBERLAN, Sergio. “O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família”: participação e relações de poder. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 191f.

ZHOURI, Andréa; ZUCARELLI, Marcos Cristiano. Vozes da Resistência: Mapeando os conflitos ambientais no estado de Minas Gerais. 32º Encontro Anual da ANPOCS GT 4 - Conflitos ambientais, processos de territorialização e identidades sociais Caxambu, 2008.

Leis e documentos legais

BRASIL. Lei 12.960/2014. Altera a Lei nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr.2008, Seção 1, p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Relatório Violência Contra Os Povos Indígenas No Brasil Dados De 2011. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/docs_outros_documentos/relatorio-de-violencia-contra-os-povos-indigenas-cimi Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 19 abr. 2017.

DEFENSORIA PÚBLICA DE SÃO PAULO. Sentença judicial determina reabertura de escolas rurais no Vale do Ribeira a pedido da defensoria pública. JUSBRASIL, 2015. Disponível em: <https://dp-sp.jusbrasil.com.br/noticias/220537520/sentenca-judicial-determina-reabertura-de-escolas-rurais-no-vale-do-ribeira-a-pedido-da-defensoria-publica>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Referências digitais

AGENCIA BRASIL. Incra estuda reduzir área de quilombo na Cidade Ocidental, em Goiás. Publicado em junho de 2018. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-06/incra-estuda-reduzir-area-de-quilombo-na-cidade-ocidental-em-goias> Acesso em agosto de 2020.

AGENCIA BRASIL. MPF recomenda que Incra revogue resolução que reduz área de quilombo. Publicado em 20/06/2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-06/mpf-recomenda-que-incra-revogue-resolucao-que-reduz-area-de#:~:text=No%20m%C3%AAs%20passado%2C%20o%20Incra,e%20abriga%20atualmente%20785%20fam%C3%ADlias>. Acesso em agosto de 2020.

AGÊNCIA BRASIL. PF cumpre mandado de reintegração de área ocupada pelo MST na Bahia. 25 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pf->

cumpre-mandado-de-reintegracao-de-area-ocupada-pelo-mst-na-bahia. Acesso em: 28 jan. 2022.

AGENCIA PARÁ. Plano estratégico de desenvolvimento prevê criação de fundos para o açaí e dendê. Publicado em: outubro de 2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/22614/>. Acesso em abril de 2021.

ANTONINI, Christine. JORNAL O NORTE DE MINAS. Seca e falta de investimentos ameaçam o Projeto Gorutuba. Disponível em: <http://cms.hojeemdia.com.br/preview/www/2.917/2.922/1.691101>. Acesso em fevereiro de 2021.

ANTUNES, André; MATHIAS, Maíra, TAVARES, Viviane. Vida e morte na zona de sacrifício. FIOCRUZ. 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/vida-e-morte-na-zona-de-sacrificio>. Acesso em fevereiro de 2022.

AMAZONIA REAL. Antes e depois da poluição do rio Curupeté pela Minerva Foods, no Pará. Publicado em: 08/07/2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/antes-e-depois-da-poluicao-do-rio-curupere-pela-minerva-foods-no-para/>. Acessado em: 21 de setembro de 2021.

ALESSI, G. A água secou e a roça perdeu o viço no estado mais rico do Brasil. El país, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-21/a-agua-secou-e-a-roca-perdeu-o-vico-no-estado-mais-rico-do-brasil.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

A NOVA DEMOCRACIA. Conselho Indigenista Missionário. Tupinambá relata incêndio criminoso como retaliação à luta do povo pela terra. Publicado em agosto de 2013. Disponível em: <https://cimi.org.br/2013/08/35176/> Acesso em novembro de 2020.

A NOVA DEMOCRACIA. RO: Advogada do Povo denuncia preparação de massacre de camponeses. Publicado em 10 Setembro, 2018 Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/noticias/9506-ro-advogada-do-povo-denuncia-preparacao-de-massacre-de-camponeses>.

ANDERSON, Maximo; ELKAIM, Aaron Vincent. Mongabay Series: Infraestrutura Na Amazônia. Legado de Belo Monte: danos causados pela usina na Amazônia não terminaram após sua construção (história fotográfica). Publicado em junho de 2018. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2018/06/legado-belo-monte-danos-causados-pela-usina-na-amazonia-nao-terminaram-apos-construcao-historia-fotografica/> Acesso em dezembro de 2020.

ANTONINI, Christine. JORNAL O NORTE DE MINAS. Seca e falta de investimentos ameaçam o Projeto Gorutuba. Disponível em: <http://cms.hojeemdia.com.br/preview/www/2.917/2.922/1.691101>. Acesso em fevereiro de 2021.

ASSOCIAÇÃO HOMENS DO MAR. Carta de um "Pescador" da Baía de Guanabara, RJ. Disponível em: <http://www.oilwatchesudamerica.org/Brasil/brasil-carta-de-um-qpes-cadorq-da-baia-de-guanabara-rj.html>. Acesso em: 24 set. 2009.

BARROS, Ciro. OUTRASMÍDIAS. Altamira: crimes para além das queimadas. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/altamira-crimes-para-alem-das-queimadas/>.

Acesso em: 20/01/2020

BIANCHINI, Lia. “Agrinho” leva ideologia do agronegócio a escolas públicas do Paraná Apoiado pelo Estado, programa é patrocinado por vendedoras de agrotóxicos. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2020/11/30/agrinho-leva-ideologia-do-agronegocio-a-escolas-publicas-do-parana> . Acesso em: 07/02/2023.

BARBOSA, C. Instalação da Belo Sun, no Pará, é marcada por ações ilegais e expulsão de moradores. Brasil de Fato, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/15/instalacao-da-belo-sun-no-para-e-marcada-negocios-ilegais-e-expul-sao-de-moradores/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BORGES, Lázaro Thor. AMAZONIA NOTICIAS E INFORMAÇÃO. Usinas que destruíram rios rendem R\$ 43 milhões a políticos e empresários de Mato Grosso. 2019. Disponível em: <https://amazonia.org.br/2019/02/usinas-que-destruiram-rios-rendem-r-43-milhoes-a-politicos-e-empresarios-de-mato-grosso/> Acesso em novembro de 2020.

BRASIL MINERAL ONLINE. Estrada de Ferro Carajás - Justiça dá reintegração de posse à Vale do Rio Doce. In: Brasil Mineral OnLine n. 118, 02 jul. 2013 Disponível em: . Acesso em: 27 out. 2020

BRINGEL, Patrícia; OLIVEIRA, Rafael. G1 Governo confirma o fechamento de 20 escolas em Goiás; veja lista. Por, TV Anhanguera e G1 GO. Publicado em janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/01/08/governo-confirma-o-fechamento-de-20-escolas-em-goias-veja-lista.ghtml> Acesso em agosto de 2020.

BUENO, Jaqueline. Jornal Impresso Terra Vermelha. Centro De Desenvolvimento Sustentável E Capacitação Em Agroecologia. Publicado em fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.ceagro.org/index.php/2018/03/02/a-construcao-das-escolas-itinerantes-a-educacao-no-mst/> Acesso em outubro de 2020.

CAETANO, B.; OLIVEIRA, C.; DULCE, E. Produção agrícola é destruída em ação de despejo de acampamento na Bahia. Brasil de Fato, 26 nov. 2019. Disponível em: . <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/26/producao-agricola-e-destruida-em-acao-de-despejo-de-acampamento-na-bahia2022>.

CANAL RURAL. Queima da cana-de-açúcar será proibida no Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/queima-cana-de-acucar-sera-proibida-estado-sao-paulo-29616/>. Acesso em 06 de janeiro de 2022

CARIGNANO, Júlio. BRASIL DE FATO. Indígenas Ava-Guarani retomam parte de antiga terra tradicional, no Paraná. Publicado em fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/17/indigenas-ava-guarani-retomam-parte-de-antiga-terra-tradicional-no-parana> Acesso em outubro de 2020.

CARITAS BRASILEIRA, REGIONAL MINAS GERAIS. Comunidades tradicionais do Norte de Minas denunciam a ausência de acesso de crianças quilombolas às escolas municipais. Disponível em: <http://mg.caritas.org.br.s174889.gridserver.com/comunidades-tradicio>

nais-norte-de-minas-denunciam-ausencia-de-acesso-de-criancas-quilombolas-escolas-municipais/ Acesso em fevereiro de 2021.

CARITAS DIOCESANA DE ALMENARA. Carta Aberta À Sociedade Do Município De Jequitinhonha Nota Contra O Fechamento De Escolas No Campo Do Município De Jequitinhonha – Mg. Disponível em: http://mg.caritas.org.br.s174889.gridserver.com/wp-content/uploads/2018/03/Nota_fechamento_escolas_Jequi.pdf Acesso em fevereiro de 2021.

CEDEFES – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. Porto Corís, 23 out. 2010. Disponível em: https://www.cedefes.org.br/projetos_realizados-31/#:~:text=Hoje%20as%20atividades%20agr%C3%ADcolas%20e,o%20risco%20de%20se%20dispersar. Acesso em: 26 jan. 2022.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA. Mais de 140 famílias despejadas no município do Vale do Paraíso. Notícias da Terra, 14 jun. 2016. Disponível em: <http://cptron-donia.blogspot.com/2016/06/mais-140-familias-despejadas-no.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CPT MINAS GERAIS. Famílias de Jenipapo de Minas sofrem com os problemas gerados pela Barragem de Setúbal. CPT, 27 ago. 2014. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/multimedia/12-noticias/conflitos/2224-familias-de-jenipapo-de-minas-sofrem-com-os-problemas-gerados-pela-barragem-de-setubal>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CPT JUAZEIRO. Grilagem de terras: comunidades de Campo Alegre de Lourdes (BA) sofrem ameaças constantes. CPT, 2 mar. 2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/multimedia/12-noticias/conflitos/4264-grilagem-de-terras-comunidades-de-campo-alegre-de-lourdes-ba-sofrem-ameacas-constantes>. Acesso em: 28 jan. 2022

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES. Comunidades tradicionais do norte de MG denunciam, na Superintendência Regional de Ensino, a falta de acesso de crianças quilombolas às escolas municipais. Disponível em: <http://www.cppnacional.org.br/noticia/comunidades-tradicionais-do-norte-de-mg-denunciam-na-superintend%C3%A2ncia-regional-de-ensino> Acesso em dezembro de 2020.

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES. Na Baía de Guanabara/RJ, pescadores e pescadoras artesanais sofrem com a intervenção da Indústria Petrolífera. Publicado em: 14-04-2014. Disponível em: <http://www.cppnacional.org.br/noticia/na-ba%C3%ADa-de-guanabara-rj-pescadores-e-pescadoras-artesanais-sofrem-com-interven%C3%A7%C3%A3o-da>. Acesso em jan. 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Relatórios dos Conflitos no campo no Brasil 1999 a 2019. São Paulo: Expressão Popular.

COMUNICAÇÃO SOCIAL. Polo moveleiro de São Bento do Sul exportou 21% dos móveis do País em 2020. Disponível em: <https://emobile.com.br/site/industria/polo-moveleiro-de-sao-bento-do-sul-exportou-21-dos-moveis-do-pais-em-2020/>. Acessado em: agosto de 2021

COSTA, Fabiane Pickusch. Exportações moveleiras da região crescem 30% em 2018. Disponível em: <https://feistock.com.br/exportacoes-moveleiras-da-regiao-crescem-30-em-2018/>. Acesso em fevereiro de 2022.

COSTA, Ana Paula. Instituto Crescer Legal: uma “janela aberta” no combate ao trabalho infantil no meio rural. Disponível em: <http://www.sinditabaco.com.br/item/instituto-crescer-legal-uma-janela-aberta-no-combate-ao-trabalho-infantil-no-meio-rural/>. Acesso em 06 de fevereiro.

CREMONEZ, Vinicius. SFN NOTÍCIAS. Ministério Público Reverte Decisão Da Prefeitura De São Fidelis E Escolas Rurais Continuam Funcionando. Publicado em 2014. <https://sfnoticias.com.br/ministerio-publico-reverte-decisao-da-prefeitura-de-sao-fidelis-e-escolas-rurais-continuam-funcionando> Acesso em jan. 2020.

DAMASIO, Kevin. National Geographic. Ribeirinhos deslocados pela usina de Belo Monte ainda aguardam moradia. Publicado em setembro de 2019. Disponível: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/fotografia/2019/09/ribeirinhos-deslocados-pela-usina-de-belo-monte-ainda-aguardam-moradia#:~:text=As%20remo%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o,%C3%A0s%20margens%20do%20rio%20Xingu.&text=O%20ribeirinho%20Leonardo%20Batista%2C%20mais%20conhecido%20como%20Aran%C3%B4>. Acesso em dezembro de 2020.

DALLABRIDA, Poliana. De OLHO NOS RURALISTAS. Cargill compra soja de fazendas sobrepostas a território indígena em Santarém (PA). Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2020/10/27/cargill-compra-soja-de-fazendas-sobrepostas-a-territorio-indigena-em-santarem-pa/>. Acessado em: 21 de setembro de 2021

DESENVIX S/A e ETS - Energia, Transporte e Saneamento Ltda. Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) UHE GARIBALDI. Volume I de II, 2010.

DIÁRIO DA REGIAO. Cidades da região de Rio Preto impõem racionamento e multa por desperdício de água. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/cidades-da-regi-o-de-rio-preto-imp-em-acionamento-e-multa-por-desperdicio-de-agua-1.795403>

DOMENICI, T. O dia em que não deu mais: “Ou eu saía ou eu morria”. Brasil de Fato, 9 ago. 2009. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/09/o-dia-em-que-nao-deu-mais-ou-eu-saia-ou-eu-morria/>. Acesso em: 24 jan. 2022

DOSSIÊ BELO MONTE: Não Há Condições Para A Licença De Operação. Realização Sumário Programa Xingu – Instituto Socioambiental, 2015.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Belo Monte: os filhos da barragem. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/belo-monte-a-violencia-na-compensacao>. Acesso em janeiro de 2022.

EMIR, A. Vale inaugura no município de Alto alegre do Pindaré primeira escola bilingue do Maranhão. Maranhão Hoje, 15 jul. 2022. Disponível em: <https://maranhaohoje.com/vale-inaugura-no-municipio-de-alto-alegre-do-pindare-primeira-escola-bilingue-do-maranhao/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ENGEVIX. EIA RIMA. Barra Grande, 1999. Disponível em: <https://file.ejatas.org/docs/1272/eiarimabg.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

ESTADO DA BAHIA. Prefeitura Municipal De Ilhéus Gabinete Do Prefeito Lei Nº 3.629, de 23 de junho de 2015. Disponível em: https://transparencia.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_Ordinaria_3629_2015?cdLocal=5&arquivo=%7BCBD63E08-830B-CBBC-DDBC-EBDB0CBAA8DC%7D.pdf Acesso em dezembro de 2020.

FERNANDES, E. Remanescentes lembram como era a vida em comunidades que ficaram submersas. RDNEWS, 22 jul. 2018. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/rdnews-exclusivo/manso-um-oasis-no-cerrado/conteudos/102636>. Acesso em 25 jan. 2022.

FIOCRUZ. Avaliação dos Impactos Socioambientais e de Saúde em Santa Cruz Decorrentes da Instalação e Operação da Empresa TKCSA. Rio de Janeiro, 2012

FRIGOTTO, Gaudencio. Análise | “Brasil, um gigante com pés de barro”: a negação da educação e da tecnologia. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/19/analise-brasil-um-gigante-com-pes-de-barro-a-negacao-da-educacao-e-da-tecnologia> . Acesso em: 28 de dezembro de 2022.

GABINETE MAIS NOTICIAS Polícia Ambiental terá reunião com pescadores em Caraguá. Publicado em 15 de agosto de 2019 - 13:00. Disponível em: <https://www.tamoios-news.com.br/pesca-artesanal/policia-ambiental-tera-reuniao-com-pescadores-em-caragua/>.

GIOVANAZ, D. Em Pinhão, no Paraná, 14 mil pessoas podem ser despejadas em benefício de uma empresa. Brasil de Fato, 7 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/07/em-pinhao-no-parana-14-mil-pessoas-podem-ser-despejadas-em-beneficio-de-uma-empresa#:~:text=%E2%80%9CA%20efetiva%C3%A7%C3%A3o%20dessa%20reintegra%C3%A7%C3%A3o%20de,como%20destruiu%20essa%E2%80%9D%2C%20completa..> Acesso em: 27 jan. 2022.

GUIMARÃES, Tiago. FOLHA DE SÃO PAULO. Usina desaloja comunidade quilombola. Publicado em agosto de 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1108200312.htm>. Acesso em dezembro de 2020.

G1. Plano de reorganização do ensino vai afetar 25 escolas do Vale do Paraíba. Publicado em: Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2015/10/plano-de-reorganizacao-do-ensino-vai-afetar-25-escolas-do-vale-do-paraiba.html>

G1. Agricultores cobram indenização por perda de terras para a Transnordestina. Publicado em 09/03/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/03/agricultores-cobram-indenizacao-por-perda-de-terras-para-transnordestina.html> Acesso em novembro de 2020.

G1. Incêndio destrói vegetação que fica em aldeia indígena do sul da Bahia. Publicado em 15 de março de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/03/15/incendio-destrui-vegetacao-que-fica-em-aldeia-indigena-do-sul-da-bahia.ghtml> Acesso em outubro de 2020.

GLOBO RIO. Pais dormem na flia para tentar garantir vaga para filhos em colégio estadual premiado. Publicado em: janeiro de 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com>

tent.com/search?q=cache:f_VVZNg4l00J:https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-dormem-na-flia-para-tentar-garantir-vaga-para-filhos-em-colegio-estadual-premiado-23413388.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 08 de abril de 2021

HARARI; Isabel, WROBLESKI, Stefano. ECOS DE ITAIPU. No oeste do Paraná, índios Guarani querem retomar as terras de onde foram expulsos em nome da construção da hidrelétrica de Itaipu pelo regime militar. Publicado em: 16 de março de 2015. Disponível em: <https://apublica.org/2015/03/os-ecos-de-itaipu/#:~:text=O%20alagamento%20de%20vas-tas%20%C3%A1reas,e%20para%20fora%20do%20estado>. Acesso em outubro de 2020.

HOLLAND, Carolina. G1. Pais 'fecham' escola em MT por falhas na estrutura apontadas pelo Crea. Publicado em: 09/12/2016 Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/12/crea-aponta-falta-de-seguranca-e-pais-fecham-escola-estadual-em-mt.html>

INSTITUTO NOSSA ILHEUS. O Instituto Nossa Ilhéus conta abaixo tudo o que você precisa saber sobre o Complexo Intermodal Porto Sul antes de ter uma opinião formada sobre o assunto. Disponível em: <https://www.nossailheus.org.br/faq-porto-sul/>. Acesso em dezembro de 2020.

INSTITUTO CENTRO DE VIDA (ICV) Mato Grosso tem a maior taxa de desmatamento nos últimos 10 anos. Disponível em <https://www.icv.org.br/2018/12/mato-grosso-tem-a-maior-taxa-de-desmatamento-nos-ultimos-10-anos/>. Acessado em 21 de setembro de 2021

INEP. Indicadores demográficos e educacionais. Micro dados. Censo Escolar. Brasília: MEC, 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>.

INEP/ MEC/. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 1999 a 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2000 e 2010. Censo Demográfico: Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2000, 2010, 2019. Censo agropecuário: Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Notícias. Tawary Titiah denuncia ataques na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu, no sul da Bahia. Publicado em: 11 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/terra-indigena-caramuru-paraguassu> Acesso em outubro de 2020.

ISTOÉ. Unidade da Minerva no PA é interditada por despejo irregular de rejeitos animais. Publicado em: 04/05/2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/unidade-da-minerva-no-pa-e-interditada-por-despejo-irregular-de-rejeitos-animais/>

ITAIPU BINACIONAL. Aldeia Tekohá Añetete Ganha Escola. Publicado em abril de 2009 Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/aldeia-tekoha-agnetete-ganha-escola> Acesso em outubro de 2020.

JACOBS, C. Cidade partida até nos sonhos – mas unida pela pobreza. Senador José Porfírio vive a expectativa da construção da mina de Belo Sun, com a população dividida em relação à obra. ODS, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/florestas/cidade-partida-ate-nos-sonhos/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

JORNAL IMPRESSO PORANTIM. Conselho indigenista missionário. 2008. Disponível em: <https://cimi.org.br/jornal-porantim/> Acesso em novembro de 2020.

JORNAL NACIONAL. Projeto de irrigação está abandonado no sertão do Ceará há 12 anos. Edição do dia 22/10/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/10/projeto-de-irrigacao-esta-abandonado-no-sertao-do-ceara-ha-12-anos.html>

JUSBRASIL. DISPONÍVEL EM: <https://tj-mg.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/5814855/200000041152950001-mg-2000000411529-5-000-1/inteiro-teor-11963666> Acesso em fevereiro de 2021.

KUARAY, Antonio Wera, et al. CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. Relatório Sobre Violações De direitos Humanos Contra Os Aváguarani Do Oeste Do Paraná. Centro de Trabalho Indigenista, Comissão Guarani Yvyrupa, 2018 Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/Relatorio_GuairaTerra-Roxa_WEB.pdf Acesso em outubro de 2020.

LIMA, Wesley. Educação do Campo: conquistas e resistência popular. 13 de maio de 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/#:~:text=S%C3%B3%20h%C3%A1%20conquistas%20se%20houver,por%20processos%20e%20conquistas%20importantes>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

LORRAN, Tácio. Altamira (PA) é a cidade que mais desmata na Amazônia. Veja ranking. Acesso em: <https://www.metropoles.com/brasil/meio-ambiente-brasil/altamira-pa-e-a-cidade-que-mais-sofre-desmate-na-amazonia-diz-inpe>. Publicado em: 11/08/2019 5:30, atualizado 11/08/2019 19:55

LONDOÑO, E. Enquanto Bolsonaro cumpre as promessas sobre a Amazônia, indígenas brasileiros temem um ‘etnocídio’. The New York Times, 19 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/pt/2020/04/19/world/americas/bolsonaro-brasil-amazonia-indigenas-funai.html> . Acesso em: 24 jan. 2022.

MAPBIOMAS. BRASIL. Dados mineração/vegetação nativa. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/>. acesso em: 14/11/2022

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ PA – Centenas de comunidades de assentados de Lago Grande são ameaçadas pela mineração enquanto aguardam os títulos coletivos de suas terras. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/pa-centenas-de-comunidades-de-assentados-de-lago-grande-sao-ameacadas-pela-mineracao-enquanto-aguardam-os-titulos-coletivos-de-suas-terras/>

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ BA – Comunidades quilombolas e

agricultores familiares lutam para garantir território e meios de subsistência contra mega empreendimento de mineração: Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ba-comunidades-quilombolas-e-agricultores-familiares-lutam-para-garantir-territorio-e-meios-de-subsistencia-contramega-empreendimento-de-mineracao/#:~:text=O%20processo%20de%20licenciamento%20do,n%C3%A3o%20concordavam%20com%20o%20empreendimento.>

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ RO – Sem Terra do Acampamento Paulo Justino e Posses do Acampamento Terra Prometida, em Alto Paraíso, sofrem vários tipos de violência na tentativa de garantir território. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ro-sem-terra-do-acampamento-paulo-justino-e-posses-do-acampamento-terra-prometida-em-alto-paraiso-sofrem-varios-tipos-de-violencia-na-tentativa-de-garantir-territorio/>. Acesso em novembro de 2020

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. MG – Irregularidades e afoiteza do governo no licenciamento da usina hidrelétrica de Irapé leva comunidades atingidas a sofrerem com reassentamento em terras inadequadas para a agricultura, com falta d'água e energia elétrica, várias vezes cortadas pela Cemig. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mg-irregularidades-e-afoiteza-do-governo-no-licenciamento-da-usina-hidreletrica-de-irape-leva-comunidades-atingidas-a-sofrerem-com-reassentamento-em-terras-inadequadas-para-a-agricultura-com-falta/> Acesso em dezembro de 2020.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ MG – Agricultores familiares lutam contra a privação do uso da água, a falta de titulação das terras e pelo reassentamento dos atingidos por barragens. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mg-agricultores-familiares-lutam-contraa-privacao-do-uso-da-agua-a-falta-de-titulacao-das-terras-e-pelo-reassentamento-dos-atingidos-por-barragens/> Acesso em fevereiro de 2021.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. Povo Guajajara resiste em sua terra mesmo sofrendo com a violência de madeireiros e incêndios criminosos. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ma-povo-guajajara-e-a-violencia-de-madeireiros-no-maranhao/#:~:text=Segundo%20nota%20de%202005%20do,nativa%20j%C3%A1%20tenham%20sido%20desmatadas.&text=Em%202007%2C%20cinco%20%C3%ADndios%20Guajajara%20foram%20mortos.> Acesso em novembro 2020.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ PA – Atingidos por barragens, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais de Tucuruí lutam por seus direitos. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=pa-atingidos-por-barragens-indigenas-quilombolas-e-comunidades-tradicionais-de-tucuru-lutam-por-seus-direitos#:~:text=Nesse%20ano%2C%20os%20atingidos%20pela,de%20casas%20populares%2C%20projetos%20para.> Acesso em dezembro de 2020.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ BA – Comunidades tradicionais lutam contra implantação de Pequenas Centrais Hidrelétricas no rio Caririnha. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ba-comunidades-tradicionais-lutam-contraimplantacao-de-pequenas-centrais-hidreletricas-no-rio-caririnha/> Acesso em fevereiro de 2021.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. GO – Atingidos por barragens lutam por revisão e regularização de indenização e reassentamento. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=go-atingidos-por-barragens-lutam-por-revisao-e-regularizacao-de-indenizacao-e-reassentamento> Acesso em janeiro de 2021.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ SC – Centenas de famílias de agricultores familiares atingidos por barragens cobram indenizações e reassentamentos. (2014) Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/sc-centenas-de-familias-de-agricultores-familiares-atingidos-por-barragens-cobram-indenizacoes-e-reassentamentos/> Acesso em jan. 2020.

MARZOCHI, Roger. GLOBO RURAL. Conheça uma das maiores fazendas do mundo, localizada em Mato Grosso. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/Videos/noticia/2019/06/conheca-uma-das-maiores-fazendas-do-mundo-localizada-em-mato-grosso.html> Acesso em novembro de 2020.

MATTOS, A. prefeitura fecha escolas rurais e pais se revoltam em Cerejeiras, RO. G1 - Portal de notícias, 23 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/vilhena-e-cone-sul/noticia/prefeitura-fecha-escolas-rurais-e-pais-de-alunos-se-revoltam-em-cerejeiras-ro.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MARTINS, O. Mosaic Fertilizantes expulsa moradores de suas casas em Goiás para armazenar rejeitos. Observatório da Mineração, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://observatorioda-mineracao.com.br/mosaic-fertilizantes-expulsa-moradores-de-suas-casas-em-goias-para-armazenar-rejeitos/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MANZI, M. Reintegração de posse ameaça comunidade em Catalão-GO. Racismo Ambiental, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/02/17/reintegracao-de-posse-ameaca-comunidade-em-catalao-go/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MINEROPAR. Minerais do Paraná. Plano Diretor de Mineração para Região Metropolitana de Curitiba, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional De Educação. O PARECER CNE/CEB 3/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63041-pceb023-07-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em dezembro de 2020.

MINISTERIO DA MULHER, DA FAMILIA E DOS DIREITOS HUMANOS. Requerimento de informação. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01akp34njveq3c1swxrs5uhbqgm4357985.node0?codteor=1958811&filename=Tramitacao-RIC+1646/2020 . Acessado em: 21 de setembro de 2021

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ. Quilombolas querem indenização da Vale por dano socioambiental. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2007/02/quilombolas-querem-indenizacao-da-vale-por-dano-socioambiental/>

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. MPF/SC quer imediata paralisação de obras da PCH Pardos. Disponível em: <https://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/2671581/mpf-sc-quer-imediate-paralisacao-de-obras-da-pch-pardos> Acesso em setembro de 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. Municípios que mais fecharam escolas terão reunião específica para tratar do tema e poderão ser responsabilizados. 2019. Mesa com participação de Salomão Hage. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-quer-garantir-qualidade-da-educacao-do-campo.htm>

MOVIMENTO PELA SOBERANIA POPULAR NA MINERAÇÃO. No sudoeste da BA, comunidades debatem impactos do maior projeto de mineração de ferro do estado. Publicado em 31 maio, 2017. Notícia. Disponível: <http://mamnacional.org.br/2017/05/31/no-sudoeste-da-ba-comunidades-debtem-impactos-do-maior-projeto-de-mineracao-de-ferro-do-estado/>. Acesso em dezembro de 2020.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. Prefeitura De Almenara-Mg Ignora População De Acampamento Em Plano De Ação. Disponível em: <https://mab.org.br/2019/07/23/prefeitura-almenara-mg-ignora-popula-acampamento-em-plano/> Acesso em setembro de 2020.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. Mineração No Rastro Das Hidrelétricas Do Alto Tapajós. Publicado em 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2020/05/12/minera-no-rastro-das-hidrel-tricas-do-alto-tapaj-s/> . acesso em Janeiro de 2022.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. MST e MAB Permanecem Acampados Na Serra Catarinense. Disponível em: <https://mab.org.br/2011/06/15/mst-e-mab-permanecem-acampados-na-serra-catarinense/>. Acesso em: 20 de outubro de 2020

MOTA, J. Pescadores e vazanteiros do norte de Minas Gerais. Repórter Brasil, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/comunidadestradicionais/pescadores-e-vazanteiros-do-norte-de-minas-gerais/>. Acesso em 26 jan. 2022.

MOREIRA, A. Proposta de educação no campo de Bolsonaro está alinhada com o agronegócio. Brasil de Fato, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MOREIRA, Rinaldo. G1. Por causa do número baixo de alunos, duas escolas são fechadas em Jaru, RO. Publicado em 30/01/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/por-cao-do-numero-baixo-de-alunos-duas-escolas-sao-fechadas-em-jaru-ro.ghtml>. Acessado em: 21 de setembro de 2021.

MST. Atingidos ocupam Usinas de Cana Brava e Serra da Mesa em Goiás. 23 de maio de 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/2005/05/23/atingidos-ocupam-usinas-de-cana-brava-e-serra-da-mesa-em-goias/> Acesso em novembro de 2020.

MST. Um retrato das escolas rurais no Brasil. 2 de novembro de 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/2010/11/02/um-retrato-das-escolas-rurais-no-brasil/> Acesso em setembro de 2020.

MST. Herdeiros da Terra de 1º de Maio: terra, educação e muita produção em 5 anos de luta. Publicado em 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/27/herdeiros-da-terra-de-1o-de-maio-terra-educacao-e-muita-producao-em-5-anos-de-luta/> Acesso em outubro de 2020.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZONIA. Indígenas Cariri e quilombolas de Queimada Nova (PI) participam de Oficina de Mapa do PNCSA. Publicado em: 28 ago., 2018. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/indigenas-cariri-e-quilombolas-de-queimada-nova-pi-participam-de-oficina-de-mapa-do-pnlsa/>. Acesso em novembro de 2020.

OLIVEIRA, W. Massacre de Felisburgo: 13 anos de impunidade. Brasil de Fato, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/01/massacre-de-felisburgo-13-anos-de-impunidade>. Acesso em 26 jan. 2022.

PELLANDA, Andressa. Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos. Disponível em: <https://adufs.org.br/conteudo/1887/em-2019-a-educacao-perdeu-r-32-6-bi-para-o-teto-de-gastos>. Acessado em: 28 de dezembro de 2022.

PORTAL DA UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022

PROJETO JEQUITAI EM PAUTA. Atividades De Educação Ambiental Nas Escolas Rendem Frutos Entre Os Alunos De Francisco Dumont. Disponível em: <https://projetojequitai.wordpress.com/2015/04/14/atividades-de-educacao-ambiental-nas-escolas-rendem-frutos-entre-os-alunos-de-francisco-dumont/> Acesso em fevereiro de 2021.

PSOL SOCIALISMO E LIBERDADE. Famílias do assentamento Flexal, no Maranhão, estão ameaçadas. Publicado em fevereiro de 2017. Disponível em: <https://psol50.org.br/familias-do-assentamento-flexal-no-maranhao-estao-ameacadas/> . Acesso em: 05 de março de 2021

REDE GN. Nota De Solidariedade Aos Camponeses E As Camponesas Dos Acampamentos Abril Vermelho Em Juazeiro (Ba) E Irani I E Ii Em Casa Nova (Ba). Publicado em 03 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BtlmKuaVblkJ:geraldojose.com.br/index.php%3Fsessao%3Dinicio%26pagina%3D1141+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em novembro de 2020.

REDE ECOLÓGICA. Assentamento Terra Prometida (COOPATERRA). [s. d.]. Disponível em: <http://redeecologicario.org/areas-de-atuacao/interacao-entre-produtores-e-consumidores/produtores/assentamento-terra-prometida-coopaterra/>. Acesso em: 26 jan 2022.

RELATÓRIO DE VISTORIA INTERINSTITUCIONAL Garantia da vida e proteção do patrimônio natural e socioambiental da Volta Grande do rio Xingu. Altamira, PA 2019.

RODRIGUES José. Fórum De Entidades Populares: Participação Social E Consciência Ambiental Em Campo Alegre De Lourdes – BA. Disponível em: <https://caissassessoria.org.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Sistematiza%C3%A7%C3%A3o-Campo-Alegre-de-Lourdes.pdf> Acesso em setembro de 2020.

ROMAN, C. Centenas de invasores entram na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau e preparam derrubada da floresta. Instituto Socioambiental, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/centenas-de-invasores-entram-na-terra-indigena-uru-eu-wau-wau-e-preparam-derrubada-da-floresta>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SALES, G. Escolas rurais de Minas são fechadas e alunos são mandados para longe. Hoje em Dia, 7 out. 2013. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/escolas-rurais-de-minas-s%C3%A3o-fechadas-e-alunos-s%C3%A3o-mandados-para-longe-1.210982>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, Gilmar Ferreira dos. Energia Eólica: Uma análise acerca dos impactos sociais e ambientais em Caetité, BA. Publicado em 10 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2012/10/05/energia-eolica-uma-analise-acerca-dos-impactos-sociais-e-ambientais-em-caetite-ba/>. Acesso em dezembro de 2020.

SATRIANO, Juiz determina que governo do RJ pague escola privada para aluno sem vaga na rede pública. G1. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/27/decisao-da-justica-para-garantir-acesso-ao-ensino-publico-preve-que-rj-matricule-alunos-em-escolas-privadas.ghtml>

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: Acesso em 21/11/2018.
SEGPLAN - SECRETARIA DE ESTADO GESTÃO E PLANEJAMENTO. Perfil Competitivo das Regiões de Planejamento. Estado de Goiás, 2010.

SEGPLAN - SECRETARIA DE ESTADO GESTÃO E PLANEJAMENTO. Perfil Competitivo das Regiões de Planejamento. Estado de Goiás, 2007.

SENADO FEDERAL COMISSAO DOROTHY STANG. Relatório, 2005. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CESP/Dorothy/RelFinalStang.pdf>. Acessado em: 21 de setembro de 2021.

SILVA, Jucilene; AMARAL Fernanda; Supervisão: Helbe Tuttman LLX - Audiência Pública Distrito Industrial de São João da Barra em 01 de setembro em São João da Barra. Publicado em 2011. Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/inea_imagens/downloads/audiencias_publicas/Transcricao_-_IIX_setembro_2011_sao_joao_da_barra.pdf Acesso em jan. 2020.

SINDELAR, Fernanda. Nos últimos 11 anos, redução da atividade rural chega a 17,5% na região, segundo Censo Agro do IBGE. Grupo Independente. Disponível em: <https://independente.com.br/reducao-da-atividade-rural-chega-175-em-comparacao-2006-segundo-censo-agro-do-ibge/page/6130/>. Acessado em 07 de fevereiro.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EMPRESAS DE RADIODIFUSÃO E TELEVISÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Famílias reassentadas reclamam de falta de assistência. 26 dez. 2011. Disponível em: <http://www.radialistasp.org.br/index.php/servicos/noticias/567-familias-reassentadas-reclamam-de-falta-de-assistencia.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SINDITABACO. Tabaco no sul do Brasil: uma cultura sustentável. Publicado em. 2017 Disponível em: <http://www.sinditabaco.com.br/tabaco-no-sul-brasil-uma-cultura-sustentavel/>. Acesso em jan. 2020.

SINDITABACO. INSTITUTO CRESCER LEGAL. Instituto Crescer Legal completa três anos com inovações no campo. Disponível em: <http://crescerlegal.com.br/instituto-crescer-legal-completa-tres-anos-com-inovacoes-no-campo/>. acesso em 06 de fevereiro

SINDITABACO, INSTITUTO CRESCER LEGAL. Relatório institucional, 2018. Disponível em: <http://crescerlegal.com.br/site/wp-content/uploads/2019/03/Relato%CC%81rio-Institucional-2018-Instituto-Crescer-Legal.pdf> Acesso em setembro de 2020.

SOUSA, Graciane BLOG EVANGELISTA. Mães de família e agricultoras interdita BR-407 em protesto. Disponível em: <https://blogdoevangelista.com.br/>

SOARES, Gabriela. “Liberação de agrotóxicos e componentes industriais bateu novo recorde em 2020...” disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/liberacao-de-agrotoxicos-bateu-novo-recorde-em-2020-no-5o-ano-de-alta/>. Acesso em: 16/10/2022

TAVARES, V. Camponeses do Porto do Açu, RJ, pedem fim do decreto que expropriou suas terras. Brasil de Fato, 15 mai. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/15/camponeses-do-porto-do-acu-no-rj-pedem-fim-do-decreto-que-expropriou-suas-terras>. Acesso em: 26 jan. 2022

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Desmatamento ilegal em terras indígenas e entorno e a inércia de muitas instituições públicas no Maranhão. Publicado em 14 de novembro de 2013. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/133625> v Acesso em dezembro de 2020.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Vitória Xakriabá: ameaça contra território é vencida na Justiça. 16 mai. 2017. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/177700>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TESCHE, Otto. Abandono na área rural. Ano 68, nº26. Santa Cruz do Sul. Edição de 25 e 26 de fevereiro de 2012.

TOLEDO, Virginia. Comunidades rurais de São Paulo denunciam Polícia Ambiental por violência e multas abusivas. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2021/06/comunidades-rurais-de-sao-paulo-denunciam-policia-ambiental-por-violencia-e-multas-abusivas/#:~:text=Uma%20multa%20de%20mais%20de,no%20interior%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

UOL. Com migração agrícola, Norte é região onde população mais cresce no país, mostra IBGE. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/29/com-migracao-agricola-norte-e-regiao-onde-populacao-mais-cresce-no-pais-mostra-ibge.htm>

VASCONCELOS, Luis. JORNAL O POVO. Em 5 anos, 3.399 escolas rurais são fechadas no

Ceará por economia. 2015. Disponível em: <http://www.iguatunoticias.com/2015/08/em-5-anos-3399-escolas-rurais-sao.html>

VEIGA, José Eli da. Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

VERDE, Rodrigo Braga da Rocha Villa. Parauapebas (PA): a mão de ferro do Brasil na implantação do Projeto Grande Carajás. XII Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL, Montevideu, Província de Montevideu: Uruguai, 2009, p. 1-15.

VIEIRA, Silvia. G1. Justiça determina fim da interdição da entrada do aterro sanitário de Perema, em Santarém. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/07/30/justica-determina-fim-da-interdicao-da-entrada-do-aterro-sanitario-de-perema-em-santarem.ghtml>. Acesso em 21 de setembro de 2021.

ZUKER, Fábio. AMAZONIA REAL. Suspeita de uso excessivo de agrotóxico põe em xeque a “sustentável” Açaí Amazonas. Publicado em: 19/10/2019 às 00:16. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/suspeita-de-uso-excessivo-de-agrotoxico-poe-em-xeque-a-sustentavel-acai-amazonas/>. Acessado em: 21 de setembro de 2021.

ZUAZO, P.; ROCHA, F. Pais dormem na fila para tentar garantir vaga para filhos em colégio estadual premiado. Extra, 30 jan. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-dormem-na-flia-para-tentar-garantir-vaga-para-filhos-em-colegio-estadual-premiado-23413388.html>. Acesso em 26 jan. 2022.