

## A EFETIVA PERDA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO EM RORAIMA: UMA GEOGRAFIA DE CONFLITOS E DISPUTAS TERRITORIAIS

### THE EFFECTIVE LOSS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN RURAL AREAS IN RORAIMA: A GEOGRAPHY OF CONFLICTS AND TERRITORIAL DISPUTES

### LA PÉRDIDA EFECTIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL EN RORAIMA: UNA GEOGRAFÍA DE CONFLICTOS Y DISPUTAS TERRITORIALES

Cássia Betania Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>

[cassiageoterra@hotmail.com](mailto:cassiageoterra@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo aborda a problemática do funcionamento das escolas no campo em Roraima, uma região situada na fronteira norte da Amazônia brasileira. A pesquisa aprofunda-se na dinâmica de fechamento e abertura dessas escolas, revelando uma estreita relação com a questão agrária e seus desdobramentos sociais e ambientais, decorrentes do crescente interesse econômico nos recursos naturais. Essa pressão econômica tem contribuído para a desterritorialização das populações locais, incluindo povos do campo, águas e florestas, impactando profundamente suas vidas e cultura. A negligência das autoridades competentes também é evidenciada, ressaltando a urgência de investimentos e políticas públicas efetivas que visem resgatar a dignidade das comunidades rurais e assegurar um acesso justo à educação de qualidade. A escola no e do campo não é apenas um espaço educacional, mas um território crucial para a preservação de raízes culturais e conhecimentos ancestrais.

**Palavras-chave:** Escolas no Campo, Desterritorialização, Roraima.

**ABSTRACT:** This article addresses the issues surrounding the functioning of schools in rural areas in Roraima, a region located in the northern border of the Brazilian Amazon. The research delves into the dynamics of the opening and closing of these schools, revealing a close relationship with agrarian issues and their social and environmental consequences, stemming from the growing economic interest in natural resources. This economic pressure has contributed to the displacement of local populations, including people from rural areas, waters, and forests, deeply impacting their lives and culture. The negligence of the relevant authorities is also evident, highlighting the urgency of effective investments and public policies aimed at restoring the dignity of rural communities and ensuring fair access to quality education. The rural school is not just an educational space but a crucial territory for preserving their cultural roots and ancestral knowledge.

**Keywords:** Rural Schools, Displacement, Roraima.

**RESUMEN:** Este artículo aborda los problemas relacionados con el funcionamiento de las escuelas en áreas rurales en Roraima, una región ubicada en la frontera norte de la Amazonia brasileña. La investigación profundiza en la dinámica de apertura y cierre de estas escuelas, revelando una estrecha relación con cuestiones agrarias y sus consecuencias sociales y ambientales, derivadas del creciente interés económico en los recursos naturales. Esta presión económica ha contribuido al desplazamiento de las poblaciones locales, incluyendo a las personas de las áreas rurales, aguas y bosques, impactando profundamente en sus vidas y cultura. La negligencia de las autoridades pertinentes también es evidente, resaltando la urgencia de inversiones efectivas y políticas públicas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia, Universidade de Brasília (UnB).

destinadas a restaurar la dignidad de las comunidades rurales y garantizar un acceso justo a una educación de calidad. La escuela rural no es solo un espacio educativo sino un territorio crucial para preservar sus raíces culturales y conocimientos ancestrales.

**Palabras clave:** Escuelas Rurales, Desplazamiento, Roraima.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como enfoque a problemática do funcionamento das escolas no campo no estado de Roraima, uma região situada na fronteira mais setentrional da Amazônia brasileira, composta por 15 municípios divididos em 2 mesorregiões. A Mesorregião Norte abrange os municípios de Boa Vista, Alto Alegre, Amajari, Pacaraima, Bonfim, Cantá, Normandia e Uiramutã, enquanto a Mesorregião Sul é composta por Caracaraí, Iracema, Mucajaí, Caroebe, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz do Anauá.

Para isso, trazemos inicialmente a dinâmica da questão agrária em Roraima, pois ela tem sido um tema de extrema relevância e debate. Nesse contexto, é crucial mencionar a pressão fundiária, o *boom* mineral e a política local nos últimos anos. Esses fatores têm contribuído para um significativo aumento da violência no campo e, conseqüentemente, a desterritorialização das populações rurais, incluindo povos do campo, águas e florestas.

Além disso, o fechamento constante de escolas no campo reflete os desafios e transformações enfrentados pelas populações rurais em todo o estado. A escassez de recursos, a precariedade das infraestruturas e a negligência das autoridades competentes resultam na supressão desse importante elemento que é a escola e o elo entre a escola, as novas gerações e o território rural. Vale destacar que as escolas no e do campo não apenas oferecem educação, mas também atuam como território para a preservação das raízes culturais e do conhecimento ancestral.

Entre os anos de 1999 a 2019, houve um aumento significativo no número de escolas em Roraima, passando de 458 para 564, o que representa um acréscimo de 106 escolas no ambiente rural. No entanto, é importante destacar que, de acordo com os dados coletados no INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nesse mesmo intervalo de tempo, ocorreram 495 processos de fechamentos e 601 processos de aberturas de escolas (Relatório de Microdados do Censo Escolar do INEP, 1999-2019). Esses números apontam para uma constatação relevante: apesar das aberturas, muitas delas são inconstantes e não estão funcionando no campo, pois a diferença entre os anos mostra que boa parte das escolas abertas também já foram fechadas.

Ademais, ao longo deste artigo, será evidenciado que as 564 escolas existentes no campo no ano de 2019 são insuficientes e apresentam precariedades em relação às demandas das populações rurais de Roraima. O propósito central deste artigo consiste em analisar minuciosamente a dinâmica operacional das escolas no contexto rural, uma vez que o fenômeno de abertura e fechamentos dessas instituições está intrinsecamente ligado a diversos fatores, especialmente às questões agrárias que afetam o território.

Além disso, é importante salientar que os números de fechamentos podem ser ainda maiores, uma vez que as extensões de escolas não são contabilizadas no banco de dados do INEP. Essas extensões são dependentes de uma escola polo e possuem o mesmo código de identificação dessa escola polo. Quando são fechadas, não são contabilizadas separadamente. Acrescenta-se ainda o fato de que, no período de 1999 a 2019 pelo menos 38 escolas abertas no campo foram, em algum momento, consideradas urbanas. E mais, muitas das escolas ditas abertas, já foram em algum momento, extensões de escolas polos, o que significa em ambos os casos, que elas já existiam, mas não estavam sendo contabilizadas como escolas no campo e independentes. Essas variáveis devem ser cuidadosamente analisadas, uma vez que estamos tratando de acordo com os dados coletados no Relatório de Microdados do Censo Escolar do INEP, de 22.363 alunos que, até o ano de 2019 estavam obrigados a frequentar escolas urbanas em um estado com 23% da população situada no meio rural (IBGE, 2010).

Neste contexto demográfico, Roraima figura como o estado menos populoso do Brasil, com uma população de 450.489 habitantes, dos quais 105.620 residem em áreas rurais (IBGE, 2010). A presença marcante de populações indígenas é um traço distintivo de Roraima, com o estado abrigando oito povos indígenas distribuídos em 32 Terras Indígenas, representando quase metade da população rural e 11% da população total do estado (IBGE, 2010).

Destaca-se, ainda, a notável concentração dessas populações indígenas na Mesorregião Norte, com destaque especial para municípios como Uiramutã, onde a proporção de indígenas atinge um marcante de 88,1%. Dentro desses grupos, os Yanomami emergem como uma das etnias mais proeminentes, exercendo influência tanto no contexto estadual quanto no âmbito nacional e internacional.

A projeção global alcançada pelos Yanomami deriva de sua posição singular como a maior etnia do mundo que mantém sua língua e tradições intactas, com mínimo contato com a sociedade nacional. Além disso, eventos históricos traumáticos intensificaram sua visibilidade, incluindo a construção da Perimetral Norte nos anos de 1972-73 e a grande invasão garimpeira que teve início nas décadas de 1980 e 1990 e que persiste intensa até os dias atuais. Esses acontecimentos precipitaram um caos sanitário e uma degradação social e ambiental significativa.

Para adentrar na complexidade da situação referente à extração mineral nos territórios indígenas da mesorregião norte, podemos basear nossa análise nos dados disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). De acordo com a OMS, a presença de mais de seis microgramas de mercúrio por grama de cabelo resulta em consequências sérias, especialmente para grupos mais vulneráveis, como as comunidades indígenas. Um cenário particularmente alarmante veio à tona na aldeia de Aracaça, na Terra Indígena Yanomami, adjacente à região de mineração, onde foram constatados níveis de 15,5 microgramas em crianças com menos de 5 anos e 16,0 microgramas em mulheres em idade reprodutiva (CIMI, 2017) Estima-se que a atividade garimpeira na Terra Indígena Yanomami tenha resultado em um decréscimo substancial na população Yanomami. E as lideranças indígenas têm medo de denunciar o fato devido às ameaças de morte. Portanto, o garimpo

e mineração tem sido mais forte na mesorregião norte do estado, onde se concentra a maior parte da população indígena. Em paralelo, atividades agrícolas voltadas para a produção de arroz e soja também se concentram no norte do estado e tem infringido contra os territórios dos povos indígenas. Exemplo disso, é o emblemático caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol que influenciou diretamente na política de conflitos territoriais e a questão agrária no estado.

A Terra Indígena Raposa Serra do Sol tem sido há muito tempo alvo de diversos ataques provenientes tanto de agentes privados quanto do próprio Estado. O conflito sobre a demarcação da terra gerou tensões significativas, o que se manteve mesmo após a homologação em 2005. Grupos políticos e econômicos do estado manifestaram oposição à demarcação da terra, buscando a exploração de seus recursos naturais, com os cultivos de arroz, soja e a mineração.

Em 2004, por exemplo, uma série de ações foram orquestradas para evitar a homologação da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS). Estratégias políticas foram empregadas no Congresso Nacional, incluindo a criação de comissões especiais na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Além disso, medidas judiciais foram utilizadas, com um Juiz Federal de Roraima concedendo uma liminar que suspendeu a demarcação da TIRSS. Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), pressões de interesses econômicos e políticos opostos aos direitos indígenas levaram o Ministério da Justiça (MJ) e a Fundação Nacional do Índio (Funai) a paralisar os procedimentos de demarcação e homologação de terras indígenas (CIMI, 2005).

Naquela época, o então governador de Roraima, Ottomar Pinto, expressou preocupações sobre possíveis conflitos violentos após a homologação da TIRSS, fazendo uma comparação com a histórica região de violência conhecida como "Bico do Papagaio" no Pará. Ele alertou que a violência poderia aumentar, especialmente se as demandas dos agricultores locais em relação às terras não fossem atendidas. Como medida de apoio, diversas táticas foram empregadas para enfraquecer a Terra Indígena, incluindo ameaças de demissão de professores nas terras indígenas e a suspensão do fornecimento de combustível para o transporte de alunos até as escolas da região.

Em 2009, ocorreu uma mudança nesse cenário quando o presidente Lula realizou a transferência de cerca de 6 milhões de hectares de terras da União para o estado de Roraima. Essa medida beneficiou os fazendeiros e reduziu as tensões (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009). No entanto, essa transferência foi marcada por corrupção e desvio de regularização fundiária por parte de políticos locais. Além disso, em 2015, ocorreu a exclusão da Unidade de Conservação Lavrados, também localizada na mesorregião norte. Isso se deu devido à pressão de grupos políticos e setores econômicos interessados na expansão do agronegócio na mesorregião. O termo "Lavrados" se refere às savanas de Roraima e o agronegócio sempre teve um grande interesse nessa área, especialmente para a produção de grãos. Esse interesse já vinha causando um impacto ambiental significativo na região dos Lavrados. A expansão do agronegócio, principalmente nas atividades de cultivo de soja, tornou-se uma prioridade para o governo estadual.

Em paralelo a esses eventos, houve um esforço coordenado por parte da mídia empresarial para desacreditar as demarcações de terras indígenas em Roraima. Veículos de imprensa apoiados por

corporações empresariais buscaram justificar ideologicamente ataques aos direitos dos povos indígenas, argumentando que as demarcações prejudicariam a produção agropecuária, economia e o desenvolvimento do estado. Exemplo disso, podemos citar o jornal “Estadão” de São Paulo, em janeiro de 2017, ao defender a publicação da Portaria 80/17, pelo Ministério da Justiça (MJ) (ESTADÃO, 2017), e a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/00, pela Câmara dos Deputados. Nesses documentos, defendiam que a demarcação da Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol reduziria o valor advindo da produção agropecuária do estado de Roraima.

No dia 7 de fevereiro de 2017, a TV Bandeirantes também veiculou, em seu principal programa noticioso, o Jornal da Band, uma reportagem tendenciosa de que a demarcação da TI Raposa Serra do Sol poderia provocar o empobrecimento do estado de Roraima, além de insistir na tese comprovadamente falaciosa de que a demarcação representaria risco à soberania nacional (CIMI, 2017).

Também em 2017, o vice-governador de Roraima, Paulo Quartiero, tomou uma decisão conivente a um Estado antidemocrático, neoliberal, corrupto e submisso ao capital, quando exonerou o titular da Secretaria do Índio, Dilson Ingarikó, e seu adjunto (CIMI, 2017). A razão por trás dessa ação foi a postura de Dilson a favor de novas demarcações de terras indígenas no estado. O vice-governador fez uma declaração pública durante uma coletiva de imprensa no Palácio Senador Hélio Campos, na qual, de forma bastante incisiva, expressou sua visão sobre a situação: "Se fosse em situação de guerra, ele teria de ser fuzilado, na realidade. Mas como temos democracia, ele foi demitido" (CIMI, 2017, p. 107). Ele também ressaltou que as opiniões de Dilson em apoio às novas áreas indígenas estavam em conflito com os interesses de desenvolvimento do estado.

Esses eventos não podem ser vistos isoladamente, mas sim como parte de um panorama mais amplo de transformações e pressões que têm moldado a questão agrária de Roraima. Fica evidente que o Brasil como um todo tem sido influenciado por uma atuação vigorosa de interesses privados da elite agrária, que foram favorecidos com alocações de terras e concessões que muitas vezes resultaram em conflito com as populações tradicionais que habitam esses territórios. Nesse cenário, o Estado desempenhou um papel significativo, incentivando a expansão de atividades ligadas ao garimpo, monocultivos e grilagem de terras.

Na mesorregião sul de Roraima não foi diferente. Enquanto garimpo, mineração, cultivo de soja e arroz predominaram na mesorregião norte do estado, a pecuária e a extração de madeira, articulado ao garimpo e mineração se concentraram principalmente no Sul, que tem abrigado a maior parte das áreas de assentamentos.

Diante da política de ocupação com a criação de assentamentos e do aumento acentuado do desmatamento no sul do estado, as populações indígenas foram “empurradas” em direção ao norte. Nessa análise, torna-se evidente o descompasso entre as políticas públicas implementadas e as necessidades concretas das comunidades assentadas, pois na ausência de um planejamento adequado e as falhas nas políticas governamentais resultaram em invasões de terras públicas, concentração

irregular de propriedades, abandono das áreas de assentamento e venda indiscriminada de territórios, o que, por sua vez, contribuiu para a degradação ambiental.

A década de 2000 foi marcada por um aumento considerável na criação de áreas de assentamentos, especialmente na mesorregião sul, mas foi somente em 2006, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entrou em cena no estado. Esse período testemunhou a intensificação de acampamentos e focou-se principalmente nas terras da União. Embora tenham ocorrido mais alguns assentamentos entre 2007 e 2013, a criação de novas áreas rurais diminuiu substancialmente desde então. De acordo com dados do INCRA, em 2017, havia 67 áreas de assentamentos, com concentrações nas microrregiões do Sudeste de Roraima (24), Caracarái (22) e Nordeste de Roraima (15) são as que mais possuem assentamentos registrados. Com exceção de Nordeste de Roraima, as microrregiões mencionadas estão localizadas no sul de Roraima.

Todo esse contexto agrário vinculado às porções nortes e o sul do estado de Roraima, está intrinsecamente relacionado à dinâmica de funcionamento das escolas no campo e, conseqüentemente, às lutas, resistência e preservação dos territórios das populações que habitam essas áreas. O processo de transformação da terra de trabalho em terra de negócio, impulsionado por interesses econômicos e pela expansão do agronegócio, tem levado ao deslocamento das comunidades rurais e à concentração fundiária, gerando conflitos e impactos sociais e ambientais significativos.

A ausência de escolas e até o fechamento das poucas que existem no estado de Roraima, representa um golpe devastador, privando crianças e jovens do acesso à educação e educação de qualidade, forçando-os a frequentar escolas urbanas distantes e desenraizando-os de sua cultura e identidade. Essa violência, muitas vezes silenciosa, perpetua desigualdades e marginaliza aqueles que são os guardiões do campo, águas e florestas.

Conforme os dados do INEP apresentados no início deste texto, em 1999, havia um total de 458 escolas no campo. Em 2019, esse número aumentou para 564, indicando um crescimento ao longo dessas duas décadas. No entanto, é importante destacar que o incremento nas escolas no campo foi mais expressivo entre 1999 e 2004, mesmo período em que também houve aumento no número de assentamentos.

Após esse período de crescimento, ocorreu uma queda considerável no número de escolas entre 2004 e 2009, praticamente retornando ao patamar de 1999, com 458 escolas. Em 2009, o então presidente Lula empreendeu, como observado anteriormente, a transferência de cerca de 6 milhões de hectares de terras. Essa transferência ocorreu em meio a conflitos intensos na região, culminando na aquisição de vastas extensões territoriais por parte de grandes empresas e interesses privados. Este cenário provavelmente desempenhou um papel significativo na desterritorialização das escolas no campo até 2009.

Durante o intervalo de 2009 a 2019, observou-se um aumento gradual no número de escolas, embora com algumas reduções pontuais ao longo desse período, visto que os conflitos por terras permaneceram intensos na região. Essas flutuações podem ser atribuídas a uma variedade de fatores,

incluindo não somente aos conflitos por terras, mas também, as mobilizações de luta das comunidades para abrirem e reabrirem escolas. Além disso, flutuações podem também estar associadas ao mascaramento dos números de abertura de escolas. Por exemplo, situações em que escolas anteriormente classificadas como urbanas foram redesignadas como escolas no campo, ou quando escolas que existiam como extensões de uma escola polo se tornam finalmente independentes, são alguns dos fatores considerados.

Diante dessa realidade complexa, é fundamental analisar os conflitos territoriais, os impactos ambientais e os interesses político-econômicos que adentram na questão agrária de Roraima para compreender os processos de fechamento e abertura de escolas no campo no estado. Essa articulação é essencial para analisar a situação atual e traçar estratégias de luta que possam fortalecer e ampliar o território dos povos do campo, águas e florestas da região.

Para entender a dinâmica de fechamento e abertura de escolas no estado de Roraima precisou utilizar de uma abordagem que combina pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise crítica da literatura existente sobre o tema. A pesquisa documental consistiu na coleta e análise de documentos originais ou registros oficiais. Também foram utilizadas como fontes primárias de informação os microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 1999. Além disso, foram considerados para a análise, os dados do IBGE e MapBiomias. os relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Caderno de Conflitos no Campo organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esses relatórios, publicados anualmente, fornecem informações importantes sobre conflitos e violências contra os povos do campo, águas e florestas. As informações incluem detalhes sobre o nome do conflito, o município onde ocorreu e o número de famílias envolvidas. Geralmente são conflitos que diretamente vão se relacionar a territorialização e ou desterritorialização da escola no campo.

A partir da pesquisa documental, buscou uma investigação por meio da análise da literatura existente, incluindo dissertações, teses, artigos de periódicos, jornais eletrônicos, diários e livros que abordam esses conflitos e sua influência no funcionamento das escolas no estado. Logo, o presente artigo representa um mecanismo de denúncia de negligências e a demanda por investimentos e políticas públicas adequadas para resgatar a dignidade das comunidades rurais, fortalecendo suas bases e construindo um futuro mais equitativo e inclusivo. Sabendo-se ainda que a educação emerge como uma ferramenta vital para a valorização das culturas, emancipação e resistência dessas populações.

## **TERRITÓRIO E ESTADO: REFLEXÕES A PARTIR DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA**

A discussão da questão agrária é essencial para a Educação do Campo, dada sua natureza intrínseca ao estudo. Os desdobramentos desse tema implicam inevitavelmente a análise dos

conflitos, indispensáveis para entender a complexa evolução da dinâmica do campo brasileiro. Quando falamos em conflitualidade, referimo-nos aos embates entre diferentes classes, tanto em termos materiais quanto simbólicos. 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).

No estudo da questão agrária brasileira, partilhamos da tese proposta por Oliveira (2004) de que o processo de desenvolvimento capitalista no campo se desdobra de maneira contraditória e combinada. Nesse contexto, o avanço do capitalismo é responsável pela proletarização das populações do campo, que se convertem em trabalhadores assalariados, seja nos domínios do agronegócio, seja nos centros urbanos. Contudo, como salientado por Oliveira (2004), é importante reconhecer que o capitalismo também fomenta e perpetua relações não - capitalistas. Assim, o camponês mantém a posse sobre os produtos de seu trabalho, seus meios de produção e seu território, embora sua renda esteja subordinada aos interesses do capital.

É importante ressaltar a diferença na produção de commodities, como soja e eucalipto, que geram lucros consideráveis em larga escala e estão predominantemente inseridas em relações capitalistas, muitas vezes resultando na desterritorialização do campesinato. Por outro lado, em setores onde a renda da terra é menor, como na produção de alimentos, observa-se a subordinação da renda do camponês aos interesses capitalistas. Isso mantém a reprodução do campesinato como classe social, embora uma parte significativa do produto do trabalho desses camponeses seja apropriada.

Assim, é fundamental considerar esse processo, uma vez que a questão agrária brasileira evidencia tanto a existência quanto a resistência do território camponês. Historicamente, os primeiros estudiosos da questão agrária, como Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin, previam a extinção do campesinato e de seu território, supondo que a expansão industrial subjugaria todas as formas de relações não capitalistas.

Entretanto, as análises de Kautsky e Lênin são vinculadas a uma interpretação historicamente situada, fortemente contextualizada na problemática agrária da Europa e Rússia do século XIX. No âmago de suas teorias, reside a proposição de que o campesinato se delineava como um ator fadado ao desaparecimento.

Outra influência teórica de destaque, que contrasta com as teses de Lenin e Kautsky, é a de Alexander V. Chayanov (1974), também na Rússia. O autor consolida duas discussões fundamentais: em primeiro lugar, a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista. No entanto, embora reconheça essa possibilidade, Chayanov enfrenta dificuldades em explicar a relação do campesinato dentro desse modo de produção. Assim, ele não descarta

totalmente a ideia do desaparecimento do campesinato, mas adota uma perspectiva muito mais gradual desse desaparecimento do que a defendida por Kautsky e Lenin.

A segunda discussão apresentada por Chayanov refere-se à diferenciação entre as relações econômicas capitalistas e as relações econômicas familiares camponesas. Ele destaca a importância de compreender e distinguir essas dinâmicas, reconhecendo que as relações econômicas no seio das famílias camponesas não seguem os padrões capitalistas de produção e acumulação.

A partir das bases teóricas estabelecidas por Chayanov, emergiu uma compreensão das interações entre o capitalismo e o campesinato. A partir dessa compreensão, o debate foi aprofundado e ampliado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que introduziu o conceito da monopolização do território pelo capital. Sob essa dinâmica, embora o campesinato não seja expulso da terra, é submetido a condições precárias, resultando em uma situação em que sua renda fica subordinada, provocando vulnerabilidade e dependência em relação ao capital.

Nessa perspectiva, Oliveira (2004) também destaca a necessidade de compreender o campesinato brasileiro de maneira distinta do campesinato europeu. Ao contrário do camponês europeu, que teve acesso à terra e que depois que sentiu o impulso da industrialização, o camponês brasileiro lhes foi negada a terra, enfrentando a realidade de uma considerável mobilidade espacial. Isso o compelindo a submeter-se a formas precárias de trabalho assalariado tanto no campo quanto na cidade, Martins (1981). Essas análises destacam as especificidades do contexto brasileiro, revelando as formas únicas de exploração e resistência/recriação que caracterizam a experiência do campesinato no país.

E é importante estar claro que a recriação do campesinato não se restringe exclusivamente às dinâmicas impostas pelo capitalismo. No Brasil, o campesinato também se reinventa por meio de estratégias próprias, como a aquisição de terras quando consegue algum poder de compra, o arrendamento de terras e a participação em movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária. Essas estratégias não apenas garantem a reprodução do campesinato, mas também representam formas de resistência frente às pressões externas.

É devido a sua flexibilidade de adaptação e ao seu modo de vida diversificado, o território rural brasileiro abriga uma ampla gama de identidades que, de acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo, conforme documentado em um dossiê sobre Educação do Campo, inclui os 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, entre outros grupos” (SANTOS, et al., 2020, p. 373).

Fernandes (2009) já havia enfatizado a relevância de reconhecer as diversas classes sociais e tipos de territórios. Conforme esse autor, cada grupo social configura seu território de maneira singular. Todavia, é possível compreender, de forma geral, a essência dos povos que habitam campos, águas e florestas. Esses indivíduos como já haviam sido identificado por Chayanov tem elementos que são comuns, os mesmos se constroem no tripé terra-trabalho-família, caracterizado por uma relação não capitalista. Nessa ótica, a terra vai além de ser apenas um recurso para consumo ou uma

reserva de capital; trata-se de uma relação de pertencimento, na qual o corpo, impregnado de história, estabelece uma conexão (BOURDIEU, 2000 apud ALMEIDA, 2006, p. 108). As noções de terra, trabalho e família não devem ser abordadas isoladamente, mas sim entrelaçadas a outros princípios, como honra, reciprocidade e hierarquia, configurando um estilo de vida singular (ALMEIDA, 2006). A capacidade de adaptação flexível é uma parte essencial desse modo de vida, que está constantemente em evolução diante das pressões da modernização capitalista e da sociedade de consumo urbano-industrial.

Diante desses processos sociais que ocorrem no campo brasileiro, é pertinente observar que o território rural não será analisado neste trabalho apenas pela perspectiva de estabilidade e demarcação de fronteiras. Os movimentos de territorialização e desterritorialização em constante fluxo merecem atenção. A territorialização ocorre por meio do controle ou apropriação de um espaço específico, enquanto a desterritorialização envolve grupos mais marginalizados, aqueles privados do acesso ao território, que é a base material primordial para a reprodução social (HAESBAERT, 2004)

No exercício de sua função como agente regulador do território, o Estado tem priorizado a abertura de vias para o avanço do grande capital. Isso lança luz sobre a problemática ao que vem sendo discutido que é a questão agrária e especificamente no Brasil, onde a constante expulsão das populações do campo, das águas e das florestas ocorre em prol da expansão/territorialização de monopólios sobre os territórios camponeses e da apropriação monopolística dos territórios dos povos do campo, águas e florestas (OLIVEIRA, 2014).

O Estado desempenha um papel direto na transformação do território rural a partir da construção de infraestruturas, como barragens, rodovias, ferrovias, portos e aeroportos, além de implementar políticas questionáveis de privatização de terras e incentivo à produção agropecuária em grande escala. Essas ações estão alinhadas com políticas neoliberais, obedecendo as vontades do capital internacional que avança sobre o território brasileiro, intensifica a exploração da terra, águas e florestas, através de monoculturas, extração demasiada da madeira, mineração, pecuária, parques eólicos, usinas hidrelétricas, portos e barragens. O Estado tem agido de forma agressiva, negando e ignorando o direito de acesso e permanência nos territórios das populações que sustentam sua existência material e simbólica no campo, nas águas e nas florestas.

Analisar o papel do Estado na sociedade é um desafio complexo, uma vez que essa instituição é o resultado das forças em jogo nas lutas de classes. É imperativo reconhecer que o Estado possui uma natureza intrinsecamente vinculada a determinadas classes sociais e que, por conseguinte, suas conquistas e mudanças afetam distintamente uma classe em relação a outra (POULANTZAS, 2000).

Durante muito tempo, o Estado foi percebido como uma entidade neutra, voltada para os interesses coletivos da sociedade. No entanto, essa percepção mascara a realidade de que o Estado é, na verdade, uma criação das lutas entre diferentes classes sociais e, frequentemente, reflete os interesses da classe dominante (GRAMSCI, 2002, p. 382).

Portanto, é crucial reconhecer que o Estado emerge de uma sociedade dividida por classes e frequentemente se inclina para uma configuração estritamente capitalista e neoliberal. O Estado

capitalista e neoliberal promove a individualização e a privatização da sociedade, fragmentando pessoas, culturas e territórios, e, em seguida, busca unificá-los por meio de interesses próprios. A sociedade civil organizada pelas classes trabalhadoras desempenha um papel essencial ao constantemente desafiar essa estrutura, visando dismantelar o Estado capitalista e sua perpetuação da hegemonia dominante, em favor de um Estado construído pelo poder popular, voltado para a igualdade social e a superação das divisões de classe.

Um exemplo do papel do Estado na promoção de conquistas para os povos do campo é a implementação de políticas públicas, como a demarcação de terras e a Reforma Agrária. Embora nem sempre efetivas, tais iniciativas têm possibilitado a criação de assentamentos rurais, áreas tradicionais e programas diretamente alinhados com as perspectivas e o fortalecimento de todas as dimensões do território, inclusive na esfera educacional, especialmente no contexto da Educação do Campo.

Antes da década de 1990, não havia política pública voltada para a Educação do Campo. A educação investida para os sujeitos do campo, 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 de poucas séries. 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.

Na próxima sessão deste trabalho, serão abordados o histórico, a importância, os desafios e as perspectivas da Educação do Campo no Brasil, assim como os elementos cruciais para sua consolidação enquanto política pública. A relevância de incluir a Educação do Campo na discussão teórica reside no fato de ter sido desenvolvida pelos próprios sujeitos do campo e de ser reconhecida em diversos âmbitos para além do ambiente escolar, visando fortalecer todas as dimensões dos territórios dos povos do campo, águas e florestas. Veremos, portanto, que a Educação do Campo transcende a mera categorização como uma modalidade de ensino ou uma política pública; trata-se de uma prática pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos e na vida cotidiana dos sujeitos do campo. Além disso, é uma perspectiva de vida e diversidade no contexto rural brasileiro, sendo um instrumento essencial no processo de valorização de identidades, construção de territórios e emancipação social.

## **DESAFIOS, PERSPECTIVAS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo transcende as fronteiras das escolas localizadas em áreas rurais, permeando uma diversidade de espaços e práticas. Ela se entrelaça intimamente com o trabalho, as festividades, a organização comunitária, as lutas e uma infinidade de outros aspectos da vida no campo.

Ao aprofundarmos o debate sobre os espaços formais da Educação do Campo, este estudo direciona o foco para a escola do campo como epicentro de uma realidade complexa, frequentemente confrontada com obstáculos que limitam sua plena realização como um direito social.

Esses obstáculos surgem do papel crucial que as instituições de ensino desempenham na formação dos indivíduos. Embora reconheçamos que a Educação do Campo, assim como o conhecimento em geral, não seja automaticamente um agente que por si só consiga alcançar a emancipação, é essencial considerá-la como parte para esse processo (NASCIMENTO, 2011). Como delineado por István Mészáros (2005), a emancipação tem o propósito de romper com o sistema capitalista. Se os objetivos educacionais não estão alinhados com esse rompimento, não podemos afirmar que estão fundamentados em princípios emancipatórios.

Na compreensão da educação, percebemos que ela não é neutra e pode tanto contribuir para transformar a realidade quanto simplesmente reproduzi-la. Em cada período histórico, observamos diferentes modelos de escola, influenciados diretamente por concepções e visões ideológicas. Conforme aponta Ademar Bogo (2008, p. 135), 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”.

Mészáros (2004) argumenta que a ideologia é uma construção política que representa os interesses, vontades e sonhos de uma classe, influenciando assim a realidade. Isso nos leva a reconhecer uma disputa ideológica dentro da educação, onde diferentes visões de mundo competem por espaço e influência.

Nessa linha de pensamento, é importante destacar a disputa entre duas abordagens ideológicas específicas sobre a questão agrária e que diretamente perpassa a educação: o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA) (CAMACHO, 2014). O PCA está intrinsecamente ligado a um Estado neoliberal que prioriza a dimensão econômica do território rural, buscando eliminar conflitos no âmbito rural para perpetuar as relações capitalistas e aprofundar as disparidades sociais. Sob essa ótica, o Estado intervém para viabilizar a expansão das corporações transnacionais em territórios, exercendo influência na formulação de políticas públicas. O resultado é um território cada vez mais globalizado, desvinculado de sua identidade nacional, com o intuito de intensificar a eficiência e a competitividade frente a outros territórios (FIGUERA, 1994).

Assim, a escola no campo que se baseia no Paradigma do Capitalismo Agrário não tem o propósito de promover a permanência da população no meio rural, pois também não valoriza as identidades dos sujeitos ao priorizar a eficiência, a competitividade e a lucratividade. Isso resulta na compressão e na destruição dos territórios rurais das populações do campo, as águas e as florestas.

Por outro lado, o PQA enxerga o território rural como um espaço de confronto, onde emerge a resistência ao processo desigual imposto pelo capital. É um território marcado por contradições e conflitos entre as relações capitalistas e as não capitalistas. De acordo com o PQA, é de fundamental importância que o Estado dedique atenção ao território rural das comunidades do campo, águas e florestas, garantindo a participação ativa desses sujeitos na concepção de políticas públicas que verdadeiramente atendam às suas necessidades (CAMACHO, 2014). Logo, existe uma relação

intrínseca entre a tendência do Paradigma da Questão Agrária e a origem da Educação do Campo. A construção de uma Educação do Campo emancipatória só é possível a partir da adoção da perspectiva do Paradigma da Questão Agrária.

Portanto, o PCA e o PQA são perspectivas ideológicas em constante conflito, influenciando a configuração do território material rural, como bem ressalta Camacho (2014, p. 81): "o território é objeto de luta tanto nos aspectos materiais quanto nos imateriais". Nesse sentido, a batalha pela educação é incessante, uma vez que ela está diretamente envolvida na construção ou desconstrução de um território material. Portanto, o objetivo é também defender a importância da escola no campo e da educação voltada para esse contexto.

É importante destacar que até a década de 1990, o conceito de Educação do Campo era praticamente inexistente. A educação direcionada para o meio rural era restrita e tinha como principal finalidade propagar o PCA, ou seja, os interesses dominantes, visando conformar os indivíduos ao sistema. A educação oferecida às comunidades rurais estava predominantemente concentrada em escolas multisseriadas de ensino fundamental, conhecidas como "escolinhas rurais das primeiras letras". No entanto, essas escolas estavam distantes de promover uma emancipação. Seu propósito era moldar ideologias, suprimir conflitos e impor os valores dominantes. Esse cenário culminou na intensa territorialização do capital, desterritorialização das populações rurais, proliferação de trabalhadores assalariados e sazonais, bem como na acelerada urbanização e formação de periferias. De acordo com Arroyo, essas escolas representavam locais onde "uma professora que mal sabe ler ensina alguém a mal saber ler" (ARROYO, 2004, p. 71). No entanto, a partir dos anos 1990, a Educação do Campo começa a se concretizar e se estabelece como uma política pública, resultando em avanços significativos.

A implementação da Educação do Campo como política pública não se originou de uma ação estatal, mas sim como resultado das mobilizações dos movimentos sociais diretamente envolvidos com as comunidades rurais. Esses movimentos já acumulavam experiências de luta e educação popular que foram essenciais para fundamentar os princípios da Educação do Campo e para pressionar o Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), a reconhecer as necessidades da população rural. Nesse sentido, é válido afirmar que a criação da política de Educação do Campo foi resultado de um processo intenso de mobilização e luta social, que trouxe à tona as demandas dos indivíduos envolvidos nessa questão. 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, desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar". (FERNANDES, 2002, p. 97).

Portanto, quem vai dar reconhecimento ao movimento da Educação do Campo, é ele próprio a partir de uma organização de dimensão nacional objetivando concretizar a luta "Por uma Educação Básica do Campo" (CALDART, 2012). 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, este encontro é 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.

O desdobramento desse encontro para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo envolveu a articulação de parceiros importantes, tais 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 foi promover a discussão acerca da realidade vivenciada pelo povo do campo, com foco no desafio de analisar a situação das escolas nessas áreas. O propósito central era a formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das comunidades rurais.

Ao longo do evento, foi elaborado um documento que reunia todas as preocupações e propostas discutidas, visando a promoção de uma educação que valorizasse as diversas culturas e identidades presentes nos espaços de origem do povo do campo (CALDART, 2004).

Em 2002, esses acontecimentos de grande relevância para a Educação do Campo culminaram na aprovação do primeiro Marco Legal, estabelecendo 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). Esta aprovação representou um avanço significativo para a promoção da visão de campo que almejamos, onde a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Além desse marco, em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O objetivo primordial do programa era implementar ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, utilizando metodologias de ensino adaptadas à realidade sociocultural do campo e em diversos níveis de ensino (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 30). O PRONERA emerge como um ponto de referência na história da Educação do Campo, incluindo em suas metas a redução do analfabetismo nessas áreas e, posteriormente, a formação de professores voltados para o contexto rural.

Embora tenha sido estabelecido em 1998, o PRONERA adquiriu status de política pública permanente apenas com a promulgação da Lei 11.947/2009 e do Decreto 7.352/2010 (este último, já no final do segundo mandato do governo Lula). Sem dúvida, essa consolidação é considerada uma das mais relevantes conquistas da Educação do Campo, pois tem contribuído diretamente para a construção do desenvolvimento territorial para milhares de indivíduos que compõem as comunidades rurais (CAMACHO, 2017).

Após a criação do PRONERA em 1998 e a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, também em Luziânia. Durante esta conferência, houve uma alteração significativa no nome do evento, que passou de "Por uma Educação Básica do Campo" para "Por

uma Educação do Campo", indicando a ampliação do escopo da Educação do Campo para incluir o ensino superior (CALDART, 2002). Este segundo encontro também resultou em uma maior abertura para a Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC) e na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Após uma década de luta, a expressão "Educação do Campo" foi oficializada em 2008, com a resolução CNE/CEB N°08 de 28 de abril. O Decreto n° 7.352/2010, por sua vez, conferiu status de política de Estado à Educação do Campo, estabelecendo sua ampliação e qualificação no ensino básico e superior para as populações rurais, em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Em 2010 também foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), integrado por intelectuais orgânicos da Educação do Campo, instituições de ensino, movimentos sociais e entidades atuantes na área. Sua atuação é crucial para a formação política e formulação de leis e políticas públicas em defesa dos interesses das comunidades rurais.

Em 2014, o MST, em parceria com o FONEC, mobilizou a sociedade civil na campanha "Fechar Escola é Crime", resultando na Lei 12.960 de 27 de março, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei estabelece a necessidade de avaliação comunitária para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Mas, apesar desses esforços, as escolas no campo continuam fechando devido ao seu forte vínculo com os que estão predispostos a resistir e se organizar contra as injustiças, mas também àqueles que gradualmente despertam para a luta por melhores condições no campo. O protagonismo desses sujeitos tem sido fundamental na construção das escolas do campo da Educação do Campo. Não se trata apenas de uma educação no campo, mas sim uma Educação do Campo, como salientado por Caldart (2009), uma educação que não é simplesmente para ou com os trabalhadores, mas sim dos trabalhadores do campo.

No entanto, além do protagonismo, é crucial reconhecer a existência da conflitualidade de classes no meio rural brasileiro. Ao abraçar essa realidade, a escola do campo se compromete a ser emancipatória, isto é, a promover uma conscientização de classe, fortalecendo os territórios tanto imateriais quanto materiais desses sujeitos e atuando como um instrumento de resistência política e cultural contra a hegemonia do capital.

A escola é um instrumento político, e por isso não é qualquer escola que serve. Tanto as escolas no campo quanto as do campo desempenham papéis igualmente importantes. Além de estar situada no território da comunidade, uma escola do campo deve reconhecer, acolher e valorizar a identidade que a moldou, de modo que as crianças e jovens que frequentem suas salas de aula sintam orgulho de fazer parte dela, conhecendo e reconhecendo sua história e sua cultura. A escola do campo promove o encontro dos sujeitos com a terra e apresenta a realidade na qual estão inseridos, destacando os desafios enfrentados no campo, mas também propondo soluções para superá-los (CALDART, 2009). É essencial compreender que a escola não resolverá tudo, mas constitui componente vital que visa contestar o atual modelo econômico.

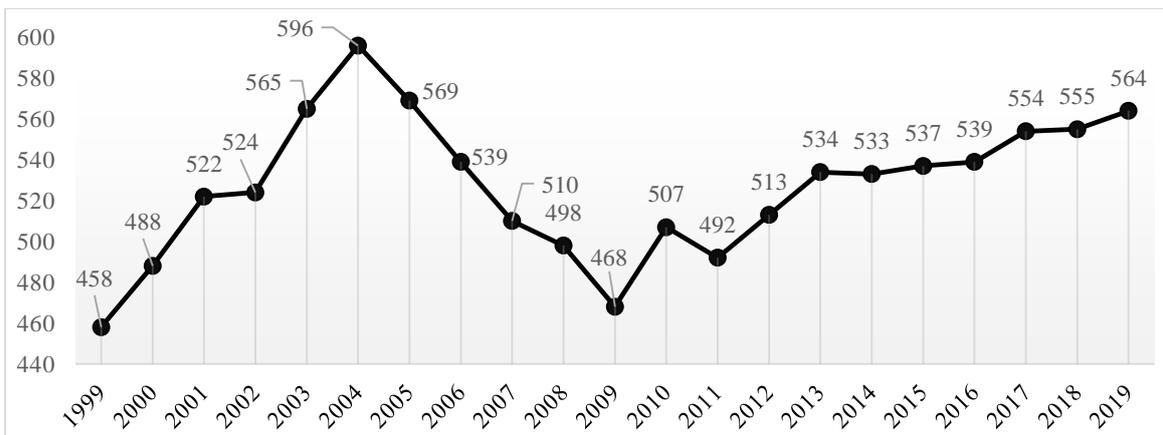
A escola do campo está em constante movimento, moldando e remoldando sua prática educativa de forma coletiva, enraizada na realidade e na história. Atualmente, vemos um processo contínuo de construção de escolas no campo e do campo, porém, para consolidar as conquistas, tem sido necessário manter e fortalecer as lutas. Como bem observado por Fernandes (2009, p. 197), "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". Assim, a conquista da Educação do Campo representa um marco significativo na edificação das escolas no campo e do campo. No entanto, estamos longe de estar à mercê dos retrocessos, entre estes, os frequentes fechamentos de escolas que ocorrem em todo o Brasil.

Na seção subsequente, realizaremos uma análise detalhada dos territórios da mesorregião norte e sul de Roraima, com o propósito de identificar os principais elementos que vêm impactando o funcionamento das escolas situadas no campo. Essa abordagem nos possibilitará uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas territoriais e sociais que permeiam as comunidades rurais, permitindo-nos desenvolver estratégias mais eficazes para promover o acesso à educação no campo e fortalecer a identidade dos indivíduos que residem nessas áreas.

## **A GEOGRAFIA DAS ESCOLAS NO CAMPO NO ESTADO DE RORAIMA**

Em 1999, Roraima se destacou como um dos estados com menor número de escolas no campo, perdendo apenas para Amapá, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. Contudo, em 2019, o cenário mudou, e Roraima ocupou a sétima posição entre os estados com menos escolas no campo em funcionamento. Além disso, é o terceiro estado que menos abriu ou fechou escolas, tendo registrado 601 aberturas e 495 fechamentos (Relatório de Microdados do Censo Escolar do Inep, 1999-2019). O Gráfico 1 ilustra a evolução do número de escolas no campo em Roraima ao longo dos anos. Embora possamos notar um aumento de 106 escolas no campo entre 1999 e 2019, é importante salientar que esse crescimento não está associado a uma política de abertura de escolas, como podemos demonstrar. Primeiramente, a abertura de escolas no campo não ocorreu de forma isolada, como evidenciado pelo próprio gráfico, que apresenta dois movimentos abruptos. O incremento nas escolas no campo ocorreu mais expressivamente entre 1999 e 2004, passando de 458 para 596. No entanto, de 2004 a 2009, houve uma considerável queda no número de escolas, praticamente retornando ao patamar de 1999, com 458 escolas.

Gráfico 01: N° de escolas no campo no estado de Roraima



Fonte: INEP, Microdados do Censo Escolar (1999-2019). Elaboração Própria.

No ano de 1999, o total de alunos matriculados em escolas no campo em Roraima era de 21.083. Devido ao aumento no número de escolas, houve um crescimento no número de alunos nessas instituições. Em 2004, o número de alunos do campo já atingia 31.873. Entretanto, devido ao acentuado fechamento de escolas entre 2004 e 2009, o número de estudantes caiu para 27.985 em 2009. De acordo com dados coletados no INEP, nesse mesmo ano, 2.487 alunos do campo já frequentavam escolas urbanas.

A menção à política de transferência de 6 milhões de hectares de terra no governo Lula é essencial para compreender o funcionamento das escolas no campo em Roraima até 2009. Essa política, discutida previamente, teve impactos significativos na configuração territorial e na questão agrária do estado. É possível estabelecer uma relação entre essa política e a diminuição do número de escolas no campo observada no mesmo período. A transferência de terras, que resultou na aquisição de vastas extensões territoriais por grandes empresas e interesses privados, pode ter contribuído de diversas formas para a desterritorialização das escolas no campo até 2009. Ao longo do período subsequente, de 2009 a 2019, observou-se um intervalo em que ocorreu um aumento no número de escolas, embora marcado por algumas reduções pontuais ao longo desse decurso temporal. Esse período de flutuação pode ter sido moldado por uma série de dinâmicas, incluindo as mobilizações de luta para retardar o crescente impacto social com a política de transferência de terras.

Mas há que se alertar que o fechamento de escolas no estado de Roraima pode se revelar ainda mais abrangente, principalmente quando se aborda as chamadas extensões escolares, também reconhecidas como escolas anexas. As escolas anexas, são espaços escolares que funcionam no campo, vinculados administrativamente a uma escola maior denominada de escola polo. Contudo, é crucial ressaltar que o funcionamento de uma escola maior está ligado ao fechamento de várias de suas extensões. Como resultado, essa dinâmica pode resultar em um maior número de fechamentos do que aberturas de escolas, já que as escolas anexas não são consideradas entidades independentes

e, por isso, não possuem um código para serem contabilizadas separadamente pelo Censo Escolar do INEP. Isso reduz o número real de fechamentos de escolas, embora as comunidades afetadas sofram graves consequências com esses fechamentos. Portanto, a análise de dados sobre escolas no campo demanda uma abordagem crítica e meticulosa para compreender a complexidade das dinâmicas educacionais nessas áreas.

Da mesma forma que o fechamento de escolas pode ser muito maior, o número de aberturas pode ser ainda menor. As extensões de escolas podem se tornar escolas independentes e ter seu próprio código escolar no Inep. Isso significa que na base de dados do Inep é uma nova escola que abriu, mas na realidade ela já existia, embora como escola anexa a uma outra maior.

Ademais, é crucial levar em conta que tiveram 38 escolas no campo que passaram por uma transição, convertendo-se em instituições urbanas ou o inverso, em razão de sua proximidade com áreas urbanas. A transformação de escolas urbanas em rurais, ou vice-versa, também indica que a escola já estava presente e não foi efetivamente uma nova abertura.

De modo geral, persiste ao longo de quase duas décadas, a escassez de escolas no meio rural de Roraima. Essa escassez é agravada pelas condições precárias de funcionamento dessas instituições de ensino. Para se ter uma ideia, das 564 escolas no campo em Roraima em 2019, pelo menos 260 eram indígenas. E segundo o CIMI (2019) apenas 92 possuíam prédio escolar, embora com instalações deteriorados. Entre os principais obstáculos enfrentados destacam-se ausência de condições básicas para o funcionamento, como fios soltos, com risco de incêndio; infiltrações e rachaduras nas paredes, parte dos forros com risco de desabamento; janelas com vidros quebrados; e extintores de incêndio irregulares ou inexistentes. Falta de água potável, ventiladores, mobiliários, portas, fechaduras, material de limpeza e banheiros com sistema de esgoto adequado, além da necessidade de material didático e de merenda escolar e de providências para a contratação de pessoal de apoio para o preparo e fornecimento dos materiais. Em decorrência desses desafios, muitos alunos residentes no campo acabam se deslocando para escolas urbanas em busca de melhores oportunidades educacionais.

No gráfico 02, é patente a observação de um predomínio inicial de instituições de ensino estaduais em relação às municipais no cenário educacional do estado de Roraima. Contudo, uma notável transformação se desenha ao longo do período considerado, com a instauração de um processo de municipalização das escolas, destacando-se, sobretudo, o biênio compreendido entre os anos de 2004 e 2005 como um ponto crítico nesse movimento.

Nesse intervalo temporal, assistimos a uma metamorfose substancial no perfil da oferta educacional, em que uma parcela significativa das escolas estaduais de Roraima se transmutou em entidades de âmbito municipal.

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. 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 5.572 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. É fundamental considerar os limites da estrutura municipal, especialmente nas áreas ainda influenciadas por oligarquias do passado. Nesse contexto, observamos a desterritorialização dos sujeitos e a necessidade de promover a Educação do Campo para fortalecer a territorialização e conter a exploração do capital no campo.

Considerando essa política de municipalização de escolas, a visualização gráfica passa a ser reveladora: o número de escolas municipais, que antes mantinha uma presença modesta, dá um salto expressivo ao longo do ano de 2005, contrastando com o trajeto das escolas estaduais que, de maneira concomitante, experimentam um declínio substancial, cedendo mais de uma centena de unidades em todo o território.

Esse fenômeno de municipalização, entretanto, revela uma faceta preocupante, uma vez que o processo pode, inadvertidamente, acarretar no fechamento e o fechamento definitivo de instituições de ensino. Tal resultado se advém da redução dos níveis de ensino disponibilizados e do subsequente enfraquecimento das comunidades abrangidas por tais escolas. Com o passar do tempo, essas comunidades, por razões diversas, podem se dispersar ou migrar para outras localidades, resultando em um decréscimo de força para manter as escolas ativas ou mesmo para pleitear sua reabertura.

O fechamento das escolas no campo encontra vínculo direto com a política de municipalização das instituições de ensino e a subsequente implementação do sistema de transporte escolar. No entanto, uma problemática emerge nesse contexto: o transporte escolar não é frequente, devido a obstáculos que variam desde a inadimplência do poder público junto aos empresários contratados até as dificuldades nas vias de acesso. A falta de pagamento, em especial, ocasiona a suspensão completa do serviço de transporte escolar, causando prejuízos consideráveis aos estudantes.

Conforme documentado por pesquisa conduzida por Youssef Filho (2020), em muitas comunidades rurais de Roraima, os pais dos estudantes expressaram suas frustrações a respeito desse cenário. São pais que descrevem situações em que um dia o transporte acontece, mas na semana seguinte não se concretiza. Ou ainda, quando se passam três dias com transporte, porém, após quinze dias, o serviço é interrompido. A questão se agrava quando um veículo quebra e não há substituto imediato disponível. Isso evidencia a gravidade do problema. As mães relatam suas tentativas de

reclamação junto às escolas, porém, na prática, as ausências dos alunos se estendem por meses sem uma solução efetiva. Curiosamente, quando é necessária uma declaração para fins do programa Bolsa Família, os registros aparecem impecáveis, sem nenhuma falta constatada.

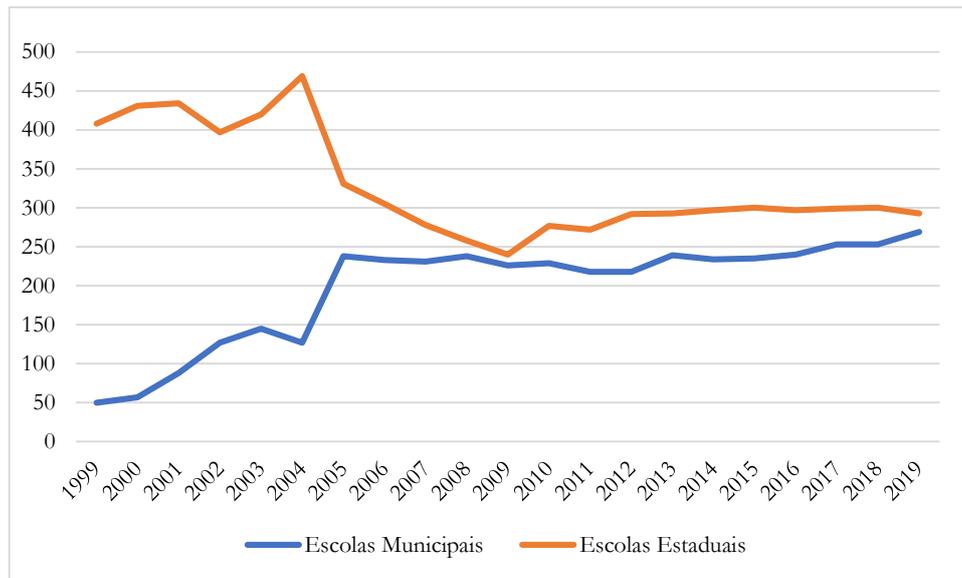
Essa situação ilustra de maneira contundente a qualidade deficiente do sistema educacional. Como expresso por pais entrevistados por Youssef Filho (2020), a educação na região, para não dizer que é nula, é caracterizada por um padrão ruim ou insatisfatório. É evidente que o problema transcende a sala de aula.

Nessa conjuntura, a situação das comunidades rurais em relação ao acesso à educação é caracterizada por um ciclo prejudicial. A escassez de escolas, de transporte desencadeia um ciclo que resulta na migração das famílias com crianças em idade escolar para outras áreas. Aquelas que decidem permanecer, mesmo sem o transporte escolar, são confrontadas com um dilema: o Estado considera o número de alunos insuficiente para justificar a prestação contínua do serviço de transporte. Isso, por sua vez, estabelece as bases para continuar saindo sujeitos do campo, a proliferação do comércio ilícito de terras públicas e o crescimento das atividades capitalistas privadas que, aproveitando-se da oportunidade de adquirir terras públicas a preços reduzidos, aumentam sua presença no território.

Ao perscrutarmos o período compreendido entre 1999 e 2019, observamos que abriram 673 escolas estaduais e um contingente total de 465 escolas municipais no estado. Infelizmente muitas dessas escolas fecharam mais de uma vez e inclusive não existem mais, pois, em 2019 restavam 293 escolas estaduais e 269 municipais e 2 escolas federais, totalizando 564 escolas no campo em Roraima. Esses números, quando confrontados, são reveladores de um panorama que destitui a ideia de que o estado de Roraima tenha adotado políticas de abertura de escolas no meio rural. Longe disso, ele se alinha com a realidade nacional, caracterizada pelo recorrente crime do fechamento de escolas em áreas rurais.

É emblemático ponderar que, na hipotética ausência dessa dolorosa política de fechamento de escolas no campo, o estado de Roraima estaria contabilizando um patrimônio educacional de 1.138 escolas no campo ao invés das minguadas 564 escolas registradas em 2019. Essa cifra crua expõe com eloquência o impacto deplorável sobre inúmeras comunidades, as quais, com a ausência de suas instituições escolares, se encontram imersas em um vácuo educacional angustiante. Em outras palavras, mais da metade das escolas do meio rural fecharam suas portas ao longo desse período, traduzindo uma significativa perda de acesso à educação para numerosos povos no campo, águas e florestas de Roraima.

Gráfico 02: Escolas estaduais e municipais no campo no estado de Roraima



Fonte: INEP, Microdados do Censo Escolar (1999-2019). Elaboração Própria

Considerando o cenário estatal em questão, avançamos para uma análise mais detalhada do quantitativo de instituições escolares nas microrregiões do estado. A observação das quantidades de escolas nas microrregiões de Boa Vista e Nordeste de Roraima, que compõem a porção Norte do estado, ao longo do intervalo temporal de 1999 a 2019, revela padrões instigantes que suscitam a possibilidade de influência de variados elementos. Tais aspectos, dignos de uma análise mais minuciosa, justificam uma investigação aprofundada.

Ao examinarmos inicialmente o Gráfico 03, torna-se nítido um aumento gradual e consistente no número de instituições escolares em ambas as microrregiões (Boa Vista e Nordeste de Roraima) ao longo dos anos. Esse crescimento pode ser interpretado como uma mera transferência de responsabilidades educacionais entre os municípios das respectivas microrregiões, o que implica não na abertura de novas escolas, mas sim na mudança de administração. No entanto, uma análise mais atenta revela diversos movimentos de luta que conferem um novo significado a esse fenômeno. A mobilização conjunta, aliada à crescente demanda por educação no meio rural da região, demonstra um poder dos povos do campo de influenciar na abertura de novas escolas, reabertura daquelas fechadas, como o caso de extensões de escolas se tornando instituições maiores e por vezes independentes. Esse aspecto é particularmente importante dada a concentração significativa da população rural do estado de Roraima nessa porção norte do estado. Para se ter uma ideia, dados do IBGE mostram que em 2000 havia 48.564 pessoas vivendo lá, número que subiu para 64.952 em 2010. Dessas, muitas eram indígenas – 22.331 em 2000 e 41.360 em 2010 (IBGE, 2010).

É também notável que no período de 1999 a 2019 ocorreram 130 fechamentos de escolas, contra um total de 172 aberturas na microrregião de Boa Vista. Esses números indicam uma equiparação entre fechamentos e aberturas. Entretanto, na microrregião de Nordeste de Roraima, há um maior número de aberturas, totalizando 239, em contraste com 93 fechamentos.

Entretanto, segundo o CIMI (2012), aponta que a abertura de escolas não tem garantido, necessariamente, a qualidade da educação. Por exemplo, em Normandia, na microrregião do Nordeste de Roraima, cerca de cem indígenas protestaram em frente à assembleia legislativa e ao palácio do governo para destacar as precárias condições de várias comunidades. Jovens e crianças frequentavam aulas em estruturas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas. Durante a estação chuvosa, as aulas eram interrompidas devido a vazamentos nas estruturas, forçando os alunos a retornarem para suas residências. Muitas escolas estavam em processo de construção, sem previsão de conclusão. Escolas construídas pelo governo federal corriam risco de desabamento, ameaçando a segurança dos estudantes.

Na microrregião de Boa Vista, no município de Pacaraima, houve caso em que a comunidade teve que demolir a escola visando a segurança dos alunos (CIMI, 2012). Em outra comunidade, a escola possuía apenas três salas de aula para acomodar 210 alunos, encontrando-se em péssimas condições devido a deficiências estruturais, incluindo a falta de energia elétrica. Alguns professores ministravam aulas sob árvores, enquanto durante a estação chuvosa, lecionar tornava-se praticamente inviável.

Assim, apesar de que pela microrregião haja o aumento no número de escolas, é imperativo reconhecer que essa mudança não se traduz automaticamente em aprimoramentos na qualidade da educação oferecida. A ampliação das instituições educacionais é apenas um aspecto; a maneira como esse processo ocorre é influenciada por uma interconexão complexa de diversos fatores que transcendem a mera quantidade. Esta realidade se torna ainda mais evidente ao observarmos a flagrante exclusão de escolas que ocorreu na microrregião de Boa Vista, onde reside uma parcela significativa da população indígena Yanomami. Foram cerca de 15 escolas deliberadamente omitidas do Censo Escolar de 2009, o que resultou, no contexto deste exercício temporal, no ano de 2010, em uma ausência de recursos destinados a materiais didáticos, merenda escolar e manutenção das instalações escolares.

Conforme a declaração da coordenadora do projeto de educação do ISA, a exclusão das escolas da microrregião no censo educacional se deu em função das restrições temporais para o cadastro, aliadas à falta de consideração pelas particularidades profundamente enraizadas nas tradições dos povos indígenas. Ela destaca que "*Em alguns casos, a Secretaria de Educação desconsiderou escolas que estavam em funcionamento por causa de questões vinculadas à tradição*". Sobre essas comunidades, "*(...) os rituais se sobrepõem ao calendário formal. Por isso, a educação existente não consegue se encaixar nos exigidos 200 dias letivos da educação formal e, por outro lado, a educação yanomami também não é seriada, como o Censo exige, e essa exigência só faz com que as séries sejam forjadas, sem corresponder à realidade*" (CIMI, 2010, p. 118).

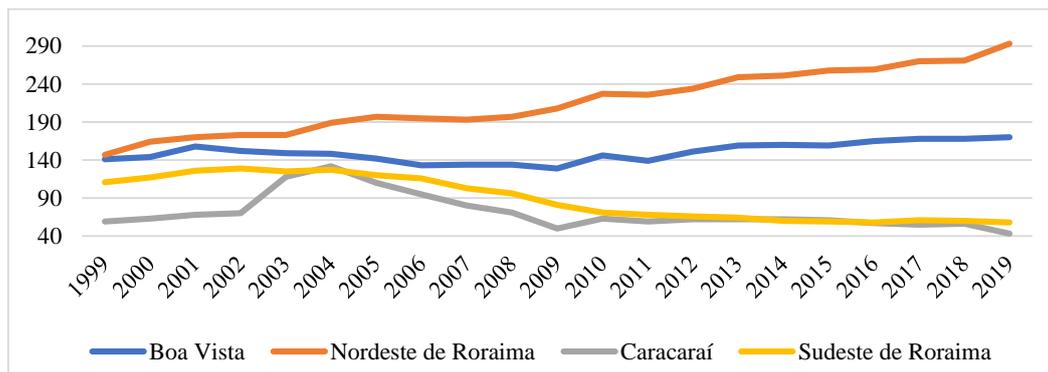
Certamente, este foi um dos principais motivos que impulsionou a expressiva mobilização ocorrida em 2015, coordenada por membros indígenas e professores das comunidades, buscando a destituição da secretária de educação. Além da exclusão das escolas indígenas do Censo Educacional e da falta de avanços na qualidade do ensino, a gestão da Secretaria de Educação de Roraima (SEDUC) também negligenciou a inclusão da educação indígena no Plano Estadual de Educação

(PEE), (SILVA, 2015). Deixar de incorporar a perspectiva indígena no PEE, em um estado que abriga 32 terras indígenas e uma população de aproximadamente 60 mil pessoas, representaria um retrocesso significativo.

Essas problemáticas, dentre outras, instigaram a comunidade indígena, especialmente no norte do estado, a empreender uma luta incisiva. Como resultado, em comparação com a mesorregião sul, a mesorregião norte registrou um número relativamente maior de abertura de escolas, embora muitas delas enfrentem uma série de desafios relacionados à infraestrutura física e ao processo pedagógico. Ademais, muitas das aberturas podem ter sido mascaradas pelo sistema, isso significa que a escola já existia seja como uma extensão de uma instituição maior, seja porque antes era classificada como uma escola urbana.

Assim, embora as microrregiões de Boa Vista e Nordeste de Roraima tenham visto um aumento no número de escolas, como ilustrado no gráfico 3, é evidente que existe uma significativa carência geral de instituições educacionais. Isso resulta na necessidade de transporte para que os alunos possam frequentar escolas na cidade ou nas comunidades mais próximas.

Gráfico 03: Escolas no campo pelas microrregiões do estado de Roraima



Fonte: INEP, Microdados do Censo Escolar (1999-2019). Elaboração Própria

Mas, denúncias sobre a falta de transporte persistem em diversas comunidades, adicionando-se à recorrente insuficiência de escolas. Um exemplo preocupante ocorreu em 2018, quando o CIMI relatou a situação de povos como Makuxi, Taurepang e Wapixana que estavam sem transporte escolar devido ao não pagamento da empresa responsável pelo serviço. Os estudantes se arriscavam a pedir carona na movimentada rodovia federal, a BR-174, em busca de educação. No segundo semestre de 2018, uma operação da Polícia Federal expôs esquemas de desvio de recursos relacionados ao transporte escolar. Em resposta à falta de pagamento, empresas terceirizadas entraram em greve, resultando na suspensão do transporte e deixando os estudantes sem alternativas (STUMPF, 2018). Em 2019, segundo dados do INEP, haviam 2.254 estudantes do campo da microrregião de Boa Vista e Nordeste de Roraima indo pra cidade sem transporte escolar.

Após a minuciosa análise da região norte do estado, direcionamos nosso foco para a dinâmica das escolas no campo no sul de Roraima. Ao examinarmos a distribuição das escolas no campo nessa

parte do estado, observamos a presença de duas microrregiões distintas: Caracará e Sudeste de Roraima. No intervalo de 1999 a 2019, revela intrigantes padrões e tendências que estão intrinsecamente ligados à presença e características da população rural.

Por isso, vale destacar que a mesorregião sul de Roraima abriga uma população rural comparativamente menos expressiva em relação à mesorregião norte. Em 2000, a contagem era de 28.817 habitantes, número que cresceu para 40.668 em 2010. É relevante notar que, em contraste com a mesorregião norte, a presença indígena também é substancialmente menor na mesorregião sul. Em 2000, dos 28.817 residentes rurais, apenas 1.216 eram indígenas; em 2010, esse número atingiu 3.736.

Assim sendo, a mesorregião sul é predominantemente habitada por grupos distintos, em particular os ribeirinhos e os camponeses assentados pela reforma agrária. Dessa forma, o Sul abriga a maior concentração de áreas de assentamento, totalizando 46 em 2017 de acordo com dados do INCRA. É relevante observar que a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado somente se iniciou em 2006, indicando que a mobilização por terra e direitos sociais, visando à permanência na terra, ganhou tração tardiamente e mesmo assim com efeitos limitados em sua consolidação. É válido notar que, antes mesmo de 2006, já existiam assentamentos no estado, criados, segundo Lima (2019), por meio de programas de colonização (1960-1980). Os programas de colonização foram criados através de interesses políticos que buscavam consolidar o desenvolvimento do país através da exploração dos recursos naturais e do uso das terras nos estados do Centro-Oeste e Norte do país, vinculando esses espaços aos fluxos econômicos mais dinâmicos do Brasil. Além disso, atendia aos interesses do Estado brasileiro e do capital em se reproduzir e, ao mesmo tempo, atenuar os fortes conflitos e pressões sociais que ocorriam no campo brasileiro.

Contudo, devido à ausência de políticas públicas direcionadas às reais necessidades da população assentada, poucos desses assentamentos conseguiram prosperar. Muitos assentamentos careciam de infraestrutura básica, como estradas de acesso adequadas, e não recebiam assistência técnica para melhorar sua produtividade. Como resultado, testemunhou o abandono ou venda de lotes que foram transformados em grandes propriedades, além da expansão do desmatamento e da ocupação irregular nas áreas circunvizinhas aos projetos de assentamento.

Foi nesse contexto que os principais contribuintes para o desmatamento emergiram, sendo os projetos de assentamento e áreas demarcadas ilegalmente os principais responsáveis. Como demonstrado acima, os padrões e processos de desmatamento em Roraima, mais precisamente no Sul do estado, estão intrinsecamente relacionados à abertura de áreas de assentamento, invasões de terras públicas e a exploração desordenada da madeira, resultando no agravamento das questões fundiárias.

Portanto, torna-se crucial esclarecer a relação entre o desmatamento e os projetos de assentamento emerge como uma necessidade premente. Muitos discursos que imputam culpas ao MST os apontam como os principais responsáveis pelo desflorestamento na Amazônia. Ao criminalizar o MST, um dos principais movimentos sociais empenhados na luta pela terra, esses

políticos habilmente buscam minar a legitimidade da política de reforma agrária. Mas, a realidade, foi o próprio governo quem disponibilizou essas mesmas áreas de floresta como a única opção viável para as pessoas conseguirem um pedaço de terra para habitar. Por isso, é de vital importância estabelecer uma clara distinção: diversos projetos de assentamento na região amazônica estão entrelaçados à política de Reforma Agrária, porém muitos encontram-se completamente dissociados da abordagem do MST, que sustenta firmemente a convicção de que não é mais imperativo suprimir nem mesmo um hectare de floresta. E isso é inquestionável: o desmatamento já ocorreu em larga escala em todos os biomas do Brasil, resultando em terras desflorestadas em quantidade suficiente para atender às necessidades de produção de todos. Ademais, a Amazônia também já abriga uma população indígena suficiente para habitar suas terras, e lamentavelmente essa população tem enfrentado ameaças provenientes da sobreposição de territórios, incluindo áreas destinadas a assentamentos.

Nas áreas destinadas para assentamentos, os sujeitos que vão sendo assentados passam a ter a responsabilidade de criar suas famílias e garantir a sobrevivência, mas sem uma vida digna, sem acesso a políticas que ofereçam suporte à produção, saúde, educação, transporte, energia, água e segurança. E a questão da segurança ganha destaque, já que tanto o entorno como as áreas onde estão localizados os assentamentos são ambicionadas por madeireiros, grileiros, pistoleiros e fazendeiros inclusive de outras regiões, que veem na reforma agrária uma oportunidade para se apropriar e explorar de terras públicas. Dessa forma, muitos assentados permanecem nesses locais movidos por pura determinação, logo, são privados da oportunidade de estabelecer uma presença duradoura nessas terras. Assim, o padrão recorrente do governo pode ser caracterizado por optar por uma reforma agrária conveniente, ou seja, aquela em que evita a desapropriação de grandes propriedades improdutivas e, ao invés disso, canalizando a reforma agrária para áreas florestais na Amazônia.

À luz dessas considerações, voltamos nossa atenção para a análise dos números de escolas no campo, um dos fatores-chave para possibilitar as famílias a permanecerem na terra e continuarem a trabalhar nela. Observamos, primeiramente, que ambas as microrregiões no sul do estado exibem flutuações anuais, embora cada uma siga uma trajetória distinta. Na microrregião de Caracará, o número de escolas no campo se manteve relativamente estável nos primeiros anos, sofreu um aumento significativo entre 2003 e 2004 - saltando de 118 para 132 - antes de iniciar um declínio gradual que culminou em 43 escolas no campo em 2019. Por outro lado, na microrregião Sudeste de Roraima, percebe-se um padrão de crescimento moderado até 2007, seguido por uma diminuição constante nos anos subsequentes, resultando em 58 escolas no campo em 2019.

É notável que o período entre 1999 a 2004 parece ter sido marcado por uma fase de expansão em ambas as microrregiões, seguida por um período subsequente de declínio gradual no número de escolas no campo. Nessa perspectiva, em ambas as microrregiões, houve mais fechamentos do que aberturas de escolas. Em Caracará um total de 139 e Sudeste de Roraima 133 fechamentos. Enquanto isso, um total de 110 aberturas de escolas em Caracará e 80 em Sudeste de Roraima.

Diante das informações apresentadas, é possível afirmar que a dinâmica operacional das escolas no campo no estado de Roraima tem sido influenciada tanto diretamente quanto indiretamente pela questão agrária que permeia o território. Esta questão agrária se enreda com interesses políticos e econômicos, consequências ambientais, bem como conflitos em larga escala. A população rural diversificada da região convive com um contexto marcado por intensos esforços para preservar suas terras, uma vez que enfrentam desafios significativos para manter sua presença nelas.

Um aspecto notável é o número substancial de comunidades indígenas na mesorregião norte, cujas lutas mobilizadoras culminaram na conquista de terras e na instituição de escolas. Essas comunidades frequentemente enfrentam ataques repetidos, porém mantêm uma resistência intrínseca em relação ao seu território ancestral. Por outro lado, na mesorregião sul, a população indígena é menos numerosa e a população camponesa foi atraída inicialmente para a região afim de satisfazer interesses econômicos e motivações políticas. Portanto, a influência da questão agrária é inegável nas dinâmicas educacionais rurais de Roraima, manifestando-se em complexas interações políticas e sociais que moldam as realidades das escolas no campo e as comunidades que as cercam.

Como já mencionado anteriormente, no ano de 2009, o governo federal cedeu uma porção das terras da União ao estado de Roraima, buscando acalmar os conflitos que surgiram em torno das demarcações das terras indígenas no norte do estado. No entanto, mesmo com essa concessão de terras, muitos fazendeiros do arroz – principais opositores da demarcação das terras das comunidades indígenas, mesmo sendo realocados, continuaram insatisfeitos e se recusaram a reconhecer os direitos dos povos indígenas sobre suas terras. Em vez disso, transferiram os conflitos para áreas que ainda não estavam protegidas por demarcação.

A partir de 2009, um crescimento vertiginoso das áreas destinadas ao cultivo de commodities como soja e arroz torna-se evidente, conforme retratam os gráficos 4 e 5. O mesmo período também presencia um aumento na exploração madeireira (gráfico 6). Grande parte desse crescimento está intrinsecamente relacionada à desterritorialização das comunidades rurais e de seus elementos, incluindo as escolas.

Uma análise minuciosa dos gráficos revela um desafio crescente nas microrregiões de Boa Vista e Nordeste de Roraima, ambas localizadas na mesorregião norte do estado. Esse desafio emerge da expansão contínua das produções de soja e arroz. A produção dessas commodities está intrinsecamente relacionada com a violência associada ao agronegócio, chegando até ao ponto de incendiar escolas para abrir caminho para sua expansão desenfreada. Um episódio marcante ocorreu em 2009 na microrregião de Boa Vista, mais precisamente na Terra Indígena Serra da Moça.

De acordo com o relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil, essa comunidade indígena enfrentava uma pressão insustentável das lavouras de arroz que a cercavam. Nesse cenário de conflito de interesses, a escola local tornou-se alvo de um fechamento forçado, o qual culminou em um ato extremo de vandalismo. Esse ato resultou no incêndio criminoso da escola

e do posto de saúde da comunidade, simbolizando um trágico desdobramento das tensões entre as atividades agroindustriais e as necessidades das comunidades locais (CIMI, 2009).

Gráfico 04: área plantada em soja nas microrregiões de Roraima

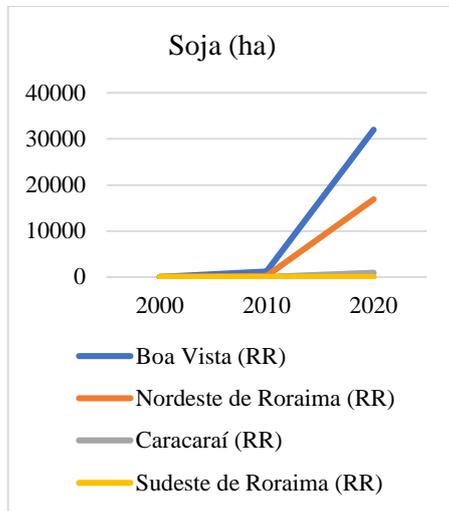
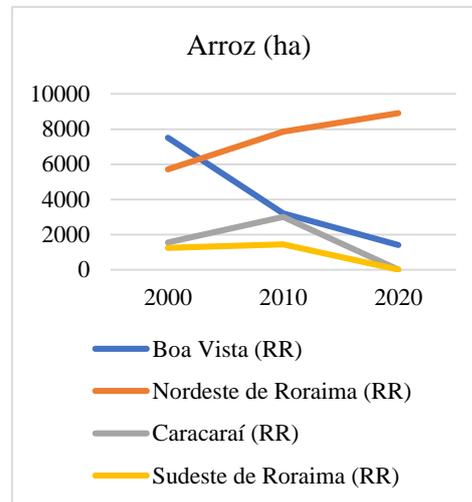


Gráfico 05: área plantada em arroz nas microrregiões de Roraima



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2000; 2010; 2020). Elaboração Própria

Por outro espectro, quando direcionamos nosso foco para a mesorregião sul, que abarca as microrregiões de Sudeste de Roraima e Caracarái, é inegável o impacto profundo e duradouro da exploração madeireira como podemos ver no gráfico 06. A exploração madeireira traçou suas marcas na paisagem e na dinâmica socioeconômica das microrregiões de Sudeste de Roraima e Caracarái. Isso acontece porque a região amazônica, em particular, se tornou um epicentro de interesse para essa atividade nociva, alimentada pela noção equivocada de que vastas extensões de terras públicas poderiam ser tomadas sem consequências significativas.

O lançamento dos projetos de colonização e a distribuição de terras públicas promovida pelo governo federal em 2009 foram impulsionadores, visto que ambas políticas estiveram enraizadas no propósito do desenvolvimento e a ocupação de áreas remotas do norte do país e de apaziguar conflitos territoriais com a população tradicional da região. No entanto, paradoxalmente, esse movimento propiciou um ambiente favorável à apropriação ilícita e não autorizada de madeira e terras públicas. A resultante prática abusiva, conhecida como grilagem, floresceu em meio à ausência de fiscalização efetiva e ao enfraquecimento das salvaguardas ambientais e territoriais.

Dentro dessa turbulência, os legítimos direitos das comunidades locais e indígenas frequentemente foram subjugados, enquanto os mecanismos legais e regulatórios se mostraram insuficientes para oferecer salvaguardas eficazes.

Relacionada à exploração madeireira, que marca a abertura das áreas florestais, está a expansão da atividade pecuária. No contexto dessa dinâmica, é possível observar disparidades entre a porção norte, abrangendo Boa Vista e o nordeste de Roraima, e a porção sul de Roraima, em termos

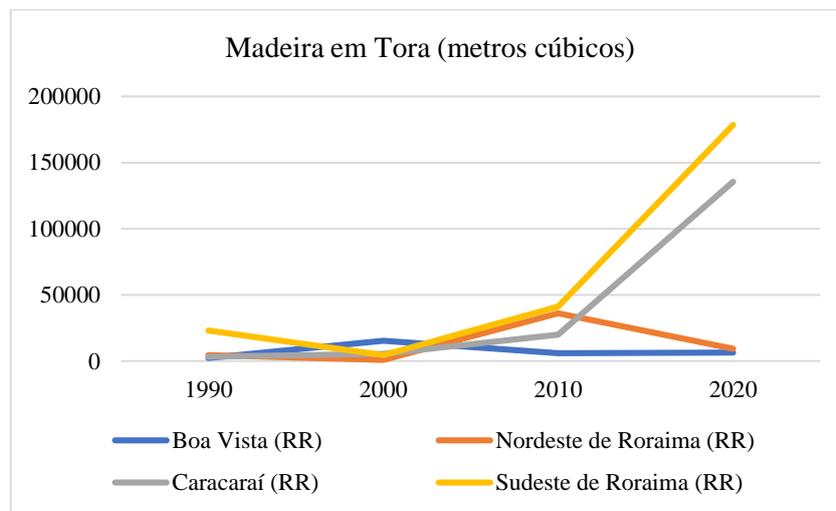
de efetivos bovinos, no ano de 1999. Nessa época, a produção de gado bovino no norte superava significativamente a porção do sul.

No entanto, devido à exploração madeireira mais intensa nas microrregiões do sul, testemunhamos uma inversão dessa situação ao longo do tempo, onde a atividade pecuária bovina ultrapassou em números a produção de gado bovino nas microrregiões do norte do estado. Por exemplo, em 1999, a região norte contava com um efetivo de 328.500 cabeças de gado bovino, enquanto o sul de Roraima possuía apenas 152.000 cabeças (IBGE, 1999).

Essa tendência evoluiu ao longo das duas décadas seguintes. Em 2019, o cenário havia se modificado consideravelmente: a região norte registrava um aumento para 421.336 cabeças de gado bovino, enquanto a região sul apresentava um efetivo ainda maior, totalizando 457.671 cabeças de rebanho bovino (IBGE, 2019).

Essa transformação nos números reflete não apenas mudanças na dinâmica da exploração madeireira, mas também a adaptação da atividade pecuária ao ambiente transformado. A relação entre a extração da madeira e a expansão da pecuária delinea um quadro complexo, onde diversos fatores interagem para moldar o panorama econômico e ambiental de Roraima.

Gráfico 06: extração de madeira em metros cúbicos nas microrregiões de Roraima



Fonte: IBGE, Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura (1990, 2000, 2010, 2020). Elaboração Própria.

É de suma importância destacar que a partir de 2016, em decorrência do desdobramento do golpe político-parlamentar contra o governo Dilma, houve um considerável fortalecimento dos interesses puramente econômicos em relação a este estado. Esse movimento ganhou ainda mais ímpeto durante o governo Bolsonaro, que não apenas endossou de forma franca a invasão de terras indígenas, mas também prestou apoio a setores que há tempos lucravam com suas práticas ilegais nos territórios tradicionais das comunidades rurais. Um exemplo notório dessas ações ocorreu em 28 de fevereiro de 2019, quando um despacho de Bolsonaro, publicado no Diário Oficial, declarou o projeto de instalação da rede de transmissão do Linhão de Tucuruí como um empreendimento de

"interesse da Política de Defesa Nacional". O governo interpretou tal reconhecimento como justificativa para ignorar a necessidade de consulta aos povos indígenas, visando acelerar o início das obras (CIMI, 2018).

No entanto, os Waimiri-Atroari desenvolveram um Protocolo de Consulta e permanecem firmes em sua exigência pelo respeito a esse protocolo. Em novembro de 2019, o Ministério Público Federal do Amazonas denunciou irregularidades nos procedimentos prévios à consulta e requisitou a tradução dos documentos pertinentes. O órgão também demandou que a Funai e o Ibama elaborassem uma avaliação técnica para elucidar os possíveis impactos adversos às comunidades indígenas, considerando que não houve estudos topográficos para o projeto e a localização exata das 250 torres de transmissão.

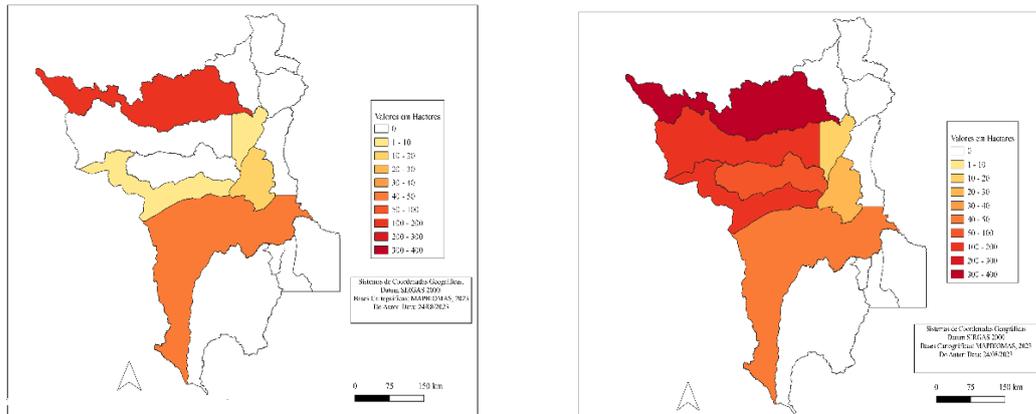
Em 2019, também estava em tramitação o projeto de licenciamento da Usina Hidrelétrica de Energia (UHE) Bem Querer, que afetaria diretamente nove terras indígenas: Tabalascada, Malacacheta, Manoá-Pium, Jabuti, Moskow, Canauanim, São Marcos e Yanomami (CIMI, 2019). O presidente Jair Bolsonaro e outros representantes políticos planejavam a construção imediata do empreendimento, desconsiderando procedimentos legais de licenciamento e omitindo o direito dos povos indígenas à consulta prévia, livre e informada. Apesar disso, as comunidades e organizações indígenas se manifestaram repetidamente, declarando sua oposição ao projeto. Seis terras indígenas localizadas na região Serra da Lua e a TI Yanomami criaram dois Protocolos de Consulta.

Tanto a construção de linhas de transmissão quanto de hidrelétricas são estratégias que aceleram o desmatamento, prejudicam as estruturas e plantações indígenas e contribuem para produção de commodities, o garimpo e mineração.

Inclusive ao longo do período após o golpe político parlamentar até o fim do mandato de Bolsonaro, tornou-se evidente um substancial aumento nas iniciativas por parte do governo federal, estadual e dos parlamentares de Roraima, buscando a legalização da mineração, garimpo em terras indígenas. Para alcançar esse propósito, foram promulgados decretos e adotadas medidas como instruções normativas e portarias que eram claramente favoráveis à legalidade do garimpo, visando gerar confusão em relação aos direitos estabelecidos e permitir a implementação de mudanças abruptas sob o pretexto de aproveitar a perplexidade gerada. Um exemplo emblemático desse cenário ocorreu, no início de 2021, a Lei Estadual nº 1.453/2021 foi promulgada, prometendo legalizar o garimpo no estado (CPT, 2021).

A análise do mapa 1 torna particularmente elucidativa quando focalizada no ano de 2019, um período marcado pela explosiva expansão da extração mineral, cujo impacto reverberou de forma vertiginosa sobre as comunidades dos campos, águas e florestas, comprometendo diretamente sua permanência e subsistência em seus territórios. Em decorrência desse panorama, é fato que a atividade da mineração e garimpo também afeta diretamente a existência das escolas nas áreas rurais, uma vez que se tornam alvos de ameaças em um cenário caracterizado tanto pela política governamental adversa quanto pelo impacto ambiental e enfraquecimento das próprias comunidades que as sustentam.

Mapa 1: Mineração e Garimpo nos municípios de Roraima (1999 e 2019)



Fonte: MAPBIOMAS (1999; 2019). Elaboração própria.

No mesmo sentido que avançou o garimpo, houve o fechamento de várias bases de proteção etnoambiental da Funai e do Exército. Além disso, a militarização da Funai é reiniciada, e indivíduos são selecionados criteriosamente para ocupar posições de implementação das políticas indigenistas do estado, frequentemente associados a interesses em desacordo com os direitos indígenas garantidos pela Constituição (CPT, 2021). Tudo isso contribuindo para a exclusão deliberada da sociedade civil, levando ao afastamento da participação tanto dos povos indígenas quanto da sociedade em geral dos fóruns de proposição, tomada de decisões e controle.

Frente a um contexto onde direitos fundamentais são escassos e o território permanece ameaçado, sujeito a uma invasão devastadora de exploração sem limites, torna-se notório um quadro de desafios significativos. De acordo com informações do Conselho Indígena de Roraima (CIR, 2019), até mesmo recursos essenciais, como os peixes que outrora constituíam a principal fonte de sustento das comunidades indígenas, foram escasseando.

Em consequência desse panorama desafiador, observa-se uma crescente incidência de casos de suicídio e um alarmante aumento no consumo de bebidas alcoólicas especialmente dentro das comunidades indígenas. A escalada no consumo de álcool dentro das terras indígenas tem instigado conflitos internos graves, cujas vítimas primárias são muitas vezes mulheres e crianças. Esta problemática, longe de ser isolada, amplifica ainda mais o processo de desterritorialização que atinge as comunidades rurais, minando os alicerces dos modos de vida tradicionais enraizados na profunda conexão com as águas e as florestas.

A situação atingiu um ponto de gravidade tal que muitos indígenas optaram por abandonar suas terras ancestrais e buscar refúgio em áreas urbanas, na perspectiva de alternativas para escapar das circunstâncias adversas. Essa busca por uma vida melhor nas cidades frequentemente resulta em desapontamento, uma vez que o mercado de trabalho urbano não pode acomodar a todos, relegando

alguns a uma realidade desoladora nos lixões urbanos. A fome, cruel e impiedosa, é o motor que os conduz a tais destinos.

Portanto, diante de uma ausência de perspectivas em suas terras cada vez mais esgotadas de recursos, desprovidas de riquezas e sem a infraestrutura educacional necessária para forjar um amanhã promissor, os horizontes acabam se tornando sombrios e sem esperança.

Abordamos, neste contexto, não somente a situação dos indígenas de Roraima, mas também de todas as demais populações que compõem os campos, águas e florestas, estas que enfrentam uma miríade de desafios, sendo o acesso à educação um dos pontos cruciais neste trabalho. A educação emerge como a linha condutora desta análise, entrelaçando-se intrinsecamente com a questão agrária do território, portanto, uma problemática profunda e multifacetada.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola desempenha um papel fundamental na disseminação de conhecimentos que exercem impactos diretos nas vidas das pessoas. No entanto, esses conhecimentos não estão desvinculados de uma base ideológica, capaz de moldar os territórios, seja para sustentar o status quo ou para impulsionar transformações. É nesse contexto que a escola evoluiu para um campo de conflitos e disputas, moldado pelas interações entre as classes dominantes e trabalhadoras ao longo da história. A batalha pelo controle do aparato ideológico da educação é intensa, dada a função crucial da escola na formação das pessoas. Cada grupo atua com distintas concepções e ideologias sobre a modelagem da escola, aprofundando ainda mais essa contenda.

Nessa perspectiva, é evidente que a escola no campo, aquela voltada para as comunidades rurais, está sendo cada vez mais disputada, seja em sua dimensão ideológica, seja no que tange à sua manutenção e funcionamento. Este estudo abordou o emblemático panorama educacional no campo do estado de Roraima, no qual as escolas no campo são escassas e operam em condições precárias. Essas instituições enfrentam uma série de desafios, incluindo conflitos agrários que afetam a região. A dispersão e a migração das famílias rurais, combinadas com estratégias de intimidação por parte de fazendeiros, grileiros, garimpeiros, amplificam as dificuldades. Adicionalmente, políticos locais favoráveis à exploração predatória do território desviam recursos das escolas, comprometendo seu funcionamento.

Observamos que em Roraima, a população indígena se destaca como um grupo engajado em demonstrar sua luta social. Além de seu ativismo, eles também possuem uma presença numérica expressiva, o que os consolida territorialmente, apesar dos muitos obstáculos. Esse cenário é mais perceptível na mesorregião norte do estado, onde a densidade populacional rural é maior, sobretudo entre os povos indígenas. Não obstante o número de escolas na região estar longe de ser suficiente para atender à população. É crucial enfatizar a disparidade quantitativa entre as mesorregiões do estado e como isso está intrinsecamente relacionado ao histórico dos territórios, à presença e às ações das comunidades que habitam esses territórios.

---

**AGRADECIMENTOS**

Para realização desta pesquisa, expressei meu especial agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Rosemeire A. A Sociologia da Prática de Bourdieu e o Campesinato. In: **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. v. 03, n. 03, p. 92-109, 2006. Disponível em: [http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/GEOGRAFIA%20RURAL%202016/GRUPO%20M1/ENG\\_2006\\_001.pdf](http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/GEOGRAFIA%20RURAL%202016/GRUPO%20M1/ENG_2006_001.pdf). Acessado em: 28 de agosto de 2023.

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\\_introdutorioproner\\_a.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutorioproner_a.pdf). Acesso em: 08 dez. 2016

ARROYO, Miguel González. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. Editora: expressão Popular, São Paulo, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Ano 2, número 2, 2004.

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. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percursos**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. Presidente Prudente, 2014. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf). Acessado em: 28 de agosto de 2023

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA: 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 et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **National Library of Medicine**. Evaluation and Program Planning, v.1, p.1 - 23, 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatórios dos Conflitos no Campo no Brasil de 2021.** São Paulo: Expressão Popular. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2005.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2009.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2010.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2012.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2017.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Relatório 2019.** Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-antiores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

ESTADÃO. **Prudência na demarcação.** Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/prudencia-na-demarcacao/>. Acessado em 28 de agosto de 2023.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia dos territórios. In: **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. Disponível em: <https://mst.org.br/download/territorios-e-territorialidades-teorias-processos-e-conflitos/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S., CERIOLI, P. R., KOLLING, E. J. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, 2002.** p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo; n. 4).

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. Disponível em: [https://anpur.org.br/wp-content/uploads/1995/07/Territorio\\_globalizacao-e-fragmentacao.pdf](https://anpur.org.br/wp-content/uploads/1995/07/Territorio_globalizacao-e-fragmentacao.pdf). Acessado em: 28 de agosto de 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lula transfere 6 milhões de hectares ao governo de RR.** São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2901200920.htm>. Acessado em: 19 de abril de 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico Brasileiro de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Censo Demográfico Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Censo Agropecuário. 2000**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Censo Agropecuário. 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Censo Agropecuário. 2020**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Pesquisa da Pecuária Municipal. 1999**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Pesquisa da Pecuária Municipal. 2019**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura. 1990**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura. 2000**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura. 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

IBGE. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura. 2020**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 1999**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.



INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2015**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2016**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar de 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. acessado em: 28 de agosto de 2023.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — INCRA. **Números da reforma agrária. 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acessado 28 de agosto de 23.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo A Questão Agrária e os Povos Indígenas: Um Breve Histórico das Políticas Indigenistas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.17 – 2019

MAPBIOMAS. **Coleção 3.0 da Série Anual de Mapas de Cobertura e Uso de Solo do Brasil. (1999-2019)**. Disponível em: [https://brasil.mapbiomas.org/colecoes-mapbiomas-1?cama\\_set\\_language=pt-BR](https://brasil.mapbiomas.org/colecoes-mapbiomas-1?cama_set_language=pt-BR). Acessado em: 28 de agosto de 2023.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo César castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. et al. **Território em conflito, terra e poder**. Goiânia: Kelps, 2014.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Arioaldo 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, 2004a.p. 27-64.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4407057/mod\\_resource/content/1/POULANTZAS%2C%20Nicos.%20O%20Estado%2C%20o%20poder%2C%20o%20socialismo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4407057/mod_resource/content/1/POULANTZAS%2C%20Nicos.%20O%20Estado%2C%20o%20poder%2C%20o%20socialismo.pdf). Acessado em: 28 de agosto de 2023.

SANTOS, Clarisse Aparecida dos. et al. **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018.** Organização. Brasília, Editora UnB. 2020. 435 páginas.

SILVA, Mayra Celina da. Indígenas de Roraima realizam mobilização histórica por melhor ensino e exigem saída da secretária de Educação. *Amazonia Real*. 2015. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/indigenas-de-roraima-realizam-mobilizacao-historica-por-melhor-ensino-e-exigem-saida-da-secretaria-de-educacao/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

STUMPF, Fernanda. **Operação da PF em Roraima mira desvio de verba de transporte escolar.** *Metrópoles*. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/policia-br/operacao-da-pf-em-roraima-mira-desvio-de-verba-de-transporte-escolar>

YOUSSEF FILHO, Adnan Assad. **Projeto de Assentamento Nova Amazônia: Os Agentes da Agricultura Familiar e os Obstáculos para Subsistir a Partir da Renda Familiar.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40156>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

Submetido em agosto de 2023

Aceito em abril de 2024