

Artigo de Pesquisa**TERRITORIALIZAÇÃO E DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO NA MESORREGIÃO NORTE DO ESTADO DO AMAPÁ****Territorialization and deterritorialization of rural schools in the northern mesoregion of Amapá state****Cássia Betânia Lopes dos Santos¹**

¹Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Dourados, Brasil. Email: cassiageoterra@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7310-2230>

Recebido em 11/09/2023 e aceito em 10/10/2023

RESUMO: A Educação do Campo emerge como um paradigma construído a partir das intensas lutas dos povos do campo, configurando-se hoje como um instrumento vital para a transformação social. Ao fortalecer a identidade e o território material das comunidades do campo, ela desempenha um papel essencial na resistência à territorialização do capital no meio rural. A escola no e do campo, por sua vez, figura como um dos principais espaços de concretização da Educação do Campo. Contudo, na mesorregião norte do estado do Amapá, a ausência de políticas públicas alinhadas às reais necessidades dos povos do campo, das águas e das florestas tem acarretado sérios prejuízos à educação. Nossa pesquisa combinou dados do censo escolar do Inep, registros da Comissão Pastoral da Terra sobre conflitos no campo e fontes secundárias como teses, dissertações, artigos e jornais eletrônicos. Os resultados indicam que o campo na mesorregião norte do Amapá vem passando por profundas modificações e que a dinâmica de funcionamento das escolas no campo vem sendo profundamente afetada. Dois fatores preponderantes nesse cenário são a territorialização do garimpo e a carência de presença estatal, que continua tomando decisões sem considerar a participação efetiva da comunidade, como exemplificado na criação de extensas áreas de Unidades de Conservação. Portanto, é crucial que sejam implementadas políticas públicas que promovam o acesso aos direitos básicos, especialmente a Educação do Campo, e que busquem a participação social e a preservação ambiental de forma mais efetiva.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Escola no Campo. Amapá.

Abstract: Rural Education emerges as a paradigm built upon the intense struggles of rural communities, positioning itself today as a crucial instrument for social transformation. By fortifying the identity and material territory of rural communities, it plays a pivotal role in resisting the territorial expansion of capital in rural areas. The school within the countryside, in particular, stands out as one of the primary spaces for the realization of Rural Education. However, in the northern mesoregion of the state of Amapá, the absence of public policies aligned with the genuine needs of rural, water, and forest communities has resulted in significant harm to education. Our research amalgamated data from the Inep school census, records from the Pastoral Land Commission detailing conflicts in rural areas, and secondary sources such as theses, dissertations, articles, and online newspapers. The findings indicate that rural areas in the northern mesoregion of Amapá are undergoing profound changes, and the operational dynamics of schools in rural areas are being profoundly impacted. Primary contributing factors include activities associated with mining, as well as the lack of local population involvement in decisions related to the establishment of extensive preservation areas. Therefore, it is imperative to implement public policies that foster access to basic rights, particularly in the realm of Rural Education, and that more effectively pursue social participation and environmental preservation.

Keywords: Rural Education. Public Policies. Rural School. Amapá.

RESUMEN: La Educación Rural surge como un paradigma construido a partir de las intensas luchas de las comunidades rurales, configurándose hoy en día como una herramienta vital para la transformación social. Al fortalecer la identidad y el territorio material de las comunidades rurales, desempeña un papel esencial en la resistencia a la territorialización del capital en las zonas rurales. La escuela en y del campo, a su vez, se destaca como uno de los principales espacios para la realización de la Educación Rural. Sin embargo, en la mesorregión norte del estado de Amapá, la ausencia de políticas públicas alineadas con las necesidades reales de las personas rurales, acuáticas y forestales ha provocado graves daños a la educación. Nuestra investigación combinó datos del censo escolar del Inep, registros de la Comisión Pastoral de la Tierra sobre conflictos en áreas rurales y fuentes secundarias como tesis, disertaciones, artículos y periódicos en línea. Los resultados indican que las áreas rurales en la mesorregión norte de Amapá están experimentando cambios profundos, y las dinámicas de funcionamiento de las escuelas en áreas rurales se están viendo afectadas de manera significativa. Los principales factores incluyen actividades relacionadas con la minería, así como la falta de participación de la población local en decisiones sobre la creación de grandes áreas de preservación. Por lo tanto, es crucial implementar políticas públicas que promuevan el acceso a derechos básicos, especialmente a la Educación Rural, y que busquen una participación social y preservación ambiental más efectivas.

Palabras clave: Educación en el Campo. Políticas Públicas. Escuela en el Campo. Amapá.

A novidade veio dar a praia
 Na qualidade rara de sereia
 Metade o busto de uma deusa maia
 Metade um grande rabo de baleia
 A novidade era o Máximo
 Do paradoxo estendido na areia
 Alguns a desejar seus beijos de deusa
 Outros a desejar seu rabo pra ceia
 O mundo tão desigual
 Tudo e tão desigual
 De um lado este carnaval
 Do outro a fome total
 E a novidade que seria um sonho
 O milagre risonho da sereia
 Virava um pesadelo tão medonho
 Ali naquela praia, ali na areia
 A novidade era a guerra
 Entre o feliz poeta e o esfomeado
 Estraçalhando uma mulher bonita
 Despedaçando o sonho pra cada lado.

Gilberto Gil e Herbert Vianna

INTRODUÇÃO

O estado do Amapá, situado na região Amazônica, caracteriza-se por uma população rural diversificada, composta por extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, camponeses sem-terra e indígenas. A economia da região é baseada em atividades de extrativismo vegetal, e especialmente a exploração de minas, e o garimpo. O estado possui duas mesorregiões, sendo elas, a mesorregião sul e a mesorregião norte. Neste contexto, nosso recorte de pesquisa será a mesorregião norte do Amapá, que é composta pelas cidades de Amapá, Pracuúba, Tartarugalzinho, Calçoene e

Oiapoque. O conjunto desses municípios apresentam especificidades e também enfrenta fragilidades semelhantes, especialmente em relação a dinâmica dos territórios rurais. É importante prestar atenção a essas questões, pois elas podem influenciar direto e indiretamente no funcionamento das escolas no campo.

O funcionamento das escolas no campo tem sido prejudicado por diversos fatores, e neste estudo, destacamos a mineração e garimpagem como um dos principais responsáveis por essa situação. A mineração e o garimpo são atividades presente em todo o estado do Amapá, tendo um marco importante na década de 1940 com a descoberta do manganês pela empresa Icomi (PASSOS, 2017). A partir desse momento, foram implantadas diversas infraestruturas para viabilizar a exploração mineral, como estradas, portos, rodovias, ferrovias e usinas hidrelétricas.

A exploração de minério na mesorregião norte do estado do Amapá foi impulsionada pela política governamental que concedia incentivos fiscais e financiamentos externos para exportação. Durante a década de 1980, a intensificação das atividades de exploração mineral, causou impactos ambientais significativos na região. No entanto, o governo brasileiro também estava sendo influenciado por projetos ambientais de postura conservacionista e um cenário político rentável a partir de financiamentos multilaterais. Como resultado, diversas Unidades de Conservação foram criadas no estado do Amapá, incluindo Parques e Florestas Nacionais, Estações Ecológicas e Reservas Biológicas. Essas áreas protegidas abrangem cerca de 72% do território estadual, correspondendo a 8.798.040,31 hectares. Embora as Unidades de Conservação demonstrem alguma preocupação ambiental, elas também levantaram questionamentos sobre a forma e contexto que foram criadas e a relação entre a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento socioeconômico da região (ASSUNÇÃO, 2016).

Portanto, as Unidades de Conservação (UCs) podem ser analisadas dentro de um jogo de interesses que envolve países desenvolvidos, interessados em manter estoques de capital natural, e países em desenvolvimento, como o Brasil, que podem lucrar política e economicamente com isso. É por essa razão que trouxemos, no início deste artigo, a música "Novidade", composta por Gilberto Gil em parceria com Herbert Vianna, como uma reflexão importante. Em seus versos, a canção retrata a criação de uma sereia como uma "novidade" que seria um sonho, mas que acabou se transformando em um pesadelo. Para alguns, a sereia representaria metade de uma deusa, enquanto para outros era apenas o rabo de um grande peixe. Essa dualidade de interpretações se aplica também à criação das Unidades de Conservação. Para alguns, a criação das UCs representa a preservação do meio ambiente e a proteção da biodiversidade, enquanto para outros são uma ameaça à sua subsistência e seus direitos de acesso à terra e aos recursos naturais.

O trecho "De um lado este carnaval/Do outro a fome total" retrata essa dicotomia entre a proteção do meio ambiente e a garantia de direitos sociais básicos. Essa música acaba sendo importante para representar o cenário vivenciado na mesorregião norte do Amapá, enquanto alguns podem contemplar a beleza da natureza preservada, outros lutam diariamente pela sobrevivência em meio à fome e à exclusão social.

Por isso, é preciso questionar o que está por trás dessa situação, especialmente quando mais de 70% das terras do estado já estão reservadas para as UCs. As Unidades de Conservação, embora possa ser algo positivo para a preservação do meio ambiente, infelizmente, não tem sido isenta de controvérsias. A população local muitas vezes não é consultada sobre a criação dessas áreas, o que pode levar a restrições de uso do território, conflitos e apropriação indevida de terras. Além disso, a falta de políticas públicas adequadas têm levado a um agravamento da pobreza e da exclusão social.

A criação das Unidades de Conservação é uma questão complexa que envolve diferentes interesses e perspectivas. É fundamental que sejam considerados os impactos sociais e econômicos dessas áreas e que a população local seja devidamente consultada e envolvida nas decisões. Além disso, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas adequadas que garantam a proteção do meio ambiente sem comprometer os direitos sociais básicos da população.

Embora as Unidades de Conservação estejam distribuídas por todo o estado, concentramos nossa atenção de maneira particular na mesorregião norte do Amapá. Nessa localidade, observamos de maneira mais acentuada problemas associados à restrição no uso do território, desterritorialização de comunidades, instabilidade no funcionamento das escolas e fechamento definitivo de instituições de ensino.

Além das áreas de preservação ambiental, o estado do Amapá se destaca por apresentar um balanço positivo no que diz respeito ao número de escolas no campo, ao lado de Roraima e Mato Grosso do Sul. Segundo dados do Censo Escolar do Inep, em 1999, o estado do Amapá possuía 395 escolas no campo funcionando, número que aumentou para 453 em 2019, o que representa um acréscimo de 58 escolas (SANTOS, 2023).

Se analisássemos somente por números, poderíamos concluir que o estado do Amapá é um verdadeiro oásis para os povos do campo, águas e florestas. Além de possuir áreas de proteção ambiental, o estado se destaca como um dos poucos que apresentaram saldo positivo no número de escolas no campo entre o recorte temporal de 1999 para 2019. Com exceção de Roraima, Mato Grosso do Sul e o próprio Amapá, todos os demais estados do Brasil registraram uma redução no número de escolas no campo nesse período (SANTOS, 2023). No entanto, sabemos que os números não contam toda a história, e que a realidade vivida pelos estudantes que frequentam essas escolas pode ser bem diferente. Por isso, é importante investigar mais a fundo a dinâmica destes territórios e o funcionamento das escolas no campo no estado do Amapá, especificamente sobre a mesorregião norte. Qual é o verdadeiro significado destes números? Em que cenário o norte do Amapá se encaixa quando foi um dos poucos a ter uma diferença positiva no número de escolas? É preciso saber o contexto que leva ao aumento de escolas para esse estado.

A fim de embasar nossas análises quanto a dinâmica de funcionamento das escolas no campo, foram utilizados dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e registros anuais da Comissão Pastoral da Terra que tratam dos conflitos no campo. Além disso, foram consultadas

fontes secundárias, como teses, dissertações, artigos e jornais eletrônicos para complementar essa pesquisa.

Portanto, na mesorregião norte do estado do Amapá, existem grandes desafios em relação ao ordenamento territorial, visto que a política vigente apresenta fragilidades consideráveis. A falta de uma postura clara do governo em relação à busca por sustentabilidade, aliada ao estímulo demasiado de exploração em benefício ao desenvolvimento privado, tem gerado intervenções espaciais e sociais sem a devida participação da população. Como consequência, impactos negativos são observados na mesorregião. A complexidade das questões envolvidas nesse contexto requer a implementação de estratégias de planejamento territorial que possam integrar as dimensões sociais, econômicas e ambientais, promovendo a participação ativa da população e buscando o desenvolvimento sustentável de forma efetiva.

Com base nas considerações apresentadas, o objetivo deste artigo é realizar uma análise da territorialização e desterritorialização das escolas no campo na mesorregião norte do Amapá, a partir do contexto do desenvolvimento do capital no campo, notadamente por meio da disseminação das atividades de garimpo e mineração, e das dinâmicas subjacentes a esses processos. Alinhado a esse propósito, busca-se responder à seguinte indagação: Existe uma relação de causalidade entre as práticas de garimpo e mineração, juntamente com as dinâmicas subjacentes a essas atividades, e o funcionamento das escolas no campo da mesorregião Norte do estado do Amapá?

O artigo está dividido em 3 seções, além dessa introdução. Na primeira seção, serão abordadas com mais detalhamento os materiais e métodos utilizados, na segunda seção, as categorias fundamentais inclusive para compreender a complexa problemática deste estudo, tais como o papel do Estado na gestão territorial, a concepção de território, as políticas públicas voltadas para o campo e a Educação do Campo.

E finalmente, a terceira seção deste artigo tem como objetivo examinar como o modelo de desenvolvimento de campo adotado impacta diretamente a Educação no Campo na mesorregião norte do Amapá. A análise desses fatores é crucial para entender como eles afetam a dinâmica de funcionamento das escolas no campo e contribuem para a desterritorialização das escolas no campo. É importante ressaltar que a Educação no Campo é um direito humano fundamental e sua garantia deve ser uma prioridade do Estado, que deve criar políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento dos territórios rurais, preservando sua cultura e identidade. Contudo, a realidade é que as políticas estatais muitas vezes privilegiam o desenvolvimento econômico em detrimento da preservação ambiental e ou exclusivamente a preservação ambiental em detrimento dos direitos das comunidades rurais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Diante dos pressupostos teórico-metodológicos que compõem o paradigma da Educação do Campo, ancorados no materialismo histórico e dialético, orientamo-nos por esse método para articular a diversidade do campo sem negligenciar as

contradições socioeconômicas geradas pelo capitalismo. E essas contradições presentes no território rural da mesorregião norte do estado do Amapá são analisadas por meio de uma metodologia que engloba três eixos principais: a) pesquisa bibliográfica para revisão de literatura; b) organização e análise de um banco de dados, utilizando informações secundárias de instituições públicas; c) elaboração de mapas para espacialização dos dados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada num primeiro momento para análise da literatura existente sobre o tema, incluindo livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos. Seguindo a orientação de Gohn (2013), reconhecemos que qualquer análise da realidade incorpora categorias históricas, datadas temporalmente e contextualizadas espacialmente. Assim, defendemos as categorias que permeia a Geografia da Educação do Campo, as escolas no e do campo, e todos os seus elementos.

No que se refere ao banco de dados relativo às escolas no campo, utilizaram-se os microdados do censo escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), abrangendo o período de 1999 a 2019. A análise anual desses dados, concentrando-se nas escolas ativas ou em funcionamento, possibilitou a identificação de transformações significativas, incluindo a transição de escolas rurais para urbanas e vice-versa.

Ao realizar a análise anual, foi possível identificar também o número de fechamentos e aberturas de escolas e aquelas que permaneceram encerradas (sem atividades). Para isso, foi crucial contar sempre com duas bases de dados referentes às escolas ativas ou em funcionamento: uma correspondente ao ano anterior e outra ao ano seguinte. Por exemplo, a base de dados de 1999 foi utilizada para a construção das informações sobre fechamento e abertura no ano de 2000. Dessa forma, os dados referentes ao ano seguinte dependem diretamente do ano anterior, sendo as escolas do ano precedente aquelas efetivamente fechadas ou abertas no ano subsequente.

A identificação das escolas no banco de dados se deu através dos códigos fornecidos pelo INEP, que constituem a identidade única de cada escola. A partir desses dados do INEP, foi possível construir gráficos que trazem o quantitativo das escolas no campo ao longo do recorte temporal da pesquisa.

Outras fontes de dados relevantes incluíram informações do IBGE sobre a população urbana e rural, dados do INCRA sobre assentamentos, informações do MapBiomias relacionadas à mineração, além dos relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Relatório de Conflitos no Campo organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Estes relatórios estão organizados em planilhas anuais e proporcionaram informações cruciais acerca de conflitos e violências contra comunidades rurais, povos das águas e das florestas. Os dados abrangem detalhes como o nome do conflito, o município onde ocorreu e o número de famílias envolvidas.

A partir dos relatórios da CPT e CIMI, concluímos que na mesorregião norte do Amapá, a maioria dos conflitos giram em torno de atividades de mineração e garimpo, bem como das Unidades de Conservação que foram estabelecidas. Costa Silva (2022) já destacou a complexidade dos conflitos agrários nos territórios amazônicos, sugerindo

a possível desamazonização da Amazônia. Segundo ele, “de modo geral, os conflitos agrários em suas mais diversas formas, confirma as teses de que o capitalismo não se expande sem lançar mão da violência, como modus operandi de tudo transformar em acumulação de capital” (COSTA SILVA. 2022, p. 105).

É por essa razão que este artigo direciona uma investigação por meio da leitura sistemática de dissertações, teses, artigos de periódicos, jornais eletrônicos, diários e livros que abordaram esses conflitos destes territórios e sua aproximação com as escolas no campo.

Para obter uma visão integrada das informações relacionadas aos processos envolvendo escolas no campo, empregamos o software QGIS para a elaboração de mapas. As áreas destinadas à mineração industrial e garimpo, medidas em hectares, são obtidas da plataforma MapBiomias. Esses dados, disponibilizados por essa plataforma específica, são processados no QGIS, um software de acesso gratuito.

Como destaca Macedo (2009), a dinâmica do espaço demanda análises contínuas e representações cartográficas para uma compreensão mais abrangente da realidade. Utilizando o QGIS, conduzimos a tarefa de espacialização dos dados referentes ao garimpo e à mineração, atividades que, como previamente mencionado, desempenharam papel significativo nos territórios rurais da mesorregião norte do estado do Amapá, conforme levantamento evidenciado nos relatórios da CPT e do CIMI.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Amapá é um estado que se destaca pela riqueza de sua diversidade cultural, a qual desempenha um papel fundamental na formação de seus territórios. Os territórios rurais desse estado são moldados por uma variedade de fatores sociais e influências, incluindo localização geográfica, etnia, sistemas de produção, religião, aspectos históricos, condição econômica e política, entre outros. Essa diversidade de elementos contribui para a complexidade das identidades presentes em territórios rurais, das águas e florestas do Amapá.

De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo, que aborda a Educação do Campo em um dossiê, os povos do campo, das águas e florestas incluem uma ampla gama de grupos, como sem-terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre outros. Esses sujeitos coexistem em um ambiente diversificado e desafiador.

A década de 1960 marca esse período de desafios com a modernização no campo. A modernização, naquela época, promovia a ideia de que o novo era essencial, muitas vezes justificando práticas violentas contra as populações rurais. Isso resultou na crença de que as identidades sociais, culturais e territoriais dos povos do campo, das águas e florestas estavam fadadas a desaparecer. Isso se concretizou em mudanças e processos de desterritorialização, em nome de um projeto de modernização

conservadora impulsionado por um Estado que adotava uma abordagem neoliberal em relação ao ordenamento territorial.

Desde então, tem sido comum observar conflitos sociais envolvendo esses povos em níveis local, regional e nacional. Eles enfrentaram desafios significativos para acessar e manter seus territórios, devido à histórica oposição por parte de um Estado que muitas vezes se opôs às suas perspectivas e lutas. É notável a ocorrência de movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização contínuos em diversas regiões do país.

Conforme observado por Haesbaert (2000), a territorialização pode ocorrer por meio de dominação ou apropriação. A dominação envolve grupos poderosos que buscam aumentar seu controle sobre um determinado espaço, muitas vezes usando recursos legais e ilegais para desapropriar outros. Por outro lado, a apropriação do espaço está relacionada às necessidades da vida cotidiana e é uma forma de poder autônomo. Neste texto, o poder autônomo é desempenhado pelos sujeitos denominados de povos do campo, águas e florestas.

A desterritorialização, por sua vez, ocorre quando grupos mais desfavorecidos perdem o acesso ao território, incluindo a terra como base material para a reprodução social. Isso é particularmente relevante para os povos do campo, das águas e florestas, que frequentemente enfrentam a perda de seus territórios (HAESBAERT, 2000).

Por fim, a reterritorialização representa o movimento de reconstrução do território. Isso pode ocorrer de diversas maneiras e nem sempre implica a apropriação e uso da terra como originalmente. Muitas comunidades podem ficar apenas com a memória de seus territórios originais, o que configura como uma reterritorialização precária (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Esse movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização tem influência direta e indireta do Estado (FERNANDES, 2005). Isso significa dizer que o Estado exerce um papel fundamental na organização do território, muitas vezes priorizando os interesses do capital. É importante reconhecer que o Estado possui uma natureza de classe e que suas ações e políticas afetam diferentes grupos de maneiras distintas, dependendo das relações de poder e das lutas de classes em jogo (POULANTZAS, 2000).

Já teve um tempo, que o Estado era visto como uma instância neutra, que servia aos interesses da sociedade como um todo. No entanto, essa visão oculta a realidade de que o Estado é, na verdade, um produto das lutas de classes, e que ele na maioria das vezes tem refletido os interesses da classe dominante (GRAMSCI, 2001).

Assim, é importante reconhecer que o Estado é resultado de uma sociedade dividida em classes e este é constantemente corrompido para um Estado puramente capitalista, Neoliberal. O Estado capitalista, neoliberal, produz individualização e privatização da sociedade, separa as pessoas, as culturas, o território e, posteriormente, as une a partir do próprio interesse. É essencial que a sociedade civil organizada pelas classes trabalhadoras esteja permanentemente desafiando para desconstruir o Estado capitalista e sua reprodução pela hegemonia dominante, para um Estado implementado pelo poder popular, com vistas a igualdade social.

Os direitos alcançados, notadamente o acesso à educação no território rural, foram conquistados por meio de intensas lutas empreendidas pelas comunidades do campo, das águas e das florestas. Isso ocorre porque os setores dominantes demonstram relutância em conceder tais direitos de maneira espontânea. Em outras palavras, é importante compreender que as políticas públicas não se resumem a um conjunto de leis criadas em resposta às demandas sociais. Esse entendimento simplista limita a concepção do político e do público no âmbito das políticas públicas. Na realidade, as políticas públicas são o resultado de um jogo de poder, um espaço de lutas e reivindicações, onde diferentes interesses e influências da sociedade civil competem entre si. Por isso, é importante ter em mente que as políticas públicas são instrumentos políticos que podem tanto beneficiar quanto prejudicar diferentes grupos sociais, dependendo das forças políticas e sociais em disputa (AZEVEDO, 2001).

Antes da década de 1990, as políticas voltadas a Educação no Campo eram limitadas e tinha como principal objetivo difundir os interesses dominantes, a fim de adestrar os sujeitos ao sistema econômico. A educação oferecida para os povos do campo consistia em "escolinhas rurais das primeiras letras". Essas escolas estavam muito distantes de um caráter emancipatório. O objetivo era manipular ideias, abafar conflitos e impor ideias de uma classe dominante. Como resultado, o campo sofria com a intensa territorialização do capital, desterritorialização dos povos do campo, grande número de trabalhadores assalariados e boias-frias e forte urbanização, com a formação de periferias. Segundo Arroyo, essas escolas eram locais onde "uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler" (ARROYO, 2004, p. 71). Porém, a partir dos anos 1990, a Educação do Campo se fortalece e avanços significativos foram obtidos, embora ainda haja muito a ser feito para a efetivação de uma educação emancipatória para os povos do campo.

A Educação do Campo, como política pública, não foi criada a partir de uma iniciativa estatal, mas sim em decorrência das mobilizações dos movimentos sociais do campo. Esses movimentos já acumulavam experiências de luta e de educação popular que foram fundamentais para pressionar o Estado, através do Ministério da Educação (MEC), a reconhecer a especificidade dessa demanda e criar políticas públicas para atender às necessidades da população do campo. Dessa forma, é possível afirmar que a criação da política de Educação do Campo foi fruto de um intenso processo de mobilização e luta social, que trouxe à tona as reivindicações e demandas dos sujeitos envolvidos na questão, tornando a Educação do Campo um tema prioritário na agenda política do país.

A Educação do Campo não se limita apenas à escola localizada no campo, mas se estende por diferentes espaços e práticas, uma vez que nasce do objetivo de promover um desenvolvimento integral e sustentável para as comunidades rurais. Ela busca fortalecer, valorizar e preservar as tradições e conhecimentos acumulados pelas populações do campo ao longo do tempo, não apenas em termos de conhecimentos técnicos e produtivos, mas também em relação às suas culturas, identidades e formas de organização social. Assim, a Educação do Campo envolve práticas educativas em diferentes espaços e contextos, como associações de produtores, movimentos sociais, organizações comunitárias, sindicatos rurais, entre

outros, que buscam construir coletivamente um projeto educativo que atenda às especificidades do campo e suas demandas históricas e sociais.

Ao abordar a Educação do Campo, ressaltamos a significativa importância das escolas nessas regiões, cujos alicerces fundamentais estão nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1, 2002 do Conselho Nacional de Educação). A aprovação dessas diretrizes representa um avanço notável para o cenário que aspiramos, dado o papel crucial desempenhado pela escola no desenvolvimento humano.

Com base nessa orientação, que reconhece a relevância da escola no contexto rural, torna-se imperativo o cumprimento da Lei 12.960 de 27/03/2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, a qual dificulta o fechamento de instituições de ensino. Entretanto, a realidade contraria essa normativa, uma vez que observamos o fechamento de escolas.

Este cenário adverso ocorre devido ao desconforto gerado pela vinculação da escola no e do campo com os trabalhadores pobres do campo, incluindo os sem-terra e desempregados. A escola do campo vincula a estes, “mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2009). O protagonismo destes sujeitos tem sido responsável pela construção da escola do campo. Não é uma escola no, mas ‘do’ campo, pois como já disse Caldart (2009) não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, a Educação do Campo. “Um ‘do’ que não é dado, precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, que lutam para tornar-se parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda social” (CALDART, 2009, p. 42). Nesse sentido, a escola no e do campo assume um papel crucial na formação dos sujeitos que vivem no campo, que são parte da classe trabalhadora. A consciência, nesse contexto, torna-se um ingrediente fundamental para a mudança. Como bem pontua Carnoy (2010, p. 117), “a própria consciência é a fonte de poder para o povo fazer valer seus anseios e os meios de produção”. Por isso, a falta de consciência é a principal razão pela qual determinados grupos permanecem em sua posição dominante.

A conquista de uma escola no campo e do campo pelos povos do campo, águas e florestas representa mais do que a tomada de consciência de classe; é uma possibilidade de transformação da base material (MONTANO; DURIGUETTO, 2010). A condição material da classe, seu lugar na produção, sua consciência e ação política estão intrinsecamente articulados. Devido a isso, a escola no e do campo vem sendo constantemente ameaçada. Isso acontece justamente porque a escola é um espaço fundamental para disseminar conhecimentos que têm impacto direto na vida dos indivíduos, mas esses conhecimentos carregam consigo um teor ideológico que pode materializar um determinado tipo de território, seja para manter o sistema ou para lutar por sua transformação. É por isso que a escola se tornou um espaço de conflitos e disputas, cujo resultado final é marcado pelas forças e lutas travadas entre as classes dominantes e trabalhadoras em cada momento histórico. A disputa pela escola tem sido intensa, uma vez que a escola é responsável por grande parte do tempo de

formação das pessoas. Cada grupo atua com concepções diferentes de como a escola deve ser feita, o que torna essa disputa ainda mais acirrada (MONTANO; DURIGUETTO, 2010).

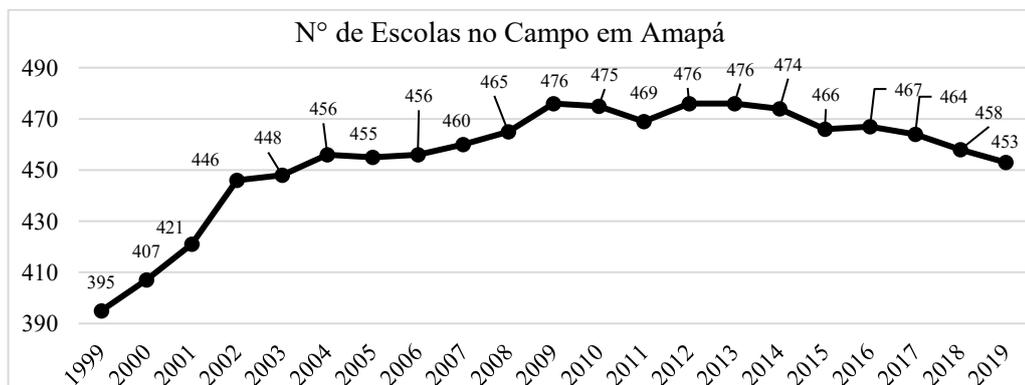
Para a burguesia, a escola no campo representa um desafio à sua posição de poder, pois pode permitir a formação de lideranças comunitárias e críticas ao status quo. Por essa razão, essa classe pode tentar controlar ideologicamente o conhecimento construído ou fechar essas escolas como forma de manter seu domínio sobre os territórios e a população. Por isso que, ao aderir a essas ações, o Estado demonstra uma postura antidemocrática e excludente, que favorece a classe dominante e nega o direito à educação e perpetua as desigualdades sociais e territoriais.

Na próxima seção, pretendemos realizar uma análise do funcionamento das escolas no campo do estado do Amapá. Posteriormente, a análise se debruça por mais detalhes na mesorregião norte do Amapá, com o intuito de identificar os principais fatores que podem estar afetando o funcionamento das escolas no campo. Essa leitura dimensional, envolvendo aspectos econômicos, políticos, demográficos, culturais, nos permitirá compreender melhor as dinâmicas territoriais e sociais que envolvem as comunidades rurais da mesorregião norte e, assim, traçar estratégias mais eficazes para promover o acesso à Educação do Campo e fortalecer a identidade dos sujeitos que vivem nesses territórios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de adentrar ao ponto principal, é relevante fornecer uma visão panorâmica da situação educacional de todo o estado do Amapá. Durante o período de 1999 a 2019, o Amapá se destacou como um dos estados com menor número de escolas no campo (SANTOS, 2023). Esse cenário pode explicar o baixo número de fechamentos e encerramentos de escolas no mesmo período, totalizando 194 e 122, respectivamente. Por outro lado, é importante destacar que houve um aumento no número de escolas no campo no Amapá, passando de 395 em 1999 para 453 em 2019.

O “Gráfico 1” evidencia a evolução do número de escolas no campo ao longo dos anos no estado do Amapá. Embora seja perceptível um aumento de 58 escolas no período de 1999 a 2019, passando de 395 para 453, esse crescimento não pode ser prontamente interpretado como uma política efetiva de abertura de escolas no campo. Na verdade, o aumento de escolas não foi dissociado de fechamentos, uma vez que o próprio “Gráfico 1” atesta perdas de escolas ao longo do período estudado. Podemos observar que o número de escolas em funcionamento em 2019 (453) é praticamente idêntico ao de 2004 (456). Isso sugere que, embora tenham sido abertas novas escolas entre 2004 e 2019, muitas delas devem ter fechado ao longo desse período, resultando em uma quantidade de escolas equivalente nos dois anos mencionados.

Gráfico 1. Número de escolas no campo no estado do Amapá

Fonte: INEP, Microdados Censo Escolar 2019.

Org: Autor, 2023

Ainda é importante ressaltar que, de acordo com os dados fornecidos pelo INEP, 25 escolas no estado do Amapá experimentaram transições, sendo identificadas ora como urbanas e ora como rurais. Esse fenômeno sugere que, das 58 escolas abertas no campo no período de 1999 a 2019, 25 delas já existiam como escolas urbanas, o que, de fato, reforça a argumentação de que há uma escassez de novas escolas sendo criadas em áreas rurais.

Ao analisarmos o número de estudantes no campo em 2007, que correspondia a 34.821 alunos distribuídos em um total de 460 escolas, e compararmos com a realidade atual em 2019, onde há 42.004 estudantes do campo em 453 escolas, percebe-se um aumento na demanda de alunos. No entanto, é insuficiente o número de escolas para atender a todos, o que leva muitos alunos a frequentarem escolas na cidade. De fato, o número de alunos do campo em escolas da cidade quase triplicou de 2007 para 2019, passando de 2.760 para 7.291 alunos. Daí a importância de analisar a dinâmica de funcionamento das escolas no campo.

A reduzida quantidade de escolas no meio rural do estado do Amapá é agravada pelas precárias condições de funcionamento dessas instituições de ensino, sendo comum encontrar estabelecimentos de ensino em prédios alugados, a qual também gera instabilidade em seu funcionamento (SILVA, 2011). Entre os principais obstáculos enfrentados, destacam-se a falta de infraestrutura física e pedagógica, bem como a insuficiência de transporte escolar adequado. O fechamento de escolas também é uma prática comum, especialmente no que se refere às chamadas extensões de escolas, também conhecidas como salas anexas. Portanto, o funcionamento de uma escola maior está condicionado ao fechamento de várias de suas extensões. Como resultado, essa dinâmica pode acarretar um maior número de fechamentos, uma vez que as salas anexas não são consideradas instituições independentes e, não são contabilizadas separadamente no banco de dados do INEP. Isso reduz o número real de fechamentos de escolas, embora as consequências negativas para as comunidades afetadas sejam imensas.

Este artigo tem como recorte espacial a mesorregião norte do estado do Amapá, onde as atividades econômicas voltadas ao garimpo e a criação das Unidades de

Conservação têm exercido uma influência significativa no número de escolas. Como já dizia Fernandes (2012) a análise dos usos da terra é uma maneira de entender as dinâmicas que ocorrem e a execução de diferentes modelos de desenvolvimento do campo.

O modelo de desenvolvimento adotado no meio rural da mesorregião norte, composta pelos municípios de Calçoene, Oiapoque, Amapá, Pracuúba e Tartarugalzinho, revela-se desfavorável à preservação da vida e da diversidade, evidenciando os impactos negativos decorrentes das atividades de garimpo e da implementação de Unidades de Conservação. Estes dois elementos, de maneira direta e indireta, contribuem para a deterioração da vida no campo, incluindo a eliminação de elementos cruciais como as escolas no campo. Costa Silva e Neves (2018) enfatizaram anteriormente que a territorialização do capital tem a propensão de gerar migração e expropriação da população rural, acarretando sérios impactos nas políticas sociais, como é o caso da educação pública no campo e suas escolas. Esse processo compromete significativamente a perspectiva do direito humano à educação.

Inicialmente, é importante destacar que tanto as comunidades urbanas quanto as rurais da mesorregião norte tiveram sua formação intrinsecamente vinculada à prática do garimpo. A influência do garimpo na constituição dessas comunidades foi tão marcante que, conforme destacado por Carneiro (2017), revelaram-se estruturalmente despreparadas quando essa atividade atingiu seu apogeu nas décadas de 1990 e 2000.

No aspecto da segurança, a presença limitada de policiais e viaturas nas cidades evidenciou a falta de infraestrutura para lidar com os desafios decorrentes desse fenômeno. De maneira semelhante, no setor da saúde, os hospitais locais não estavam adequadamente equipados para receber o influxo súbito de 4.000 a 5.000 pessoas por semana (CARNEIRO, 2017). Essa disparidade de recursos e infraestrutura estendeu-se ao âmbito educacional, onde as escolas não estavam preparadas para a abrupta entrada de alunos, resultando, muitas vezes, na abertura improvisada dessas instituições de ensino (os prédios alugados).

No meio rural, a situação revelou-se similar, especialmente nas áreas de assentamento de Reforma Agrária. A maioria desses assentamentos no Amapá não foi considerada no planejamento territorial dos órgãos responsáveis pelas questões fundiárias do estado. Emergiram de forma desordenada, sob a influência do garimpo, por grupos majoritariamente provenientes do Nordeste brasileiro, resultando na formação de vilarejos que posteriormente foram convertidos em assentamentos agrícolas. Somente em um estágio subsequente, o INCRA procedeu à "regularização" dessas ocupações (AMAPÁ, 2009).

Considerando a influência preponderante do garimpo como uma das principais atividades econômicas nessas áreas, alguns desses vilarejos, posteriormente reconhecidos pelo INCRA, passaram a adquirir infraestruturas essenciais para sustentar a atividade do garimpo, incluindo a instauração de escolas. Em 2017, a mesorregião norte contava com um total de 16 assentamentos, enfatizando a abrangência dessas transformações territoriais e seus desdobramentos na vida comunitária (INCRA, 2017).

Entretanto, é crucial destacar, conforme observado por Silva et al (2012), que o Estado não tem garantido a fixação dessas famílias nas áreas de assentamento, resultando em uma elevada taxa de evasão. Em alguns casos, até 50% dos assentados retornam para as cidades. Por isso, aqueles que ainda resistem, se reinventam constantemente, enfrentando a ausência de políticas estatais de assistência técnica para o trabalho na terra, apoio à comercialização, transporte, entre outros, e as pressões impostas pelo capital no campo.

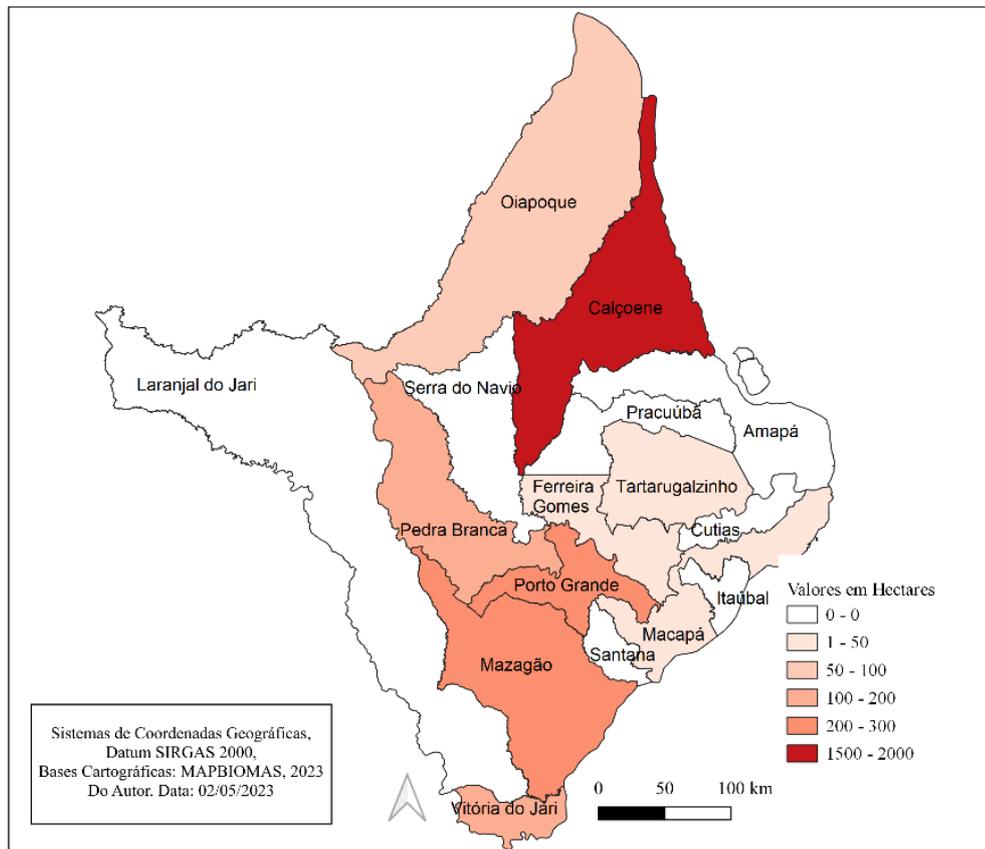
Assim, o modo de vida das comunidades rurais na mesorregião norte passa por transformações substanciais, um processo desencadeado pela notável flexibilidade de adaptação dessas comunidades que ainda resistem em seus territórios (ALMEIDA, 2006). A subalternidade e a resistência emergem como elementos fundamentais nesse processo de flexibilização, proporcionando a recriação e formando um par dialético que molda a experiência desses povos do campo, das águas e florestas (CAMACHO, 2014). Essa abordagem justifica por que compreender essas comunidades apenas pela ótica da luta é insuficiente. Exclusivamente por meio dessa perspectiva, não se incorpora a visão dos subalternos que, embora não participem diretamente de conflitos, enfrentam indiretamente batalhas inevitáveis.

A subordinação ao garimpo emerge, como uma forma peculiar de resistência adotada por essas comunidades. Contudo, surge a indagação crucial: até que ponto essa resistência pode subsistir? A "economia do garimpo" transcende a extração mineral e envolve a movimentação constante de migrantes, degradação ambiental, atividades comerciais e até mesmo a prostituição. Este fenômeno torna-se uma preocupação latente que ameaça não apenas a integridade ambiental, mas também a coesão social dos territórios.

Portanto, é importante estar claro que as comunidades rurais que são formadas pela dinâmica do garimpo, são comunidades com identidades e interesses próprios, onde a exploração mineral se configura como um dos principais meios de subsistência, realizado de duas formas no Amapá: por garimpeiros independentes e por meio de cooperativas e outros tipos de associações ou empresas. Nesse contexto, seus modos de vida, apresentam fragilidades evidentes e frequentemente enfrentam dificuldades para se manter, dada a natureza subordinada e estritamente econômica do garimpo, que não está intrinsecamente vinculada à vida dessas comunidades rurais.

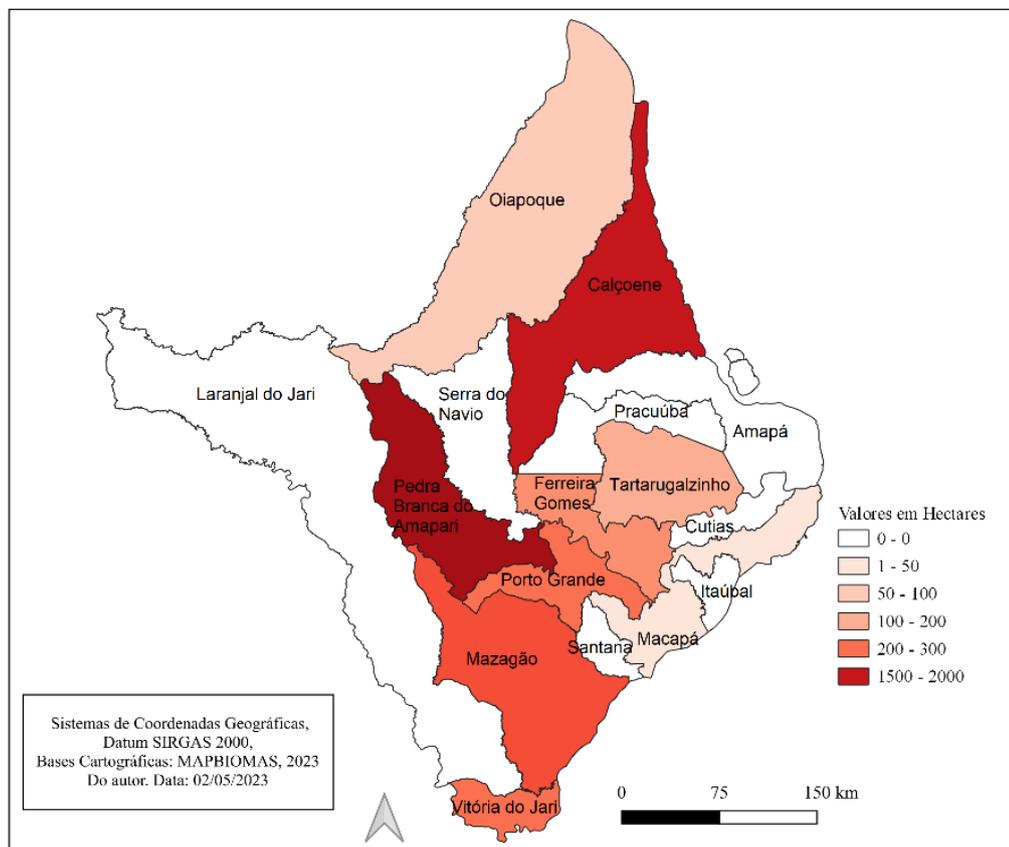
A análise dos "Mapas 1 e 2" revela uma concentração notável de atividades de mineração e garimpo em áreas específicas da Mesorregião Norte, destacando-se nos municípios de Calçoene, Tartarugalzinho e Oiapoque. Apesar do encerramento de diversos garimpos, persistem atividades ilegais e a tentativa de conferir status legal a empreendimentos duvidosos. Tanto que em 1999 quanto em 2019, a mineração e o garimpo persistiram, não indicando qualquer crescimento aparente ao longo desse período. Esta estagnação, ou até mesmo a manutenção das atividades, levanta questionamentos sobre a sustentabilidade e as implicações a longo prazo desse modelo econômico na região. Ainda assim, é imperativo que olhemos além dos números e mapas, buscando compreender as complexidades sociais e ambientais que definem a vida nas comunidades rurais da mesorregião norte.

Mapa 1. Mineração e Garimpo nos municípios do estado de Amapá (1999)



Fonte: MAPBIOMAS (2019)
Org: Autor, 2023

Mapa 2. Mineração e Garimpo nos municípios do estado de Amapá (2019)



Fonte: MAPBIOMAS (2019)

Org: Autor, 2023

Sobre a prática do garimpo, temos um exemplo ilustrativo observado na Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros do Lourenço (COOGAL). Ela é uma das principais atuantes nos territórios rurais da mesorregião norte do estado. Em 2018, a COOGAL foi notificada a interromper suas atividades devido ao iminente risco de rompimento de uma barragem no garimpo, somado à confirmação de contaminação por mercúrio nos rios Regina e Cassiporé. Além disso, a cooperativa enfrentou problemas relacionados à condição de trabalho dos garimpeiros, que foram objeto de investigação por possíveis casos de trabalho em condição análoga à escravidão. Esses fatores evidenciam os desafios críticos que permeiam tanto o garimpo ilegal quanto aquele denominado legal na região.

Em um ofício elaborado pela própria COOGAL evidencia a negligência do Estado em relação às questões sociais e ambientais desses territórios, tornando a cooperativa uma espécie de mantenedora de serviços públicos básicos à população. Isso significa que infelizmente, a população local depende da COOGAL para diversos aspectos da vida. Em outras palavras, a paralisação das atividades da cooperativa acarretaria impactos severos em diversos setores, como a educação, uma vez que muitas

famílias dependentes do trabalho na cooperativa seriam forçadas a deixar o território em busca de outras oportunidades de emprego. Com o esvaziamento da comunidade, as escolas seria uma das infraestruturas mais afetadas.

Entre as comunidades rurais influenciadas pela COOGAL, destaca-se a comunidade de São Lourenço. Essa localidade abriga a Escola Estadual Juvenal Guimarães Teixeira, única escola estadual da comunidade. Em 2017, a escola contava com 331 estudantes matriculados. Entretanto, no ano seguinte, em 2018, quando a COOGAL recebeu notificação de paralisação, o número de alunos matriculados diminuiu para 218, equivalente a menos 35% dos estudantes.

A insegurança derivada da possibilidade do não funcionamento do garimpo representa um fator explicativo para a diminuição no número de estudantes, e a redução dos estudantes pode configurar como um possível elemento condicionante para o futuro fechamento dessa escola. Essa situação ocorre devido ao argumento utilizado pela administração pública, que justifica o fechamento da escola no campo com base na redução do contingente estudantil. Tal justificativa sustenta ainda a ideia de que a transferência para outras instituições não comprometeria a qualidade do ensino. Mas, o fechamento de escolas no campo gera inúmeras consequências, como a superlotação nas escolas da cidade e o sofrimento causado pelo deslocamento, provocando o esgotamento dos alunos, que enfrentam estradas precárias, sem pavimentação adequada, em ônibus/vans sem conforto e segurança, além das situações adversas a depender das estações do ano (chuvas, atolamentos, poeira) (SANTOS, 2017). E os estudantes ainda precisam superar o preconceito da estigmatização que sofrem por parte dos colegas, professores e coordenadores por fazerem parte de uma comunidade rural.

Entretanto, é crucial salientar que a redução no contingente de estudantes não deveria ser considerado um motivo válido para o fechamento de uma escola no campo, uma vez que tal medida tende a agravar ainda mais as desigualdades e a exclusão já enraizadas historicamente nos territórios rurais.

É preciso considerar que o número reduzido de alunos em muitas escolas do campo se relaciona diretamente com o reduzido acesso as políticas públicas que poderiam garantir a permanência das famílias na comunidade. Esse fator não pode ser ignorado pelos governos quando fazem propostas de fechamento escolar, pelo contrário, esse deve ser um motivo para garantir permanência, muitas vezes da única política pública que existente na comunidade. (SILVA et al, 2020, p. 117).

A escola no contexto rural, inserida em territórios predominantemente dedicados ao garimpo, inevitavelmente enfrenta a iminência de fechamento. Essa situação decorre da não sustentabilidade intrínseca do garimpo, que provoca impactos ambientais e sociais expressivos na região. Esses impactos culminam na ausência de perspectivas para o território, evidenciada pela emigração dos moradores, diminuição do número de crianças e, como consequência, no fechamento dessas instituições educacionais.

Para além dos impactos ambientais no território, as famílias enfrentam a necessidade de ajustar-se ao ciclo do garimpo. Isso implica que, quando um território é esgotado

de seus recursos minerais, essas comunidades deslocam-se para novas localidades. Lamentavelmente, tal dinâmica resulta em uma flutuação constante no número de alunos ao longo do ano letivo, culminando na instabilidade do funcionamento da escola. Conforme observado por Silva (2011, p. 60), "as crianças são matriculadas durante o ano escolar e, em algumas ocasiões, deixam de frequentar as aulas, visto que as famílias mudam novamente, saindo do território por dependerem da dinâmica do garimpo".

A desterritorialização de famílias, muitas vezes motivada pela necessidade de seguir o garimpo, tem ocasionado, inclusive, o total abandono escolar por parte das crianças e adolescentes (SILVA, 2011). Esse ciclo vicioso, alimentado pela precariedade econômica e social dos territórios impactados pelo garimpo, intensifica os desafios enfrentados pela Educação no Campo. Em um ofício elaborado pela empresa COOGAL, descreve-se

Destarte, relevante ressaltar quanto a importância em que se reveste a análise do pedido desta Cooperativa já formulado no sentido de que o IMAP avalie, com a sensibilidade que o caso exige, no que diz respeito a reconsideração do ato administrativo de suspensão das licenças justificando-se a postulação mediante a ressonância do impacto socioeconômico que naturalmente advém da paralisação. Da atividade desenvolvida pela cooperativa dependem mais de 6.000 pessoas, dentre as quais cerca de 1.100 crianças na sua maioria frequentando a escola, o que implica traduzir que a medida de suspensão, em que pese encontrar-se adequada ao exercício do regular poder de polícia administrativa desta autarquia estadual, impõe sacrifícios e sofrimentos irreparáveis à população do Distrito e demais regiões adjacentes, do "passar fome" (COOGAL, ofício, 2018).

O número citado de 6.000 pessoas e 1.100 crianças que poderiam ser afetadas pela paralisação das atividades da COOGAL é assustador e demonstra a dependência extrema que essas comunidades têm da cooperativa para manter-se no território e com algum trabalho e renda. Na falta da cooperativa, fica evidente que as famílias enfrentarão desafios para atender a necessidades básicas, e a mudança de território se apresenta como a única opção viável para essas famílias.

Essa transição ainda gera repercussões diretas no funcionamento de serviços essenciais, como a manutenção de escolas no campo. É inaceitável que funções que deveriam ser garantidas pelo Estado sejam delegadas a uma cooperativa cujas atividades são exploratórias e prejudiciais ao meio ambiente. A COOGAL não deve ser vista como uma solução para os problemas sociais e econômicos dessas comunidades, mas sim como uma causa fundamental desses problemas. Essas questões precisam ser enfrentadas de maneira séria e eficaz pelo poder público.

Infelizmente, a situação se agrava ainda mais, já que a Cooperativa dos Garimpeiros do Lourenço (COOGAL) conseguiu reverter a decisão de dissolução e suspensão de suas atividades através do judiciário. Essa decisão tem colocado em risco não apenas a população local, que sofre com a negligência do Estado em relação às questões

sociais e ambientais, mas também os recursos naturais da região, que são explorados de forma predatória e descontrolada pela cooperativa.

Devido a essa impactante repercussão social e ambiental, as populações indígenas também sofrem consideravelmente, uma vez que o uso intensivo de mercúrio nessa prática, juntamente com as atividades ilegais associadas a ela, representa uma séria ameaça à sua saúde e bem-estar. A contaminação dos rios pela poluição de mercúrio proveniente do garimpo afeta diretamente a saúde dos peixes, prejudicando, por conseguinte, as comunidades que dependem da pesca como meio de subsistência.

O consumo de peixe contaminado acarreta danos significativos à saúde, incluindo a ocorrência de malformações congênitas, o aumento do risco de alcoolismo e, casos de suicídio entre as populações indígenas (CIMI, 2019). De acordo com o CIMI (2019), é por essas razões a notória migração da população indígena, especialmente dos mais jovens, para as cidades e diretamente impactando o funcionamento das escolas localizadas nessas aldeias.

A transformação desse cenário, onde a dinâmica é predominantemente ditada pelo capital, tem enfrentado obstáculos consideráveis, em parte devido à incipiente atuação dos movimentos sociais do campo, que ainda se encontram em estágios embrionários no estado. De acordo com Ferreira (2018), movimentos como o MST foram mais robustos nos estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, enquanto em regiões como a Amazônia, e em nosso estudo, com um enfoque no estado do Amapá, a implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, oriundas da luta dos movimentos sociais, é recente.

Além disso, é importante considerar as peculiaridades geográficas do Amapá, que dificultam a comunicação entre as comunidades, limitando o debate e a construção de agendas específicas. Essa limitação, somada à histórica precariedade da educação na região, tem dificultado a articulação em torno de um movimento que luta pela Educação no e do Campo.

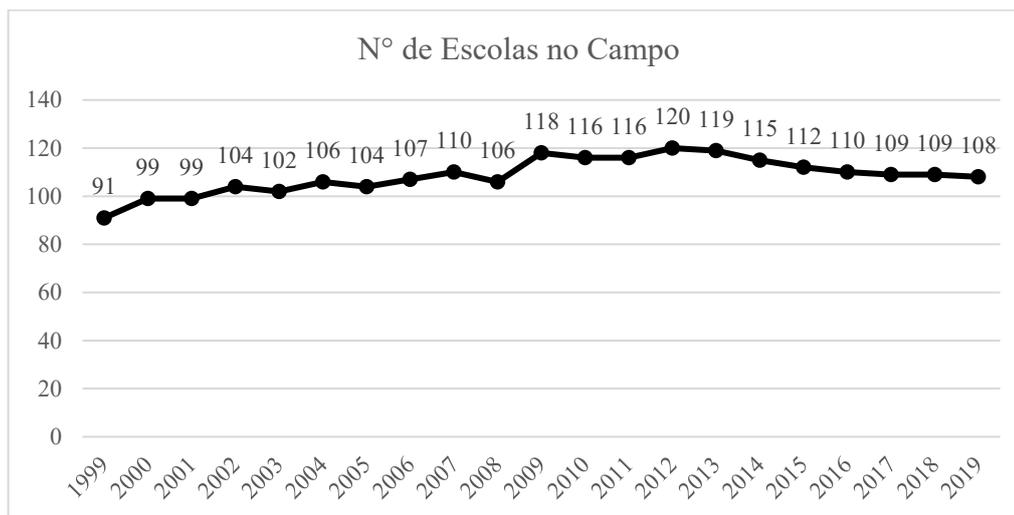
Dessa forma, torna-se imperativo examinar o Gráfico 2, pois, embora a mesorregião norte do Amapá demonstre um acréscimo no número de escolas de 1999 a 2019, passando de 91 para 108, uma análise mais aprofundada se faz necessária para revelar a complexidade dessa dinâmica ao longo do período. Após um aumento significativo entre 1999 e 2000, as escolas enfrentaram oscilações e instabilidades em seu funcionamento a partir de 2002.

No ano de 2009, destaca-se outro período marcado por um notável incremento no número de escolas em operação, atingindo o ápice de 118 instituições. No entanto, desde então, observa-se uma queda gradual nesse número, indicando uma correlação com a atividade de garimpo, que altera seu território de exploração à medida que se esgota, e ausência de políticas públicas eficazes por parte do Estado.

Do total de 108 escolas restantes em 2019, 56 são de responsabilidade do governo estadual e 52 são municipais. Devido à escassez de escolas municipais e estaduais, um número de 749 estudantes do campo está frequentando escolas na cidade na mesorregião (INEP, 2019). No entanto, entre esses 749 estudantes, apenas 326 têm acesso ao transporte escolar para se deslocarem até as escolas urbanas (INEP,

2019). E muitos desses jovens acabam se mudando definitivamente para a cidade (Ferreira, 2018). Isso evidencia não apenas a negação do direito à escola no campo, mas também a limitação das oportunidades educacionais ao impedir que os estudantes frequentem as escolas urbanas quando não há sequer a oferta de transporte público.

Gráfico 2. N° de escolas no campo na mesorregião norte em Amapá



Fonte: INEP, Microdados Censo Escolar 2019.

Org: Autor, 2023

Além da carência de instituições educacionais, Ferreira (2018), em sua pesquisa, identificou que o sistema educacional oferecido nas escolas localizadas em áreas rurais no Amapá reflete um modelo pedagógico urbanocêntrico, simplesmente transplantado para esses estabelecimentos.

Somando-se a esses desafios, a Educação do Campo enfrenta dificuldades significativas em se consolidar devido à presença de relevantes Unidades de Conservação na mesorregião norte do Amapá. Parques notáveis como o Parque Nacional do Cabo Orange, o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e a Floresta Estadual do Amapá exerceram influência direta tanto no fechamento de escolas já existentes quanto no impedimento da abertura de novas instituições educacionais.

Essas áreas são fundamentais para a preservação ambiental da região e abrigam uma rica biodiversidade, com diversas espécies endêmicas da Amazônia. No entanto, a criação dessas Unidades de Conservação tem acirrado os conflitos pelo uso e apropriação das terras. Com mais de 70% do estado destinado para essas áreas, elas se tornam obstáculos para fazendeiros, garimpeiros, empresas agroindustriais e população que depende da subsistência do campo, água e florestas. No entanto, são as comunidades rurais que acabam sendo mais afetadas, sofrendo ameaças diretas à sua sobrevivência. Essas comunidades, frequentemente encontram-se em

desvantagem em relação às empresas e fazendeiros que possuem mais recursos para disputar o uso da terra e os benefícios decorrentes dela.

A criação do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, em 2002, é um exemplo emblemático de como as áreas de preservação podem intensificar os conflitos por terra e destruir territórios ao impedir o funcionamento de uma escola no campo.

O parque foi criado como um símbolo do "compromisso cumprido" pelo Governo Brasileiro com as instituições conservacionistas internacionais, no entanto, a medida acabou gerando uma série de conflitos com as comunidades tradicionais que habitam a região há séculos e dependem dos recursos naturais para sobreviver. O processo de criação foi pouco participativo e as populações do campo existentes foram convocadas a conservar a biodiversidade, sem que lhes fossem garantidos os mínimos direitos aos serviços básicos necessários a uma vida digna, como o acesso à educação.

Com relação às consequências da criação do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, a comunidade de Vila Brasil, localizada no distrito de Oiapoque, mesorregião norte, foi diretamente afetada. Pesquisa realizada por Melo (2007) apresenta relatos de moradores que denunciam a forma truculenta com que a implementação do parque foi realizada e como o parque tem impedido exercerem seu modo de vida.

De acordo com Melo (2007) alguns moradores só ficaram sabendo da criação do parque por meio de notícias em jornais ou televisão. Um dos entrevistados por Melo (2007) resumiu a situação dizendo que o parque foi criado "por uma tarrafa, jogada de cima pra baixo sem nenhuma consulta dos povos que nele estão dentro" (2007, p.49) É evidente que há reconhecimento da importância da preservação ambiental, mas há em outro depoimento uma clara denúncia de violação do direito de subsistência das comunidades locais: "tem que esperar pela vontade do parque, ninguém pode plantar um pé de feijão, não pode plantar nada, e não pode colher nada" (MELO, 2007, p. 54). "Terra-família-trabalho é o tripé que garante a reprodução material e simbólica de seu modo de vida" (CAMACHO, p. 698, 2014). Com o modo de vida afetado, conseqüentemente esses sujeitos vão se mudando pra outros territórios.

Com a criação do Parque foram também eliminadas quaisquer perspectivas futuras inclusive da luta que faziam para o acesso a serviços básicos como escolas e postos de saúde. Serviços básicos como estes precisam hoje passar, por um processo de autorização na Vila Brasil, distrito de Oiapoque. Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas também para as suas famílias e comunidades (OLIVEIRA; MONTENEGRO, MOLINA, 2010).

Também há o grande Parque Nacional Cabo Orange. A criação do Parque Nacional Cabo Orange foi um marco na conservação ambiental, porém não se pode ignorar os impactos negativos que gerou nas comunidades locais da mesorregião Norte. O distrito de Cunani, pertencente ao município de Calçoene, na mesorregião norte, foi duramente afetado com o fechamento da única escola em 2015, privando as crianças na comunidade, do acesso à educação de qualidade. Esse problema acarretou um grande sacrifício para os moradores, que muitas vezes precisam se deslocar para a

sede do município e deixar seus filhos com parentes para poder estudar. Como resultado, muitas crianças acabam ficando com os estudos atrasados, o que foi comprovado por meio de uma pesquisa realizada por Jucá (2015, p. 61). Na análise de Jucá,

A comunidade sofre com o descaso dos órgãos públicos o que por anos tem ocasionado a saída de muitos moradores para a zona urbana causando uma diminuição drástica no número de residentes. Atualmente a existência do parque faz com que outros também deixem seu território. Os moradores acreditam que o parque foi dificultando ainda mais o desenvolvimento da vila quando priva os moradores de seu livre acesso aos recursos naturais e também pelo fato de que precisam da autorização do parque (regulamentada através de termo de ajustamento de conduta) para que obras de infraestrutura sejam feitas no local, como por exemplo, a colocação de postes de energia elétrica para que a comunidade tenha o fornecimento durante vinte e quatro horas por dia.

A Vila de Taperebá, situada no município de Oiapoque, também é um triste exemplo da forte pressão exercida pelo IBAMA e pelo Governo Federal para desterritorializar comunidades locais em nome da preservação ambiental do Parque Nacional do Cabo Orange. Os moradores enfrentaram uma série de medidas punitivas, incluindo cortes de fornecimento de combustível para geradores, interrupção de serviços públicos, proibição extrema de acesso e uso dos recursos naturais para a venda, entre outros. Em um relato colhido em pesquisa conduzida por Cañete e Santos (2014, p. 14-15), um morador da comunidade deixou claro a extensão do cenário opressivo e da perda da escola no campo.

“a gente tinha uma boa comunidade lá, tinha escola, tinha gerador, o governo mandava combustível, tinha gente que comprava os nossos peixes. Daí o IBAMA foi proibindo tudo, não podia mais pescar, caçar, plantar, só podia pescar pra gente mesmo, não podia vender. *Daí eles fecharam a escola ficou sem escola*, foi tudo ficando difícil né (...) O governo dava muita ajuda, tinha escola, hospital, remédio, diesel com gerador. (CAÑETE; SANTOS, *grifo nosso*, 2014, p. 14-15).

Desde a criação do Parque Nacional do Cabo Orange (PNCO) em 1980, as famílias que viviam na região foram gradativamente sendo forçadas a deixar suas casas e se mudar para a cidade, às margens do rio Oiapoque. Infelizmente, muitos desses moradores enfrentaram inúmeras dificuldades ao se mudar para a cidade, especialmente aqueles que não haviam concluído seus estudos e não possuíam qualificação para se inserir no mercado de trabalho urbano. Indicadores do IBGE (2019) mostram que os municípios do Amapá estão entre os mais altos índices de analfabetismo e como resultado, muitos desses indivíduos enfrentaram grandes desafios para se sustentar e garantir sua sobrevivência na nova realidade imposta pela criação dos parques.

Também se soma a essas questões conflitantes, a criação da Reserva Biológica do Lago Piratuba localizada no município de Amapá. Ela resultou no reassentamento forçado e na restrição do uso do território para as comunidades locais. Esse processo de desterritorialização teve um impacto significativo na desconstrução do alicerce cultural dessas comunidades, já que muitas delas possuíam uma forte ligação com o território que foi expropriado.

Outra situação é a Reserva Ecológica Maracá-Jipioca, rica em peixes. Ela atraiu fazendeiros que interromperam os cursos dos rios, confinando os peixes e impedindo a pesca pelas comunidades locais. Além disso, a restrição de acesso a diversas áreas de pesca tradicionais pelos órgãos ambientais prejudicou a sobrevivência dos moradores locais, que dependiam dos recursos pesqueiros. Esses fatores contribuíram para a desterritorialização da população e para o fechamento de escolas devido à baixa demanda de alunos. A situação é preocupante, pois a falta de alternativas de subsistência pode levar a uma saída ainda maior das comunidades locais, desestruturando ainda mais os territórios.

Nesse cenário, torna-se evidente o impacto da territorialização do capital no campo e das políticas públicas insustentáveis, tanto do ponto de vista social quanto econômico, na região norte do Amapá. As repercussões desses elementos são consideráveis, indicando influência direta na qualidade da educação destinada aos estudantes que residem nas áreas rurais desses territórios.

Mesmo com a garantia explícita no Artigo 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 28 de abril de 2008, de que "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças", a escassez de escolas persiste na mesorregião norte do Amapá.

Além disso, o Artigo 4º da mesma resolução, datada de 28 de abril de 2008, estabelece que "a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida." Ressalta, ainda, em Parágrafo Único, que "quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças." Entretanto, como salientou Camacho (2014, p. 327), "são direitos que tem permanecido apenas no nível abstrato do conceito de cidadania". Trata-se de uma igualdade jurídica ainda distante de se concretizar como uma igualdade real (CAMACHO, 2017).

Além da escassez de escolas, observa-se o fechamento de instituições em operação, configurando uma clara contravenção à Lei 12.960 de 27/03/2014, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, a qual dificulta o fechamento de unidades educacionais. Paradoxalmente, assiste-se à implementação de políticas públicas desalinhadas com as reais necessidades dos envolvidos, exemplificadas pelas Unidades de Conservação criadas na mesorregião norte do estado do Amapá. Estas, ao restringirem o uso do território, não apenas fecham escolas, mas também deslocam comunidades de seus territórios.

Lamentavelmente, o cenário predominante na mesorregião norte do estado do Amapá é caracterizado por negociações estatais que priorizam a expansão do mercado do garimpo e do capital global em detrimento do modo de vida e da produção das comunidades locais, assim como da preservação dos recursos essenciais para sua subsistência.

Apesar da ausência de uma mobilização significativa por parte dessas comunidades rurais, não se pode inferir que são incapazes de transformar essa realidade desafiadora. Conforme enfatizado por Fernandes (2012, p. 16), "enquanto os debates sobre as políticas agrárias e de uso da terra no Brasil persistirem, existe a possibilidade de transição para um modelo mais sustentável".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações apresentadas, fica evidente a importância da Educação do Campo como uma política pública fundamental para a transformação social, fortalecimento da identidade e do território dos sujeitos que vivem no campo. A escola no campo é um espaço privilegiado para a implementação dessa política pública, pois permite o acesso à educação e o fortalecimento dos vínculos comunitários, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, na mesorregião norte do estado do Amapá, a ausência de políticas públicas direcionadas às reais necessidades das comunidades rurais tem provocado impactos significativos na área da educação. A região enfrenta profundas transformações que impactam diretamente o funcionamento das escolas no meio rural. A prática de garimpo e mineração, por exemplo, figura como uma das principais causadoras da degradação ambiental, levando muitas famílias a abandonarem seus territórios em busca de uma melhor qualidade de vida. A saída dessas famílias é motivada não apenas pela degradação ambiental, mas também pela busca por novos territórios ricos em minérios. Esse deslocamento constante das comunidades contribui para a instabilidade no funcionamento das escolas, comprometendo a continuidade do processo educacional.

A falta de participação da população local nas decisões sobre a criação de grandes áreas de preservação também é um fator que tem impactado negativamente a Educação no Campo. A preservação ambiental é fundamental para a manutenção da biodiversidade e para a garantia do acesso a recursos naturais essenciais para as comunidades rurais, mas é preciso que essas medidas sejam implementadas de forma justa e com a participação efetiva das populações locais.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que promovam o acesso aos direitos básicos, especialmente a Educação no Campo, e que busquem a participação social e a preservação ambiental de forma mais efetiva. Isso implica em considerar as particularidades das comunidades rurais, suas culturas, suas necessidades e demandas, e em garantir a oferta de uma educação de qualidade, que valorize a identidade dos povos do campo e contribua para o seu desenvolvimento social e econômico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de Pós-Doutorado Júnior (Chamada CNPq nº 32/2023,

processo nº 153096/2024-1). Este apoio foi essencial para a realização das atividades de pesquisa que culminaram na elaboração deste artigo.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Concepção: Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Metodologia:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Análise formal:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Pesquisa:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Recursos:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Preparação dos dados:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Escrita do artigo:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Revisão:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Supervisão:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. **Aquisição de financiamento:** Cássia Betânia Lopes dos Santos. Todos os autores leram e concordaram com a versão publicada do manuscrito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Danicley. **Garimpo ilegal explode durante pandemia**. Disponível em: <https://www.tumblr.com/arvoresertecnologico/615922192222388224/em-roraima-amap%C3%A1-par%C3%A1-e-mato-grosso>. Acessado em: 04 de dezembro de 2023.

ALMEIDA, Rosemeire A. A Sociologia da Prática de Bourdieu e o Campesinato. In: **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Seção Três Lagoas, <http://www.ceul.ufms.br/agbt/>, v. 03, n. 03, p. 92-109, 2006.

AMAPÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Relatório técnico do desmatamento no Estado do Amapá – 2005 -2006**. Macapá, 2009.

ARROYO, Miguel González. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

ASSUNÇÃO, Linara Oeiras. Unidades de Conservação, terras indígenas e quilombolas no estado do Amapá: como desenvolver um Estado cujo território está 70% protegido por leis? **Revista brasileira de políticas públicas**. Volume 6. Nº 3 dezembro de 2016

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como Política pública**. 2ª ed. Aum. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei 12.960/2014**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr.2008, Seção 1, p.

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

CAÑETE, Uriens Maximiliano Ravena; SANTOS, Sônia Maria Simões Barbosa Magalhães. Pescadores artesanais, recursos comuns e conflito: cenários de pesca em uma área de Unidade de conservação Parque Nacional do Cabo Orange, Oiapoque/Amapá. **Reunião Brasileira de Antropologia.** Disponível: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402426570_ARQUIVO_ABA2014GT81Pescadoresartesanais%2CrecursoscomunseconflitoUriens.pdf. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** Tese de Doutorado. UNESP- Presidente Prudente: 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O prounera: 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

CARNEIRO, Juvenal. Entrevista. [out. 2017]. Entrevistador: David Souza Góes. Oiapoque, 2017. 1 arquivo .mp3 (22 min.) In: **A produção do espaço urbano na cidade de Oiapoque e a sua relação com a garimpagem de ouro na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa.** Tese de doutorado. UFPA, 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** 15ª edição. Campinas: Editora Papyrus, 2010.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência contra os Povos Indígenas no Brasil.** Dados de 2003 a 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-anteriores/>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatórios dos Conflitos no campo no Brasil 1999 a 2019.** São Paulo: Expressão Popular.

COOPERATIVA DE MINERAÇÃO DOS GARIMPEIROS DO LOURENÇO. **Ofício.** Nº 09 de 2018. Disponível em:

<https://sigdoc.ap.gov.br/public/arquivo/5d764145a500f2abbc9194ae>. Acesso em 17/04/2023.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da; NEVES, Josélia Gomes. **Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia**. R. Educ. Públ. Cuiabá. 27n. 65/2p. 635-655maio/ago. 2018.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. **A desamazonização da Amazônia: Conflitos agrários, violência e agrobandidagem**. Conflitos no Campo no Brasil, 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socio territoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 8, n. 6. 2005.

FERREIRA, Oséias Soares. **Educação e Reforma Agrária: o caso dos assentados (as) agroextrativistas do Sul do Estado do Amapá**. dissertação de mestrado, UNICAMP, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAESBAERT. **Territórios alternativos**. Niterói: EdUFF, 2000.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Economia: Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE.

INCRA - Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. 2017.

INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 1999 a 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília.

JUCÁ, Thaylana Soraya da Silva. O novo contestado: territorialidade e conflitos entre o Parque Nacional do Cabo Orange e a comunidade remanescente do quilombo de Cunani, no estado do Amapá. **Revista (Con)Textos Linguísticos - Estudos da linguagem e etnografias: caminhos percorridos, subversões e possibilidades**. V. 16 n. 35, 2022.

MACEDO, Marta de Paiva. **Escala de análise e cartografia. Estudo da representação gráfica de fenômenos complexos, no âmbito da ciência geográfica.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

MAPBIOMAS. **Coleção 3.0 da Série Anual de Mapas de Cobertura e Uso de Solo do Brasil.** Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/colecoes-mapbiomas-1?cama_set_language=pt-BR. Acesso em: 01 de abril de 2023.

MELO, Gustavo Mendes de. **A leitura de gestão dos parques nacionais sob a ótica das populações locais: o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e Cabo Orange.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Rio de Janeiro, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** 3 ed. Ed Cortez, São Paulo 2010.

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A; MOLINA, M. C. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** v. 28, ns. 1 e 2, jan. – dez./2009; v. 29, n. 1, jan. – jun./2010.

PASSOS, Delaíde Silva. **A Icomi e a exploração mineral no Território Federal do Amapá. XII Congresso Brasileiro de História Econômica & 13ª Conferência Internacional de História de Empresas.** Disponível em: <https://www.abphe.org.br/uploads/ABPHE%202017/4%20A%20Icomi%20e%20a%20exploração%20mineral%20no%20Território%20Federal%20do%20Amapá.pdf>. Acesso em: 17/04/2023.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **Territorialização e Desterritorialização das Escolas no Campo do Brasil: Uma geografia de conflitos e disputas territoriais.** Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade De Brasília - Instituto De Ciências Humanas, 2023.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?** Dissertação de mestrado, UNB. Brasília, 2017.

SILVA, H. N. **Políticas públicas educacionais e a influência da Educação no Desenvolvimento econômico no Município de Oiapoque-AP.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos,

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011.

SILVA, L. M. da. et al. Educação do Campo: o fechamento de escolas em Porto Nacional – TO. **Revista Pegada**. vol. 21, n.2, p. 100-120, mai./ago. 2020.

Silva, Irenildo Costa da; FILOCREÃO Antônio Sérgio Monteiro; LOMBA, Roni Mayer. Assentamentos Rurais no Estado do Amapá: Uma Visão da Realidade. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia, MG; 2012.



Revista Geonorte, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-Brasil. Obra licenciada sob Creative Commons Atribuição 3.0

