

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA

Raimundo José dos SANTOS FILHO¹

RESUMO: O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento, que investiga o fechamento das escolas do campo no Vale do Jamari, região central do estado de Rondônia. O fenômeno teve início nos anos 2000, em consequência das transformações que vem ocorrendo na zona rural de todo o país, principalmente nas regiões Norte e Centro Oeste. Nestas, o avanço das cultivares destinadas à exportação, como soja e milho tem ocupado a maior parte das áreas agricultáveis, em detrimento do espaço utilizado para a produção de alimentos tradicionais como mandioca, feijão, legumes e hortaliças destinadas ao consumo local. Os donos de pequenas propriedades são forçadas a vender seus lotes aos grandes proprietários, visto que estes geralmente possuem grandes volumes financeiros e pagam valores acima do mercado. Buscando levar ao entendimento da questão, pelo fato de a mesma ser um fenômeno recorrente historicamente no país, desde os tempos coloniais, passando pelos dois Impérios e a partir do século XX. A problemática do campo tem reflexos profundos na questão educacional, impedindo a implantação de políticas que venham a incrementar a educação do campo em seu legítimo propósito, que é o de promover a cidadania, a dignidade e a humanização daqueles que vivem no campo e nele garantem a sua sobrevivência.

Palavras chave: Educação do campo; Políticas Públicas; Agronegócio

INTRODUÇÃO

Apesar de o conceito de Educação do Campo ser relativamente novo, esse tipo de educação já existe desde o início do século XX. Ocorre que o meio rural, considerado como o oposto do meio urbano, no sentido de ser um local de condições precárias de existência, sempre foi considerado como o lugar da falta de educação intelectual, pelo fato de não contar com as condições adequadas para o desenvolvimento do ensino.

Nos anos 1930, pensadores brasileiros preocupados com o analfabetismo em geral, mas principalmente no meio rural, iniciaram movimentos destinados a sanar o problema. Assim, na esteira do **Manifesto dos pioneiros pela educação nova**, de

¹ Professor do Instituto Federal de Rondônia-IFRO e Doutorando pela Universidade Estadual Paulista-UNESP – Marília-SP

1932 (RIBEIRO, 2012), nasceu o chamado “ruralismo pedagógico”. No entanto, a educação rural no Brasil é sempre associada a atraso, precariedade, destinada apenas a minimizar o nível de ignorância de uma população ignorante e de vida simples. Conforme afirma Ribeiro,

“... o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Desse modo, as propostas de educação para o trabalhador do campo continuou sendo apenas paliativo. O ruralismo pedagógico teve sua influência na educação no meio rural, mas, ao mesmo tempo, atuou em favor das oligarquias rurais e das elites urbanas. Estas, receavam o crescimento da população urbana e os problemas advindos desse crescimento; a oligarquia, que ainda era a maior detentora do poder financeiro no país, buscava evitar esvaziamento do campo, em favor dos seus interesses, (SILVA, 2006, p. 68).

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, pelo governo de Getúlio Vargas, vindo a ser oficializada quatro anos depois, já no governo de Juscelino Kubitschek. Segundo Barreiro, a campanha

“... objetivou adequar o nome do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base. A década de 1950 foi (...) marcada pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramento na agricultura e nos modos de vida no campo.” “... a CNER fundamentou-se em correntes ideológicas que refletiam sobre o desenvolvimento econômico, cultural e social das populações carentes para engajá-las ao plano nacional e (...) ao processo de modernização do meio rural, decorrente da expansão industrial da década de 1950. Enquanto política [...] foi precursora (...) na medida em que atuou por meio da educação formal e informal (BARREIRO, 2010, p. 14 - 15).

Apesar desse esforço, mesmo tendo nascido de uma política pública, a campanha sofreu retrocessos, sendo extinta em 1963. Um dos fatores que levaram

ao seu desmonte foi a concepção de que o homem do campo é atrasado, principalmente no que diz respeito à sua cultura (BARREIRO, 2010). Esse fato demonstra um atávico pensamento negativo – ainda hoje existente – a respeito dos trabalhadores do meio rural, vistos como seres inferiores, ignorantes e incapazes de alcançar as condições intelectuais do trabalhador urbano.

As ligas camponesas e a educação do campo

Na primeira metade do século XX, a crise do setor cafeeiro levou o Brasil a deixar, aos poucos, de fundamentar a sua economia apenas no setor agrícola (KOSHIBA; PEREIRA, 1987). Apesar disso, as grandes propriedades foram mantidas, da mesma forma que seu sistema de produção, arcaico e praticamente sem incorporar as inovações tecnológicas já existentes nos países desenvolvidos. Conforme Guimarães,

A perpetuidade dos “métodos desmazelados de cultura”, herdados tanto da pré-história brasileira quanto da pré-história africana, os quais desde séculos haviam sido abandonados na Europa e América do Norte, com o avançar da revolução agrícola, era um efeito, mas também uma causa, de uma outra perpetuidade: a do sistema latifundiário, quer o escravocrata, quer o pós-escravocrata. O nomadismo do latifúndio cafeeiro, bem como o sedentarismo do latifúndio canavieiro eram duas linhas diversas, mas convergentes, do processo evolutivo da estrutura fundiária brasileira (GUIMARÃES, 1982, p. 72).

Esse quadro desolador no campo brasileiro levou alguns setores, liderados principalmente pelo Partido Comunista Brasileiro - PCB² e por egressos do Movimento Tenentista³, a buscar a alteração do mesmo, protestando contra o atavismo do latifúndio. Isso provocou a reação dos grandes latifundiários, que passaram a pressionar o Estado para que subsidiasse a modernização da agricultura, sem alterar a estrutura fundiária existente. Seu esforço era no sentido de evitar a modificação dessa estrutura para distribuição equitativa da terra, o que contrariava os seus interesses (MORAES; BATISTA, 2016).

² Partido Comunista Brasileiro, fundado em 25 de março de 1922.

³ Movimento político-militar, causado pela rebelião de jovens tenentes contra o governo oligarca do início dos anos 1920.

Nos anos 1950, as lutas pela terra passou a ser conduzidas por diversas forças sociais que contaram com a mediação do PCB, que havia sido reprimido durante o Estado Novo, e posto na ilegalidade em 1947, retornou à legalidade com o fim da ditadura Vargas (KOSHIBA; PEREIRA, 1987). Para MORAES; BATISTA,

O PCB [...] criticava a situação de exploração e miséria em que viviam os trabalhadores rurais que os impedia de se constituírem em mercado consumidor para os produtos industriais que começavam a ser produzidos no país. Porém, entendia que implementação da reforma agrária no Brasil só seria possível mediante alianças políticas com os vários setores da sociedade, os quais incluíam o setor dominante. Em oposição a essa postura de alianças políticas surgiram outras diferentes formas de associações, sindicatos e organizações na luta pela terra e pela reforma agrária, que se fortaleceram, sobretudo com a retomada do movimento das Ligas Camponesas (MORAES; BATISTA, 2016, p. 3).

A passagem acima demonstra que as ligas camponesas nasceram fora dos embates da política convencional, realizada por partidos já existentes. Com a queda no preço do açúcar, produtores do Nordeste brasileiro cederam espaços em suas terras para que os trabalhadores cultivassem o solo com agricultura de subsistência. Com a recuperação do valor econômico da cana de açúcar, os fazendeiros passaram reivindicar os espaços ocupados pelos trabalhadores que sobreviviam de seu trabalho na agricultura familiar.

Com isso, esses trabalhadores viram-se forçados a resistir contra a expropriação do espaço que lhes fora cedido. Foi criada, em 1954, a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco –SAPPP (SOARES, 2016). Em 1955, a SAPPP buscou o apoio do advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro, Francisco Julião Arruda de Paula, que veio a se tornar a liderança do movimento (SOARES, 2016).

Estudando a questão educacional no âmbito da Ligas Camponesas em Sapé, no estado da Paraíba, XAVIER (2010), constatou que muitos membros do movimento dedicaram-se à função de educadores, promovendo a formação dos filhos dos trabalhadores do campo. A atuação pedagógica dessas educadoras e educadores não se pautavam pela formação convencional, pois foram mais dedicados à luta pela terra, razão de ser do movimento. Neste sentido, XAVIER destaca que,

As diferentes nuances encontradas nas salas de aula apoiadas pela Liga Camponesa de Sapé só ganham sentido diante da peculiaridade da atuação de seus professores, que, por sua vez, não apenas desempenhavam o papel de executores técnicos, mas também criavam instrumentos pedagógicos (XAVIER, 2010, p. 173).

Além da educação formal, promovia-se a formação e capacitação política, contempladas nas ações educativas dos partidos de esquerda, notadamente o partido comunista. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), pensado e preparado no Seminário Regional de Pernambuco, cujo relator foi o educador Paulo Freire, revelou-se um marco nas ações educacionais, visto que o relator convocou um trabalho com o homem e não para o homem (SILVA, 2006).

Com o golpe militar de 1964, propostas emancipadoras de educação foram veementemente combatidas, assim como as Ligas Camponesas e as experiências contra hegemônicas de educação popular. Exemplo dessas experiências foi a proposta da Pedagogia do Oprimido, coordenada por Paulo Freire, em Pernambuco, sob o governo de Miguel Arraes. O projeto nacional desenvolvimentista que levava ao avanço de conquistas sociais foi desmontado em favor da manutenção da subordinação do país aos interesses do capital internacional (BASTOS; STÉDILE; VILLAS BOAS, 2012).

O MST e a Educação do Campo

As políticas públicas para a chamada “educação rural” historicamente estiveram vinculadas aos projetos conservadores do capital agrário, representado pelas grandes propriedades rurais (SANTOS, 2017). Em que pese algumas medidas como a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, dos anos 1950, o campo continuou a ser considerado o lugar do atraso, para o qual as medidas a serem tomadas sempre seriam paliativas. Santos afirma que,

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (SANTOS, 2017, p. 213).

Se as políticas governamentais tem permanecido historicamente negligentes em relação às necessidades do campo, o mesmo não ocorre com o homem e a mulher do campo, principalmente no que tange ao movimento no sentido de sanar a secular problemática vivida por eles no país. Depois de muitos enfrentamentos ocorridos, desde as Ligas Camponesas dos anos 1950 (ARAÚJO, 2010), os movimentos do campo vieram a se consolidar no MST, surgido em 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

A questão fundamental que conduz este movimento é a Reforma Agrária. Embora o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seja o responsável pela Reforma Agrária no país, seu apoio financeiro aos assentados não passa de paliativo (BAUER, 2008). Por esse motivo o MST busca implementar a produção no campo por meio da Reforma Agrária, porém, dentro dos moldes por ele estabelecidos. Segundo Bauer,

A proposta de reforma agrária do MST assenta-se em quatro pilares: a democratização do acesso à terra, combatendo-se a elevada concentração existente; o desenvolvimento e ampliação da agroindústria local; a educação, em todos os níveis; e a mudança do modelo tecnológico agrícola existente no Brasil, baseado em oligopólios e nas multinacionais, para um modelo que considere, além do problema social da fome e do desemprego, as especificidades da natureza, um modelo não-predatório e que tenha compromisso com as gerações futuras (BAUER, 2008, p. 14-15).

Os organizadores do MST, além da busca pela terra, busca também ofertar educação para os seus membros, todos eles trabalhadores sem-terra com filhos de idades diversas. Bauer afirma ser

[...] oportuno que possamos conhecer criticamente, como também reconhecer publicamente os esforços dos trabalhadores rurais sem-terra, que, atuando em meio a tantas dificuldades e privações – dessas capazes de nos mergulhar nas mais profundas e sórdidas realidades –, tão logo se lançam na empreitada de um novo assentamento imediatamente procuram construir uma escola para as crianças que os acompanham em sua caminhada de esperança na trilha do estabelecimento de dias melhores.” (BAUER, 2008, p. 83).

Forçado pela pressão do movimento, os governos começaram, timidamente, a promover a educação nos assentamentos, porém, apenas da 1ª à 4ª série, hoje

conhecidas como séries iniciais do chamado Ensino Fundamental. Em meados da década de 1990 começam as primeiras alterações no sentido de ampliar a oferta do ensino no campo.

Inicialmente, foram criadas escolas de Educação Fundamental para crianças e adolescentes. Em seguida veio a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Educação Infantil e, posteriormente a Educação Universitária. No Ensino Médio a preocupação inicial foi com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento.

A lentidão com que o Ministério da Educação trata a educação em geral e o descaso ao lidar com a Educação do Campo encontra no MST ações objetivas de enfrentamento dos trabalhadores do campo (ARROYO, 2018). Fica demonstrado que, quando organizados socialmente, os trabalhadores do campo podem alterar o quadro de abandono a que foram relegados pelo Estado.

Educação do campo em Rondônia

O estado de Rondônia, criado em 1982, pela Lei Complementar nº 41 de 22 de dezembro de 1981, tem a sua origem marcada pela construção da Ferrovia Madeira Mamoré, que ocorreu entre os anos de 1907 e 1912 (PALITOT, 2015). Antes de se tornar estado era chamado Território Federal de Rondônia, cujo nome nasceu da alteração efetivada pela Lei Ordinária nº 2731, de 17 de fevereiro de 1956, que alterou o nome antigo de Território Federal do Guaporé. Este havia sido criado pelo presidente Getúlio Vargas, em 1943, pelo desmembramento de terras do estado do Amazonas e do estado do Mato Grosso.

Primórdios da Educação e Rondônia

Com a construção da Ferrovia Madeira Mamoré tiveram início as primeiras experiências educacionais, inicialmente no meio urbano. Atividades rurais propriamente ditas eram quase inexistentes, visto que a base econômica da região era o extrativismo, principalmente do látex. Algumas experiências fora do meio urbano foram realizadas nos seringais.

Segundo GOMES (2007, p. 52), [...] em 1929, a senhora Eulália Tourinho mantinha gratuitamente uma escola primária, da qual era professora, no seringal Santa Fé, a 18 quilômetros de Costa Marques, no rio Guaporé. Costa Marques, que nesta época ainda não existia, a não ser como sede de seringal, tornou-se distrito de Guajará Mirim. Na mesma época, na região central do atual estado de Rondônia, algumas formas de ensino aconteciam por iniciativa de religiosos. Conforme Gomes,

As únicas iniciativas direcionadas à oferta de ensino vieram através de religiosos, quando os padres, em suas missões, ensinavam a escrita, a leitura e a matemática aos índios, elementos facilitadores do ensinamento do catecismo. Diz o autor que os padres Jesualdo Machettie e Teodoro Maria Portocarreiro de Massafra mantiveram na localidade de São Francisco do Rio Preto, afluente de Ji-Paraná, uma escola atendendo a 45 meninos índios (GOMES, 2007, p. 47, 48).

Essas podem ser consideradas as primeiras experiências educacionais não urbanas, nos primórdios da ocupação em Rondônia. Décadas depois, com a ocupação estimulada pelo governo federal, durante o período da ditadura militar (1964 – 1985), por iniciativa dos primeiros migrantes, surgiram as primeiras escolas multisseriadas do campo, destinadas a educar os filhos desses pequenos proprietários.

O impacto o Agronegócio na educação do campo em Rondônia

À medida que a região foi ficando mais populosa, várias cidades foram surgindo e as atividades do campo foram se alterando. Se antes, a região central do estado, conhecida como Vale do Jamari, produzia principalmente cacau, mandioca, café, gado leiteiro e pequenos animais, destinados principalmente ao consumo regional, aos poucos foi sofrendo alteração por conta do avanço da pecuária de corte, do milho e da soja, em escala de grande produção (RONDÔNIA, 2006).

Dos nove municípios que compõem o Vale do Jamari, cinco deles tiveram sua produção voltada para o agronegócio, principalmente o cultivo da soja, e, conseqüentemente a concentração das áreas de monocultura. Estes municípios são: Alto Paraíso, Ariquemes, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo.

Expansão da soja no Vale do Jamari

ANO	Alto Paraíso	Ariquemes	Cujubim	Machadinho D'Oeste	Rio Crespo
2010		1.100		125	
2011		1.350		125	
2012	1.200	1.642		720	
2014	1.450	1.685	2.060	1.390	3.840
2015	2.500	2.243			6.065
2016	5.100		3.500	4.180	7.600
2017	6.189	3.321	5.995	4.941	12.575
2018	9.174	5.600	8.446	8.300	16.146
	765%	500%	410%	1.150%	420%

Fonte: Agrolink.⁴

Nestes municípios, o fechamento de escolas multisseriadas que existiam nas chamadas linhas⁵, das antigas propriedades, foi altíssimo (SANTOS; SILVA; BARROS, 2018). Como durante toda a década de 1970 e 1980 chegaram grandes contingentes de migrantes, a maioria dessas escolas estavam sob a jurisdição de Porto Velho. Com a emancipação de Ariquemes, ocorrida em 1977, passaram à sua jurisdição e, posteriormente à jurisdição dos municípios que foram criados a partir de 1988 – Machadinho D'Oeste – e 1992 – Alto Paraíso e Rio Crespo – e 1994 – Cujubim, dentre os cinco municípios que hoje se destacam na produção de soja. O quadro abaixo mostra o número de escolas do campo fechadas no Vale.

Escolas do campo fechadas no Vale do Jamari

<i>Município</i>	<i>População (2020)</i>	
<i>Alto Paraíso</i>	<i>21.847</i>	<i>40</i>
<i>Ariquemes</i>	<i>109.523</i>	<i>82</i>
<i>Cujubim</i>	<i>26.183</i>	<i>13</i>
<i>Machadinho D'Oeste</i>	<i>40.867</i>	<i>71</i>
<i>Rio Crespo</i>	<i>3.804</i>	<i>13</i>

Fonte: Secretarias Municipais dos referidos municípios

Em Ariquemes, as escolas multisseriadas fechadas foram substituídas por escolas Polo, que concentram o alunado de determinadas regiões. Nos outros municípios os alunos tiveram que buscar a educação no meio urbano. É o caso de Rio Crespo, Machadinho D'Oeste, Cujubim e Alto Paraíso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴Consulte aqui: <https://www.agrolink.com.br/regional/ro/machadinho-d-oeste/estatistica>

⁵ Traçado das vias de comunicação realizado pelo INCRA quando do loteamento de terras destinadas aos migrantes que foram estimulados a ocupar o território federa de Rondônia, a partir de 1970 (OLIVEIRA, 2010).

O presente trabalho ainda carece de estudos mais aprofundados, desde que a visita a campo foi prejudicada pelo isolamento social decretado pelo Poder Público em consequência da pandemia de Covid-19. Como o artigo é um recorte da pesquisa de doutorado ainda em andamento, a ideia inicial da mesma era mais ampla, necessitando examinar as alterações ocorridas na questão fundiária, quando as pequenas propriedades foram substituídas por grandes extensões de terra destinadas ao agronegócio.

Mesmo assim, os dados primários indicam que essa alteração do perfil produtivo do estado de Rondônia, principalmente no Vale do Jamari, modificou de forma significativa o aspecto educacional, reduzindo enormemente a oferta de educação na zona rural. Nos municípios onde o cultivo da soja não teve grande expansão, como Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia e Monte Negro, eventuais fechamento de escolas do campo foram motivado por causas diversas daquelas enfrentadas pelos municípios que sediam a grande produção agrícola. Esses municípios que estão fora do espaço sojicultor, também possuem problemas no campo, tanto no aspecto educacional como no político e econômico, mas de outra ordem.

Esses quatro municípios surgiram originalmente de Núcleos Urbanos de Apoio Rural, do Projeto Marechal Dutra, implantado pelo Incra no final dos anos 1970. Como vieram a ser emancipados depois dos anos 1990, muita das escolas que eram rurais antes dessa emancipação, passaram a ser urbanas, desde que se situavam na sede do núcleo original.

No caso de implantação de escolas Polos, como ocorre no município de Ariquemes, é de se considerar que o fenômeno não atinge apenas as escolas multisseriadas, mas toda a educação do campo. Há o caso de uma escola Polo em Ariquemes, chamada Paulina Mafini, localizada em uma região que era de pequenas propriedades, constituídas principalmente por chácaras que produziam hortaliças, frutas e pequenos animais. Com a ocupação do entorno da escola pela produção da soja, os pequenos proprietários venderem suas chácaras, pois o agrotóxico utilizado na soja tem contaminado sua produção. Segundo o diretor da escola, tudo indica que em breve ela terá que ser fechada, tanto pela redução do número de alunos como pelos riscos causados pelos defensivos agrícolas que estão impregnando o local.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, George Pedro Barbalho. **Ligas Camponesas**: formação, luta e enfraquecimento. Maceió: Re-canto das Letras; Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1808/1067>. Acesso em: 09 out. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2018.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de Educação no Campo: para além da alfabetização (1952-1963)**, São Paulo. Editora UNESP, 2010.
- BASTOS, Manoel Dourado; STEDILE Miguel Henrique; VILLAS BOAS, Rafael Litvin. Industria Cultural e Educação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 412-419. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.
- BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo. Edições Pulsar, 2008.
- GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94743. Acesso em: 17 set. 2018
- GUIMARÃES, Alberto Passos. **A crise Agrária**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1982
- KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1987.
- MORAES, Veronilce Alves de; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e a educação do campo. In.: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO SEMILUSO, 2., 2008, João Pessoa. **Anais[...]**. João Pessoa, 2016. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Movimentos-Sociais-E-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo-Um-Projeto-Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021
- PALITOT, Alex. A Colonização de Rondônia, terras de pioneiros. **Blog Vereador Aleks Palitot**. Porto Velho, 2015 Disponível em: <https://alekspalitot.com.br/a-colonizacao-de-rondonia-terras-de/>. Acesso em: 01 out. 2018.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Expressão

Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

RONDÔNIA - Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL VALE DO JAMARI**. 2006. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio098.pdf> Acesso em 07.04.2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação no campo no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 22 out. 2018

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93 Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOARES, Thalita Maciel. **As Ligas Camponesas no Brasil de 1955 a 1964**. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/34943548/As_Ligas_Camponesas_no_Brasil_de_1955_a_1964. Acesso em: 09 out. 2020.

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da liga camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958 – 1964). 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4912/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021