



ENTRE CONFLITOS E DISPUTAS TERRITORIAIS: A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

*Between Conflicts and Territorial Disputes: The Geography of Rural
Education in the Northern Region of Brazil*

*Entre Conflictos y Disputas Territoriales: La Geografía de la Educación
del Campo en la Región Norte de Brasil*

SANTOS, C. B. L.

Cássia Betânia Lopes dos Santos

¹ Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Dourados-MS, Brasil. E-mail. cassiageoterra@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7310-2230>

Recebido em 25/03/2025; Aceito em 02/08/2025; Publicado em 02/08/2025

DOI: [10.26512/2236-56562025e57462](https://doi.org/10.26512/2236-56562025e57462)

RESUMO

Este artigo analisa a dinâmica de funcionamento das escolas do campo na região Norte do Brasil entre 1999 e 2019, com base em três dimensões: (i) a redução do número total de escolas; (ii) a recorrência dos fechamentos, ou seja, a frequência com que uma mesma escola é fechada e reaberta; e (iii) os fechamentos definitivos. Para isso, este estudo se orienta na perspectiva do território e articula-se a uma abordagem qualitativa para análise dos microdados do Censo Escolar do INEP. Os dados revelam que o Norte do Brasil perdeu 7.709 escolas do campo nesse período, uma redução de 36,2%, evidenciando um processo contínuo de enfraquecimento da ação do Estado justamente nos territórios rurais onde estão os povos do campo. Assim, a partir da Geografia, é possível compreender o fechamento das escolas como parte de um processo que compromete o direito à educação, aprofunda desigualdades e fragiliza os vínculos sociais e simbólicos. Apesar da vigência de legislações como a Lei nº 12.960/2013, que estabelece a obrigatoriedade de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas, a prática continua recorrente no campo, evidenciando a urgência de políticas públicas eficazes que garantam o direito à educação nos territórios rurais.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Fechamento de Escolas; Censo Escolar do INEP; Região Norte do Brasil.

ABSTRACT

This article analyzes the dynamics of functioning of rural schools in the Northern region of Brazil between 1999 and 2019, based on three dimensions: (i) the reduction in the total number of schools; (ii) the recurrence of closures, that is, the frequency with which the same school is closed and reopened; and (iii) the definitive closures. For this, this study is guided by the perspective of the territory and is articulated with a qualitative approach for the analysis of microdata from the School Census of INEP. The data reveal that the North of Brazil lost 7,709 rural schools in this period, a reduction of 36.2%, evidencing a continuous process of weakening of State action precisely in the rural territories where the rural peoples are. Thus, from Geography, it is possible to understand school closures as part of a process that compromises the right to education, deepens inequalities, and weakens social and symbolic bonds. Despite the existence of legislation such as Law No. 12.960/2013, which requires consultation with communities before school closures, the practice remains frequent in rural areas, reinforcing the urgent need for effective public policies that guarantee the right to education in rural territories.

Keywords: Rural Education; School Closures; INEP School Census; Northern Region of Brazil.

RESUMEN

Este artículo analiza la dinámica de funcionamiento de las escuelas del campo en la región Norte de Brasil entre 1999 y 2019, con base en tres dimensiones: (i) la reducción del número total de escuelas; (ii) la recurrencia de los cierres, es decir, la frecuencia con la que una misma escuela es cerrada y reabierta; y (iii) los cierres definitivos. Para ello, este estudio se orienta desde la perspectiva del territorio y se articula con un enfoque cualitativo para el análisis de los microdatos del Censo Escolar del INEP. Los datos revelan que el Norte de Brasil perdió 7.709 escuelas del campo en ese período, una reducción del 36,2%, lo que evidencia un proceso continuo de debilitamiento de la acción del Estado justamente en los territorios rurales donde habitan los pueblos del campo. Así, desde la Geografía, es posible comprender el cierre de las escuelas como parte de un proceso que compromete el derecho a la educación, profundiza las desigualdades y debilita los vínculos sociales y simbólicos. A pesar de la vigencia de legislaciones como la Ley nº 12.960/2013, que establece la obligatoriedad de consultar a las comunidades antes del cierre de escuelas, esta práctica sigue siendo recurrente en el campo, lo que evidencia la urgencia de políticas públicas eficaces que garanticen el derecho a la educación en los territorios rurales.

Palabras clave: Educación del Campo; Cierre de Escuelas; Censo Escolar del INEP; Región Norte de Brasil.

1. Introdução

A Educação do Campo é um conceito relativamente recente, mas suas raízes estão profundamente enraizadas em processos históricos de luta protagonizados pelos povos do campo. Mais do que uma modalidade educacional, trata-se de um movimento construído coletivamente por esses sujeitos. Nesse contexto, a Educação do Campo expressa não apenas a resistência ao avanço do capital, mas também a defesa dos direitos sociais fundamentais para a vida.

Ainda assim, o Brasil, historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, enfrenta desafios persistentes quanto ao acesso e à permanência na educação. Em 2022, a taxa de analfabetismo no país atingiu 7%, o que representa aproximadamente 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever (AGÊNCIA IBGE, 2022). Essa realidade é ainda mais preocupante no campo, onde o direito à educação é frequentemente negligenciado.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam um cenário alarmante de redução do número de escolas do campo no Brasil. Em 2000, existiam 118.996 escolas em áreas rurais; em 2010, esse número já havia caído significativamente para 79.087. O fechamento se

SANTOS, C. B. L.

intensificou na última década, e, em 2019, restavam apenas 54.730 unidades em funcionamento (CENSO ESCOLAR, INEP, 2000-2019).

Neste artigo, o foco recai especificamente sobre a região Norte do Brasil. Historicamente, a região Norte é marcada pela presença significativa de povos do campo que demandam por escolas, mas sofrem diretamente com a redução das instituições de ensino no campo. Em 1999, a região contava com 21.321 escolas localizadas em áreas rurais, mas esse número caiu significativamente para 13.612 em 2019, representando uma perda de 7.709 unidades escolares, equivalente a uma redução de 36,2% (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019).

Quando uma escola do campo encerra suas atividades, há impactos diretos na qualidade de vida e no desempenho educacional dos alunos. Os alunos enfrentam superlotação em escolas urbanas, longos deslocamentos em estradas precárias e em transportes muitas vezes desconfortáveis e inseguros. Esses fatores geram cansaço e esgotamento, além de situações de preconceito nas escolas urbanas (SANTOS, 2017).

O impacto do fechamento de escolas do campo também transcende o ambiente educacional, atingindo a organização e a vida política das comunidades rurais. Essas escolas, muitas vezes, funcionam como polos de integração social, onde ocorrem reuniões, festas, jogos e outras celebrações. Quando uma escola fecha, muitas dessas atividades deixam de acontecer, contribuindo para a desmobilização das comunidades e incentivando a saída do campo.

Diante da relevância das escolas do campo para a vida e a permanência das populações camponesas em seus territórios, o fechamento sistemático dessas instituições tem motivado diversas mobilizações ao longo dos anos. Em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou a campanha “Fechar escola é crime”, denunciando os impactos sociais e educacionais dessa prática. Em 2018, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo reforçou essa denúncia por meio da campanha “Escola é vida na comunidade”, reiterando o papel central dessas instituições na afirmação dos modos de vida camponeses e na defesa do território.

Apesar dessas ações, os resultados esperados ainda estão longe de serem alcançados. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2013, que determina a

SANTOS, C. B. L.

obrigatoriedade de consulta prévia às comunidades antes do fechamento de escolas do campo, tem sido frequentemente desrespeitada por gestores públicos. Como destacam Taffarel e Munarim (2015), o encerramento dessas unidades de ensino ocorre, em muitos casos, sem qualquer diálogo com a população envolvida e sem justificativas fundamentadas, configurando uma violação dos direitos educacionais dos povos do campo.

Nesse sentido, o fechamento de escolas não pode ser compreendido apenas como uma medida administrativa isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo e estrutural. Meek et al. (2024) argumentam que a intensificação dos fechamentos, especialmente a partir dos anos 2000, está articulada a uma lógica de centralização e homogeneização do ensino, fortemente influenciada pelas diretrizes neoliberais do Estado. Essa lógica prioriza a racionalização de recursos e ignora as especificidades socioterritoriais das comunidades camponesas, aprofundando desigualdades e contribuindo para a desarticulação dos territórios rurais.

Sob essa perspectiva, a Geografia oferece ferramentas analíticas fundamentais para compreender a complexidade desse processo. Por meio de categorias como território, identidade camponesa, políticas públicas e Educação do Campo, é possível interpretar o fechamento de escolas como um mecanismo de reconfiguração territorial imposto pelas dinâmicas do capital, que desconsidera os vínculos simbólicos, culturais e materiais das comunidades com seus espaços. Como afirma Oliveira (2001, p. 7), há uma necessidade urgente de “produzir a Geografia sobre o campo que possibilite o seu entendimento; ou, mais que isto, uma Geografia que possa servir de instrumento para a transformação do campo e, se possível também, da cidade”.

A análise do fechamento de escolas à luz das disputas territoriais evidencia sua vinculação direta com as transformações estruturais que afetam o campo brasileiro. Essas transformações estão inseridas no contexto técnico-científico-informacional, como descreve Santos (1996), e se materializam por meio de frentes de modernização que redesenham continuamente o campo. No Brasil, o avanço do agronegócio, orientado pela produção de commodities, tem sido uma das principais expressões desse processo. Contudo, outras dinâmicas associadas

SANTOS, C. B. L.

ao capital – como a grilagem de terras, a mineração e a expansão de grandes empreendimentos energéticos – também incidem diretamente sobre os territórios camponeses, atingindo de maneira contundente as escolas e os sujeitos do campo (SANTOS, 2023).

Compreender a natureza dessas mudanças e seus impactos sobre os territórios rurais e as escolas do campo é fundamental para denunciar as injustiças territoriais que afetam os povos do campo, fortalecer a luta pelo direito à educação e reafirmar a importância das escolas como espaços de pertencimento, resistência e produção de saberes. Esse entendimento também é essencial para reivindicar políticas públicas que assegurem a permanência dessas instituições e garantam o direito à Educação do Campo.

A próxima seção detalha a metodologia adotada neste estudo. Foram utilizados os microdados do Censo Escolar do INEP para mapear a dinâmica de funcionamento das escolas em escala local e regional, cruzando essas informações com os relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que registram conflitos agrários, violações de direitos e processos de expulsão de comunidades. Essa abordagem integrada permitiu conectar os dados educacionais com o contexto territorial mais amplo, revelando como o fechamento das escolas está inserido em dinâmicas de expropriação e reconfiguração dos territórios rurais. Essa análise também se apoia em fontes acadêmicas, reportagens e estudos de caso, que contribuem para compreender as dinâmicas sociais, culturais e políticas no fechamento de escolas do campo na região Norte do Brasil.

2. Metodologia

Para a realização deste estudo, que investiga o fechamento de escolas do campo na Região Norte do Brasil, utilizou-se como base principal o banco de microdados do Censo Escolar, disponibilizado pelo INEP. Embora os dados estejam disponíveis desde 1995, a análise tem início em 1999, considerando a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, como marco político-pedagógico central para a consolidação da Educação do Campo no Brasil. Esse evento, que reuniu movimentos sociais, universidades e

SANTOS, C. B. L.

representantes do poder público, fortaleceu a articulação em torno do direito das populações do campo a uma escola pública, gratuita e de qualidade, da educação infantil ao ensino médio, conforme registrado no texto base da conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O recorte final da análise é o ano de 2019, uma vez que, a partir de 2020, a pandemia da COVID-19 gerou impactos significativos no funcionamento das escolas, exigindo uma abordagem específica que ultrapassa os objetivos deste estudo.

Os microdados classificam essas escolas do campo como ativas, paralisadas ou extintas, conforme manual do INEP: ativas estão em funcionamento; paralisadas, temporariamente desativadas; e extintas, encerradas definitivamente (CENSO ESCOLAR, INEP, 2019).

No entanto, contradizendo a definição oficial de escolas extintas, observa-se que algumas dessas instituições eventualmente retomam suas atividades, embora em uma frequência inferior à das escolas paralisadas. Ademais, tanto as escolas paralisadas quanto as extintas em um determinado ano reaparecem nos registros de anos subsequentes, gerando um número acumulado dessas categorias na base de dados do INEP. Essa peculiaridade introduz desafios substanciais para a identificação precisa do ano em que a escola foi fechada de forma definitiva, sem retomada de atividades, ou do ano em que houve apenas uma interrupção temporária.

Diante dessas limitações, optou-se por excluir da análise as escolas paralisadas e extintas, devido à dificuldade de identificar com precisão o momento da mudança de status e à incerteza sobre a permanência da condição de extinção. Assim, foram consideradas apenas as escolas ativas, garantindo maior rigor metodológico e confiabilidade aos resultados.

Neste artigo, a partir do banco de dados de escolas ativas, definimos e analisamos a redução do número de escolas, os processos de fechamento e o encerramento definitivo de instituições de ensino no campo na Região Norte do Brasil. Embora essas três categorias apresentem distinções conceituais, frequentemente são tratadas como equivalentes nos estudos sobre o tema. No entanto, é fundamental diferenciar a redução gradual da rede escolar, o

SANTOS, C. B. L.

fechamento temporário de unidades e o encerramento definitivo de instituições, uma vez que cada um desses processos possui implicações específicas para as comunidades e para a oferta educacional na região.

Primeiramente, o termo "fechamentos" refere-se especificamente à quantidade de vezes em que uma escola fechou suas atividades ao longo do recorte temporal analisado. Para contabilizar os fechamentos, são necessários dois anos consecutivos em relação ao banco de dados das escolas ativas. Por exemplo, as escolas que aparecem no ano A mas não aparecem no B são consideradas fechadas no ano B, uma vez que, pode ter ocorrido o fechamento ao longo do ano A. Como exemplo, tomemos os anos consecutivos de 1999 e 2000, período no qual as escolas que aparecem ativas em 1999, mas não constam nos dados do ano seguinte, são aqui definidas como escolas fechadas em 2000.

Em segundo lugar, utilizou-se o conceito de encerramentos para designar as escolas que não estavam operando no último ano do período analisado, ou seja, em 2019. Portanto, considera todas aquelas instituições que estavam em funcionamento no ano de 1999 e todas as demais que foram criadas dentro do recorte temporal, mas que encerraram suas atividades definitivamente até o ano de 2019.

Além disso, empregou-se o conceito de redução de escolas para representar a diferença absoluta entre o número de instituições existentes em um determinado ano e o total registrado em um ano posterior. A partir desse indicador, é possível calcular a perda percentual, que expressa a proporção da redução das escolas em relação ao total previamente existente, permitindo uma avaliação mais precisa da magnitude do impacto em cada localidade.

Devido à impossibilidade de abarcar toda a região Norte do Brasil, a metodologia adotada segmenta o estudo pelas microrregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para tal fim. Foram selecionadas as cinco microrregiões que sofreram maior perda percentual de escolas do campo.

As microrregiões que se destacaram por ter maior perda percentual de escolas foram investigadas nos relatórios organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), abrangendo o

SANTOS, C. B. L.

período de 1999 a 2019. Esses relatórios documentam os conflitos que impactam os territórios dos povos do campo, decorrentes do avanço do capitalismo, com atividades como monoculturas, grilagem de terras, construção de barragens, hidrelétricas e mineração, entre outros.

Após identificar os conflitos que afetam os municípios das microrregiões selecionadas, foi realizada uma investigação nessas áreas utilizando fontes acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, bem como reportagens jornalísticas. Essas fontes forneceram dados complementares sobre os conflitos e suas possíveis repercussões no fechamento das escolas do campo.

A próxima seção inicia apresentando quem são os sujeitos que reivindicam e atuam na defesa das escolas do campo e da Educação do Campo destacando ainda os principais marcos históricos e as políticas públicas conquistadas ao longo do tempo bem como as estratégias que tem sido fundamentais para assegurar a continuidade e o fortalecimento da Educação do Campo. Além disso, a seção abordará um debate essencial sobre os desafios que permeiam o campo brasileiro, com especial atenção às ameaças representadas pelas investidas do capital, que frequentemente tentam enfraquecer as conquistas dos povos do campo.

3. Educação do Campo: Um Diálogo entre território, identidade camponesa e políticas públicas

A Educação do Campo é fruto de um longo processo histórico de luta e resistência protagonizado pelos povos do campo. Esses sujeitos coletivos sustentam um projeto de campo baseado na agricultura familiar, na produção voltada à subsistência, na preservação do meio ambiente e na valorização de modos próprios de viver e trabalhar (FABRINI, 2008).

No entanto, esse projeto entra em tensão com a estrutura fundiária concentrada e com o modelo produtivo dominante, representado pelo latifúndio e pelo agronegócio voltado à exportação e ao lucro. Essa lógica impõe uma dinâmica de exploração intensiva dos recursos naturais e de expulsão sistemática dos povos do campo (FABRINI, 2008).

Nesse embate, evidenciam-se dois projetos distintos e antagônicos de território: de um lado, o agronegócio, que busca expandir o capital sobre os territórios rurais; de outro, os povos do campo, que resistem em defesa do direito à terra, à cultura, à reprodução de seus modos de vida e, sobretudo, à educação como instrumento de emancipação e de permanência no campo.

Portanto, compreender essa disputa, também exige uma atenção ao conceito de território, que não é apenas um elemento central para a análise da questão agrária, mas igualmente fundamental para entender os princípios que orientam a Educação do Campo. É no território que se constroem e se desenvolvem as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam a vida dos sujeitos do campo. Haesbaert (2004) destaca que o território não deve ser concebido unicamente como um espaço físico delimitado, mas como uma construção social e simbólica, permeada por identidades, práticas, dinâmicas e disputas territoriais.

É justamente nesse contexto de disputas territoriais e projetos antagônicos de sociedade que se insere o embate pelo sentido da educação. Como destacam Camacho et al. (2015), a negação do direito à educação está diretamente ligada ao processo de expropriação e à lógica do capital, que busca desarticular os camponeses e subordinar o trabalho, território e a escola aos interesses do mercado.

Como resposta a essa lógica de negação, emerge a luta pela Educação do Campo, que vai além da simples defesa de uma escola localizada no meio rural. Essa luta se constrói a partir do protagonismo dos trabalhadores do campo, que, organizados em movimentos sociais e sindicais, resistem às desigualdades, afirmam seus modos de vida e disputam outro projeto político de sociedade, pautado nas necessidades concretas e no reconhecimento de seus direitos.

Logo, a Educação do Campo não se restringe à escola, mas reconhece na escola um espaço estratégico para a formação crítica, o fortalecimento das identidades e a resistência à hegemonia do capital. Como destaca Caldart (2009), ao reconhecer a conflitualidade de classes que atravessa o campo, a Educação do Campo se propõe como um instrumento de emancipação, capaz de fortalecer os territórios, os modos de vida e a consciência política dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, é essencial compreender que a escola do campo não se limita à transmissão de conteúdo. Ela forma sujeitos críticos, capazes de pensar, questionar, dialogar, sentir, agir coletivamente e transformar a realidade. Como destaca Molina (2018), a Educação do Campo vai além da dimensão cognitiva, envolve a formação ética, política e estética, comprometida com a transformação social e com o enfrentamento das desigualdades de classe. É uma escola que nega a neutralidade, reconhece os conflitos e se compromete com a luta dos trabalhadores do campo.

Situar a Educação do Campo nesse contexto mais amplo permite compreender seus limites e suas possibilidades. Embora, sozinha, não resolva os problemas históricos vividos pelos povos do campo, quando articulada com os sujeitos e com ações políticas, econômicas e culturais, ela busca decifrar a realidade desses territórios, construir estratégias de resistência, denunciar as injustiças e enfrentar o avanço do capital (CALDART, 2002).

A trajetória da Educação do Campo no Brasil revela justamente esses enfrentamentos. Até a década de 1990, a escola do campo era marcada por precarização: funcionava com poucas séries, em prédios improvisados, com professores muitas vezes sem formação específica. Faltavam políticas públicas adequadas para atender às necessidades e às especificidades dos povos do campo. Como pontua Arroyo (2004, p. 71), essa situação era sintetizada na chamada “escolinha rural das primeiras letras”, muitas vezes descrita como a “escolinha cai-não-cai”, onde “uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” — uma evidência da negligência do Estado em relação à Educação do Campo.

Esse cenário de abandono, no entanto, passou a ser duramente questionado a partir da década de 1990, quando, no contexto da redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais intensificaram suas mobilizações em defesa de uma nova concepção de escola para o campo. A luta já não se limitava à reivindicação de escolas localizadas fisicamente no meio rural: tratava-se de construir uma educação que fosse, de fato, concebida para e pelo campo — ou seja, pensada a partir das realidades

SANTOS, C. B. L.

concretas, das demandas, dos modos de vida e dos saberes produzidos pelos próprios sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Essa distinção foi determinante para o avanço de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. Seu objetivo era “promover ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo” e em diferentes níveis de ensino (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 30).

Em 2002, a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002) representou também um marco para a Educação do Campo. Ao estabelecer princípios e orientações para a organização do ensino, as diretrizes reforçaram a necessidade de currículos contextualizados, formação adequada de professores e garantia de condições estruturais que respeitassem as especificidades do campo.

Já em 2010, tivemos outro marco jurídico: o Decreto nº 7.352/2010, que confere à Educação do Campo o estatuto de política pública de Estado. A promulgação desse decreto foi determinante para a institucionalização da Educação do Campo, fortalecendo iniciativas como o PRONERA e fomentando novas ações governamentais.

Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, persistem desafios significativos que comprometem a efetivação do direito à Educação do Campo. Um dos mais alarmantes é o contínuo fechamento de escolas em áreas rurais, resultado de políticas que desconsideram as especificidades e necessidades dos povos do campo.

Os dados evidenciam a gravidade desse processo: em 1999, o Brasil contava com 118.996 escolas do campo, número que caiu para 54.730 em 2019 (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019). Em média, cerca de 3.000 escolas foram fechadas por ano – o que equivale a oito escolas encerrando suas atividades a cada dia.

A política de nucleação escolar tem sido uma das principais responsáveis pelo fechamento de escolas do campo. Fundamentada na lógica da otimização de recursos e da redução dos gastos públicos, essa política foi intensificada a partir

SANTOS, C. B. L.

das décadas de 1990 e 2000, em consonância com a adoção de orientações neoliberais.

A nucleação consiste na desativação de escolas de pequeno porte localizadas nas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para unidades maiores, muitas vezes distantes, localizadas em áreas urbanas ou em polos centralizados no meio rural. Embora seja justificada como medida para melhorar a qualidade do ensino, essa estratégia desconsidera os impactos vivenciados pelas comunidades, como o rompimento dos vínculos territoriais, o esvaziamento das experiências educativas no lugar onde se vive e trabalha, o aumento da evasão escolar e os altos custos com transporte (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Meek et al. (2024) complementam essa análise ao destacar que o fechamento de escolas do campo não é neutro, ele desestabiliza as comunidades e prejudica a formação política, cultural e identitária dos sujeitos do campo. Assim, quando sai a escola, sai os sujeitos do campo para dar lugar ao avanço de empreendimentos voltados exclusivamente para atender o capital, a exemplo da agricultura monocultora e ao modelo agroexportador. Mas vale destacar que, outras dinâmicas subjacentes também se instalam no campo e produzem o mesmo efeito de expulsão/destruição como à construção de portos, de parques eólicos e hidrelétricos, atividades de mineração, criação de Unidades de Conservação (UC), da especulação imobiliária e a expansão do urbano (SANTOS, 2023).

Nesse sentido, é essencial que os povos do campo, os movimentos sociais, os sindicatos e demais organizações da sociedade civil se mantenham mobilizados, ampliando o debate sobre a importância da escola do campo e fortalecendo as ações de denúncia diante dessa realidade.

Comunidades bem-informadas sobre seus direitos demonstram maior capacidade de articulação com instituições como o Ministério Público, a Defensoria Pública, as Câmaras Municipais, igrejas, universidades e outros movimentos sociais, o que possibilita exercer pressão sobre o Estado para que este cumpra seu papel na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

A próxima seção apresenta um panorama do fechamento das escolas do campo da região Norte do Brasil, com foco em cinco microrregiões específicas. Serão discutidos os fatores que, direta ou indiretamente atuaram neste processo, evidenciando as dinâmicas que impactam a oferta educacional e a permanência das comunidades rurais em seus territórios.

4. Panorama de fechamento das escolas do campo na região norte do Brasil

O fechamento de escolas do campo tem sido uma realidade persistente no Brasil, refletindo um fenômeno complexo vinculado a múltiplos fatores. Entre eles, destacam-se as mudanças nas políticas educacionais, as transformações socioeconômicas e a reorganização do território rural, frequentemente impulsionada pela expansão do capital e pela negação de direitos às populações do campo.

Na Região Norte, esse processo assume contornos particularmente graves, sendo Rondônia o estado que mais se destacou negativamente, com a maior perda proporcional de escolas do campo no período analisado. Por essa razão, Rondônia foi selecionado como recorte específico para o aprofundamento das análises neste estudo. Trata-se de um estado inserido no contexto amazônico, o que extrapola uma delimitação apenas física: constitui um território historicamente periférico no cenário nacional, onde disputas em torno do uso e controle da terra se sobrepõem a desigualdades sociais, étnico-raciais e territoriais.

A magnitude desse processo pode ser observada nos dados educacionais. Em 1999, a Região Norte contava com 21.321 escolas do campo. Duas décadas depois, esse número caiu para 13.612 unidades, o que representa uma redução de 7.709 escolas — ou 36,2% da oferta educacional rural (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019).

A figura 1 ilustra a trajetória da redução do número de escolas do campo na Região Norte entre 1999 e 2019, evidenciando a amplitude desse processo e os desafios para a garantia do direito à educação.

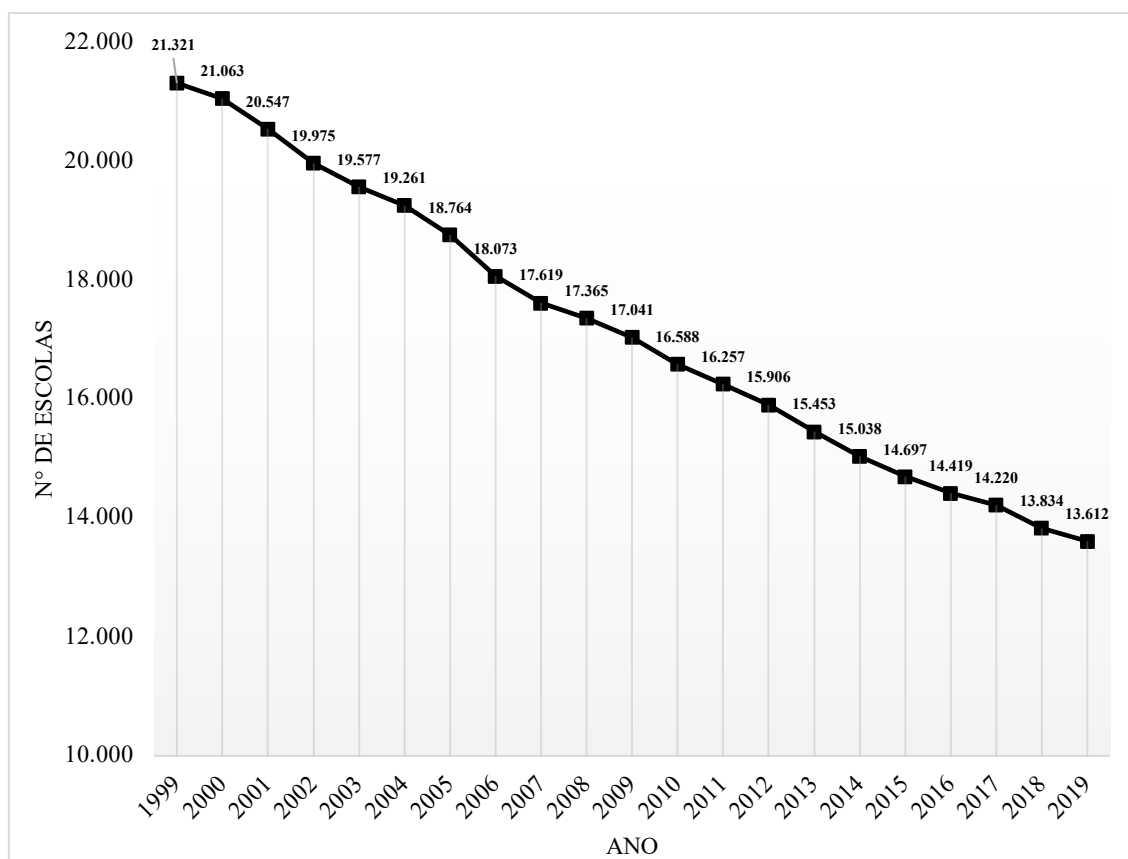


Figura 1: Número de escolas em funcionamento no campo da região norte do Brasil.

Fonte: INEP/MEC.

Organizado pelos autores

No entanto, a redução do número de escolas do campo não deve ser confundida com o total de fechamentos ocorridos ao longo do período. Esse aspecto torna-se ainda mais evidente na região Norte, onde o número de processos de fechamento de unidades escolares é muito maior que a redução absoluta de escolas em funcionamento. O fechamento de uma escola pode ocorrer em diferentes momentos ao longo dos anos, o que significa que uma mesma unidade pode ter sido fechada e reaberta diversas vezes entre 1999 e 2019. A descontinuidade no funcionamento dessas instituições representa uma perda significativa para as comunidades rurais, uma vez que cada período de inatividade compromete o direito à educação.

Portanto, se entre 1999 e 2019, a redução absoluta no número de escolas do campo foi de 7.709 unidades, no mesmo período, foram registrados 20.683 processos de fechamento dessas instituições. Para ilustrar a gravidade desse cenário, basta considerar que, caso cada um desses fechamentos resultasse na

SANTOS, C. B. L.

extinção definitiva da escola, sem possibilidade de reabertura ou criação de novas unidades, restariam apenas 638 escolas do campo em toda a região Norte do Brasil ao final de 2019. Além disso, é fundamental ressaltar que o impacto desses fechamentos pode ser mais frequente em determinadas instituições.

No intervalo de 1999 a 2019, um total de 18.344 escolas na região Norte experimentaram pelo menos um processo de fechamento. Destas, 16.257 foram fechadas uma única vez, enquanto 2.087 passaram por ciclos de fechamento que variaram de duas a cinco ocorrências ao longo do período analisado (1999-2019). Essa recorrência implica uma instabilidade na oferta educacional, comprometendo tanto o planejamento pedagógico quanto a continuidade dos estudos para os estudantes que dependem dessas escolas (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019).

Vale destacar ainda que, a justificativa mais recorrente para o fechamento de escolas do campo é a redução do número de matrículas (ANDRÉ; COPETTI, 2023). Dentro dessa lógica, os alunos são tratados meramente como estatísticas, e, quando a matrícula diminui, a escola é fechada com base em uma análise simplista de custo-benefício, desconsiderando o direito à educação próxima ao local de residência.

No entanto, uma análise dos dados do INEP revela que, em 1999, havia 1.090.490 estudantes vivendo e estudando no campo na região norte do Brasil, número que aumentou para 1.142.319 em 2019, representando um crescimento de 4,75% (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019). Esse dado refuta a tese da baixa demanda estudantil como fator determinante para os fechamentos, uma vez que, mesmo neste cenário de aumento no número de alunos, as escolas continuam sendo fechadas. Isso significa que o fechamento dessas instituições decorre do abandono estatal, que leva à precarização da infraestrutura e das condições de funcionamento das escolas do campo. Assim, a redução no número de escolas do campo não apenas reflete uma variação desproporcional quando comparado com o número de matrículas, mas também expõe uma dinâmica injustificável de desinvestimento na Educação do Campo.

Os dados do INEP ainda indicam que, dos 1.142.319 estudantes da região Norte que viviam e estudavam no campo em 2019, 593.105 dependiam do

SANTOS, C. B. L.

transporte escolar. Isso indica que mais da metade precisavam se deslocar para uma escola localizada em outra comunidade, consequência direta do distanciamento provocado pela política de nucleação escolar. Além disso, 295.503 estudantes do campo frequentavam escolas urbanas, sendo que 179.329 utilizavam transporte escolar para chegar até essas unidades, enquanto 116.174 não tinham acesso a esse recurso, apesar de estudarem na cidade (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019). Esse último cenário evidencia uma dupla imposição: além de serem obrigados a estudar em instituições que muitas vezes não consideram as particularidades socioculturais de suas comunidades de origem, esses alunos também enfrentam longos deslocamentos diários, sem qualquer suporte do poder público.

Também é importante destacar que, a maioria das instituições escolares no meio rural da Região Norte do Brasil está sob gestão municipal e não oferece todas as etapas da educação básica. Em 2019, das 13.612 escolas em funcionamento, 12.043 eram municipais, 1.561 estaduais e apenas oito pertenciam à rede federal (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019). Esse cenário evidencia uma limitação estrutural na oferta educacional, que impacta diretamente a permanência dos estudantes no meio rural. A ausência de etapas essenciais da educação básica obriga muitos alunos a migrarem para áreas urbanas para dar continuidade aos estudos, ampliando as desigualdades educacionais e territoriais.

Com este panorama, o fechamento de escolas do campo também tem resultado em um aumento expressivo do número de municípios desprovidos dessas unidades educacionais na região Norte do Brasil. Em 1999, dos 449 municípios que compunham a região, apenas três não contavam com escolas voltadas para a população do campo. Duas décadas depois, em 2019, esse total aumentou de forma alarmante, chegando a 44 municípios sem nenhuma instituição de ensino destinada ao meio rural (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019).

Após essa apresentação geral sobre o panorama das escolas do campo na Região Norte do Brasil, torna-se necessário compreender os fatores que contribuem para o processo de fechamento, considerando os conflitos territoriais

SANTOS, C. B. L.

que envolvem os povos do campo, das águas e das florestas. Nesse contexto, foi feito levantamento e análise dos relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) referentes ao período de 1999 a 2019, com o objetivo de identificar tipos, padrões e correlações entre os conflitos territoriais e o fechamento de escolas. A relação entre essas variáveis forneceu uma compreensão mais ampla dos processos estruturais que afetam a Educação do Campo, permitindo uma análise crítica dos mecanismos de desestruturação da oferta educacional e de seus impactos sobre os direitos das populações do campo.

Os dados dos relatórios da CPT e do CIMI indicam que os conflitos na região Norte estiveram fortemente associados ao comércio nacional e internacional de madeira, à grilagem de terras, ao avanço do agronegócio de grãos, à atuação de milícias armadas (pistolagem) e à corrupção. Essas dinâmicas se intensificaram ao longo dos anos, em grande parte devido à atuação de um Estado neoliberal que, por meio da omissão, favorece a instalação de grandes empreendimentos voltados à exploração dos recursos da Amazônia. Trata-se de um território amplamente composto por áreas devolutas ou sem titulação fundiária definida.

Para aproximar dos fatores que impulsionaram o fechamento das escolas do campo, foram selecionadas as microrregiões mais impactadas por esse processo na região Norte. Com base em um ranking que considera a perda percentual de escolas do campo entre 1999 e 2019, identificaram-se as cinco microrregiões com a maior perda percentual. Notadamente, todas registraram uma perda superior a 80% das escolas e estão concentradas no estado de Rondônia, evidenciando um padrão geográfico que demanda uma investigação mais detalhada sobre as especificidades socioeconômicas e políticas.

As microrregiões selecionadas são Alvorada do Oeste, Ji-Paraná, Ariquemes, Colorado do Oeste e Cacoal, e podem ser conferidas na figura 2. Em Alvorada do Oeste, o número de escolas do campo foi reduzido de 253, em 1999, para apenas 19, em 2019. A microrregião de Ji-Paraná, que possuía 638 unidades escolares no campo em 1999, contabilizou apenas 60 em 2019. Em Ariquemes, o total de escolas do campo diminuiu de 347 para 37 no mesmo período. No Colorado do Oeste, a quantidade de instituições de ensino no meio rural passou de 96, em

SANTOS, C. B. L.

1999, para apenas 12, em 2019. Por fim, em Cacoal, das 475 escolas do campo registradas em 1999, restaram apenas 59 em 2019 (CENSO ESCOLAR, INEP, 1999-2019).

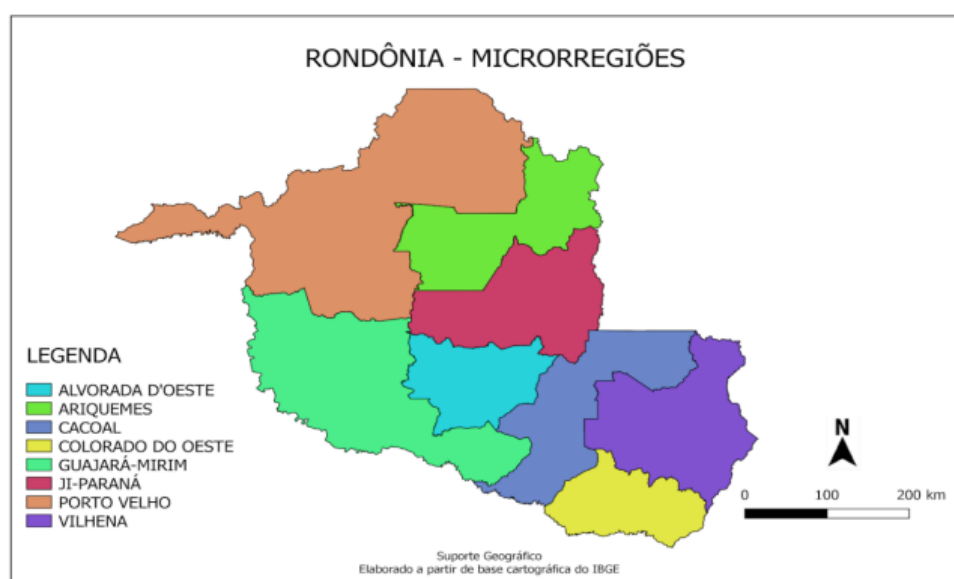


Figura 2: Distribuição das microrregiões do estado de Rondônia.
Fonte: IBGE, 2017

O quadro 1 sintetiza as informações sobre o percentual de perda de escolas, tomando como base a redução absoluta no número de instituições — isto é, a diferença entre a quantidade de escolas que estiveram em funcionamento em 1999 e em 2019. Além disso, o quadro apresenta o total de processos de fechamento de escolas nas microrregiões, considerando que uma mesma escola pode ser fechada e reaberta várias vezes ao longo do período analisado. Também são apresentados os dados referentes aos encerramentos definitivos, ou seja, escolas que existiram durante o período da pesquisa, mas deixaram de funcionar até o último ano analisado (2019).

Estado	Microrregião	Redução absoluta	Perda (%)	Fechamentos	Encerramentos
Rondônia	Alvorada D'Oeste	234	92,10%	254	249
	Ji-Paraná	578	90,90%	651	636
	Ariquemes	310	89,30%	484	432
	Colorado do Oeste	84	87,50%	93	90
	Cacoal	416	87,40%	456	441

Quadro 1: Escolas do Campo nas Microrregiões do Norte do Brasil (1999 – 2019).

Fonte: INEP/MEC.

Organizado pelos autores.

Revista Espaço & Geografia, v. 28, 2025 (DOI: 10.26512/2236-56562025e57462).

<https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegografia/index>

As microrregiões de Cacoal, Alvorada d'Oeste, Colorado do Oeste, Ji-Paraná e Ariquemes compõem a mesorregião Leste Rondoniense, uma área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica. Nessa região, observa-se um intenso processo de desmatamento impulsionado principalmente pela extração da madeira e pela expansão da monocultura de grãos (CPT, 2000-2015). A extração da madeira e a expansão agrícola na região foi intensificada por meio de políticas públicas, especialmente com a implantação de projetos de colonização promovidos pelo Estado. Essas iniciativas resultaram na formação de grandes e médias propriedades, frequentemente associadas à grilagem de terras. Portanto, a prática de grilagem e violência no campo são conflitos comuns nas microrregiões deste estudo.

Com base nos relatórios da CPT, foi possível identificar alguns dos principais conflitos agrários ocorridos nas microrregiões analisadas. Um exemplo marcante ocorreu com o acampamento de Reforma Agrária Enilson Ribeiro, localizado no município de Seringueiras, microrregião de Alvorada d'Oeste, onde viviam aproximadamente 1.100 pessoas até 2016. O acampamento estava situado no latifúndio Bom Futuro, estabelecido em terras públicas ilegalmente apropriadas, e foi alvo de intensa repressão policial em 2018.

A ação repressiva incluía medidas intimidatórias direcionadas às crianças que frequentavam a escola do entorno do acampamento. Conforme noticiado pelo portal *A Nova Democracia*, a Polícia Civil e a Polícia Militar passaram a realizar abordagens ostensivas nos ônibus escolares, fortemente armadas, com o intuito de identificar os estudantes oriundos do acampamento: “A Polícia Civil e a Polícia Militar têm aterrorizado as crianças que estudam, parando os ônibus escolares nas estradas, entrando nos ônibus ostensivamente armadas e querendo identificar as crianças que são do acampamento” (A NOVA DEMOCRACIA, 2018, on-line). Além dessas abordagens, agentes de segurança compareceram à escola para obter informações sobre os pais dos alunos e, em alguns casos, chegaram a ameaçar “prender” as crianças dentro da instituição de ensino (A NOVA DEMOCRACIA, 2018, on-line).

Outro caso emblemático de violência fundiária ocorreu na microrregião de Ariquemes, especificamente no assentamento Terra Prometida, situado no Vale do Jamari. De acordo com o portal *Mapa de Conflitos* (2014), a região enfrenta uma escalada contínua de ameaças e ataques perpetrados por pistoleiros, resultando em um cenário de intimidação e insegurança permanentes para famílias assentadas. Em 2016, uma violência atingiu diretamente a rotina escolar da comunidade, quando dois motoristas de ônibus foram alvo de agressões, impossibilitando o transporte das crianças até a escola e gerando um clima de medo que levou à interrupção das atividades escolares. Esse episódio ilustra de forma contundente como os conflitos agrários não afetam apenas a posse da terra, mas também violam direitos fundamentais, como o acesso à educação, ao expor estudantes e profissionais da educação a situações de risco iminentes.

Na microrregião de Ji-Paraná, a grilagem de terras e a violência no campo são fatores estruturais que sustentam o avanço do latifúndio e do agronegócio, promovendo o desmantelamento de acampamentos e a expulsão de famílias camponesas. Esse processo não apenas desloca comunidades inteiras, mas também as submete a condições de extrema vulnerabilidade. Exemplo disso, ocorreu em 2016, quando as famílias do acampamento Montecristo, situada no município de Vale do Paraíso, foram brutalmente despejadas pelo latifúndio Triângulo, um empreendimento voltado à extração de madeira. Sem alternativas, os desabrigados foram temporariamente realocados em uma escola desativada, um reflexo da ausência de políticas eficazes para garantir a permanência dessas populações no território e o acesso a condições dignas de moradia e educação (CPT, 2016, on-line).

Além da grilagem de terras e da ausência de fiscalização em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, as terras indígenas também se tornaram alvos recorrentes de invasões e práticas predatórias. Essas comunidades enfrentam um avanço sistemático da ocupação ilegal, promovida por grupos criminosos que atuam na extração clandestina de madeira, além da apropriação indevida de terras públicas, muitas vezes com a conivência do Estado brasileiro. Um exemplo emblemático dessa realidade é a Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, situada nas microrregiões de Ariquemes, Ji-Paraná e Alvorada d'Oeste. Com

SANTOS, C. B. L.

uma área de aproximadamente dois milhões de hectares, essa terra foi demarcada e homologada em 1991, mas sua história de invasões remonta ao período da colonização do estado (CIMI, 2019). No final de 2016, o avanço da ocupação ilegal se intensificou, provocando uma devastação acelerada da floresta, com aumento significativo do desmatamento, extração ilegal de madeira e grilagem de terras.

Além de enfrentarem constantes investidas dos interesses do mercado, os povos indígenas vivenciam o desmonte de seus territórios e o desmantelamento de estruturas essenciais para sua sobrevivência. Conforme relatado por Londoño (2020), “Na maior das seis aldeias Uru-Eu-Wau-Wau, a escola – instalação moderna cercada por um conjunto de cabanas modestas – está vazia. Os professores pararam de vir no ano passado porque não estavam sendo pagos” (LONDOÑO, 2020, on-line).

Embora a Constituição Federal de 1988 garanta amplos direitos aos povos indígenas como forma de reparação histórica por séculos de violência e expropriação, esses direitos ainda permanecem distantes da realidade. Em vez da efetivação dessas garantias, o que se observa é a persistência de ameaças, agressões e o fechamento de escolas indígenas, agravados nos governos Temer e Bolsonaro, que, por meio de discursos e políticas, incentivaram invasões, grilagem e a destruição dos elementos fundamentais para a existência dessas comunidades.

O desmatamento nessas microrregiões de Cacoal, Alvorada d'Oeste, Colorado do Oeste, Ji-Paraná e Ariquemes foi impulsionado por múltiplos fatores interligados, incluindo a extração de madeira, a expansão do latifúndio e a intensificação da grilagem de terras. Esse processo favoreceu a conversão progressiva nessas áreas para a agricultura comercial, com destaque para o cultivo de grãos.

Em 1999, nenhuma dessas microrregiões registrava uma produção expressiva de soja, mas apresentava uma significativa distribuição de escolas do campo, com algumas localidades concentrando entre 90 e mais de 100 unidades educacionais (figura 3). No entanto, ao longo das duas décadas seguintes, essa configuração foi profundamente alterada. Em 2019, observou-se uma redução

SANTOS, C. B. L.

significativa no número de escolas, evidenciando um processo sistemático de fechamento dessas instituições e refletindo o esvaziamento das estruturas educacionais no meio rural.

Paralelamente, essas microrregiões se consolidaram como importantes polos de produção de grãos, sinalizando uma substituição gradual das funções territoriais. Portanto, percebe-se na figura 3, que a expansão do agronegócio avançou sobre os territórios antes ocupados pelas comunidades rurais e suas escolas, promovendo uma reorganização socioespacial pautada pela primazia da lógica produtiva em detrimento das dinâmicas sociais e educacionais do campo.

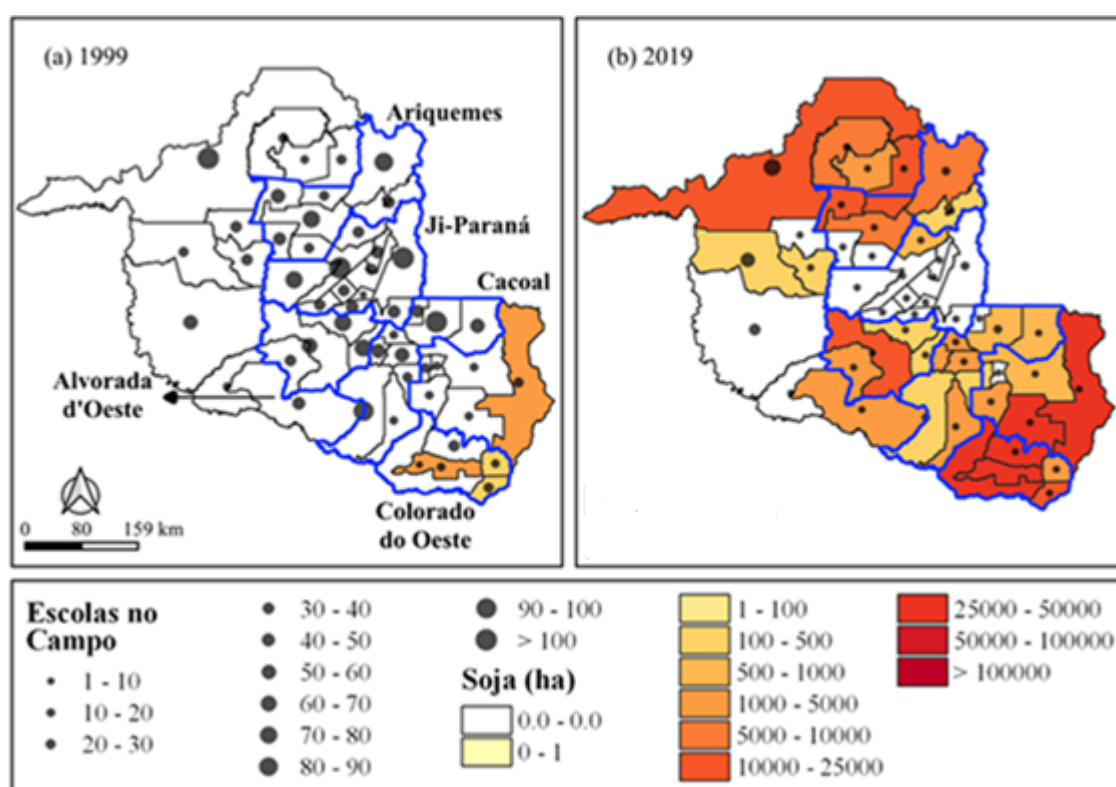


Figura 3. Quantidade de soja plantada (hectares) e número de **escolas do campo**- Rondônia.

Fonte: IBGE/INEP.

Organizado pelos autores.

Além do agronegócio de grãos, também são microrregiões que sofrem com a instalação de hidrelétricas, que se agregam ao rol de atividades responsáveis por gerar conflitos diretos e indiretos. Exemplo disso é em Cacoal com a instalação de Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs). Por serem classificadas como empreendimentos de menor porte, as PCHs estão sujeitas a exigências ambientais menos rigorosas do que as grandes usinas hidrelétricas, o que facilita sua implementação, mas amplia os impactos socioambientais, especialmente quando

SANTOS, C. B. L.

várias dessas estruturas operam simultaneamente em uma mesma bacia hidrográfica.

Na microrregião de Cacoal, a partir da década de 1990, oito Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs) foram instaladas, sendo a maioria delas de propriedade do Grupo Cassol, um conglomerado com histórico de exploração madeireira na região. Esses empreendimentos desencadearam um processo de migração de pequenos agricultores, alterando significativamente a dinâmica rural. Conforme apontado por Furlan (2016), muitas famílias camponesas venderam suas propriedades já nas primeiras negociações para a construção das PCHs. Outros agricultores, apesar da resistência inicial, acabaram cedendo e vendendo suas terras por valores reduzidos ao se verem isolados na área.

Portanto, todos esses processos reforçam a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas de ordenamento territorial e sobre os mecanismos de mitigação dos efeitos desse avanço, sobretudo no que diz respeito à garantia do direito à terra, à educação e à manutenção das práticas socioculturais das comunidades afetadas. A seguir, apresentamos as considerações finais, que sintetizam os principais achados deste estudo e destacam possíveis caminhos para o enfrentamento dessas questões.

5. Conclusões

Nos territórios rondonienses, observa-se uma profunda reconfiguração no uso da terra, caracterizada pela expansão de latifúndios, pela monocultura de grãos e pela criação de extensas áreas alagadas. Esse processo reflete as pressões impostas por atividades altamente capitalizadas e integradas em circuitos globais, que não apenas transformam a geografia do campo, mas também impactam diretamente a organização e a dinâmica das cidades.

Apesar dessas mudanças estruturais, os dados indicam que, no Norte do país, não houve uma redução no número total de matrículas escolares. Pelo contrário, o contingente de alunos aumentou. Ainda que algumas escolas apresentem um número reduzido de estudantes, essa justificativa para seu fechamento se revela duplamente questionável. Em primeiro lugar, porque o direito à educação não pode estar subordinado a critérios numéricos; sua

SANTOS, C. B. L.

garantia deve ser assegurada independentemente do quantitativo de matrículas. Em segundo lugar, porque muitas famílias não abandonaram o campo por escolha própria, mas são forçadas a deixar seus territórios devido aos impactos ambientais e sociais gerados pelo avanço, muitas vezes de caráter violento, de grandes empreendimentos econômicos.

Os novos territórios que emergem da expansão do latifúndio, do agronegócio e das hidrelétricas aprofundam a distribuição desigual da riqueza. Enquanto alguns usufruem dos benefícios desse modelo econômico, muitos arcam com os custos da desestruturação de suas vidas, da destruição de seus modos de existência e da perda de direitos fundamentais, como o acesso à educação. Logo, o fechamento das escolas do campo, nesse contexto, não é um fenômeno isolado, mas um sintoma de um processo mais amplo de transformação territorial, caracterizado pela expulsão sistemática dos povos do campo.

Financiamento:

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Chamada CNPq Nº 32/2023 – Pós-Doutorado Júnior – PDJ 2023, número de processo 153096/2024-1.

6. Referências Bibliográficas

A NOVA DEMOCRACIA. RO: **Advogada do Povo denuncia preparação de massacre de camponeses**. A Nova Democracia, 10 set. 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/noticias/9506-ro-advogada-do-povo-denuncia-preparacao-de-massacre-de-camponeses>. Acesso em: 24 fev. 2025.

AGÊNCIA IBGE. Censo 2022: **Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. 2004. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introduoriopronera.pdf. Acesso em: 8 dez. 2016.

SANTOS, C. B. L.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; COPETTI, Camila Regina. Fechamento de escolas no Brasil (2010-2020): agenda neoliberal? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-28, 2023.

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

BRASIL. **Decreto** nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: MDA/Incra, 2002.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v. 52, p. 1-23, 2015.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2003 a 2019. Brasília: CIMI, 2020.

CPT – Comissão Pastoral da Terra de Rondônia. **Relatório sobre conflitos no campo no Brasil -1999 a 2019**. Brasília: CPT.

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. **Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 35-62, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v9i1.1643>. Acesso em: 7 jun. 2025.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 1999-2019**. Brasília: INEP, 2024.

SANTOS, C. B. L.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LONDOÑO, Ernesto. **Enquanto Bolsonaro cumpre as promessas sobre a Amazônia, indígenas brasileiros temem um 'etnocídio'**. The New York Times, 19 abr. 2020.

MEEK, D.; DAQUIN, J.; PAULON GIRARDI, E.; FERNANDES, B. M.; SOBREIRO DO FILHO, J.; TARLAU, R.; VUELTA, R. Race and the political ecology of education in Brazil: A spatial analysis of rural school closures. **Journal of Political Ecology**, v. 31, n. 1, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2458/jpe.5135>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. In: INCRA; SECADI/MEC (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. 1. ed. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.

NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. MAPA DE CONFLITOS. RO - Sem Terra do Acampamento Paulo Justino e Posseiros do Acampamento Terra Prometida, em Alto Paraíso, sofrem vários tipos de violência na tentativa de garantia do território. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ro-sem-terra-do-acampamento-paulo-justino-e-posseiros-do-acampamento-terra-prometida-em-alto-paraíso-sofrem-varios-tipos-de-violencia-na-tentativa-de-garantir-territorio/>. Acesso em: nov. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. São Paulo: **Revista Estudos Avançados**, vol. 15, n.43, set./dez. 2001.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?** 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **Territorialização e desterritorialização das escolas no campo do Brasil: uma geografia de conflitos e disputas territoriais**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13. ed. Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Record, 1996.

TAFFAREL, Celli Z.; MUNARIM, Antônio. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: O Crime Continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, maio/ago. 2015.