

## A desterritorialização das escolas no campo no Sul do Brasil: conflitos, resistências e desafios

 Cassia Betania Lopes dos Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade. Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade I. Dourados – MS. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: cassiageoterra@hotmail.com*

**RESUMO.** Este estudo investiga os processos de fechamento de escolas no campo no Sul do Brasil, contextualizando-os dentro das transformações do espaço rural brasileiro. Apesar do direito constitucional à Educação no campo, sua concretização tem sido ameaçada, como evidenciado pelos dados do INEP de 1999 a 2019. Esses dados revelam uma redução significativa no número de escolas na região Sul, de 12.528 para 4.246. Utilizando uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos, esta pesquisa recorreu a fontes oficiais (INEP), bem como a teses, artigos e notícias, demonstrando a tendência de extinção das escolas no campo no Sul do Brasil. É uma realidade em que o já reduzido número de escolas continua a diminuir. Diante desse cenário preocupante, concluímos que o fechamento de escolas reflete um projeto educacional e social que serve a uma classe dominante, sendo o Estado conivente ao permitir isso através de seus acordos políticos. Com o intuito de destacar essa realidade e contribuir de alguma forma para essa luta, este trabalho se fundamenta na defesa da terra e da educação, ambos fundamentais para a produção e manutenção do trabalho e da vida no campo.

**Palavras-chave:** educação no campo, fechamento de escolas, territórios, povos do campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19264	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



## The deterritorialization of rural schools in southern Brazil: conflicts, resistances, and challenges

**ABSTRACT.** This study investigates the processes of rural school closures in Southern Brazil, contextualizing them within the transformations of the Brazilian rural space. Despite the constitutional right to Education in rural areas, its realization has been threatened, as evidenced by INEP data from 1999 to 2019. These data reveal a significant reduction in the number of schools in the Southern region, from 12,528 to 4,246. Using an approach that combines qualitative and quantitative methods, this research relied on official sources (INEP and IBGE), as well as theses, articles, and news, demonstrating the trend of extinction of rural schools in Southern Brazil. It is a reality in which the already reduced number of schools continues to decrease. Faced with this concerning scenario, we conclude that the closure of schools reflects an educational and social project that serves a dominant class, with the State being complicit in allowing this through its political agreements. In order to highlight this reality and contribute in some way to this struggle, this work is based on the defense of land and education, both fundamental to the production and maintenance of work and life in rural areas.

**Keywords:** education in rural areas, school closures, territories, rural peoples.

## La desterritorialización de las escuelas en el campo en el sur de Brasil: conflictos, resistencias y desafíos

**RESUMEN.** Este estudio investiga los procesos de cierre de escuelas en el campo en el Sur de Brasil, contextualizándolos dentro de las transformaciones del espacio rural brasileño. A pesar del derecho constitucional a la Educación en el campo, su concretización ha sido amenazada, como evidenciado por los datos del INEP de 1999 a 2019. Estos datos revelan una reducción significativa en el número de escuelas en la región Sur, de 12.528 a 4.246. Utilizando un enfoque que combina métodos cualitativos y cuantitativos, esta investigación recurrió a fuentes oficiales (INEP e IBGE), así como a tesis, artículos y noticias, demostrando la tendencia de extinción de las escuelas en el campo en el sur de Brasil. Es una realidad en la que el ya reducido número de escuelas continúa disminuyendo. Ante este preocupante panorama, concluimos que el cierre de escuelas refleja un proyecto educativo y social que sirve a una clase dominante, siendo el Estado cómplice al permitir esto a través de sus acuerdos políticos. Con el fin de destacar esta realidad y contribuir de alguna manera a esta lucha, este trabajo se fundamenta en la defensa de la tierra y de la educación, ambos fundamentales para la producción y mantenimiento del trabajo y de la vida en el campo.

**Palabras clave:** educación en el campo, cierre de escuelas, territorios, pueblos del campo.

## Introdução

A educação é um direito público recentemente conquistado para toda a população brasileira. Isso significa que, por muito tempo, esteve restrita a determinados grupos sociais, o que gerou o desafio considerável de democratizar seu acesso e permanência para toda a sociedade, tanto no campo quanto na cidade.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com leis que hoje garantem seu acesso e permanência, ainda existem locais e populações marginalizadas desse direito. Um exemplo evidente é o campo e as comunidades que nele vivem, as quais enfrentam processos de invisibilização quanto à presença e ao funcionamento das instituições escolares em seus territórios.

Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1999, havia no país, um total de 118.996 escolas nas áreas rurais. Esse número diminuiu para 79.087 em 2010 e, em 2019, registrou-se a presença de apenas 54.730 escolas no campo. Em relação somente a região Sul do Brasil, passou de 12.528 escolas em funcionamento, para apenas 4.246 escolas no campo em 2019. (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019). Ao longo de aproximadamente duas décadas, observa-se um fenômeno de extrema relevância: uma drástica redução no número de escolas no campo.

O fechamento das escolas no campo tem sido justificado pela suposta diminuição do número de estudantes, tratando os alunos meramente como estatísticas e desconsiderando seu direito de acesso à educação próxima de suas residências, sob a alegação da relação custo-benefício (Santos, 2017).

Entretanto, observa-se que a redução no número de estudantes não pode ser utilizada como justificativa para o fechamento de escolas no campo na região Sul. Dados do INEP de 2019 indicam que havia 378.062 estudantes do campo matriculados em escolas situadas em áreas rurais, enquanto 482.503 estudantes residentes no campo estavam matriculados em escolas urbanas. Ou seja, havia mais alunos do campo estudando na cidade do que no próprio campo, o que revela uma demanda significativa por educação no meio rural. Contudo, a insuficiência de instituições escolares no campo tem forçado milhares de estudantes a se deslocarem diariamente para centros urbanos.

As escolas situadas no campo têm sido progressivamente prejudicadas pelas transformações espaciais resultantes da expansão dos interesses do capital e da subserviência

do Estado a essa lógica. As mudanças significativas ocorridas tanto no campo quanto na cidade, especialmente vinculadas à produção de commodities, colocaram o Brasil entre os maiores produtores mundiais. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender de que forma o avanço do agronegócio e outras dinâmicas territoriais têm contribuído para o fechamento das escolas no meio rural.

Discutir o fechamento das escolas no campo é essencial, pois essa realidade afeta diretamente a vida dos povos do campo. Entre os impactos mais evidentes estão a superlotação das escolas urbanas e o desgaste físico e emocional dos estudantes, que passam a enfrentar longos deslocamentos diários. Muitas vezes, esses trajetos ocorrem por estradas precárias, sem pavimentação, em veículos sem condições adequadas de conforto e segurança. As dificuldades se agravam em períodos de chuva, com atolamentos, lama e, em tempos secos, com a poeira intensa (Santos, 2017). Soma-se a isso o estigma vivido pelos alunos do campo, frequentemente alvos de preconceito por parte de colegas, professores e gestores escolares, em razão de pertencerem ao campo.

Ainda, o fechamento das escolas no campo não apenas reduz ou encerra atividades educativas, mas também afeta negativamente encontros sociais, festividades e eventos diversos, reforçando a saída desses sujeitos. A escola transcende sua função educativa, sendo um espaço crucial de socialização e, do ponto de vista simbólico e prático, um território. Conforme Souza (2010, p. 23), “não são apenas as unidades que fecham, mas fecha também um dos elementos principais para a recriação dos povos do campo, que é a educação no/do campo”.

Diante da relevância da escola no campo e dos contínuos processos de fechamento, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) empreendeu uma ação significativa em 2011, denunciando o fechamento das escolas no campo brasileiro por meio da campanha intitulada “Fechar Escola é Crime”. No entanto, a campanha não surtiu o efeito desejado e as unidades escolares continuaram a ser fechadas, apesar da promulgação da Lei 12.960, de 27 de março de 2013, que exige a realização de consulta às comunidades antes do fechamento das escolas.

Com base nos dados e afirmações apresentadas, propomos uma breve, mas importante análise do processo de desterritorialização das escolas no campo, buscando compreender as diversas forças que influenciam a existência dessas instituições no território rural. Logo, o objetivo principal deste artigo foi de investigar o processo de desterritorialização

das escolas no campo, focando na região Sul do Brasil e considerando o contexto de desenvolvimento do capitalismo no campo, especialmente através da disseminação do agronegócio e de outras dinâmicas subjacentes (Santos, 2023).

Para compreender a complexa dinâmica de fechamento de escolas na região Sul do Brasil, adotou-se uma abordagem que combina pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica envolveu uma análise da literatura existente sobre o tema em questão. Por sua vez, a pesquisa documental baseou-se principalmente no levantamento e organização dos dados fornecidos pelo INEP desde o ano de 1999 até o ano de 2019.

Considerando a quantidade de municípios na região Sul, optou-se por analisar as microrregiões estabelecidas pelo IBGE. Foram selecionadas as cinco microrregiões que mais fecharam escolas no campo ao longo do período de 1999 a 2019. Com base nas cinco microrregiões selecionadas, foi realizada uma busca por conflitos ocorridos entre 1999 e 2019. Essa busca teve como fonte os relatórios do Caderno de Conflitos no Campo, publicados anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Os relatórios apresentam informações importantes sobre as violências e disputas vividas pelos povos do campo, como o nome do conflito, o município onde ocorreu e o número de famílias envolvidas. Muitos desses conflitos estão diretamente ligados ao fechamento ou à fragilização das escolas no campo.

Foram considerados apenas os municípios que fazem parte das microrregiões com maior número de escolas fechadas nesse período. A partir dos conflitos identificados, foi feita uma análise complementar com base em diferentes fontes: dissertações, teses, artigos, reportagens, diários oficiais e obras literárias. O objetivo foi compreender melhor os contextos locais dos conflitos e como eles se relacionam, de forma direta ou indireta, com o funcionamento das escolas nas áreas rurais.

A estrutura do artigo está organizada em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discute-se a categoria território e sua relação intrínseca com a terra e com a educação. A segunda seção é dedicada à Educação do Campo, abordando seu histórico, suas raízes e o protagonismo dos sujeitos do campo em sua construção.

Na terceira seção, apresenta-se uma breve discussão sobre a questão agrária na região Sul, com foco na dinâmica e organização do território. Por fim, a quarta seção analisa os dados referentes ao número de escolas no campo na região Sul, evidenciando como essa realidade se articula diretamente com a questão agrária. As análises revelam uma redução

significativa no número de escolas situadas no meio rural, ao mesmo tempo em que se intensifica a territorialização do agronegócio e do hidronegócio na região, indicando uma tendência de avanço desses setores em detrimento do direito à educação no campo.

### **Explorando os desdobramentos de uma categoria: O território, poder em movimento**

Neste artigo, a análise do território assume um papel central, uma vez que está diretamente relacionada às dinâmicas de conflito e disputa entre diferentes classes sociais. O território não é um dado natural, mas sim uma construção social e histórica que reflete os interesses e estratégias de grupos sociais distintos. Cada classe, ao disputar o espaço, produz um tipo específico de territorialidade, marcada por formas diferenciadas de exercer o poder.

Haesbaert (2000) destaca que a forma como o território é construído está diretamente relacionada à classe social que o disputa, podendo se dar por meio da dominação ou da apropriação. A dominação ocorre quando determinados grupos sociais impõem seu poder sobre o espaço, utilizando diferentes estratégias para consolidar seu controle. Esse poder pode se manifestar por meio de instrumentos legais, como políticas públicas e normas institucionais, mas também por vias informais ou mesmo ilegais. Ao reorganizar o território segundo seus próprios interesses, esses grupos promovem a exclusão e a subordinação dos sujeitos menos favorecidos, aprofundando as desigualdades e reforçando a concentração de poder sobre o espaço.

Por outro lado, o poder pela apropriação, também conhecido como poder autônomo, surge quando um espaço, muitas vezes de origem natural, é modificado para atender às necessidades específicas do cotidiano. Nesse sentido, a apropriação do espaço revela-se como uma prática intrinsecamente ligada à vida cotidiana e às experiências dos sujeitos. Segundo Souza (2000), essa compreensão é fundamental para entender a complexa dinâmica que envolve essa categoria e as relações de poder que a permeiam.

Ao disputarem um determinado espaço físico, as classes sociais constroem não apenas o território material, mas também o imaterial. Assim, se os territórios materiais são formados pelos elementos tangíveis que se manifestam no espaço concreto, como a propriedade da terra, infraestruturas educacionais e de saúde, e outros elementos palpáveis. Já o território imaterial representa um conjunto de saberes, concepções e expressões que influenciam a elaboração de legislações, políticas públicas e dinâmicas econômicas, desempenhando um

papel central na construção dos territórios materiais/físicos. Portanto, os territórios imateriais são caracterizados por um poder abstrato e subjetivo, que articula modelos de pensamento e ideologias associadas à nossa educação, cultura e compreensão das relações estabelecidas.

Conforme ressaltado por Haesbaert (2004), tanto o território material quanto o imaterial são primariamente definidos por suas inter-relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e históricas. Estas dimensões, longe de operarem isoladamente, interagem de maneira complementar para conferir sentido ao território. Nessa perspectiva, Fernandes (2005) argumenta contra uma análise dicotômica que ignora a diversidade de dimensões territoriais e classes sociais, alertando para a perda da multiescalaridade, ou seja, das diversas escalas geográficas que vão desde o nível local até as relações internacionais estabelecidas pelos territórios.

Também é preciso compreender neste estudo que, o território é uma categoria dinâmica. Os processos sociais levam o território a constituir-se pelo movimento, fluidez e interconexão. Não há, como discutir território pelo viés da estabilidade e delimitação de fronteiras. Assim, retomamos, o território está intimamente imbricado de relações de poder, pois o “poder é uma relação social (ou, antes, uma dimensão das relações sociais), e o território é a expressão espacial disso” (Souza, 2009, p. 66). A depender do potencial de ação dos sujeitos, esse poder poderá se manter ou diluir.

Por isso, chama a atenção os movimentos de territorialização e desterritorialização constante de territórios. Haesbaert (2000) é um dos principais estudiosos da Geografia que discute esse movimento. Se a territorialização acontece por meios do domínio ou apropriação de um dado espaço, a desterritorialização, assumida neste estudo como “aquela dada de baixo ou inferior, pois envolve grupos mais expropriados, aqueles privados do acesso ao território no sentido mais elementar o da terra, terreno, como base material primeira da reprodução social” (Haesbaert, 2004, p. 62).

Esse cenário ajuda a compreender a atual questão agrária no Brasil, marcada pela expulsão contínua das populações do campo e pela substituição de seus territórios por grandes empreendimentos econômicos. Como aponta Oliveira (2014), o avanço do capital sobre as áreas rurais promove a territorialização dos monopólios e a consequente monopolização dos territórios camponeses, esvaziando os modos de vida tradicionais e rompendo vínculos históricos com a terra.

A globalização intensificou esse processo ao ampliar as relações capitalistas e de dominação, impactando diretamente a forma como o território rural é apropriado. Além disso, o Estado, ao adotar políticas orientadas por princípios neoliberais, tem reforçado essa lógica excludente. Em vez de proteger os direitos das populações do campo, tem atuado como agente de intensificação da precarização: promove o enfraquecimento das relações de trabalho, contribui para o desemprego estrutural e viabiliza a expropriação dos territórios camponeses. Nesse contexto, como analisa Harvey (2004, p. 121), o processo de acumulação por espoliação se torna um dos principais mecanismos de reprodução do capital, apropriando-se de bens coletivos e destruindo territórios historicamente ocupados por povos do campo.

Além da construção e da destruição, há também a reterritorialização, que corresponde ao movimento de reconstrução do território. Como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 127), “no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam, e no segundo, eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação”. No entanto, a reterritorialização nem sempre é bem-sucedida. Em alguns casos, o que permanece é apenas a memória do território que foi perdido, enquanto as possibilidades de reconstrução são frágeis e limitadas, resultando em uma reterritorialização precária.

Essa dinâmica, que envolve o nascimento, a vida e a morte dos territórios, é provocada pelas mudanças sociais. Portanto, o território é um campo de força, intangível, assim como o poder, que não é palpável. Esse movimento constitui o processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização (Fernandes, 2005, p. 20).

Na próxima seção deste artigo, abordaremos o histórico da Educação do Campo como expressão de um território imaterial diretamente forjado pelos povos do campo. Trata-se de uma iniciativa que não apenas nasce das lutas e experiências dessas populações, mas que também contribui de forma decisiva para o fortalecimento dos territórios materiais camponeses. Embora não seja o único, a escola no campo constitui um dos principais espaços de construção da Educação do Campo, funcionando como ponto de encontro entre os saberes populares e as práticas educativas formais. Portanto, a Educação do Campo vai além de ser apenas uma modalidade de ensino; trata-se também de uma abordagem educacional que se entrelaça intrinsecamente com a terra e o território.

## **Luta, desafios e perspectivas da Educação do Campo**

Como já foi previamente mencionado, vale ressaltar que por muito tempo nem toda a população brasileira tinha acesso à educação. No contexto rural, a educação era escassa e, quando existia, não atendia plenamente às necessidades da população. Foi somente na década de 1960 que essa situação começou a mudar. Nessa época, a população enfrentava condições de extrema pobreza e exploração, porém, já possuía experiências políticas significativas que contribuíram para sua organização como classe. É nesse contexto que surgiram as Ligas Camponesas, um movimento que lutava contra a concentração de terras e liderou a luta por reforma agrária e por melhorias em diversas áreas, a exemplo da educação.

Mas, apesar de muita luta e reivindicação, foi somente em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, é que a educação passou a ser reconhecida como um direito público de todos os cidadãos. A Constituição de 1988 representou um marco significativo para a educação no Brasil. No entanto, é importante ressaltar que, apesar do reconhecimento da educação como um direito humano, essa garantia não se materializou de forma efetiva nos territórios rurais com a promulgação da Constituição.

Assim, a história nos revela que a origem da Educação do Campo está intrinsecamente ligada aos desafios socioeconômicos e educacionais enfrentados por famílias camponesas, e à sua constante luta por cada assentamento, acampamento, terras tradicionais e escolas públicas nos territórios rurais.

Na década de 1990, organizações sindicais associadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), movimentos sociais e outras entidades começaram a discutir a Educação do Campo, que gradualmente ganhou espaço nos estudos de diversos setores da universidade pública. Nesse contexto, surgiu um movimento denominado Movimento Nacional de Educação do Campo. O foco não era mais apenas a educação para o campo, mas sim a concepção e implementação de uma Educação do Campo que atendesse às especificidades e demandas dessas comunidades.

Hoje, portanto, falamos numa Educação do Campo que deve ser estabelecida, no local onde o sujeito reside e deve se estruturar a partir da realidade social daquele que ali vive, valorizando sua cultura, identidade e peculiaridades do espaço em que o indivíduo está inserido (Caldart, 2002). No entanto, destaca-se a importância da organização dos próprios

sujeitos, para fortalecer essa construção, visando sua valorização e reconhecimento em seu território.

Essa organização aconteceu em julho de 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho, marcando um momento crucial na história da Educação do Campo. Esta conferência foi precedida pelo I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Esses eventos representaram não apenas uma expressão da organicidade construída, mas também evidenciaram o rápido crescimento dos coletivos e das frentes de ação do setor, além de destacar as fragilidades a serem superadas para dar conta dessa tarefa de grande complexidade que é a luta por um outro tipo de campo e educação.

Em 2002, esses marcos históricos para a Educação do Campo culminaram na aprovação do primeiro Marco Legal, estabelecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1, 2002 do Conselho Nacional de Educação). Esta aprovação representou um avanço significativo em direção ao campo que almejamos, no qual a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos seus sujeitos.

Além desses marcos, em 1998, no Maranhão, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O objetivo do PRONERA era "promover ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, com metodologias de ensino adaptadas à realidade sociocultural do campo" e abrangendo diferentes níveis de ensino (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 30). O PRONERA representa um marco fundamental para a Educação do Campo, estabelecendo metas como a redução do analfabetismo rural e, posteriormente, a formação de professores para atuação no campo.

Após a criação do PRONERA em 1998 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004 também em Luziânia. Durante esse evento, o nome "Por uma Educação Básica do Campo" foi modificado para "Por uma Educação do Campo", refletindo a inclusão do ensino superior dentro do escopo da Educação do Campo. Esta mudança foi significativa, indicando uma expansão do conceito e das possibilidades educacionais para os povos do campo (Caldart, 2002). Além disso, essa segunda conferência abriu mais espaços para a Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC),

contribuindo para a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2010, outro marco importante foi estabelecido com o Decreto nº 7.352/2010. Este decreto conferiu à Educação do Campo o status de política de Estado. Também foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que se tornou uma parte essencial dos intelectuais orgânicos ligados à Educação do Campo. Este fórum tem articulado institutos de educação, universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo, bem como entidades envolvidas na promoção da Educação do Campo. A atuação desses diversos atores é fundamental para a formação política e para a elaboração de leis e políticas públicas que defendam os interesses dos povos do campo.

Esse processo de fortalecimento político-institucional foi determinante para enfrentar uma das principais ameaças ao direito à educação no campo: o fechamento das escolas. Diante dessa realidade, o Fórum Nacional de Educação do Campo, com participação ativa de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), teve papel central na mobilização da sociedade civil em torno da campanha "Fechar Escola é Crime", lançada em 2014. Como resultado dessa mobilização, foi promulgada a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova legislação estabeleceu que o fechamento de escolas em áreas rurais, indígenas e quilombolas só pode ocorrer após a apresentação de um diagnóstico elaborado com a participação da comunidade escolar. Apesar desse avanço legal, o fechamento de escolas no campo ainda persiste, revelando os limites da legislação diante da força dos interesses econômicos que ameaçam os territórios e os direitos dos povos do campo.

Considerando a centralidade da escola no território rural, é importante destacar que ela representa um dos principais pilares da educação que se realiza no campo. Uma escola construída com a participação ativa dos sujeitos do campo se torna um espaço essencial para a formação humana e um instrumento vital na resistência ao avanço do capital no campo, especialmente através do agronegócio. Enquanto o capital visa prioritariamente o lucro, frequentemente à custa da degradação ambiental e do deslocamento das comunidades locais, as escolas da Educação do Campo buscam promover a sustentabilidade, preservando a diversidade cultural e ambiental dos territórios rurais.

É importante ressaltar que as escolas no campo, isoladamente, não têm o poder de resolver todos os problemas enfrentados pelas populações rurais. No entanto, quando

articuladas aos sujeitos do campo e integradas a um conjunto mais amplo de ações políticas, econômicas e culturais, tornam-se instrumentos fundamentais para decodificar a realidade vivida no campo, construir estratégias de resistência, denunciar as desigualdades e enfrentar as estruturas do capital (Caldart, 2002). Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino formal e passa a integrar um projeto coletivo de luta e transformação social.

Além disso, é fundamental compreender que a Educação do Campo ultrapassa os limites físicos das escolas. Ela se manifesta em múltiplos espaços da vida comunitária, como nas ocupações de terra, nas celebrações, nas reuniões de base e nas manifestações populares. Ainda assim, neste artigo, o foco recai especificamente sobre as escolas no campo, concebidas para atender às necessidades, aos modos de vida e às realidades dos povos camponeses, mas que vêm sendo afetadas por processos sistemáticos de fechamento, ameaçando o direito à educação e a permanência no território.

Para uma compreensão da dinâmica do fechamento de escolas no campo no Sul do Brasil, apresentaremos, na próxima seção, uma análise dos elementos essenciais que constituem a questão agrária nessa parte do país. Estes elementos servirão como fundamentos para contextualizar e compreender os desafios enfrentados pelos povos do campo e as implicações no fechamento das escolas.

### **Um breve panorama da questão agrária na região Sul do Brasil**

Para este estudo, direcionamos nossa atenção para as transformações que estão moldando a questão agrária, especialmente no contexto do capitalismo globalizado, e os desafios que surgem para os povos do campo. Entre esses desafios, destaca-se a questão da Educação do Campo, que enfrenta uma série de obstáculos, incluindo o fechamento frequente de escolas no campo no Sul do Brasil.

A Região Sul do Brasil, composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, é a menor em extensão territorial, mas figura entre as mais densamente povoadas do país. Apesar dessa concentração populacional, a região vem enfrentando uma tendência persistente de redução da população rural. Entre 2000 e 2010, a participação da população rural do Sul no total nacional caiu de 14,7% para 13,8%, segundo dados dos Censos Demográficos do IBGE. Essa dinâmica não é recente. Como aponta Santos (1993), o processo teve início ainda na década de 1930, impulsionado pela industrialização e pela

modernização da agricultura, inicialmente concentradas na região Sudeste e posteriormente expandidas em direção ao Sul.

Além da redução da população rural, observa-se uma queda significativa no número de escolas no campo na região Sul. Em 1999, havia um total de 12.528 estabelecimentos ativos, enquanto em 2019, esse número diminuiu drasticamente para 4.246 (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019). O impacto desse declínio na oferta educacional no campo é evidente também pela redução no número de alunos matriculados. Em 1999, as escolas no campo abrigavam 613.324 estudantes, cifra que diminuiu para 484.095 em 2010 e alcançou 378.062 estudantes em 2019 (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019).

No entanto, essa diminuição de estudantes do campo não significa que não haja demanda, nem que seja motivo para o fechamento das escolas. Pelo contrário, é alarmante notar que, em 2019, 451.740 estudantes do campo estavam matriculados em escolas urbanas, ou seja, há mais alunos estudando na cidade do que no próprio campo, destacando a escassez de instituições educacionais em áreas rurais (INEP, Microdados do Censo Escolar, 2019).

Essa realidade reflete uma demanda substancial por escolas no campo, porém a oferta de instituições de ensino é claramente insuficiente. Muitos estudantes do campo da região Sul são compelidos a se deslocarem para áreas urbanas em busca de oportunidades educacionais, enfrentando uma série de desafios, incluindo não apenas questões logísticas, mas também o desenraizamento de suas culturas.

Desse modo, observa-se que as possibilidades de viver e estudar no campo vêm sendo progressivamente suprimidas. Os dados analisados neste artigo indicam a existência de uma articulação entre esse processo e o modelo histórico de desenvolvimento adotado no Brasil, marcado por uma estrutura fundiária concentradora e por uma economia voltada à agropecuária, cujas raízes remontam ao período colonial.

Durante boa parte da história brasileira, a agropecuária foi a principal atividade econômica. No entanto, a crise do café em 1930 marcou o início de um novo ciclo, com a industrialização ganhando força, especialmente na região Sudeste. Esse processo repercutiu também na região Sul, já que a transferência de capital para o setor industrial aumentou a demanda por matérias-primas, alimentos e força de trabalho. Como resultado, a produção agrícola nessas regiões passou a ser cada vez mais mecanizada.

Na década de 1930, essa industrialização incipiente incentivou a introdução de técnicas modernas no campo, processo que ganhou maior força durante os governos militares

e foi consolidado nos anos 1990 com a chamada Revolução Verde. Essa transformação promoveu a industrialização da agricultura por meio da adoção de maquinário e defensivos químicos. Latifúndios improdutivos passaram a ser destinados à produção em larga escala, com destaque para soja e carne, produtos voltados à exportação e já com forte presença no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul,

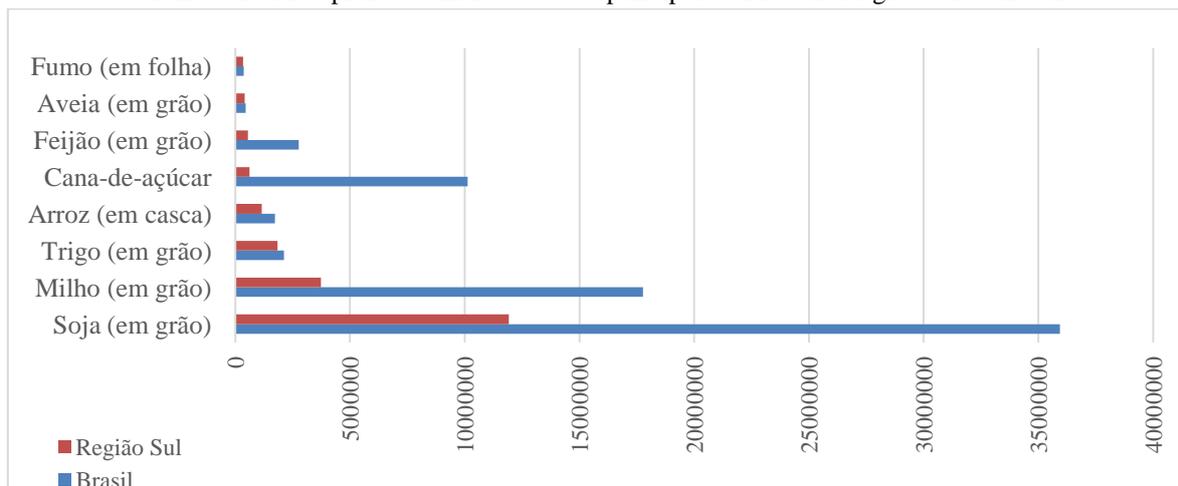
Com o avanço da mecanização, as terras passaram a ser ainda mais valorizadas, o que contribuiu para a intensificação da grilagem. Esse processo resultou na expulsão de camponeses das regiões Sul e Sudeste, muitos dos quais foram forçados a migrar para outras partes do país.

Esse cenário foi agravado pela adoção de uma agenda neoliberal pelo Estado na década de 1990, que resultou na perda, ainda que parcial, de sua autoridade frente à crescente influência de instituições privadas (Sassen, 2010). O avanço do setor privado sobre as funções estatais teve início no governo Collor, representando uma mudança significativa no papel do Estado. Como observa Santos (2012, p. 09), esse movimento representou “um aprofundamento da expropriação da riqueza nacional, ao abrir o mercado para investimentos do capital internacional”, acompanhado da redução das funções sociais do Estado.

Todos esses processos, incluindo a mecanização crescente, a valorização da terra, a expulsão de camponeses, a subordinação do campo a interesses transnacionais e a redução das funções sociais do Estado, contribuíram para consolidar um modelo de campo agroexportador e excludente. Para ilustrar essa realidade, o Gráfico 01 apresenta os oito principais cultivos agrícolas da região em 2019, com destaque para a soja, que permanece como o principal produto cultivado.

A consolidação da soja como principal cultura agrícola na região Sul do Brasil expressa com clareza os efeitos desse modelo. A crescente demanda internacional, especialmente por parte da China, impulsionou a expansão dessa commodity em larga escala, subordinando a lógica produtiva regional às exigências do mercado global.

Gráfico 01 - Área plantada em hectares dos principais cultivos na Região Sul do Brasil



Fonte: IBGE, Agropecuária, (2019)  
Organização: o autor

Além da expressiva produção de grãos, a região Sul do Brasil também se destaca pela atuação do chamado hidronegócio (tema que será discutido adiante), por meio das usinas hidrelétricas, e pela força do setor moveleiro, especialmente vinculado às empresas madeireiras. Esses segmentos desempenharam papel central no processo de remoção da cobertura florestal original da região, que vem sendo gradualmente substituída por plantações homogêneas de eucalipto e pinus, voltadas à indústria da celulose, papel e móveis.

Os dados apresentados no Quadro 01 evidenciam que, em 2019, a região Sul liderava a produção nacional de pinus, com uma área plantada de 1.571.879 hectares, concentrando praticamente toda a produção desse cultivo. Em relação ao eucalipto, embora a região também apresente participação relevante (1.433.490 hectares), o Centro-Oeste (1.506.475 ha) e o Sudeste (3.250.187 ha) assumem posições de maior destaque.

Quadro 01 - Área plantada (há) em 2019 pelas grandes regiões do Brasil

Região	Eucalipto	Pinus
Norte	334.793	2.203
Nordeste	927.105	-
Sudeste	3.250.187	263.623
Sul	1.433.490	1.571.879
Centro-Oeste	1.506.475	10.965

Fonte: IBGE, Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura (2019)  
Organização: o autor

Portanto, os dados apresentados sugerem uma possível inclinação do Estado em favorecer interesses empresariais nos territórios rurais do Sul do Brasil, o que reforça a necessidade de enfrentar demandas históricas há muito negligenciadas, como a reforma

agrária, a demarcação de terras indígenas, o reconhecimento das áreas quilombolas e a educação no campo. Avançar nessas pautas é fundamental não apenas para promover justiça social, mas também para responder às múltiplas reivindicações dos povos do campo, frequentemente marginalizados nas políticas públicas.

Na próxima seção deste artigo, será analisada a dinâmica de desterritorialização das escolas no campo em cinco microrregiões que se destacaram pelo significativo fechamento de instituições de ensino ao longo do período de 1999 a 2019 no Sul do Brasil.

## **Panorama da Geografia da educação no campo no Sul do Brasil**

Esta seção se dedica ao estudo dos processos de fechamentos de escolas no campo ocorridos na região Sul do país, bem como à influência exercida pelo contexto histórico-social, político e econômico. Conforme mencionado anteriormente, a população rural do Sul tem diminuído, sendo atualmente a segunda menor do Brasil (13,8%), perdendo apenas para o Centro-Oeste (5,3%), que se destaca como a região com a menor população no campo.

Também se observa uma redução no número de matrículas de alunos do campo nas áreas rurais da região Sul do Brasil. Em 1999, havia 613.324 estudantes matriculados no campo, número que foi reduzido para 378.062 em 2019, representando uma perda de 38% dos alunos (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019).

Em 2019, havia um total de 829.802 estudantes no campo na região (em escolas do campo e da cidade), dos quais 378.062 estudavam no campo e 451.740 estavam matriculados na cidade (INEP, Microdados do Censo Escolar, 2019). Portanto, existe demanda de alunos no campo, mas as escolas são insuficientes, gerando a necessidade de se deslocar para a cidade.

De acordo com essa dinâmica, o número de alunos estudando nas cidades acaba sendo superior a quantidade de estudantes matriculados em escolas no campo. Como já foi mencionado, a população rural tem diminuído na região Sul de 2000 a 2010, devido, entre outros motivos, à falta de um direito básico: o acesso à educação.

Os dados do Censo Escolar de 2019 revelam um quadro preocupante quanto ao acesso à educação no campo. Entre os 378.062 estudantes que viviam e estudavam em áreas rurais, mais da metade, 238.429 alunos, dependiam do transporte escolar, evidenciando que residem a distâncias significativas das unidades de ensino. Esse dado por si só já aponta a

fragilidade da rede de escolas no campo, marcada por longos deslocamentos diários. A situação se agrava ainda mais quando se observa que, entre os 451.740 estudantes do campo matriculados em escolas urbanas, 126.744 não tinham acesso a transporte escolar público, sendo forçados a recorrer a meios próprios para frequentar as aulas. Esses números escancaram a precariedade das políticas de acesso à educação para populações rurais, indicando que a distância física e a ausência de transporte adequado continuam sendo barreiras concretas ao direito à educação no campo.

Desde 1999, a região Sul do Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking nacional com a menor quantidade de escolas no campo em funcionamento. Entre 1999 e 2019, foi também a região que mais perdeu escolas no campo proporcionalmente, com uma redução de 66,1%. Isso significa que mais da metade das escolas no campo da região foram fechadas nesse período. Em 1999, havia 12.528 escolas no campo em funcionamento na região Sul. Vinte anos depois, esse número caiu para apenas 4.246 (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019).

É importante destacar que essa queda expressiva no número de escolas não foi acompanhada na mesma proporção pela redução da população rural nem pela diminuição das matrículas no campo. Ou seja, mesmo com mudanças demográficas, o fechamento de escolas foi muito mais acelerado. Essa tendência revela não apenas a restrição ao direito à educação, mas também o enfraquecimento das condições para que as populações rurais permaneçam em seus territórios (ver Quadro 02).

Quadro 02- Número de escolas em funcionamento na região Sul do Brasil (1999 - 2019).

<b>Ano</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Paraná</b>	<b>Sul</b>	<b>Brasil</b>
1999	5.708	3.521	3.299	12.528	118.996
2000	5.448	3.307	3.044	11.799	116.433
2001	5.155	3.074	2.802	11.031	112.573
2002	4.758	2.774	2.470	10.002	106.531
2003	4.427	2.552	2.284	9.263	102.371
2004	4.239	2.399	2.164	8.802	99.529
2005	3.882	2.164	2.042	8.088	95.776
2006	3.598	2.071	1.881	7.550	91.437
2007	3.384	1.953	1.813	7.150	87.766
2008	3.161	1.893	1.757	6.811	86.156
2009	2.940	1.777	1.699	6.416	82.704
2010	2.722	1.614	1.675	6.011	79.087
2011	2.628	1.531	1.578	5.737	75.777
2012	2.575	1.467	1.540	5.582	73.657

2013	2.462	1.397	1.482	5.341	70.315
2014	2.362	1.329	1.413	5.104	66.969
2015	2.278	1.280	1.371	4.929	64.130
2016	2.214	1.217	1.359	4.790	62.449
2017	2.098	1.179	1.322	4.599	60.113
2018	1.987	1.113	1.274	4.374	57.001
2019	1.915	1.081	1.250	4.246	54.730

Fonte: INEP/MEC, Microdados dos Censo Escolar (1999-2019)

Organização: o autor

É importante esclarecer que, no Quadro 02, apresentamos a evolução anual do número de escolas no campo na região Sul entre 1999 e 2019. Os dados mostram que, ao longo de todo esse período, houve uma redução contínua no total de unidades em funcionamento. Em 1999, foram registradas 12.528 escolas no campo em atividade. Vinte anos depois, em 2019, esse número havia caído para 4.246. Isso representa uma redução absoluta de 8.302 escolas nas zonas rurais da região Sul. Essa diminuição expressiva evidencia a perda acumulada ao longo do tempo, considerando os valores do ano inicial e do ano final do recorte temporal (1999-2019).

Mas ao analisar ano a ano no banco de Microdados do censo escolar do Inep, verificou-se que uma escola pode fechar mais de uma vez ao longo dos anos. Considerando essa dinâmica, a região totalizou 11.233 processos de fechamentos, dos quais foram contabilizados 10.131 estabelecimentos escolares que fecharam apenas uma vez, enquanto 538 foram referentes a escolas fechadas duas ou três vezes. Os processos de fechamentos ocorreram especialmente no Rio Grande do Sul (4.802 processos), estado que também mais concentrou escolas em funcionamento durante o recorte temporal desta pesquisa. Santa Catarina e Paraná concluíram o período com 3.297 e 3.134 fechamentos de escolas no campo, respectivamente.

A região Sul também contou com maior quantidade de escolas municipais (3.041) em relação às estaduais (1.191) e um total de 14 escolas federais (INEP, Microdados do Censo Escolar, 2019). É imperativo destacar que essa acentuada desigualdade na distribuição das escolas no campo entre as diferentes esferas administrativas resulta em sérias limitações para a formação educacional dos estudantes do campo, aprofundando ainda mais as disparidades no acesso à educação no campo.

Os dados ainda revelam um crescimento expressivo no número de municípios da região Sul sem nenhuma escola no campo ao longo dos anos. Em 1999, a região contava com 1.159 municípios, dos quais 124 não tinham escolas no campo. Em 2019, o Sul passou a ter

1.191 municípios distribuídos em toda a região, dos quais 318 não ofereciam aos alunos instituições de ensino nas áreas consideradas rurais (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019). Observou-se um salto preocupante: em 1999, cerca de 10% dos municípios não contavam com escolas no campo em funcionamento; em 2019, essa proporção já se aproximava de 30%.

Esse cenário não pode ser compreendido apenas por dinâmicas demográficas ou econômicas isoladas. A expansão do capitalismo no campo, intensificada desde o período anterior à década de 1990, contribuiu de forma significativa para a urbanização forçada e para a reconfiguração dos territórios rurais. Contudo, os dados indicam que esse processo esteve acompanhado de uma postura omissa do Estado, que, ao longo das décadas, não apenas tem deixado de garantir a manutenção das escolas no campo, mas também tem permitido sua redução sistemática. A combinação entre a lógica de mercado e a ausência de políticas públicas voltadas à permanência das populações rurais tem aprofundado a exclusão educacional no campo e comprometido o direito à educação dessas comunidades.

O Quadro 3 apresenta as cinco microrregiões selecionadas com base no critério de maior número de fechamentos de escolas no campo durante o período de 1999 a 2019, abrangendo aquelas que mais sofreram com essa problemática em toda a região Sul do Brasil. Dessas microrregiões, três estiveram localizadas em Santa Catarina, enquanto apenas uma esteve no estado do Rio Grande do Sul e outra no Paraná.

Quadro 03 - Ranking das microrregiões da grande região Sul do Brasil com mais processos de fechamentos

UF	Microrregião	Fechamentos
SC	Campos De Lages	399
SC	Canoinhas	344
RS	Santa Cruz Do Sul	314
SC	Tubarão	298
PR	Guarapuava	297

Fonte: INEP/MEC, Microdados dos Censo Escolar (1999-2019)  
Organização: o autor

Iniciamos pela microrregião de Campo de Lajes, em Santa Catarina, onde os impactos da atuação do capital sobre o meio rural se tornam particularmente evidentes. Conforme apontam os Relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT 2001-2006), os conflitos agrários registrados na região revelaram que as hidrelétricas, desestruturaram comunidades rurais e comprometeram direitos fundamentais, como o acesso à educação. Um caso emblemático é o

da Hidrelétrica de Barra Grande, cuja construção teve início em 2001 e foi concluída em 2005.

Trabalhos de campo realizados por Thomaz Junior e Foschiera (2012) reforçam essa constatação, ao denunciarem os efeitos diretos da construção da usina sobre as comunidades rurais da microrregião. Segundo os autores, a instalação da hidrelétrica provocou a devastação da vegetação nativa e a destruição de diversas infraestruturas no meio rural, afetando diretamente os municípios de Anita Garibaldi, Cerro Negro, Campo Belo, Capão Alto e Lajes.

Além disso, a obra atraiu grande número de migrantes de outras regiões do país, principalmente do Nordeste, em busca de emprego temporário nas frentes de trabalho da hidrelétrica. Esse fluxo migratório sobrecarregou os serviços públicos locais, como saúde e educação. Com o avanço das obras, muitas escolas no campo foram desativadas, agravando ainda mais a situação das comunidades. Ao término da construção, a região passou por um esvaziamento populacional significativo, com a saída dos trabalhadores migrantes e o deslocamento forçado de moradores locais, consolidando um cenário de abandono e perda de estruturas fundamentais para a permanência das famílias no campo.

Além da hidrelétrica mencionada, a microrregião de Campo de Lajes foi impactada pela instalação da Usina Hidrelétrica Garibaldi. Esta usina afetou diretamente os municípios de Campo Belo do Sul, Cerro Negro e São José do Cerrito, todos pertencentes à microrregião, cuja construção teve início em 2010 e foi concluída em 2013 (Relatório da Desenvix, 2010; Relatório da CPT, 2010-2013). A instalação da usina não apenas contribuiu para o contínuo fechamento de escolas no campo, mas também ampliou a derrubada da vegetação nativa.

Quanto à microrregião de Canoinhas, em Santa Catarina, os dados evidenciam como a expansão de atividades econômicas voltadas ao lucro, especialmente o avanço das monoculturas, tem impactado diretamente a permanência das comunidades rurais e a existência de escolas no campo. De acordo com os Relatórios de Conflitos no Campo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o fechamento de escolas nessa região está fortemente associado à expansão das plantações de pinus e eucalipto

Dados do IBGE mostram que a área ocupada por essas culturas saltou de 72.000 hectares em 2013 para 106.847 hectares em 2019, o que representa um crescimento de quase 50% em apenas seis anos. Esse avanço ocorreu tanto por meio da concentração fundiária quanto pela apropriação de territórios historicamente ocupados por comunidades rurais.

Em pesquisa de campo realizada no município de Papanduva, pertencente à microrregião de Canoinhas, Farias (2020) observou que a saída das famílias do meio rural tem reduzido significativamente o número de matrículas nas escolas. Diante desse cenário, as prefeituras alegam falta de demanda e pressionam pelo fechamento das instituições de ensino, ignorando que a própria lógica excludente de ocupação do território é responsável por esse esvaziamento.

Na microrregião de Tubarão, em Santa Catarina, também se observa o avanço da lógica do capital sobre o meio rural, com a intensificação da produção de commodities do eucalipto, pinus e fumo. Entre 2013 e 2019, a área plantada com pinus e eucalipto cresceu 128%, segundo dados do IBGE. Esse processo tem provocado a venda de pequenas propriedades, o arrendamento de terras e o deslocamento de famílias para os centros urbanos. Como consequência, verifica-se o esvaziamento das comunidades rurais e a redução da demanda escolar no campo, o que favorece o fechamento de escolas e aprofunda as dificuldades de acesso à educação nessas localidades.

No conjunto da região Sul do Brasil, a microrregião de Santa Cruz do Sul foi a única localizada no estado do Rio Grande do Sul a figurar entre aquelas com maior destaque nos registros de fechamento de escolas no campo. Segundo os Relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT), essa microrregião está inserida em um complexo produtivo fumageiro controlado por grandes empresas transnacionais, como Alliance One do Brasil, Atc, Brasfumo, China Brasil Tabacos, Cta–Continental, Industrial Boettcher de Tabacos, Intab, JTI e Kannenberg Comércio de Tabaco.

A atuação dessas corporações tem provocado impactos diretos sobre os territórios camponeses e sobre a autonomia das comunidades locais, que, em grande parte, dependem da produção de fumo para garantir sua subsistência. Essa inserção subordinada ao capital impõe uma lógica de (re)existência vinculada à demanda do mercado. A atividade fumageira exige alta demanda por mão de obra, tanto pelas limitações do relevo, que encarecem a mecanização, quanto pela natureza da colheita, que é altamente seletiva e envolve várias etapas para assegurar a qualidade do produto (Souza & Costa, 2017).

Na microrregião, observa-se ainda um intenso fluxo de pessoas, devido ao trabalho temporário gerado pelas empresas do tabaco. Os safristas, trabalhadores que atuam durante o período de colheita do tabaco, realizam suas atividades entre os meses de dezembro e junho/julho. Durante o restante do ano, os safristas migram para outras regiões em busca de

oportunidades de trabalho remunerado ou ficam desempregados. Essa dinâmica influencia significativamente o funcionamento das escolas no campo, uma vez que o número de estudantes diminui com a partida das famílias que dependem do trabalho temporário (Souza & Costa, 2017).

Entre 1999 e 2019, Santa Cruz do Sul testemunhou uma redução drástica no número de escolas no campo, passando de 411 para apenas 134, representando uma queda de 67%. Durante esse período, a microrregião registrou 314 processos de fechamento de escolas (INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019). Esse alto número de fechamentos pode ser atribuído à natureza sazonal do trabalho na região e que afeta o funcionamento da escola. Além disso, a diminuição das escolas reflete a falta de perspectivas para as comunidades rurais, levando muitas famílias, especialmente os jovens, a abandonarem o campo. Como apontam Souza e Costa (2017, p. 8), “tornou-se cada vez mais comum encontrar propriedades ao longo das estradas que antes eram dedicadas à produção de fumo, agora fechadas e abandonadas”.

Entre as cinco microrregiões da região Sul selecionadas neste estudo por apresentarem os maiores índices de fechamento de escolas no campo, apenas um pertence ao estado do Paraná: Guarapuava. De acordo com os relatórios da CPT, os povos do campo dessa microrregião têm enfrentado a crescente invasão de empreendimentos madeireiros, especialmente entre os anos de 2007 e 2015. Dentre esses empreendimentos, destaca-se o império econômico formado pelas Indústrias João José Zattar, voltadas à exploração de madeira e erva-mate.

Segundo Ayoub (2011), a expansão das terras dessa empresa ocorreu, em grande parte, por meio de processos ilegais de aquisição fundiária, o que resultou na expulsão de comunidades tradicionais e na destruição da cultura de posseiros, assentados e faxinalenses. Um exemplo emblemático dessa realidade é a comunidade Alecrim, no município de Pinhão, composta por cerca de 20 famílias. Toda a estrutura local foi devastada: casas, escola, igreja, posto de saúde e outros espaços coletivos foram completamente destruídos. Como declarou o então prefeito de Pinhão, Odir Gotardo, à época da reintegração de posse: “A efetivação dessa reintegração de posse é a ponta do iceberg. Porque, se reintegraram uma área, a ordem é reintegrar todas ... O cumprimento dessas ações vai destruir completamente sete ou oito localidades, assim como destruiu essa” (Gotardo apud Giovanaz, 2017, on-line).

Portanto, um dos fatores que têm contribuído para o fechamento de escolas na microrregião de Guarapuava é a expansão agressiva dos latifúndios ligados à empresa Zattar. Além dela, destaca-se também a atuação da madeireira Araupel, anteriormente conhecida como Giacomet-Marondin, que se dedica especialmente à produção de pinus (Relatório da CPT, 2013). De acordo com dados do IBGE, a área total ocupada por plantações de eucalipto e pinus na microrregião aumentou de 116.700 hectares em 2013 para 130.831 hectares em 2019. As propriedades da Araupel estão distribuídas por diversos municípios da microrregião, como Quedas do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Espigão Alto e Rio Bonito do Iguaçu.

Considerando esse conjunto de análises sobre as microrregiões selecionadas da região Sul do Brasil, torna-se evidente que o avanço do capital sobre os territórios rurais, seja por meio do agronegócio, do hidronegócio ou da exploração florestal, tem impactado direta e indiretamente o funcionamento das escolas no campo. Esse processo se intensifica com a atuação de um Estado que frequentemente prioriza os interesses econômicos em detrimento dos direitos das populações camponesas.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar a dinâmica de funcionamento das escolas no campo na região Sul do Brasil, com foco nos processos de fechamento dessas instituições e nas implicações territoriais e sociais desse processo. A partir da articulação entre dados quantitativos e documentais, aliados a um referencial teórico fundamentado nas discussões sobre território, questão agrária e Educação do Campo, foi possível demonstrar que a retirada progressiva de escolas no campo não se trata apenas de uma decisão administrativa, mas uma política de negação de direitos em contextos historicamente marcados por desigualdades.

Nessa perspectiva, a pesquisa mostra-se relevante ao evidenciar as contradições entre as transformações em curso no território rural e o direito à educação, contribuindo para o debate sobre os impactos do fechamento das escolas no campo na região Sul do Brasil. A análise dos microdados do Censo Escolar do INEP, com recorte até 2019, permitiu mapear e compreender parte significativa desse processo. Contudo, reconhece-se como limitação do estudo a indisponibilidade de dados mais recentes, que poderiam indicar novas tendências ou o agravamento do fenômeno. Diante disso, destaca-se a importância de que pesquisas futuras

ampliem os dados para outras microrregiões do Sul do Brasil e atualizem as análises com base nas informações mais atuais, aprofundando a compreensão sobre os efeitos sociais e territoriais da dinâmica das escolas e destacando a importância de políticas públicas que efetivamente garantam o direito à educação no campo.

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que o fechamento das escolas no campo na região Sul do Brasil decorre de uma dinâmica de reorganização dos territórios rurais, impulsionado pela modernização agrícola e pela expansão do capitalismo no campo. Essas dinâmicas têm promovido a expulsão das populações rurais e a concentração de terras nas mãos de grandes empreendimentos, enfraquecendo as formas de vida camponesas e comprometendo a permanência das comunidades.

Nesse contexto, as populações do campo na região Sul do país enfrentam conflitos que vão além da disputa pela terra, envolvendo também o controle de recursos naturais estratégicos, como florestas e, sobretudo, a água. Esses territórios vêm sendo cada vez mais ocupados por atividades econômicas predatórias, como a exploração madeireira, a agricultura intensiva, a construção de hidrelétricas e a expansão urbana. O Estado, ao assumir o papel de mediador e regulador desses processos, tem reiteradamente favorecido os interesses do capital, em detrimento dos povos do campo, que sofrem os impactos diretos dessa lógica, inclusive no que diz respeito ao acesso à educação.

## **Agradecimentos**

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

## **Referências**

Andrade, M. R., & Di Pierro, M. C. (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: Dados básicos para uma avaliação*.

Ayoub, D. S. (2011). *Madeira sem lei: jagunços, posseiros e madeireiros em um conflito fundiário no interior do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Pereira, A. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo: Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Editora: Por uma Educação do Campo.

Comissão Pastoral da Terra. (2003-2019). *Relatórios dos Conflitos no Campo no Brasil de 2003 a 2019*. São Paulo: Expressão Popular.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5). Ed. 34.

Desenvix S/A & ETS - Energia, Transporte e Saneamento Ltda. (2010). *Relatório de Impacto Ambiental*. Volumes I e II.

Farias, M. R. D. (2020). *Processo de nucleação das escolas do campo do município de Papanduva- uma reflexão sobre o silêncio imposto às comunidades escolares* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socio territoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista NERA*, <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>

Giovanaz, D. (2017, dezembro 7). Em Pinhão, no Paraná, 14 mil pessoas podem ser despejadas em benefício de uma empresa. *Brasil de Fato*. Recuperado de <https://www.brasiledefato.com.br/2017/12/07>.

Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.

Haesbaert, R. (2000). *Territórios alternativos*. Editora EdUFF.

Harvey, D. (2004). *O novo imperialismo*. Loyola. Editora: Edições Loyola.

IBGE. (2000, 2010). *Censo Demográfico Brasileiro de 2000 e 2010*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>

IBGE. (2019). *Agropecuária*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>

INEP/MEC. (1999-2019). *Microdados do Censo Escolar de 1999 a 2019*. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>

Foschiera, A. A., & Junior, A. T. (2012). *A luta dos atingidos por barragens no Brasil: o caso dos atingidos pela usina hidrelétrica de Barra Grande*. Revista da Casa da Geografia de Sobral.

Oliveira, A. U. de et al. (2014). *Território em conflito, terra e poder*. Editora Kelps.

Santos, C. B. R. (2017). *O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, C. B. R. (2023). *Territorialização e desterritorialização das escolas no campo do Brasil: Uma geografia de conflitos e disputas territoriais*. (Tese de doutorado), Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, M. (1993). *A Urbanização Brasileira*. Editora Hucitec.

Santos, C. A. (2012). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil*. Brasília.

Sassen, S. (2010). *Sociologia da globalização*. Editora Artmed.

Souza, F. E. (2010). O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no Estado de Goiás. In Souza, C. L. F. et al. (Orgs.). *Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?*

Souza, M. J. L. (2000). O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento. In Castro, I. E. et al. (Eds.), *Geografia: conceitos e temas*.

Souza, M. L. (2009). “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*.

Souza, M. B. de, & Costa, J. P. R. (2017). Um novo paradigma de desenvolvimento no Vale do Rio Pardo: desafios e perspectivas. In *Anais do VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, Territórios, redes e desenvolvimento regional: perspectivas e desafios*.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/07/2024  
Aprovado em: 25/06/2025  
Publicado em: 14/08/2025

Received on July 20th, 2024  
Accepted on June 25th, 2025  
Published on August, 14th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

**Article Peer Review**

Double review.

**Agência de Fomento**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Funding**

CNPq.

**Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Santos, C. B. R. (2025). A desterritorialização das escolas no campo no Sul do Brasil: conflitos, resistências e desafios. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19264.

ABNT

SANTOS, C. B. R. A desterritorialização das escolas no campo no Sul do Brasil: conflitos, resistências e desafios. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19264, 2025.