

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO:
UMA REALIDADE PERMEADA POR FECHAMENTOS E ESCASSEZ DE
ESCOLAS**

**EDUCATION IN RURAL AREAS IN THE BRAZILIAN MIDWEST: A LANDSCAPE
MARKED BY CLOSURES AND SCHOOL SCARCITY**

Cássia Betânia Rodrigues dos SANTOS¹
Juscelino Eudâmidas BEZERRA²

Resumo: Este estudo analisa os processos de fechamento e abertura de escolas no campo na região Centro-Oeste, reconhecendo sua importância como reflexo das mudanças em curso na reconfiguração do espaço rural do país. Usando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), identificamos um total de 4.414 fechamentos de escolas na região no período de 1999 a 2019. Essa situação é especialmente alarmante, considerando a já escassa disponibilidade de escolas nas áreas rurais dessa região. Em contraste, observamos apenas 1.802 processos de abertura de escolas, um número quase três vezes menor em relação aos fechamentos. Portanto, o fechamento das escolas no campo no Centro-Oeste vai além do simples ato de fechar as portas; é um ataque que mina o direito dos povos do campo de acesso à educação. Esses povos dependem dessas instituições para fins educacionais, mas também como centros de integração política e social. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar o funcionamento das escolas no campo na região Centro-Oeste. Dessa forma, essa pesquisa lança luz aos desafios e complexidades enfrentados pela Educação no e do campo na região Centro-Oeste, levando em consideração as implicações sociais e econômicas dos processos de fechamento e abertura de escolas.

Palavras-Chave: Centro-Oeste brasileiro; Educação no Campo; Escolas no e do campo.

Abstract: This study analyzes the processes of closing and opening schools in rural areas of the Midwest region, recognizing their importance as a reflection of the ongoing changes in the reconfiguration of the country's rural space. Using data from the National Institute for Educational Studies and Research (INEP), we identified a total of 4.414 school closures in the region from 1999 to 2019. This situation is particularly alarming, given the already limited availability of schools in rural areas of this region. In contrast, we observed only 1.802 school openings, a number nearly three times smaller compared to closures. Therefore, the closure of schools in rural areas of the Midwest goes beyond merely shutting the doors; it is an attack that undermines the right of rural communities to access education. These communities rely on these institutions not only for educational purposes but also as centers for political and social integration. In this context, this study aims to analyze the functioning of rural schools in the Midwest region. Thus, this research sheds light on the challenges and complexities faced by Education in and from the rural areas of the Midwest, considering the social and economic implications of the processes of closing and opening schools.

¹Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília e doutorado em Geografia pela Universidade de Brasília. Atualmente é Pós-doutoranda na modalidade PDJ pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7310-2230>. Email: cassiageoterra@hotmail.com.

²Possui graduação em Geografia Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente. Realizou estágio de pós-doutorado no Instituto de Estudos Sociais da Erasmus University Rotterdam (Holanda) no âmbito do Programa de Cooperação Internacional CAPES/NUFFIC. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília e coordenador do Laboratório GeoRedes na UnB e líder do Grupo de Pesquisa CNPq Governança, Sistemas Agroalimentares e Redes Globais de Produção – GovernAGRO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2187-2890>. Email: jebgeo@unb.br.

Keywords: Brazilian Midwest; Education in the Field; Schools in and from the field.

Introdução

As escolas situadas no campo desempenham um papel essencial na vida e na sustentabilidade das populações rurais, além de contribuírem de forma significativa para a preservação e fortalecimento da identidade local. Contudo, ano após ano, observamos um preocupante movimento de redução gradual no número de escolas situadas no campo no Brasil. O fechamento dessas instituições frequentemente está vinculado ao argumento da diminuição do número de alunos, o que é utilizado para justificar tanto o fechamento de unidades existentes quanto para impedir a criação de novas. Nessa lógica, os estudantes são tratados apenas como números e, caso o quantitativo de matrículas não atinja um patamar mínimo, a escola é fechada. Tal prática ocorre em detrimento do direito fundamental ao acesso à educação próxima ao local de residência, sendo frequentemente legitimada por uma análise puramente econômica baseada na relação custo-benefício (SANTOS, 2017; TAFFAREL, MUNARIM, 2015).

O fechamento de escolas no campo além de limitar os princípios de uma educação contextualizada, contribui também para a diminuição da qualidade de vida da população. Especialmente da população mais jovem, crianças e adolescentes que passam a enfrentar longas e exaustivas jornadas de transporte inadequado, expostas a diferentes riscos. Essa situação se agrava à medida que o capital avança, concentrando terras e desterritorializando os povos do campo.

Temos nos dedicado nos últimos anos a realizar uma análise mais abrangente desse processo no Brasil sempre destacando os efeitos desde uma perspectiva territorial multiescalar, ressaltando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. De acordo com dados fornecidos por Santos (2023) e coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1999, a contagem de escolas localizadas em áreas rurais do Brasil totalizavam 118.996 unidades. No ano de 2010, esse número havia diminuído para 79.087, e, em 2019, a distribuição registrou um marcante declínio, com apenas 54.730 escolas no campo em funcionamento.

Ao traçar um paralelo dos dados referentes ao número de escolas no campo e à dinâmica populacional entre os meios urbano e rural, com base nos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observe o seguinte cenário: em 2000, o Brasil tinha 137.953.959 habitantes no meio urbano, representando 81,24% da população total,

enquanto o meio rural abrigou 31.845.211 pessoas, ou 18,74%. Em 2010, a população urbana aumentou para 160.925.804 (84,36%), enquanto a rural caiu para 29.829.995 (15,64%). Considerando a estimativa do IBGE para a população brasileira em 2020, que foi de 211.755.692 pessoas, e aplicando uma variação próxima à proporção percentual da população urbana e rural entre 2000 e 2010, que é de 3,12%, calcula-se que a população urbana em 2020 seria de aproximadamente 185.243.879 (87,48%) e a rural de 26.511.812 (12,52%).

Assim, apesar do crescimento absoluto da população urbana no país em detrimento da rural, a redução no número de escolas no campo apresentou uma variação desproporcional em relação à diminuição da população rural. Essa discrepância ressalta a existência de demanda por escolas. A falta de correspondência entre a diminuição da população rural e a oferta educacional insuficiente pode ter implicações significativas para o acesso à educação e ao desenvolvimento social.

Além disso, é fundamental analisar o contexto histórico, as ações do Estado, as políticas públicas implementadas e os conflitos políticos subjacentes. Essa abordagem é essencial para uma compreensão mais profunda do território e das complexas dinâmicas que afetam o acesso à educação no campo. Assim, a análise desse fenômeno desde um ponto de vista regional nos possibilita, por exemplo, identificar as regiões mais afetadas pelo fechamento das escolas no campo, bem como focalizar as possíveis correlações com o processo de urbanização, a expansão do agronegócio, da mineração e energia, entre outros fatores que direto ou indiretamente interferem na dinâmica de funcionamento das escolas.

A distribuição de escolas no campo apresenta notáveis variações tanto no aspecto temporal quanto regional. Em 1999, a Região Norte contava com 21.321 unidades escolares, enquanto em 2019 registrou um total de 13.612 escolas no campo. No mesmo período, a Região Nordeste detinha 65.879 escolas em 1999, reduzindo para 28.860 unidades em 2019. A Região Sul, por sua vez, mantinha 12.528 escolas no campo em 1999, e em 2019 observou-se uma diminuição desse número, chegando a 4.246 unidades. Quanto à Região Sudeste, em 1999 contabilizava 15.089 escolas no campo, e em 2019 esse número declinou para 6.445 escolas. De maneira notável, a Região Centro-Oeste permaneceu como a região com o menor contingente de escolas no campo, tanto em 1999, com apenas 4.179 unidades, quanto em 2019, quando registrou 1.567 escolas no campo em funcionamento (INEP, 1999-2019).

No presente artigo, optou-se por destacar a região Centro-Oeste com o objetivo de analisar os processos de fechamento e abertura de escolas no campo. Essa escolha é justificada pela centralidade da região na territorialização do capital, que impacta diretamente a dinâmica

de territorialização das escolas no campo. Observa-se uma dinâmica que abrange o avanço do agro-hidro-minero-negócio, a atuação de agentes políticos e forças empresariais neoliberais e conservadoras, que influenciam as políticas públicas educacionais.

Afinal, é amplamente reconhecido que o campo brasileiro, e em particular a região do Centro-Oeste, está passando por profundas transformações, tornando-se necessário compreender a natureza dessas mudanças e sua influência nas escolas no campo. Segundo Oliveira (2001, p. 7), há uma urgência em “produzir uma Geografia sobre o campo que possibilite o seu entendimento; ou, mais que isso, uma Geografia que possa servir de instrumento para a transformação do campo e, se possível, também da cidade.” Essa perspectiva é essencial para a construção de um conhecimento que não apenas análise, mas também promova ações concretas em prol da educação e dos direitos das populações do campo.

O artigo está estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, abordamos o histórico da Educação do Campo, analisando suas raízes e destacando a importância do protagonismo dos sujeitos do campo em sua evolução. Também discutimos os desafios enfrentados pela Educação do Campo, tanto enquanto política pública como também em se tratando de movimento e concepção. Apesar das conquistas alcançadas, a luta pela Educação do Campo continua, pois os direitos mais básicos ainda são frequentemente usurpados e negados.

Na segunda seção, apresentamos uma visão abrangente da questão agrária na região Centro-Oeste, explorando conceitos fundamentais como território e sua dinâmica e organização. Na região Centro-Oeste, observamos claramente dois territórios distintos no campo: o do agro-hidro-minero-negócio e o dos povos do campo, águas e florestas. Eles são distintos em organização e objetivos no uso da terra e passam por constantes processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, influenciados por uma série de fatores políticos, culturais, econômicos, sociais e ambientais que fortalecem ou enfraquecem cada território.

Na terceira seção, discutimos os dados relativos ao número de escolas no campo na região Centro-Oeste. Esses dados revelam uma redução significativa no número de escolas no campo, enquanto a territorialização do agro-hidro-minero-negócio na região tem se destacado como uma tendência oposta.

Trajetória da Educação do Campo: práticas, desafios e perspectivas de uma política pública

O propósito principal desta seção é fazer uma leitura e análise da histórica questão da exclusão educacional enfrentada pelas populações rurais a partir das suas origens e destacar suas conquistas ao longo do tempo. Por longos períodos, prevaleceu a percepção de que a alfabetização e a educação formal não eram relevantes para aqueles que habitavam as áreas rurais. Isso contribuiu para perpetuar desigualdades sociais e restringir o acesso à educação. Quando houve tentativas de fornecer educação no campo, muitas vezes, isso ocorreu com o intuito de manter o *status* social da elite detentora do poder político e econômico da época, resultando, por vezes, na migração das populações rurais para as áreas urbanas em busca de oportunidades educacionais.

No século XIX, registrou-se o primeiro contato com a educação no meio rural, porém, essa iniciativa estava fundamentada em uma concepção equivocada promovida pela classe abastada, que via a escola como um instrumento de controle social. Assim, o modelo de educação proposto aos povos do campo não é aquele do período de colonização do país, quando a educação era imposta, gerando submissão e obediência não através de “repressão ou catecismo, mas por elementos mais sutis de formação para sujeição: não a um senhor, mas a uma ordem social” (CALDART, 2010, p.165).

A disparidade social deu origem a movimentos camponeses, como as Ligas Camponesas, que nas décadas de 1950 e 1960 lutaram por reforma agrária e por assistência médica e educacional. A partir dessas Ligas, surgiram diversos outros movimentos, alguns diretamente ligados à busca pelo direito à educação. De acordo com Sousa (2012) um dos mais notáveis foi o Movimento Educacional de Base (MEB), criado na década de 1960, que promovia o ensino com o apoio do governo federal e da igreja.

Entre 1963 e 1964, inspirado pelo MEB, o setor educacional avançou, adotando a abordagem freiriana que considerava os valores sociolinguístico-culturais. Esse período se revelou promissor para a educação brasileira, uma vez que as mobilizações populares e campanhas de alfabetização pressionaram os governantes a atenderem às necessidades das populações do campo. Surgia, assim, uma educação para o povo, pelo povo e com o povo.

No entanto, nos anos seguintes, durante a ditadura militar (1964 - 1985), houve um retrocesso na educação no meio rural. Foi nesse contexto que, na década de 1960, a pedagogia da alternância foi adotada como uma estratégia pelas famílias camponesas para enfrentarem a exclusão econômica e cultural que afetava especialmente os jovens. Durante esse período, o governo militar promovia ativamente a territorialização do capital no campo, transformando-o

em um espaço de negócios, sem considerar as necessidades da classe camponesa, para quem a terra era fundamental para sua subsistência. Para implementar a pedagogia da alternância, essas comunidades precisaram unir forças com a igreja. As escolas que adotavam essa abordagem alternavam o tempo de formação dos alunos entre a instituição de ensino e a própria comunidade, respeitando os ciclos agrícolas e as necessidades das populações rurais. Essa abordagem contrastava com o modelo urbanocêntrico adotado pelo governo, que não levava em consideração as particularidades do campo.

Portanto, a pedagogia da alternância é importante por três razões principais: garante o direito de acesso à educação para as populações rurais, afirma a alternância como uma pedagogia que promove o processo dialético de ação e reflexão, e incentiva os educandos a se engajarem em suas realidades locais. Além disso, contribui para evitar o fechamento de escolas no campo e no combate ao êxodo rural.

Somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação se tornou um direito público para todos os brasileiros, incluindo as populações do campo. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconheceu as escolas multisseriadas, estimulando investimentos nesse seguimento.

No entanto, a Educação do Campo não foi criada pela Constituição Federal ou pela Lei de Diretrizes e Bases. Sua origem está no movimento dos próprios sujeitos do campo. Por isso, ao conceituá-la, é crucial entendê-la como um movimento, uma prática social, um conceito e uma concepção. A Educação do Campo surge em resposta aos problemas socioeconômicos e à luta dos sujeitos do campo por mudanças no sistema educacional. Sem escolas no campo ou voltadas para ele, o que se perpetuou foi a reprodução de um "latifúndio do saber", no qual milhares de pessoas nesse território permanecem analfabetas.

Portanto, apesar de havido os avanços legais, o movimento pela Educação do Campo ganhou visibilidade a partir das lutas sociais no campo. Dentre essas lutas, citamos o Massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, que trouxe muita perda social, mas gerou comoção para que levantasse uma bandeira emergente na interação das comunidades camponesas com universidades e governos. Como resultado de constantes lutas, em 1998, teve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, seguida pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Maranhão (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

A II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, ampliou o escopo da Educação do Campo para incluir o ensino superior. Nesse mesmo ano, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consolidando a

educação no campo como parte integrante da política educacional brasileira. Em 2010, o Decreto nº 7.352/2010 oficializou a Educação do Campo como uma política de Estado, elevando o PRONERA a um papel central nesse contexto.

Assim, ao percorrer esse breve histórico, torna-se evidente que não podemos discutir educação sem abordar a realidade do campo, marcada por desigualdades e conflitos, nem podemos deixar de mencionar as conquistas e políticas públicas que são fundamentais para garantir o direito a educação. A tríade composta pelo campo, pelas políticas públicas e pela educação é interdependente, e a Educação do Campo desempenha um papel essencial na luta das populações do campo contra as injustiças sociais.

A Educação do Campo se manifesta em diversos espaços e engaja-se na luta contra a desigualdade e a expansão do capital nas áreas rurais. Conforme salientado por Fernandes (2008), a Educação do Campo como uma Educação Territorial implica uma conexão direta com os conflitos que envolvem a criação e destruição de territórios no meio rural.

É crucial compreender que a Educação do Campo transcende as paredes da escola, envolvendo os indivíduos que vivem no campo na construção de um projeto educativo emancipatório (CALDART, 2009). A escola no campo, é apenas um dos territórios onde a Educação do Campo acontece, e é exatamente esse território que este artigo se concentra. Isso ocorre porque a escola no campo e do campo desafia a ideologia dominante, promovendo a formação de uma consciência de classe e atuando como uma ferramenta de resistência política e cultural.

A Educação do Campo, em conjunto com a Escola do Campo, nasce como uma resposta às experiências dos movimentos socioterritoriais que batalham pela posse da terra e por uma educação fundamentada na história de resistência da classe camponesa. Seu propósito principal é fortalecer a capacidade de resistência dessas comunidades diante da crescente expansão do capitalismo (MOLINA; SÁ, 2012). Essa capacidade da Escola do Campo se deve à sua estrutura curricular, que se baseia na realidade dos sujeitos, transformando-a em conteúdo educacional, sem ignorar as contradições inerentes a esse processo. De acordo com Caldart, “as contradições são o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação da realidade” (2012, p. 29). Portanto, o objetivo é afastar-se das escolas tradicionais e sem vida, criando um ambiente que integra diversas atividades relacionadas às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Essa abordagem está necessariamente ligada à promoção do trabalho escolar que seja interdisciplinar, onde as diversas áreas de conhecimento estão interligadas no processo de

ensino-aprendizagem, pois acredita-se que mudanças significativas não ocorrerão enquanto cada professor trabalhar de forma isolada.

No que diz respeito às relações sociais que ocorrem dentro das escolas do campo, há uma ênfase nas seguintes mudanças: fomentar o trabalho conjunto entre educadores e educandos, estimular a auto-organização dos educandos, fortalecer a relação da escola com a comunidade (através de uma gestão coletiva da escola) e desenvolver os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA, 2015). Esses princípios direcionam a busca por uma gestão democrática da escola e iniciativas específicas de formação para fortalecer a coletividade escolar. Dessa forma, almeja-se uma escola que seja um espaço público da comunidade, com maior participação e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões relacionadas à gestão do cotidiano educacional, acompanhada da constante qualificação dos profissionais da educação.

Portanto, a escola do campo não é apenas uma escola comum; é uma escola dos sujeitos do campo. Conforme destacado por Molina e Sá (2012), a escola do campo se diferencia da expressão "escola rural" e é reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo de 2002. Para essas autoras, "as Escolas do Campo, no território rural, são fruto do movimento da Educação do Campo" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

É crucial observar que a escola da Educação do Campo está vinculada primeiramente àqueles que estão dispostos a lutar e se organizar contra as injustiças, mas, gradualmente, busca abranger todos os sujeitos do campo. O protagonismo desses sujeitos tem sido fundamental para a construção da Educação do Campo. Não é uma educação no campo, mas sim uma Educação do Campo, conforme afirmado por Caldart (2009). Ela não é feita para ou com os sujeitos do campo, mas sim pelos próprios sujeitos do campo. É um "do" que precisa ser construído por meio do processo de formação de sujeitos coletivos, indivíduos que lutam para se tornarem parte ativa da sociedade, influenciando a agenda política.

Portanto, a escola no campo e do campo reconhece, abraça e valoriza a identidade que a construiu, permitindo que as crianças e jovens que a frequentam sintam orgulho de fazer parte dela, pois reconhecem sua história e cultura. A escola do campo proporciona o encontro dos sujeitos com a terra e apresenta a realidade em que estão inseridos, identificando os problemas do campo e propondo soluções para enfrentá-los (CALDART, 2009). É importante ressaltar que a escola não resolverá todos os problemas, mas é um componente vital das ações políticas, econômicas e culturais destinadas a desafiar o sistema capitalista predador e em vigor.

Por essas e outras razões, existe uma articulação para dismantelar a escola no e do campo. Estas instituições não estão alinhadas com os interesses da burguesia, que busca expandir seu poder político e econômico e manter seu status quo. Conseqüentemente, essa constatação é um dos motivos subjacentes à implementação de políticas públicas que ameaçam a existência dessas escolas. Entre essas políticas, destacam-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o programa Caminho da Escola, que, em conjunto, têm aumentado os custos do transporte escolar das áreas rurais para as urbanas. Além disso, a política de municipalização e a nucleação das escolas, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, têm contribuído para o fechamento de escolas no campo.

A municipalização é uma estratégia de descentralização política e administrativa, inserida em um conjunto de ações promovidas pelo governo federal, com o propósito de transferir a gestão da educação da esfera federal para os estados e, principalmente, para os municípios. Embora tenha tido início no Brasil na década de 1970, a política de municipalização só ganhou expressividade a partir dos anos 2000, impulsionada pela promoção da descentralização na oferta da educação básica. Essa mudança foi justificada com a alegação de que as administrações municipais estavam mais bem equipadas para identificar de forma precisa as necessidades de suas respectivas populações, tornando-se, assim, gestores mais eficazes.

Além da municipalização das escolas, surge a prática da nucleação, que se baseia em uma abordagem de origem norte-americana que envolve a concentração de alunos de diversas escolas em uma única instituição. Esta estratégia tem sido justificada com base em fatores como a baixa densidade demográfica, a simplificação da coordenação pedagógica, a melhoria da eficiência na gestão escolar e a elevação da qualidade do ensino. Entretanto, tais argumentos podem ser questionados, especialmente quando se considera os crescentes custos com o transporte escolar, que têm aumentado significativamente ao longo dos anos.

É importante notar que muitos recursos públicos foram investidos na construção de escolas no campo, e o fechamento dessas escolas também representa um desperdício desses recursos. Além disso, transferir os estudantes para escolas de maior porte, por si só, não garante a melhoria na qualidade da educação. E vale retomar o fato de que o número de fechamento de escolas não corresponde à diminuição no número de matrículas no campo; ou seja, há alunos, mas cada vez menos escolas no campo.

Por meio dessas ações de um Estado pautado no neoliberalismo e políticas públicas que negligenciam as necessidades das populações do campo, tem-se fomentado um modelo de campo que valoriza o lucro em detrimento da qualidade de vida, dispensando a presença

humana. Estamos falando do agro, do hidro e minero negócio, que tem exercido uma influência significativa na região Centro-Oeste do país. Por outro lado, essa mesma região é a que apresenta o menor número de escolas no campo, sendo as escolas elementos essenciais para o desenvolvimento das populações do campo. É por causa dessa realidade de escassez de escolas na região que quase metade dos estudantes do campo precisam deslocar-se para a cidade a fim de ter acesso à educação.

Com base nessa realidade, o desafio é compreender tanto o passado quanto o presente ao analisar não apenas o contexto educacional das escolas no/do campo, mas também o contexto do território em si. A Educação do Campo está ligada ao contexto histórico, aos conflitos, às políticas públicas e ao território rural onde vivem os povos do campo. A Educação do Campo e as escolas no campo é produto, mas dialeticamente, é também, instrumento das lutas dos povos do campo pela conquista e resistência em seus territórios (CAMACHO, VIEIRA, 2021).

Partimos desse contexto histórico para discutir o território e as territorialidades no Centro-Oeste brasileiro. Se de um lado essa região é constituída de territórios de povos do campo, do outro, temos o avanço do capital e suas consequências sociais e ambientais que perpetuam o modelo de campo baseado em negócios, lucros e exploração. A próxima seção deste artigo abordará o território rural e suas múltiplas determinações no contexto do Centro-Oeste brasileiro.

Territórios, Territorialidades e a Questão Agrária no coração do Brasil: o Centro-Oeste brasileiro

O território rural, objeto de análise deste artigo, frequentemente se converte em um cenário de conflitos resultantes das contradições e tensões entre relações capitalistas e não capitalistas, onde se manifestam as dinâmicas de poder, controle e resistência. O território rural é, portanto, vivido, apropriado e transformado pelos sujeitos que nele atuam — agricultores, comunidades tradicionais, movimentos sociais, empresas agroindustriais, entre outros.

Dentro desse contexto, o território rural é acometido por constantes disputas, moldado por processos históricos de ocupação, uso e apropriação da terra. Ele transcende a função de mero local de produção agrícola, servindo como um ponto de articulação de projetos de desenvolvimento rural, lutas por direitos, preservação ambiental e resistência a políticas de exclusão e marginalização. Assim, o território rural é uma arena onde se confrontam as forças

do capital agrário, as políticas públicas, as ações de resistência dos povos do campo, além das estratégias de sobrevivência e permanência no campo.

No caso específico do território rural no Centro-Oeste brasileiro, observam-se duas formas distintas de organização territorial: o território do agro-hidro-minero-negócio e o território dos povos do campo. O primeiro é predominantemente orientado à produção de mercadorias em larga escala, com forte integração aos setores industriais e comerciais, específicos, especialmente, para a exportação. Em contraste, o segundo se destaca pela defesa da produção baseada na biodiversidade cultural e no respeito ambiental, com o objetivo claro de garantir a subsistência e a preservação da vida.

Ao introduzir sobre o território do agro-hidro-minero-negócio, é fundamental destacar a monopolização da terra e da água, recursos indissociáveis no contexto da acumulação de capital. A concentração da terra, característica marcante do capitalismo rural no Brasil, é evidenciada por um índice de Gini superior a 0,8, o que reforça a necessidade de trazer para a discussão a questão agrária do país. Esse processo de concentração, que favorece interesses privados em detrimento dos coletivos, seja pela especulação fundiária ou pela apropriação da renda da terra, limita o acesso deste recurso para uma ampla parcela da população que depende tanto para viver e produzir.

No Centro-Oeste, a terra está concentrada e sendo explorada tanto pelo setor agrícola quanto pelo mineral. Embora o setor mineral responda frequentemente às demandas do agronegócio, ele também possui dinâmicas de crescimento e exploração independentes. Quanto a monopolização da água, ocorre para o acionamento de pivôs centrais nas grandes monoculturas alterando significativamente seus cursos naturais e em sua distribuição geográfica. Mas, a dinâmica de uso da água é ainda intensificada pela crescente demanda do setor energético, o que agrava os conflitos pelo uso e gestão sustentável desse recurso. Por isso, é possível observar, como sugere Harvey (2018), a formação de "novos cercamentos" no Centro-Oeste, onde os bens naturais, como a terra e a água, são progressivamente transformados em mercadorias. que alimentam o "ecossistema global do capital" (HARVEY, 2018).

Neste contexto, o agro-hidro-minero-negócio cria uma realidade ambígua do ponto de vista social, político e econômico, pois embora a economia do Centro-Oeste apresente um crescimento que em muitas vezes supere as demais regiões do país, a população enfrenta índices elevados de pobreza e desemprego (TRIBUNA DO PLANALTO, 2024). E essa realidade de pobreza e miséria não se restringe apenas ao campo, mas afeta também as áreas urbanas, uma vez que a cidade foi estrategicamente posicionada como uma solução ilusória para a população

expulsa e empobrecida do meio rural. Os dados fornecidos pelo IBGE reforçam essa realidade: em 2000, apenas 4,84% da população era residente no meio rural na região Centro-Oeste, número que subiu para 5,2% em 2010. Apesar do aumento, a região é a que tem menor concentração de população no campo. Esses números significam que milhares de famílias abandonaram o campo, não por vontade própria, como sugere o discurso dominante — que romantiza a ideia de migração voluntária em busca de melhores condições na cidade, mas sim por serem limitados por um modelo de campo excludente. Os dados do Censo Agropecuário de 2006 confirmam essa realidade, evidenciando a concentração de terras nas mãos de poucos. O censo revelou que 77% das terras em Mato Grosso do Sul estão concentradas em propriedades com mais de 1.000 hectares, 78% em Mato Grosso, 48% em Goiás e 26% no Distrito Federal.

Portanto, pode-se afirmar que a territorialização do agro-hidro-minero-negócio resulta na ausência ou na presença mínima de famílias no meio rural. Na realidade, existe um processo de conversão intensiva de recursos naturais em mercadorias, sob um modelo de modernização altamente conservador. Como afirmam Mendonça e Mesquita (2008), essa modernização é considerada “conservadora” porque reflete o movimento incessante do capital em busca de valorização, perpetuando a concentração fundiária e a exclusão social. Além disso, é conservador por desconsiderar a vida, necessidade e a existência dos povos do campo. Assim, nos territórios onde o agro-hidro-minero-negócio se estabelece, há uma transformação profunda nas relações sociais, ambientais, trabalhistas e econômicas.

Por outro lado, é necessário destacar as especificidades do território dos povos do campo, que se organiza com base na subsistência e abrange todas as dimensões da vida (FERNANDES, 2008). Essa diferença é visível ainda na paisagem e na organização desses territórios. No caso dos povos do campo, a paisagem é diversa, marcada por uma presença significativa de pessoas, para as quais o território é marcado por suas existências e produção de vida, de alimentos (FERNANDES, 2008). Além disso, os povos do campo possuem uma ordem moral no âmbito da economia familiar que o distingue enquanto classe social. Tal premissa pode ser notada na luta pela terra em busca da reforma agrária, portanto, na organização, controle, hierarquia e autonomia do tempo. Pessoas de todas as idades estão envolvidas na produção e na preservação das práticas culturais, o que gera uma demanda por infraestrutura social e por outros elementos que compõem a dinâmica territorial.

Sobre essa infraestrutura social, pode ser citado a escola no campo. Os povos do campo possuem uma identidade enraizada que se fortalece mediante os princípios fundamentais da escola no campo e do campo. Não se trata apenas de uma escola localizada no meio rural, mas

de uma instituição que é, na verdade, 'do' campo. Conforme Caldart (2009), a escola no campo não é simplesmente 'para', ela é uma construção política dos sujeitos do campo, uma escola que pertence ao campo.

A escola da Educação do Campo, representa o território tanto material quanto imaterial de grande importância, pois está intrinsecamente ligada à realidade concreta da luta pela terra, atuando como um instrumento de resistência política e cultural contra a hegemonia do capital. É fundamental entender, que a escola da Educação do Campo desempenha um papel de extrema relevância que transcende a mera função de instituições de ensino. Elas representam, antes de tudo, territórios vitais para o fortalecimento político e cultural das populações que dependem da terra para sua subsistência e, por essa razão, demonstram respeito ao adotar práticas mais sustentáveis. Diante do avanço da territorialização imposta por esse modelo econômico, a escola se torna um instrumento fundamental de resistência, funcionando como espaço de formação crítica e fortalecimento dos territórios de vida. Assim, a escola surge como uma ferramenta de luta, contribuindo para a manutenção e preservação das identidades.

Até este ponto, destacamos diferenças fundamentais entre dois tipos de territórios rurais, cujas distinções refletem não apenas escolhas produtivas e econômicas, mas também as relações sociais, culturais, de poder e de existência que moldam o uso e a apropriação do território no Centro-Oeste brasileiro. Tanto o território do agro-hidro-minero-negócio quanto o dos povos do campo estão continuamente em processos conhecidos como territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR), conforme exposto por Fernandes (2005). Segundo o Fernandes (2005), “a expansão ou criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização, enquanto o refluxo e a destruição são expressões da desterritorialização”. Esses processos revelam uma dinâmica complexa e em constante transformação que caracteriza o enfrentamento entre diferentes lógicas de ocupação e uso do território.

No caso da reterritorialização, trata-se de um movimento de retirada do território que nem sempre foi bem-sucedido, pois, para os povos do campo, esse processo não significa apropriação e uso da terra como na origem. Muitas vezes, o que resta dessas comunidades é a memória de um território do qual foram expulsos, abrindo-se a possibilidade de uma reterritorialização precária. Esses movimentos de TDR evidenciam a conflitualidade e as contradições nas relações socioespaciais, estando intrinsecamente ligado a questões de classe. Portanto, território e classe são interdependentes, uma vez que o território é ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui

fronteiras, conflitualidades e são as classes sociais que competem por seu domínio/apropriação e conquista. Isso é particularmente evidente quando se considera os povos do campo, águas e florestas, cuja luta tem sido feita em defesa de seu território.

Neste trabalho, destacamos a defesa pelo território rural dos povos do campo, das águas e das florestas os quais enfrentam desafios desde o processo inicial de ocupação da terra. Historicamente, esses povos foram excluídos e expulsos pelas sesmarias e, mais tarde, pela promulgação da Lei de Terras de 1850, que, ao associar-se a uma política de preços reduzidos para a aquisição de terras, favoreceu a consolidação de uma oligarquia rural. Tal conjuntura também estimulou o aparecimento da grilagem, aprofundando a concentração fundiária no país e especificamente sobre o contexto do Centro-Oeste.

Mas, nas últimas décadas, contudo, a territorialização do capital no campo do Centro-Oeste se intensificou, impulsionada pela expansão de atividades voltadas para uma rede complexa denominada de agro-hidro-minero-negócio. Diante dessas condições, o campo no Centro-Oeste tem passado a atender às exigências impostas pelo capital. As intervenções governamentais que foram iniciadas na década de 1930, desempenharam um papel de importância crucial na reconfiguração do Centro-Oeste e no predomínio de um determinado território.

Em primeiro lugar, merece destaque a política de ocupação conhecida como "Marcha para o Oeste", promovida por Getúlio Vargas. Esta política foi justificada por um discurso ideológico que defendia que a migração para o oeste proporcionaria oportunidades mais vantajosas para os migrantes (PICOLI, 2005). Muitos desses migrantes eram resultado das contínuas expulsões de suas terras nos estados do Sul e Sudeste, onde o valor das terras estava constantemente em alta. A intenção subjacente era clara: abrir as terras do interior do país, e essa tarefa recaiu sobre os povos que habitavam o campo, as águas e as florestas, que já haviam perdido seus territórios anteriores (PROCÓPIO, 1992).

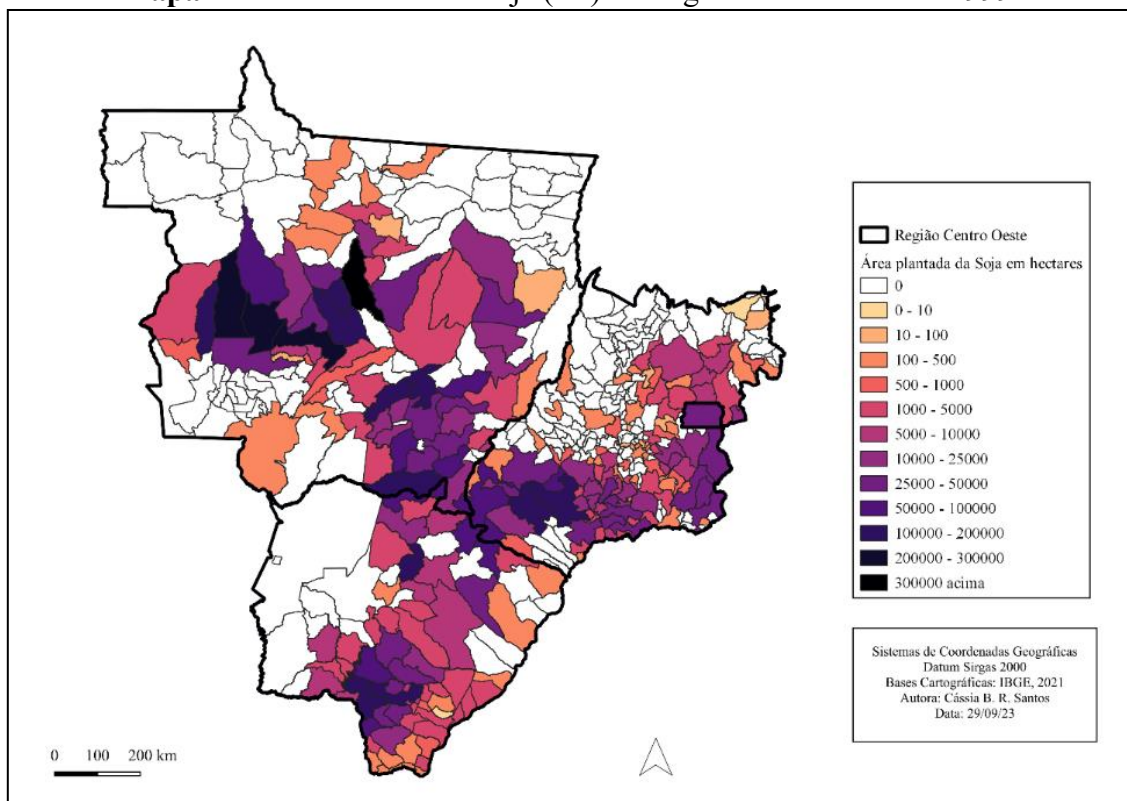
Aqueles que se estabeleceram na região central logo experimentaram os impactos da ditadura militar, que reorientou o rumo do Centro-Oeste com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO). Isso resultou também na intensa chegada de posseiros, vaqueiros, grileiros, latifundiários, fazendeiros, empresários, gerentes técnicos, comerciantes, funcionários e outros, frequentemente facilitada pelo Estado por meio da concessão de terras a preços baixos.

Além disso, o desenvolvimento do Centro-Oeste foi impulsionado por eventos como a construção de Goiânia na década de 1930, que urbanizou o estado de Goiás, e a construção de

Brasília na década de 1960, que desempenhou um papel crucial na modernização e integração do país. A Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) também desempenhou um papel importante ao criar vários programas, como o POLOCENTRO e o PRODECER, com o objetivo de promover uma agricultura científica globalizada. A atuação de instituições de pesquisa, como a Embrapa, também foi fundamental, incentivando a adoção de técnicas modernas de uso de inseticidas, fertilizantes, sementes modificadas e corretivos, além de fornecer assistência técnica na região do Cerrado. o que se revelaria de consequências catastróficas para os trabalhadores assalariados (urbanos e rurais) e para as populações rurais tradicionais em geral.

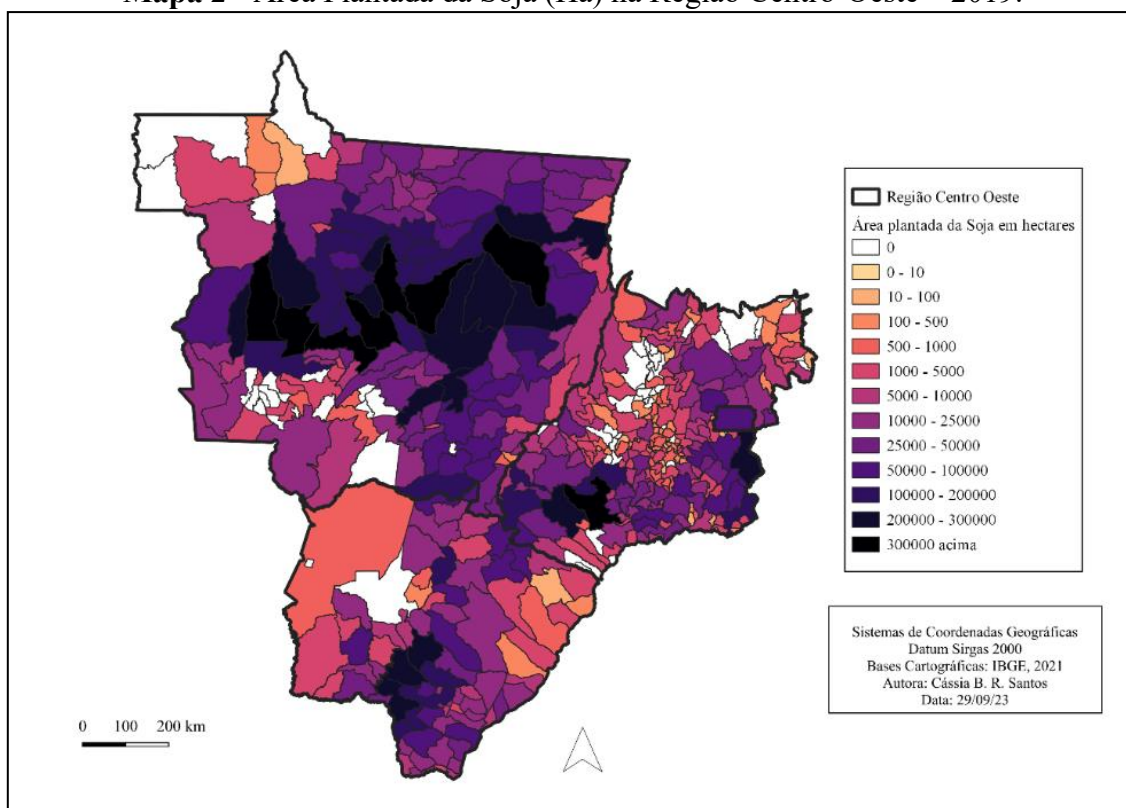
Portanto, o período de 1950 a 1960 possui relevância para análise neste trabalho, pois foi quando se iniciou o processo de industrialização da agricultura brasileira e que atingiu em cheio o Centro-Oeste do Brasil. O discurso predominante era de que a modernização agrícola traria redução de custos e aumento na produção. As terras do Cerrado, que até a década de 1960 não tinham grande valor agrícola, passaram a ser reavaliadas, desencadeando uma revolução científica na agricultura. Antes consideradas improdutivas, essas terras se tornaram altamente produtivas, principalmente para o cultivo de grãos de soja. No mapa 1, verifica essa evolução da soja nos estados do Centro-Oeste dentro do recorte temporal 1999-2019.

Mapa 1 - Área Plantada da Soja (Ha) na Região Centro-Oeste – 1999.



Fonte: SIDRA/IBGE. Organização: Autores.

Mapa 2 - Área Plantada da Soja (Ha) na Região Centro-Oeste – 2019.



Fonte: SIDRA/IBGE. **Organização:** Autores.

Concordamos com Santos (1988, p. 99) ao afirmar que "a chegada do novo causa um choque. Quando a variável do agronegócio foi introduzida, ela alterou as relações preexistentes e estabeleceu novas. Todo o ambiente se transforma." Já na década de 1990, a região Centro-Oeste apresentava uma nova configuração com a instalação de empresas nacionais e internacionais, financiamento de grandes projetos privados e a articulação com políticas estatais.

Como consequência dessa realidade, a expropriação dos povos do campo se intensificou na década de 1990. Paralelamente a esse processo, observamos o fechamento constante das escolas no campo, levando, em muitos casos, à completa ausência dessas instituições em diversos territórios. A ausência das escolas não é apenas um reflexo da marginalização dessas comunidades, mas também um mecanismo que agrava sua exclusão, desarticulando as bases sociais e culturais que sustentam a vida no campo, ao mesmo tempo em que facilitam a consolidação do controle territorial pelo capital.

Portanto, a estratégia de transformar o Centro-Oeste em um grande celeiro agrícola teve origem em fatores externos à própria região. Isso significa que as ações promovidas pelo Estado brasileiro, incluindo a criação de um órgão de planejamento dedicado exclusivamente à

ocupação produtiva do Centro-Oeste (SUDECO), não foram impulsionadas pelos atores locais já estabelecidos, mas sim por grupos políticos e empresariais agroindustriais poderosos, que buscavam expandir seus mercados por meio da venda de produtos e maquinário agrícola.

Em resposta a esses estímulos governamentais e empresariais, o estado de Mato Grosso emergiu como o maior produtor de soja do Brasil. Desse modo, o contexto de Mato Grosso, notadamente ao longo do corredor da soja – um fenômeno que pode ser mais bem compreendido ao revisar e analisar os mapas 1 e 2 –, abarcando os municípios como Sorriso, Nova Mutum, Campo Novo do Parecis, Nova Ubiratã, Querência, Sapezal e Diamantino. Paralelamente, os municípios que, anteriormente, não estavam envolvidos na produção do agronegócio da soja em 1999, expandiram a produção e atuam no agronegócio da soja em 2019.

No caso de Goiás, a situação é semelhante à observada em Mato Grosso, com o deslocamento da fronteira do agronegócio da soja sendo evidenciado pelos mapas 1 e 2. A expansão da produção de soja em Goiás ocorreu no sentido sul para norte do estado. Em relação ao Mato Grosso do Sul, embora o estado já se destaque na produção de soja em sua porção sul desde 1999, em 2019 observou-se um aumento significativo na produção tanto no sul quanto no restante do estado.

Diante disso concordamos com Santos (1993, p. 61), o Centro-Oeste experimentou de forma imediata e simultânea tanto a urbanização quanto a materialidade contemporânea caracterizada especialmente pelo avanço do agronegócio da soja. Entretanto não tem sido contabilizados os prejuízos sofridos pelas riquezas naturais, com destaque para a privatização dos solos e dos ambientes hídricos, e eliminação dos saberes tradicionais das populações camponesas, indígenas, quilombolas, dentre outras. E embora o agronegócio exerça uma considerável influência nos processos de desterritorialização da população do campo, ele não atua sozinho. A rede produtiva do agronegócio é complexa, e a soja é apenas uma das principais commodities da região. Além da produção de commodities, o agronegócio se envolve em diversas atividades que afetam tanto os ambientes urbanos quanto rurais, moldando o espaço conforme as demandas de um sistema globalizado. Este sistema é altamente dependente do Estado, e as políticas neoliberais frequentemente favorecem os interesses privados em detrimento dos direitos sociais.

Assim, além do agronegócio, outros setores contribuem para enfraquecer/impossibilitar o território dos povos do campo, como a construção de usinas hidrelétricas na região e as atividades de mineração. De acordo com Santos (2023), usinas hidrelétricas, como a Usina Hidrelétrica de Manso e Dardanelos em Mato Grosso, as Usinas Serra da Mesa e Cana Brava

em Goiás, deslocaram comunidades e até mesmo inundaram escolas no campo no período compreendido de 1999 a 2019.

A construção da Usina Hidrelétrica de Manso, ocasionou uma realocação imposta de comunidades locais para novos territórios. As obras iniciaram-se em setembro de 1988, sendo interrompidas em novembro de 1989 e retomadas apenas em 1998, com sua conclusão ocorrendo no final do ano 2000. De acordo com Fernandes (2010), mais de 700 famílias foram removidas da região, o que impulsionou o fechamento das escolas nos anos seguintes. Em relação a Usina Serra da Mesa, inaugurada em 1998, afetou diretamente os municípios de Minaçu, Uruaçu, Niquelândia e Campinorte e Barro Alto em Goiás. Esse empreendimento também provocou a desterritorialização de inúmeras comunidades. A criação do reservatório da usina submergiu grandes extensões de terra, forçando os habitantes a se mudarem para outros locais.

A Barragem de Serra da Mesa, em funcionamento há nove anos, expulsou 925 famílias de suas terras nos municípios de Minaçu, Colinas do Sul, Uruaçu, Niquelândia, Campinorte, Barro Alto. As poucas indenizações distribuídas foram calculadas pelas empresas construtoras, Furnas e grupo VBC (Votorantim, Bradesco e Camargo Correa), e resultaram em valores muito abaixo aos de mercado. “Nessa obra, foram vários os casos de expulsão violenta na época do enchimento do lago, com despejos forçados e casas queimadas pela construtora para que as famílias não retornassem” (MST, 2005).

Em 1998, foi iniciada também a construção da Usina de Cana Brava, pela multinacional belga Tractebel, com colaboração do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse projeto expulsou mais 986 famílias, inundou as escolas e comprometeu as estradas de acesso que, com o tempo, também foram fechadas. A esse respeito:

A escola que existia em Vila Buriti, município de Minaçu, com mais de 70 crianças matriculadas antes da construção da barragem de Cana Brava, foi fechada depois da conclusão da obra por falta de alunos, já que as estradas de acesso estavam inundadas. Muitos professores ficaram sem emprego e tiveram que deixar a vila. A escola mais próxima ficava no centro de Minaçu; com a falta de transporte público na vila, as crianças costumam ir de bicicleta e levam aproximadamente 40 minutos até ela (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2013).

Esses casos exemplificam os impactos adversos que grandes projetos de infraestrutura, especialmente no setor energético, impõem aos povos do campo. As transformações forçadas e a expropriação territorial não resultaram apenas na perda de terras, mas também na desestruturação social e econômica dessas comunidades, incluindo o fechamento de escolas. Essa perda é particularmente expressiva quando se analisa o recorte regional do Centro-Oeste

no período de 1999 a 2019 (gráfico 1), evidenciando a magnitude da marginalização enfrentada pelos povos do campo.

A mineração também tem ganhado destaque, especialmente nos estados de Mato Grosso e Goiás. De acordo com dados divulgados pelo MapBiomias de 2021, Mato Grosso liderava em segunda posição, o ranking nacional, com 64.063 hectares de área minerada, enquanto Goiás estava em quinta posição, com 11.894 hectares. O minero-negócio como parte do complexo agroindustrial, tem exercido uma influência substancial nos impactos ambientais, manifestando-se na extensa remoção da vegetação, na contaminação do solo e dos recursos hídricos, e, como consequência direta, na saúde humana.

A mineração nos territórios do Cerrado é realizada em diferentes escalas de extração e comercialização de minérios. Numa perspectiva regional, destaca-se a exportação e comercialização de calcário agrícola e fosfato. O caso do calcário agrícola e do fosfato é particularmente emblemático, pois simboliza o avanço do minero-negócio para atender a demanda do agronegócio, especialmente em municípios que tem uma intensa produção de grãos.

Empresas estrangeiras, como a norte-americana Mosaic Fertilizantes e a CMOB Brasil, conjuntamente da China Molybdenum, operam no Cerrado, em municípios como Catalão (GO) e Ouidor (GO), na extração de rocha fosfática. A atividade de mineração de fosfato, iniciada na década de 1970 nessas localidades, tem historicamente agravado os conflitos fundiários e hídricos (GONÇALVES, 2016). A implantação de minas ao céu aberto e as barragens de rejeitos, provocam a expropriação de dezenas de famílias, além de manterem a constante ameaça de expulsão dessas populações. Além disso, esses processos impactam diretamente a dinâmica das escolas no campo, comprometendo tanto a continuidade quanto a qualidade da educação oferecida às comunidades rurais.

A partir deste panorama mais geral da questão agrária no Centro-Oeste, é possível observar uma trama complexa, caracterizada pela territorialização do agro-hidro-minero-negócio, mas também pela existência de povos que lutam para permanecerem em seus territórios. Esses povos desempenham um papel crucial na sustentação da necessidade de escolas no campo e da Educação do Campo. Este aspecto da Geografia das escolas no campo no Centro-Oeste brasileiro será abordado em mais detalhes na próxima seção.

A Geografia das Escolas no Campo no Centro-Oeste brasileiro

A região Centro-Oeste do Brasil enfrenta um desafio significativo em relação à carência de escolas no campo, com apenas 2,8% do total nacional. Em 1999, a região contava com 4.179 escolas no campo, no entanto, conforme ilustrado no gráfico 01, em 2019, esse número declinou drasticamente para 1.567, representando uma perda alarmante de 62,5% (INEP, 1999-2019).

Uma análise da redução de escolas por estado revela que, em 1999, Mato Grosso tinha 1.853 escolas no campo, número que foi reduzido para 767 em 2019, o que representa uma perda de 58%. Apesar desse declínio, Mato Grosso ainda é o estado com o maior número de escolas no campo em funcionamento. Em contrapartida, Mato Grosso do Sul está na última posição desse ranking. Notavelmente, o Mato Grosso do Sul foi o único estado que experimentou um aumento no número de escolas no campo, passando de 159 em 1999 para 234 em 2019. Contudo, esse aumento é em grande parte atribuído à reclassificação de escolas urbanas como rurais no banco de dados do INEP, além da transformação de extensões³ de escolas em instituições independentes.

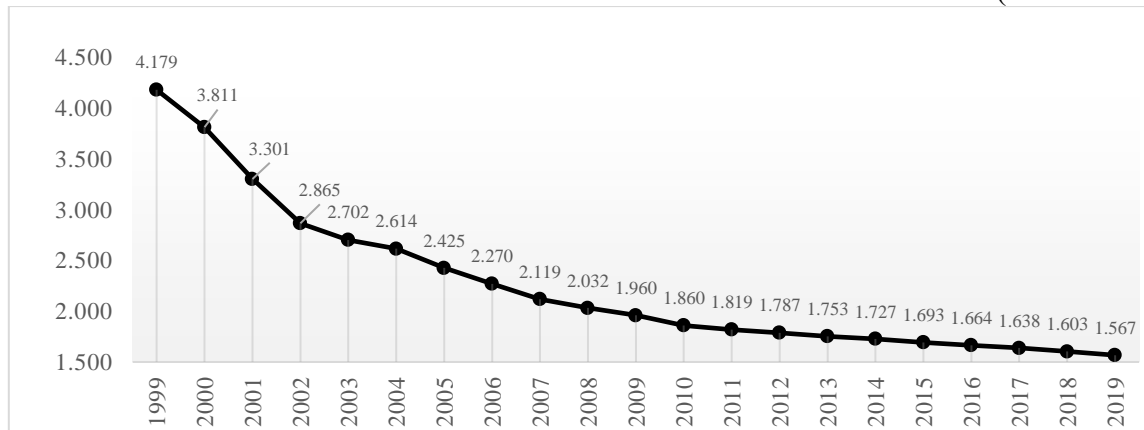
Em Goiás, o cenário das escolas no campo revela um declínio significativo. Em 1999, o estado era o líder em número de escolas em funcionamento no campo, com 2.067 instituições. No entanto, esse número caiu para apenas 516 escolas em 2019, refletindo uma perda superior a 70% ao longo do período. Essa redução expressiva faz de Goiás o estado que mais sofreu com a diminuição de unidades escolares no campo.

Esse contexto de Goiás tem impacto direto no Distrito Federal, que também experimentou uma diminuição no número de escolas no campo. O Distrito Federal registrou uma perda de 18% no número de escolas durante o mesmo período, caindo de 100 para 82 instituições de ensino.

Além disso, segundo dados do IBGE, enquanto o número de escolas no campo diminuiu, a população no campo do Centro-Oeste aumentou, passando de 4,84% em 2000 para 5,2% em 2010. Isso demonstra que existe uma demanda por escolas, embora o Centro-Oeste ainda seja a região com a menor concentração de pessoas no campo. Araújo (2012) atribui essa realidade à expansão do capitalismo no campo que impulsionou a urbanização massiva da população.

³ As extensões também são conhecidas como "salas anexas", ou seja, são turmas atendidas fora de uma escola polo. As escolas polos possuem independência em relação a qualquer outro estabelecimento de ensino sendo registradas com códigos próprios no banco de dados do INEP. No entanto, é importante observar que, a extensão de uma escola não tem um código próprio exclusivo; na verdade, ela compartilha o mesmo código da escola polo à qual está vinculada. É por essa razão que chamamos de "escola polo", pois uma escola polo pode ter várias extensões. Portanto, as ações das extensões da escola, bem como as atividades dos alunos e funcionários, estão subordinadas à escola polo à qual estão vinculadas.

Gráfico 1 - Número de Escolas em Funcionamento no Centro-Oeste do Brasil (1999 - 2019).



Fonte: INEP/MEC. Organização: Autores.

Diante da realidade apresentada, a perda de escolas no campo precisa ser tratada como um verdadeiro descaso, uma omissão generalizada por parte do poder público e que pode sinalizar o descumprimento de preceitos constitucionais. Por isso, tão importante o estudo do fechamento de escolas no campo ainda sobre a perspectiva geográfica. A Geografia vai além do entendimento do que está posto em leis. A Geografia nos permite analisar um processo mais amplo, legitimado pela apropriação privada da natureza e do trabalho, e a complexidade dos seus diferentes desdobramentos especialmente, para os povos do campo, que são diretamente atingidos em seus territórios.

Assim, quando esses desdobramentos se manifestam na questão do fechamento das escolas no campo, é crucial destalar alguns dados importantes. Primeiro, diz respeito ao aumento significativo no número de crianças e adolescentes que, em virtude da escassez de instituições de ensino no território rural, são forçados a estudar em centros urbanos. Em 2019, havia 235.821 estudantes matriculados no campo no Centro-Oeste, dos quais aproximadamente metade dependia de transporte público para acessar escolas no campo distantes de suas casas (INEP, 2019).

No que diz respeito aos estudantes que moram no campo e necessitam frequentar escolas urbanas, o cenário em 2019 era emblemático. Um contingente de 196.807 alunos encontrava-se nessa situação. Dentre eles, 107.449 tinham como única alternativa o transporte escolar para acessar a escola urbana, enquanto 89.358 estudantes enfrentavam a dupla dificuldade da ausência de escolas no campo e a falta de transporte escolar (INEP, 2019).

Essa realidade evidencia que o Centro-Oeste está forçando a população jovem a deixar o campo, resultando em superlotação nas escolas urbanas e em um sofrimento significativo devido à localização. Os alunos enfrentam estradas precárias, muitas vezes não pavimentadas, e viajam em ônibus ou vans que carecem de conforto e segurança. Além disso, enfrentam

desafios adicionais relacionados às condições sazonais, como chuvas, atolamentos e poeira (SANTOS, 2017).

Além das dificuldades físicas e logísticas enfrentadas pelos estudantes do campo, eles também precisam lidar com o preconceito e a estigmatização provenientes de colegas, professores e coordenadores. Esse preconceito surge frequentemente devido ao fato desses estudantes virem de comunidades rurais, o que pode acentuar a sensação de exclusão e marginalização no ambiente escolar urbano.

O fechamento de uma escola no campo também traz efeitos políticos e organizativos nas comunidades, pois, quando a instituição escolar local fecha, diminuem ou cessam também as reuniões, festas, comemorações, jogos e encontros de diferentes naturezas, impulsionando a saída do campo. Ou seja, a escola é um lugar de socialização que extrapola a significação de espaço educativo, sendo, do ponto de vista simbólico e prático, um território. Segundo 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”. Portanto, a ausência de escolas contribui para a reconfiguração populacional, comprometendo a permanência e continuidade das atividades dos povos do campo, além de afetar a dinâmica social e produtiva do território.

Assim, a escola é uma base territorial que pode ser referencial de pertencimento das identidades. Isso acontece porque ela tem capacidade de se articular a vida e a história, aos sujeitos e aos direitos. Entretanto, a escola no campo tem sido constantemente ameaçada por representar um instrumento potencializador para a transformação social. Afinal, ela tem representado uma das portas que permite o sujeito estar livre dos mecanismos de opressão. Isso significa que a escola no e do campo não se restringe a uma instituição “cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica” (CALDART, 2009, p. 46). Os sujeitos contribuem por sua própria forma de educar, de fazer escola. Se trata de uma escola ativa com sujeitos ativos, consciente do processo educacional na sua história.

Mas como já foi destacado por Cunha (2006, p. 6), a região Centro-Oeste está passando por uma transformação significativa, deixando de ser um espaço com potencial para milhares de brasileiros em busca de oportunidades de desenvolvimento no meio rural para se tornar gradualmente uma região com foco em possibilidades econômicas de grande magnitude. O Estado ao cumprir o papel de agente ordenador do território, tem primado em acatar a abertura de caminhos para o grande capital. O Estado atua diretamente na construção de infraestruturas

como barragens e hidrelétricas, projetos de mineração, a fraudulenta política de privação de terras e nas políticas de incentivo à produção em larga escala de monocultivos e no fechamento de escolas no campo, tudo isso tem ampliado as possibilidades de territorialização do capital nacional e internacional e afetado, de várias maneiras, a territorialização dessas populações do campo.

Também é importante destacar duas políticas específicas que incentivam a redução de escolas no campo: a municipalização e a nucleação de escolas. Essas políticas estão inter-relacionadas de maneira significativa. A política de municipalização, fundamentada nos princípios de um Estado Mínimo, transfere da União para os municípios a responsabilidade pela prestação de serviços essenciais, muitas vezes com uma alocação insuficiente de recursos. Isso resulta na transferência de muitas escolas estaduais do campo para a gestão municipal. Complementarmente, a política de nucleação visa concentrar os alunos de várias escolas municipais menores em uma única instituição, promovendo a centralização dos serviços educacionais.

Portanto, após a municipalização dessas escolas, elas são fechadas, num processo denominado de nucleação e que pode ser caracterizado como uma verdadeira ofensiva governamental contra a manutenção dos estabelecimentos educacionais no campo. Essa estratégia inviabiliza a existência de escolas próximas aos territórios rurais, configurando-se como uma forma de burlar a legislação. Esse desmonte é justificado pelo uso massivo da política de transporte escolar, que argumenta que os estudantes têm acesso à educação no campo, quando, na realidade, as escolas são fechadas, e os alunos são transferidos para instituições maiores e mais distantes de suas comunidades de origem. Segundo Souza, Bezerra e Neto (2016, p. 8), "quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para a continuidade dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistência e evasão dos alunos".

Nessa dinâmica, o Estado neoliberal desempenha um papel crucial na implementação de mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, no meio rural. Apesar de a educação ser um direito garantido para os povos do campo, conforme descrito na LDB, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação e no Plano Nacional de Educação, o gráfico 01 revela uma redução das escolas no Centro-Oeste. Além disso, é relevante destacar que, em alguns casos, uma mesma escola pode ser fechada mais de uma vez dentro de um único ano ou durante um período específico de análise. Isso evidencia uma grande instabilidade e a precarização do

sistema educacional no meio rural. No total, foram registrados 4.414 processos de fechamento de escolas entre 1999 e 2019.

É importante ressaltar que esses 4.414 processos de fechamentos foram realizados por um total de 4.060 instituições de ensino. Dentro desse grupo, 3.728 escolas fecharam seus portões uma única vez, enquanto 332 foram fechadas de duas a quatro vezes durante o período abrangido pela pesquisa (1999-2019). Entre os estados da região, Goiás foi o mais afetado pelos fechamentos de escolas no campo, com um total de 2.137 processos, seguido pelo Mato Grosso, que registrou 2.141 fechamentos. Por outro lado, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal apresentaram os números mais baixos, possivelmente devido às resistências das comunidades locais e à já limitada presença de escolas no campo em funcionamento nessas áreas.

A região Centro-Oeste enfrenta outra realidade preocupante: a escassez de processos de abertura de escolas no campo. Essa observação é reiterada devido à demanda existente por parte dos alunos, que se reflete no considerável número de estudantes do campo matriculados tanto em escolas urbanas quanto em instituições localizadas no campo, embora muitas vezes distantes de suas comunidades. Surpreendentemente, mesmo diante dessa demanda, as escolas não estão sendo construídas ou reabertas para atender a esses estudantes.

Essa dinâmica específica aponta para uma tendência de redução nos processos de abertura de escolas no campo. A região Centro-Oeste figura como a de menor número de tais processos durante o período de 1999 a 2019. Mato Grosso se destacou com 1.055 aberturas, seguido por Goiás com 554, Mato Grosso do Sul com 179 e o Distrito Federal com 14 processos.

Dessa forma, a região registrou um total de 1.802 eventos de abertura de escolas no campo, dos quais 835 representaram reaberturas e 967 foram referentes a escolas novas. No ano de 2019, restavam apenas 491 das escolas novas e 174 escolas reabertas para atender às necessidades educacionais da população do campo (INEP, 1999-2019).

Como consequência da escassez de escolas em relação ao significativo número de fechamento e à baixa quantidade de aberturas, temos assistido a um aumento progressivo no número de municípios na região Centro-Oeste que não possuem nenhuma escola no campo. Diante dessa realidade, o Estado tem reproduzido o latifúndio do saber. Negar todas as possibilidades de ter o conhecimento acessível é, construir uma lógica de produção e de trabalho subordinado ao capital. Isso coloca a emergência de aprofundamento quanto à falta de escolas no campo e o aumento no número de matrículas em escolas urbanas. Afinal, a falta de

estudantes não é o motivo para o fechamento de escolas. A demanda existe, mas o direito a escola vem sendo constantemente negado as populações do campo.

Em 1999, a região contava com um total de 446 municípios, dos quais 67 não dispunham de escolas no campo. Entretanto, em 2019, esse cenário se agravou, uma vez que o número de municípios aumentou para 467, sendo que 145 deles estavam desprovidos de escolas no campo. Este aumento é notável e revela uma tendência preocupante. Goiás lidera essa triste estatística, com 109 municípios sem escolas no campo, enquanto Mato Grosso e Mato Grosso do Sul enfrentam a mesma problemática, com 22 e 14 municípios, respectivamente, sem unidades escolares no território rural (INEP, 1999-2019).

Aliada a essa realidade na qual municípios já não possuem escolas, a maioria deles também não dispõe das condições necessárias para oferecer uma educação básica completa. Isso se deve ao fato de que as poucas escolas existentes são predominantemente municipais, o que restringe a oferta educacional apenas ao ensino fundamental.

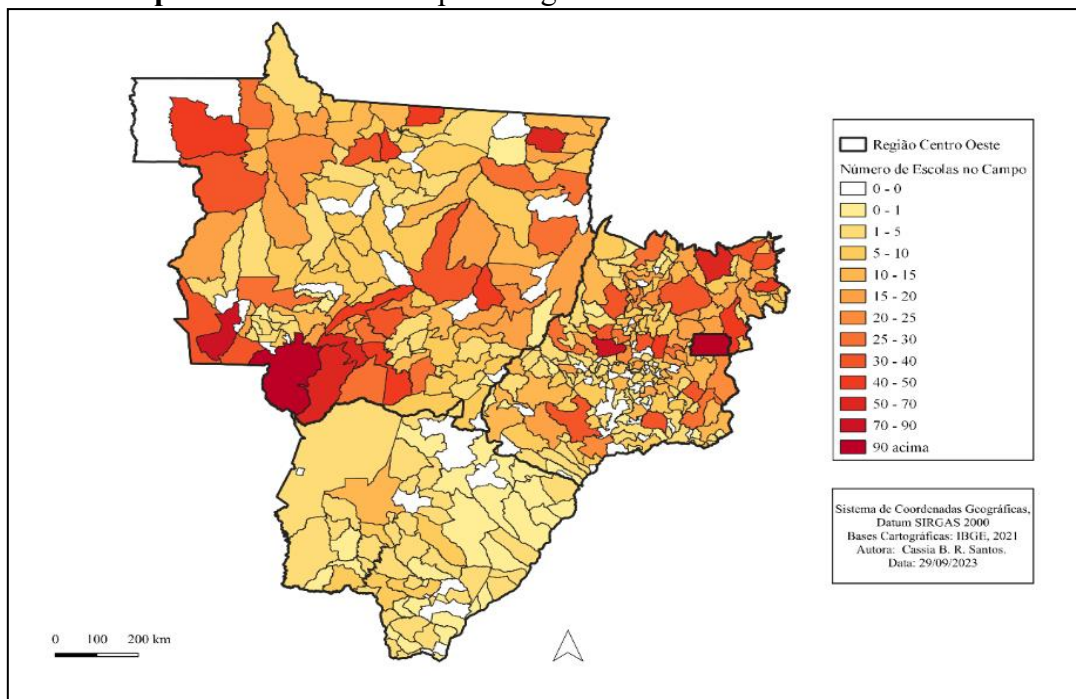
No contexto das 1.567 escolas que estavam em operação nas áreas rurais da região Centro-Oeste em 2019, é notável a expressiva disparidade na distribuição dessas instituições conforme sua esfera administrativa. Dessas escolas, 1.129 eram de responsabilidade municipal, 423 pertenciam à esfera estadual e 15 estavam sob a gestão federal.

Ao analisarmos individualmente os estados da região em 2019, Goiás apresentava um cenário composto por 70 escolas estaduais, 408 escolas municipais e um modesto contingente de seis escolas federais. No Mato Grosso, a configuração mostrava-se com 544 escolas sob gestão municipal, 218 na esfera estadual e somente cinco de jurisdição federal. Por fim, o Mato Grosso do Sul exibiu um panorama educacional que incluía 177 escolas municipais, 55 escolas estaduais e duas escolas federais.

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.

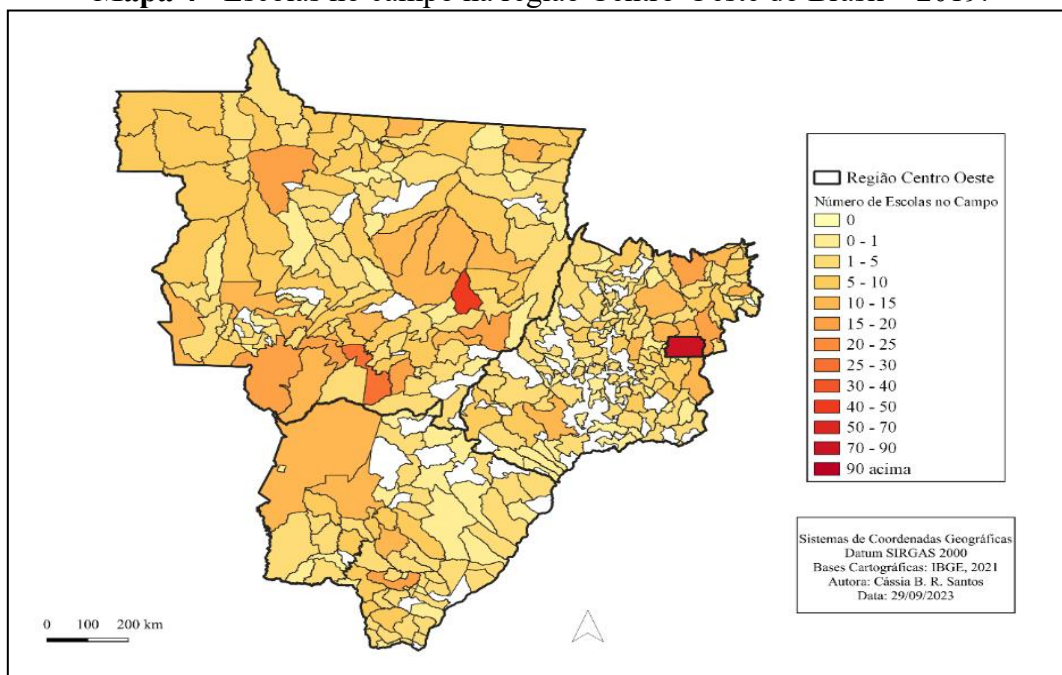
Partimos para uma análise dos mapas 3 e 4 relativos às instituições de ensino localizadas nas áreas rurais do Centro-Oeste. Através dos mapas 3 e 4 é possível inferir uma notável e generalizada diminuição no número de escolas na maioria dos municípios durante o período que compreende aos anos de 1999 a 2019. Contudo, nesse mesmo período, identificamos notáveis exceções em algumas áreas específicas do estado de Mato Grosso do Sul, onde houve um aumento no contingente de escolas.

Mapa 3 - Escolas no campo na região Centro-Oeste do Brasil -1999.



Fonte: INEP/MEC. Organização: Autores.

Mapa 4 - Escolas no campo na região Centro-Oeste do Brasil – 2019.



Fonte: INEP/MEC. Organização: Autores.

No Mapa 3, referente ao ano de 1999, observa-se que diversos municípios de Mato Grosso e Goiás possuíam um número substancial de escolas, alcançando, em alguns casos, até 30, 40 ou até 50 instituições de ensino. No entanto, ao comparar esses dados com o cenário apresentado no mapa de 2019, torna-se evidente que muitos desses municípios experimentaram uma redução significativa no número de escolas no campo. Em contraste com essa tendência

geral, o estado de Mato Grosso do Sul, embora de forma bastante tímida, apresentou um aumento no número de escolas no campo em alguns de seus municípios durante o período. Essa situação não está atrelada a abertura de novas instituições, ou seja, não houve de fato uma política de abertura de escolas, na realidade é atribuída a mudanças na classificação das escolas urbanas, que passaram a ser consideradas rurais no banco de dados do Inep, além da transformação de extensões de escolas maiores em instituições independentes.

Diante do exposto, é evidente que o Centro-Oeste do Brasil apresenta as mais altas taxas de urbanização e uma intensa concentração de população urbana, além da presença predominante do agronegócio, da mineração e do setor hidrelétrico. Esse cenário impõe desafios aos territórios rurais, especialmente à manutenção das escolas no campo. Portanto, as políticas governamentais que promovem a redução das escolas, combinadas com a influência desses setores econômicos, têm contribuído para o enfraquecimento dos povos do campo e a transformação das dinâmicas territoriais no Centro-Oeste.

Considerações Finais

A análise dos dados referente ao quantitativo de escolas no campo revela transformações profundas nas dinâmicas educacionais e territoriais no Centro-Oeste. Em 1999, muitos municípios apresentavam uma quantidade significativa de escolas no campo, mas ao longo das duas décadas seguintes, essa realidade mudou drasticamente. O fechamento de escolas, fortemente influenciado por políticas governamentais e pela expansão do agro-hidro-minero-negócio transformou o Centro-Oeste e os territórios das populações do campo.

A produção de soja, destacada através de mapas, emerge a partir do censo agropecuário do IBGE como principal commodity do Centro-Oeste, com o estado de Mato Grosso se destacando como o maior produtor de soja no Brasil. O denominado "corredor da soja", abrangendo municípios como Sorriso, Nova Mutum e Campo Novo do Parecis, já apresentava um cenário preocupante em 1999, com uma quantidade reduzida de escolas. Essa tendência de declínio educacional se intensificou até 2019, acompanhando a expansão da produção de soja para áreas anteriormente menos envolvidas com essa atividade. Além de sua proeminência na produção de soja, Mato Grosso ocupa ainda a segunda posição na mineração e ainda tem fortes impactos com a instalação de hidrelétricas que têm comprometido as condições de vida no campo.

Em Goiás, observa-se uma dinâmica paralela à expansão da produção de soja do sul para o norte do estado. A expansão agrícola da soja, evidenciada nos Mapas 1 e 2, correlaciona-se com o mapa das escolas no campo, especialmente no norte, onde anteriormente havia uma maior concentração de instituições de ensino. Além disso, a combinação de atividades mineradoras e a construção de centrais hidrelétricas contribuíram para mudanças nas dinâmicas territoriais e educacionais.

Mato Grosso do Sul, por outro lado, apresentou uma particularidade: o aumento no número de escolas no campo entre 1999 e 2019. Esse aumento não decorreu da criação de novas escolas, mas sim da conversão de escolas urbanas em rurais e da independência de extensões de escolas.

Essas transformações evidenciam o impacto significativo do avanço dos setores do agro-hidro-minero-negócio sobre os territórios rurais e a educação no Centro-Oeste. O Estado, ao negligenciar as demandas das populações do campo, contribuiu para a sua expropriação e para a progressiva perda territorial. Assim, a expansão do capital nesses territórios não só altera a configuração econômica, mas também enfraquece as estruturas sociais e educacionais que sustentam esses povos.

A partir deste panorama apresentado, governos, empresas e negócios pautados na ordem, buscam eleger seus projetos e programas, excluindo as populações do campo. Concluímos que o fechamento das escolas no campo baseia-se em um projeto de educação e sociedade da e para a classe dominante, em que muitas vezes o Estado é cúmplice por meio de seus arranjos políticos. Assim, os processos que perpassam as escolas no campo, são apenas a ponta do *iceberg*, pois em sua base estão problemas infinitamente mais complexos. Trata-se de implicações de um neodesenvolvimentismo que conforma a essência do que se tem denominado mundo moderno.

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. 2004. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 08 dez. 2016.

ARAÚJO, Marco Aurélio Corrêa. **De Estado e planejamento: a Sudeco e o avanço do capitalismo monopolista na região Centro-Oeste (1967-1990)**. Dissertação de Mestrado, UFG, 2012.

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

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar.** In: **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Editora Insular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola.** 2012. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 17 nov. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. **Pedagogia do movimento e educação do campo: produtos/produtoras da resistência territorial camponesa.** **Confins**, 2023.

CUNHA, José Marcos Pinto da. **Dinâmica migratória e o processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso.** **Revista Brasileira de Estudos Populacionais.** v. 23, n. 1, p. 85-104, jan./jun. 2006.

FERNANDES, B. M. **Entrando nos territórios do território.** In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Paulo. **Ecobate. Hidrelétrica de Manso: 50 mil hectares de terra debaixo d'água para uma pequena geração de energia.** Entrevista especial com Paulo Fernandes. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 22 set. 2024.

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

GONÇALVES, R. J. A. F. **No horizonte, a exaustão: disputas pelo subsolo e efeitos socioespaciais dos grandes projetos de mineração em Goiás.** São Paulo: Boitempo, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico: Brasil, 2000 e 2010.** Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE. **Produção Agrícola Municipal: Brasil, 1999 a 2019.** IBGE.

IBGE. **Censo Agropecuário: Brasil, 1999 a 2019.** IBGE.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar 1999 a 2019.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília.

MAPBIOMAS. **Destques do mapeamento anual de mineração e garimpo no Brasil de 1985 a 2021.** Disponível em: [Link](#). Acesso em: 10 out. 2023.

MENDONÇA, M. R.; MESQUITA, H. A. de. **O agro-hidro-negócios no cerrado goiano: a construção das (re)existências.** Anais do II Encontro. Brasileiro de Ciências Sociais e de Barragens, Salvador, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do campo.** In: **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MST. **Atingidos ocupam usinas de Cana Brava e Serra da Mesa em Goiás**. 23 maio de 2005. Disponível em: [Link](#). Acesso em: nov. 2020.

MAPA DE CONFLITOS. NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. GO – **Atingidos por barragens lutam por revisão e regularização de indenização e reassentamento**. Disponível em: [Link](#). Acesso em: set. 2024.

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

PICOLI, F. **Amazônia e o capital: uma abordagem do pensamento hegemônico e do alargamento da fronteira**. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

PROCÓPIO, A. **Amazônia: ecologia e degradação social**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1992.

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

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **Territorialização e desterritorialização das escolas no campo do Brasil: uma geografia de conflitos e disputas territoriais**. Tese de doutorado, UnB, 2023.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SOUZA, Francilane Eulália. **O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás**. Goiânia: Vieira, 2010.

SOUZA, Rosana Ramos de; BEZERRA, Neto Luiz. **Educação no campo: um estudo da política de nucleação no assentamento Vila Amazônia**. São Paulo: Editora Atena, 2016.

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

TRIBUNA DO PLANALTO. Economia. **Região Centro-Oeste teve o maior crescimento do PIB no Brasil**. Disponível em: [Link](#). Acesso em 23 de setembro de 2024.

Artigo recebido em 16-02-2024
Artigo aceito para publicação em 23-09-2024