

Construindo evidências: a metodologia de análise de microdados de escolas no campo no Brasil

Data de submissão: 11/02/2025

Data de publicação: 29/04/2025

Cássia Betânia Lopes dos Santos¹
Universidade Federal da Grande Dourados
Mato Grosso do Sul, Brasil

Resumo: O fechamento de escolas em áreas rurais constitui um fenômeno que reflete dinâmicas socioeconômicas e políticas, gerando impactos profundos sobre as comunidades camponesas e o território rural. Diante dessa realidade, este artigo apresenta uma metodologia para o tratamento e a análise de microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), abrangendo o período de 1999 a 2019. O foco recai sobre as escolas no campo do Brasil, com o objetivo de compreender as dinâmicas que moldam o funcionamento dessas instituições, frequentemente sujeitas a processos de fechamento temporário ou definitivo, além de outras ocorrências que extrapolam o encerramento de suas atividades. A sistematização metodológica e a quantificação dos dados emergem como elementos cruciais para identificar fatores que influenciam, direta e indiretamente, o território rural e o funcionamento das escolas no campo. Ademais, este artigo discute a importância de compreender essas dinâmicas para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais mais eficazes e adaptadas às especificidades dos povos do campo. Por fim, enfatiza-se a necessidade de promover os direitos educacionais dessas populações e de valorizar sua identidade, com vistas à garantia de formação, permanência e fortalecimento no campo.

Palavras-chave: Educação no Campo. Fechamento de Escolas no Campo. Microdados do INEP.

Building evidence: the methodology for analyzing microdata on rural schools in Brazil

Abstract: The closure of schools in rural areas constitutes a phenomenon that reflects socioeconomic and political dynamics, profoundly impacting rural communities and territories. In light of this reality, this article presents a methodology for processing and analyzing microdata from the School Census conducted by the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP), covering the period from 1999 to 2019. The focus is on rural schools in Brazil, aiming to understand the dynamics shaping the functioning of these institutions, which are frequently subject to temporary or permanent closures, as well as other occurrences beyond the cessation of their activities. The methodological systematization and data quantification emerge as crucial elements for identifying factors that directly and indirectly influence rural territories and the operation of rural schools. Furthermore, this article discusses the importance of understanding these dynamics to inform the development of more effective educational public policies tailored to the specificities of rural populations. Finally, it emphasizes the necessity of pro-

¹ Possui 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 Universidade Federal da Grande Dourados na modalidade PDJ pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7310-2230>. Email: cassiageoterra@hotmail.com.

moting the educational rights of these communities and valuing their identities to ensure their education, permanence, and strengthening in rural areas.

Keywords: Rural Education. Rural School Closures. INEP Microdata.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente nas áreas rurais, onde as escolas lidam com problemas de infraestrutura, processos de fechamento temporário ou definitivo, além de outros fatores que comprometem sua funcionalidade e qualidade. Esse panorama reflete uma desigualdade educacional histórica, marcada por um acesso restrito à educação para determinados grupos sociais. Embora a Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 206, Inciso I, assegure o princípio da “igualdade para o acesso e permanência na escola”, essas disparidades educacionais permanecem evidentes, sobretudo ao se comparar as condições educacionais entre áreas urbanas e rurais.

Essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes ao analisar a distribuição das escolas, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2000, havia mais de 70 mil escolas localizadas em áreas urbanas e cerca de 117 mil nas áreas rurais. Em 2010, esses números passaram para aproximadamente 81 mil escolas urbanas e 80 mil rurais. Já em 2019, o Brasil registrava mais de 85 mil escolas urbanas, enquanto o total de escolas no campo havia caído drasticamente para cerca de 55 mil. Essa redução expressiva no número de instituições de ensino no campo não representa apenas uma alteração quantitativa, mas reflete um processo sistemático de exclusão educacional que impacta profundamente as comunidades rurais, ampliando desigualdades históricas e restringindo o acesso à educação para essas populações.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo principal apresentar a metodologia desenvolvida para o tratamento e análise dos microdados do Censo Escolar do INEP (CE/INEP), abrangendo o período de 1999 a 2019. Embora os dados do INEP estejam disponíveis desde 1996, o recorte temporal adotado neste estudo foi escolhido por refletir um período de maior consistência na coleta e organização sistemática das informações, além de preceder os impactos da pandemia de COVID-19. O enfoque do estudo recai sobre os fechamentos de escolas localizadas no campo brasileiro, uma problemática que não apenas reflete as desigualdades educacionais históricas, mas também revela as profundas consequências sociais e econômicas para as comunidades rurais diretamente afetadas.

Entre os múltiplos impactos decorrentes das dificuldades de acesso às escolas no campo, destaca-se a superlotação das escolas urbanas, que se agrava diante das condições precárias enfrentadas pelos alunos oriundos das áreas rurais. Esses estudantes frequentemente enfrentam desafios relacionados ao transporte escolar, incluindo estradas intransitáveis e veículos

inadequados, muitas vezes desconfortáveis e inseguros, especialmente em períodos de chuvas intensas (Santos, 2017). Além das dificuldades logísticas, esses alunos são frequentemente submetidos a estigmatização e preconceito por parte de colegas, professores e gestores escolares em ambientes urbanos, o que acentua os desafios de integração e reforça as desigualdades entre os contextos educacionais do campo e da cidade.

O fechamento das escolas no campo também traz implicações sociais e políticas mais amplas. A ausência dessas escolas não representa apenas a perda de um espaço de ensino formal, mas também de um centro vital de socialização comunitária. Esses espaços abrigam reuniões, confraternizações e outras atividades coletivas que promovem a coesão social, a identidade cultural local e a permanência das populações no campo. Como destaca Souza (2010, p. 23), “[...] não são apenas as unidades que fecham, mas também um dos elementos principais para a recriação dos povos do campo, que é a educação no/do campo.”

Nesse contexto, a escola no e do campo emerge como um elemento indispensável para a permanência e o fortalecimento dos povos do campo em seus territórios. Além de garantir acesso à educação, ela desempenha um papel central na construção e no reconhecimento da identidade cultural dessas comunidades, promovendo coesão social e o fortalecimento das práticas locais (Santos, 2017). A vida nesses territórios vai além do âmbito educacional, abrangendo a produção familiar e o abastecimento de alimentos saudáveis para populações urbanas e rurais, evidenciando a interdependência entre esses contextos.

Assim, o funcionamento e a dinâmica das escolas no campo constituem uma temática central tanto para a educação quanto para o desenvolvimento das comunidades rurais. Embora existam diversos trabalhos que destacam a problemática do fechamento de escolas em diferentes regiões do Brasil, muitos se limitam a análises quantitativas sobre os impactos dessas mudanças, sem explorar de forma detalhada os processos metodológicos empregados na coleta e análise de dados. Este estudo busca preencher essa lacuna ao detalhar a metodologia aplicada no tratamento dos microdados do CE/INEP, uma base essencial para compreender as dinâmicas das escolas no campo.

O tratamento e a análise desses microdados permitem distinguir fechamentos temporários e definitivos, além de identificar reaberturas e inaugurações. Na literatura existente, o fechamento de escolas frequentemente é abordado como a diferença numérica entre totais anuais, uma abordagem que ignora especificidades locais e fechamentos cíclicos. Este estudo transcende essa análise ao oferecer uma perspectiva metodológica mais detalhada, revelando dinâmicas complexas do funcionamento escolar.

Ademais, a metodologia proposta neste artigo possui potencial para aprimoramentos e ampliações futuras, aplicáveis a novos estudos sobre os microdados do CE/INEP. Na próxima seção, será explorado o referencial teórico relacionado à Educação do Campo e às escolas no e do campo, abrangendo seu contexto histórico e atual, elementos fundamentais para embasar as discussões apresentadas neste trabalho.

2. TRAJETÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS ESCOLAS NO E DO CAMPO DO BRASIL

Estudar a dinâmica que envolve as escolas no campo no Brasil é de grande relevância, especialmente diante das crescentes evidências sobre a expressiva redução dessas instituições educacionais nas últimas décadas. Entre 1999 e 2019, o país perdeu 64.266 escolas no campo, uma redução superior a 50%, com o total de instituições passando de 118.996 para apenas 54.730. Essa queda significativa equivale a uma média de aproximadamente 3.000 escolas fechadas por ano, ou cerca de nove escolas no campo encerrando suas atividades a cada dia (Santos, 2023). Esses dados, além de evidenciarem uma diminuição quantitativa, revelam um processo de desmonte sistemático da educação no campo, cujos impactos socioeducacionais e culturais sobre as comunidades rurais são profundos e demandam uma atenção urgente.

A diminuição de escolas no campo reflete uma injustiça histórica profundamente enraizada contra a população rural, que, por muitos anos, permaneceu marginalizada no que tange ao acesso à educação formal. Sob a influência de uma ideologia dominante, sustentava-se que os povos do campo não necessitavam de instrução escolar, e, nas ocasiões em que algum tipo de educação era oferecida, esta frequentemente assumia o caráter de um mecanismo de controle e dominação imposto pelas elites agrárias. Foi somente a partir da década de 1950 que mudanças significativas começaram a emergir, impulsionadas, em grande parte, pela organização política e social dos próprios camponeses. Privados de direitos básicos, esses grupos estruturaram movimentos como as Ligas Camponesas, que desempenharam um papel crucial na luta por educação e outras garantias fundamentais, lançando as bases para um novo paradigma educacional no campo.

De acordo com Souza (2012), a mobilização social deu origem a iniciativas educacionais significativas, como o Movimento de Educação de Base (MEB). Nos anos de 1963 e 1964, o MEB promoveu avanços na educação, tanto no campo quanto na cidade, inspirando-se nos princípios de Paulo Freire. Esses princípios enfatizavam a interação entre teoria e prática, a valorização das experiências de vida como ponto de partida para a construção do conhecimento, a problematização do contexto social e o estabelecimento de um diálogo crítico e emancipador. Por meio dessa abordagem pedagógica, o MEB buscava não apenas alfabetizar, mas também conscientizar as populações marginalizadas sobre sua realidade social e política, fomentando uma educação transformadora voltada para a emancipação e a justiça social.

No entanto, com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais foram violentamente reprimidos, e o sistema educacional passou a ser reconfigurado por uma ordem social autoritária e alienante, que visava consolidar os interesses da ditadura militar. Nesse contexto de repressão política e crise econômica, emergiu no Brasil a Pedagogia da Alternância, um modelo educacional concebido como resposta às demandas específicas da população rural, historicamente negligenciada pelo sistema educacional convencional. Esse modelo se destacou por oferecer uma alternativa pedagógica capaz de superar as limitações impostas pelo regime ditatorial, pro-

movendo não apenas a permanência das populações no campo, mas também o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades rurais.

Ao considerar esse panorama, compreende-se a alternância como a sucessão de momentos formativos que intercalam teoria e prática. Trata-se de uma prática pedagógica que promove a articulação entre as vivências e experiências da população do campo e suas famílias com os conhecimentos escolares, fundamentada no “princípio de que a vida ensina mais que a escola” (Menezes, 2013, p. 51). Sob essa perspectiva, o processo formativo organiza-se em semanas nas quais os estudantes permanecem junto de suas famílias, envolvidos nos afazeres do trabalho rural e no manuseio da terra, alternadas por semanas dedicadas ao ensino teórico nas escolas. Tal organização demanda uma relação pedagógica que seja continuamente dialógica, promovendo a integração entre teoria e prática, ancorada na realidade concreta e nas necessidades do momento.

Essa mediação entre saberes teóricos e práticos tem como objetivo central proporcionar uma formação integral e consistente do conhecimento, visando a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e comprometidos com as transformações necessárias ao desenvolvimento de seus contextos sociais e econômicos.

Esses centros educativos, por emergirem da aproximação com a realidade concreta dos sujeitos do campo, possuem autonomia política, administrativa e pedagógica. Essa característica lhes conferiu finalidades específicas e peculiaridades que variam de acordo com as necessidades e contextos regionais, recebendo, assim, diferentes denominações ao longo do território brasileiro. Entre essas denominações, destacam-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que incluem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Casas Familiares do Mar (CFMs), as Escolas Populares de Assentamento (EPAs) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) (Ribeiro, 2013). Essas instituições oferecem formação em diferentes níveis, abrangendo tanto a educação básica (ensino fundamental e médio) quanto a educação profissional de nível médio, respondendo às demandas educacionais e profissionais das comunidades rurais.

Todos esses elementos, que emergiram ao longo da história de luta pelos direitos dos povos do campo – como a disseminação dos princípios de Paulo Freire, que enfatizam a interação entre teoria e prática e a conscientização crítica, e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância – foram fundamentais para a construção do que hoje se compreende como Educação do Campo. Tanto a pedagogia freiriana quanto a pedagogia da alternância estavam profundamente vinculadas às comunidades rurais, valorizando seus membros como protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação social.

Ainda é relevante destacar que a luta dos povos do campo sempre se caracterizou por sua amplitude, transcendendo a esfera educacional. As mobilizações desses grupos também se insurgiram contra os impactos negativos da urbanização acelerada e da precarização das condições de vida nas cidades. Nesse contexto de resistência, emergiram organizações de importância histórica, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975 na cidade de

Goiânia, Goiás, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estabelecido em 1984 no estado do Paraná. Em particular, o MST, surgido em um cenário de expropriação de terras e profundas desigualdades sociais, incorporou à sua pauta a defesa da Educação no/do Campo como um direito fundamental. Essa perspectiva foi entendida como indispensável para assegurar a permanência da população rural em seus territórios e para promover o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades.

A luta pela Educação no/do Campo, alcançou conquistas significativas com seu reconhecimento oficial. A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco histórico para a educação no Brasil, ao consolidar a educação como um direito de todos. No entanto, a consolidação da educação no campo não pode ser atribuída exclusivamente à Constituição de 1988 ou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essas legislações, embora fundamentais para respaldar o movimento, são também frutos de uma longa trajetória de luta e mobilização das comunidades rurais, que, ao longo de décadas, reivindicaram uma educação de qualidade e específica para o campo (Camacho, 2017).

De acordo com Caldart (2008), o reconhecimento do movimento de Educação do Campo consolidou-se por meio de sua articulação e organização crescentes, culminando na realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em julho de 1998, na cidade de Luziânia. Este evento tornou-se um marco histórico ao refletir o fortalecimento dos coletivos e das frentes de ação dedicadas à promoção da Educação no/do Campo, enquanto evidenciava os inúmeros desafios que ainda precisavam ser enfrentados. A conferência contou com o apoio de parceiros estratégicos, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MST, a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reafirmando a importância da colaboração interinstitucional para o avanço das pautas educacionais do campo.

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 2002, culminou-se na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, formalizadas pelo Parecer nº 36/2001 e pela Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este marco normativo representou um avanço substancial ao reafirmar a necessidade de flexibilidade nos espaços pedagógicos e nos tempos de aprendizagem, garantindo os princípios de igualdade e reconhecimento das especificidades socioculturais das populações rurais. Paralelamente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, desempenhou um papel estratégico no fortalecimento da Educação no/do Campo. O programa promoveu ações educativas direcionadas aos assentamentos de reforma agrária, adotando metodologias adaptadas à realidade camponesa. Essas iniciativas foram fundamentais para a redução do analfabetismo no campo e para a formação de professores qualificados para atuar em escolas no campo (Andrade; Di Pierro, 2004).

Em 2004, a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia-GO, representou mais um marco significativo ao expandir o conceito de Educação do Campo para

incluir o ensino superior (Caldart, 2002). Posteriormente, em 2010, o Decreto nº 7.352 consolidou a Educação do Campo como uma política pública de Estado, estabelecendo diretrizes para a ampliação e qualificação da oferta educacional destinada às populações rurais. Esse marco normativo reafirmou a centralidade do PRONERA como componente essencial na implementação de práticas educativas voltadas para o campo, assegurando sua integração às políticas públicas e fortalecendo a inclusão e o desenvolvimento educacional das comunidades rurais.

A partir dessa contextualização histórica da Educação do Campo, torna-se evidente que a Educação do Campo não é apenas uma política pública recentemente reconhecida, mas o resultado de uma histórica e persistente luta dos povos do campo. Contudo, essa política transcende a simples institucionalização de um direito, pois a Educação do Campo está profundamente enraizada nas práticas cotidianas das comunidades rurais, manifestando-se em reuniões, confraternizações, manifestações e, sobretudo, nos movimentos de resistência contra a expropriação de terras e na afirmação do campo como espaço essencial para o desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, a escola no campo não se limita a ser um espaço de ensino formal, mas se configura como um instrumento político de transformação social e de fortalecimento das identidades culturais e das práticas emancipadoras das populações rurais.

Portanto, não se trata apenas de escolas localizadas no campo, mas de escolas do campo, o que implica em um conceito que vai além da dimensão de localização geográfica. Essas escolas devem reconhecer, abraçar e valorizar as identidades sociais, culturais e históricas construídas pelos sujeitos que vivem no campo. Nesse sentido, é essencial que a escola do campo promova uma relação de pertencimento, fortalecendo o orgulho das crianças e jovens em relação à sua história e cultura. Mais do que um espaço educativo, a escola do campo deve ser um lugar onde os sujeitos se conectam com a terra e com sua realidade, expondo as dinâmicas e os desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Ademais, deve atuar como um agente de transformação, apontando soluções para as problemáticas do campo e promovendo o desenvolvimento integral dessas populações (Caldart, 2009).

Por outro lado, é fundamental reconhecer que a escola, isoladamente, não possui a capacidade de solucionar todos os problemas enfrentados pelas comunidades rurais. No entanto, ela representa um elemento central em um conjunto mais amplo de ações políticas, econômicas e culturais que visam ao desenvolvimento do campo. Quando se trata de uma escola no campo que se alinha aos princípios da Educação do Campo, refere-se a um modelo pedagógico que transcende a dimensão da localização geográfica. Esse modelo pedagógico incorpora uma perspectiva social e educacional profundamente conectada às identidades dos sujeitos que dela fazem parte, valorizando suas vivências, experiências e saberes locais, e promovendo uma formação crítica e transformadora.

A escola do campo, ao dialogar com as diversas formas de vida dos povos que a cercam, cria um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural. Uma escola do campo não estabelece uma relação hierárquica de subordinação entre os saberes, mas se configura como

uma escola dialógica, capaz de superar as formas de opressão por meio da conscientização crítica. Ela se fundamenta na cultura produzida pelas relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, refletindo e dando voz às experiências vividas pelas populações do campo (Nery; Kolling; Molina, 1999, p. 37).

Dessa forma, é crucial reconhecer que a escola no campo enfrenta constantes ameaças, dada sua capacidade de atuar como um agente transformador das estruturas sociais e econômicas vigentes. Nesse contexto, é evidente a atuação de forças e interesses antagônicos, frequentemente presentes em diferentes esferas governamentais, que interferem no fortalecimento e na consolidação dessas escolas como instrumentos de mudança social e de emancipação das populações rurais.

Um dos principais argumentos utilizados por governos e secretarias de educação para justificar o fechamento de escolas no campo é o alto custo de manutenção de uma unidade escolar com poucos alunos. Contudo, o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) do Rio de Janeiro ressalta que “já consultamos o MEC diversas vezes sobre isso e não existe um número mínimo de alunos para que se mantenha uma escola” (MST, 2010). Hage (2019) também destaca que a lógica que orienta os gastos públicos segue uma perspectiva de custo-benefício, e não de direitos. E ainda assim, não há nada na legislação brasileira que determine o fechamento de uma escola com base em um número reduzido de alunos. Além disso, Fernandes e Arroyo (1999, p. 65) afirmam que “o que está em questão é um projeto de escola, e não sua localização.” Essas reflexões evidenciam que o fechamento de escolas no campo está mais associado a questões políticas do que propriamente a justificativas de ordem econômica.

Sob uma perspectiva ampliada, o fechamento de escolas no campo ocorre, em grande medida, como resultado de um processo de modernização conduzido de forma excludente e adversa aos interesses das populações rurais. Esse movimento é frequentemente impulsionado por empreendimentos de cunho econômico vinculados ao agronegócio, incluindo a produção de grãos (especialmente soja), mineração, pecuária, construção de hidrelétricas, instalação de parques eólicos, exploração de petróleo e o desenvolvimento de portos. Tais empreendimentos avançam sobre o território rural e comprometem profundamente as dimensões sociais, econômicas e culturais da vida das comunidades rurais, resultando frequentemente na expulsão dessas populações e na consequente redução do número de estudantes matriculados. Essa diminuição impacta diretamente a viabilidade das escolas, contribuindo para o seu enfraquecimento e, em muitos casos, para o fechamento definitivo. Em outras situações, o fechamento das escolas ocorre mesmo sem uma redução significativa do número de alunos, como nos casos em que as unidades escolares são destruídas ou alagadas para dar lugar a grandes empreendimentos, muitas vezes sob a promessa de serem reconstruídas em outro local. Esses processos ilustram como interesses econômicos frequentemente prevalecem sobre os direitos educacionais das comunidades rurais.

A seção a seguir apresentará a metodologia deste estudo, que utiliza os microdados do CE/INEP para investigar a dinâmica do funcionamento das escolas no campo. Serão detalhados

os procedimentos metodológicos adotados para compreender o funcionamento dessas escolas, bem como para identificar e analisar os fatores associados ao fechamento das unidades escolares. Entre esses fatores, destacam-se os avanços de empreendimentos como do agronegócio, a mineração e as hidrelétricas, entre outros mencionados previamente.

3. CONSTRUÇÃO E ANÁLISE METODOLÓGICA DE MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DO INEP

Para a realização deste estudo, que investiga a dinâmica de funcionamento das escolas no campo no Brasil, utilizou-se como base principal o banco de microdados do Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses microdados, que abrangem informações detalhadas sobre as escolas desde 1995 até 2023, estão acessíveis ao público por meio do site oficial do INEP. O acesso ocorre através da aba “Centrais de Conteúdo”, que redireciona para a seção “Dados Abertos”. Nessa seção, a opção “Microdados” conduz à aba “Censo Escolar”, onde estão disponibilizados os arquivos necessários para consulta e análise. Esse banco de dados constitui uma base essencial para a compreensão detalhada dos processos relacionados ao funcionamento das escolas no campo de todo Brasil.

Além do acesso direto aos microdados, o contato viabilizado por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) do INEP constitui um recurso valioso para aprofundar a compreensão sobre a natureza e estrutura desses dados. Este portal, que promove a transparência ao permitir que qualquer pessoa, física ou jurídica, solicite informações públicas, possibilita a obtenção de detalhes adicionais e a exploração de levantamentos complementares que possam ser pertinentes ao objeto de estudo.

De acordo com o INEP (2022), os microdados do Censo Escolar representam o menor nível de desagregação dos dados coletados em pesquisas, avaliações e exames educacionais. Embora esses microdados estejam formalmente disponíveis desde 1995, sua consulta referente a esse ano é limitada pela ausência de documentação adequada e pela dependência de códigos específicos vinculados às instituições de ensino. Consequentemente, a utilização efetiva dos microdados para análise torna-se viável apenas a partir de 1996, conforme apontado pelo próprio INEP, uma vez que as informações necessárias para consolidar a base de dados do ano de 1995 são insuficientes.

Por outro lado, o recorte temporal de 20 anos adotado neste estudo inicia-se no ano de 1999. Este ponto de partida para o levantamento e a análise dos dados fundamenta-se no fato de que, embora a Educação do Campo já fosse debatida antes da promulgação da Constituição de 1988, sua consolidação como política pública ocorreu apenas em 1998, durante a I Conferência Nacional de Educação do Campo. Assim, 1999 marca o início do recorte temporal aqui estabelecido, refletindo o impacto histórico dessa conferência na formulação de políticas educacionais direcionadas às populações do campo.

O ano de 2019 foi definido como o limite final para o levantamento e a análise dos microdados do CE/INEP. Essa escolha se justifica pelo impacto da pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, que trouxe profundas alterações no funcionamento das escolas, influenciando

significativamente a dinâmica educacional. Dessa forma, 2019 foi considerado um ponto final apropriado para o recorte temporal deste estudo, permitindo uma análise consistente das condições antes de iniciar a pandemia.

Cabe destacar que, embora as expressões “escola no campo” e “escola do campo” sejam amplamente utilizadas neste trabalho, os dados oficiais do CE/INEP adotam a nomenclatura “escola rural”, definida como uma instituição de ensino localizada na zona rural dos municípios. O INEP organiza essas escolas em três categorias principais, de acordo com sua situação de funcionamento: ativas, paralisadas e extintas. Essa classificação é especificada em um manual de instruções fornecido pelo próprio órgão, o qual estabelece os seguintes critérios: escolas ativas são aquelas em pleno funcionamento; escolas paralisadas encontram-se temporariamente desativadas, com possibilidade de retomar suas atividades; e escolas extintas referem-se às instituições cujas atividades foram encerradas de forma definitiva.

No entanto, contradizendo a definição oficial de escolas extintas, observa-se que algumas dessas instituições eventualmente retomam suas atividades, embora em uma frequência inferior à das escolas paralisadas. Ademais, tanto as escolas paralisadas quanto as extintas em um determinado ano reaparecem nos registros de anos subsequentes, gerando um número acumulado significativo dessas categorias na base de dados do INEP. Essa peculiaridade introduz desafios substanciais para a identificação precisa do ano em que ocorreu o fechamento temporário ou o encerramento definitivo das atividades escolares.

Diante dessas limitações, optou-se por excluir da análise as escolas classificadas como paralisadas e extintas, devido à impossibilidade de determinar com precisão o momento exato de suas mudanças de status e à incerteza sobre a permanência das escolas na condição de extintas, considerando que algumas dessas unidades retomaram suas atividades em anos subsequentes. Essa decisão foi adotada com o objetivo de assegurar maior precisão metodológica e confiabilidade aos resultados apresentados neste estudo, minimizando potenciais inconsistências relacionadas aos dados.

A análise dos dados relacionados ao fechamento e à abertura de escolas foi conduzida por meio da comparação entre duas bases anuais consecutivas, considerando sempre um ano e seu subsequente. Por exemplo, para identificar as escolas que foram fechadas ou abertas em um ano “A”, utiliza-se como referência a base de microdados do ano “A+1”. Nesse contexto, o vínculo entre os dois anos é essencial, uma vez que os dados do ano subsequente dependem diretamente da estrutura e das informações registradas no ano precedente. Essa abordagem permite que as escolas identificadas no ano anterior constituam a base de análise para determinar quais unidades foram fechadas ou abertas no ano seguinte. Além disso, esse método assegura um acompanhamento temporal consistente e detalhado, permitindo compreender de forma mais precisa as dinâmicas de abertura e fechamento das escolas ao longo do tempo.

Para a condução deste estudo, foram utilizados exclusivamente os microdados do INEP referentes às escolas ativas. Para garantir a consistência na identificação das instituições, empregaram-se os códigos institucionais, também denominados pelo próprio INEP como máscaras

das escolas, que consistem em sequências numéricas únicas atribuídas a cada unidade escolar. Neste estudo, foram definidas três categorias para analisar a dinâmica de funcionamento das escolas no campo. Primeiramente, o termo “fechamentos” refere-se especificamente à quantidade de vezes em que uma escola fechou suas atividades ao longo do recorte temporal analisado. Em segundo lugar, utilizou-se o conceito de “encerramentos” para designar as escolas que não estavam operando no último ano do período analisado, ou seja, em 2019. Por fim, o termo “aberturas” refere-se ao número de novas escolas criadas e as reaberturas, ou seja, a quantidade de vezes em que uma escola que estava fechada voltou a funcionar suas atividades ao longo do período da pesquisa.

Na literatura existente sobre a temática das escolas no campo no Brasil, observa-se que os estudos frequentemente se limitam a apresentar o total de escolas por ano ou a comparar números com base em diferenças obtidas dentro de um recorte temporal específico. Essa abordagem, embora válida, não considera uma análise detalhada baseada nos códigos das escolas nem o acompanhamento ano a ano de seu funcionamento. Como resultado, importantes nuances das dinâmicas anuais podem ser negligenciadas, prejudicando a compreensão do processo gradual de funcionamento, transformação e fechamento dessas instituições.

No presente estudo, além de adotar uma metodologia que considera essas dinâmicas, constatamos também uma diferença significativa no número de escolas em funcionamento ao longo do recorte temporal analisado, de 1999 a 2019. O Gráfico 1 ilustra uma redução contínua no número total de escolas em todos os anos desse período. Em 1999, existiam 118.996 escolas em atividade no campo; duas décadas depois, em 2019, esse número caiu drasticamente para 54.730.

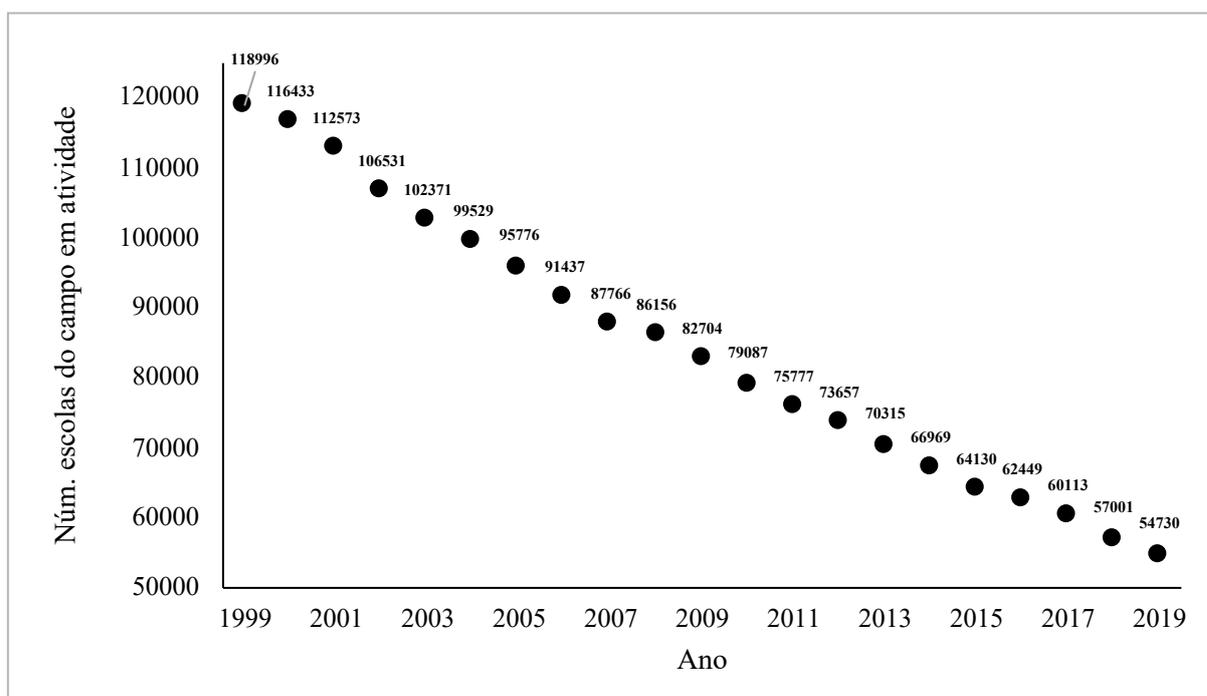


Gráfico 1 – Número total de escolas no campo no Brasil ao longo dos anos de 1999 até 2019.

Fonte: INEP/MEC
Organização: autores, 2022

Durante o período analisado (1999-2019), houve um declínio total de 64.266 escolas, o que corresponde a uma queda percentual de aproximadamente 54,01%. Em termos médios, o fechamento anual de escolas foi estimado em 3.213, com uma tendência linearmente decrescente. Essa tendência sugere uma redução contínua no número de escolas, indicando um fenômeno persistente e sistemático de fechamento dessas instituições. Esses dados refletem um processo de desestruturação no acesso à educação para as populações do campo e reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação em áreas rurais.

Além da redução constante no número de escolas no campo, observa-se um crescimento preocupante no número de municípios brasileiros que não possuem nenhuma instituição educacional dessa natureza. De acordo com os dados do CE/INEP, em 2019, dos 5.570 municípios do país, 1.143 já não contavam com escolas no campo (gráfico 2). Isso representa mais de 20% dos municípios brasileiros, um dado alarmante para um país de dimensões continentais, onde as atividades relacionadas ao campo desempenham um papel central na economia e na organização territorial.

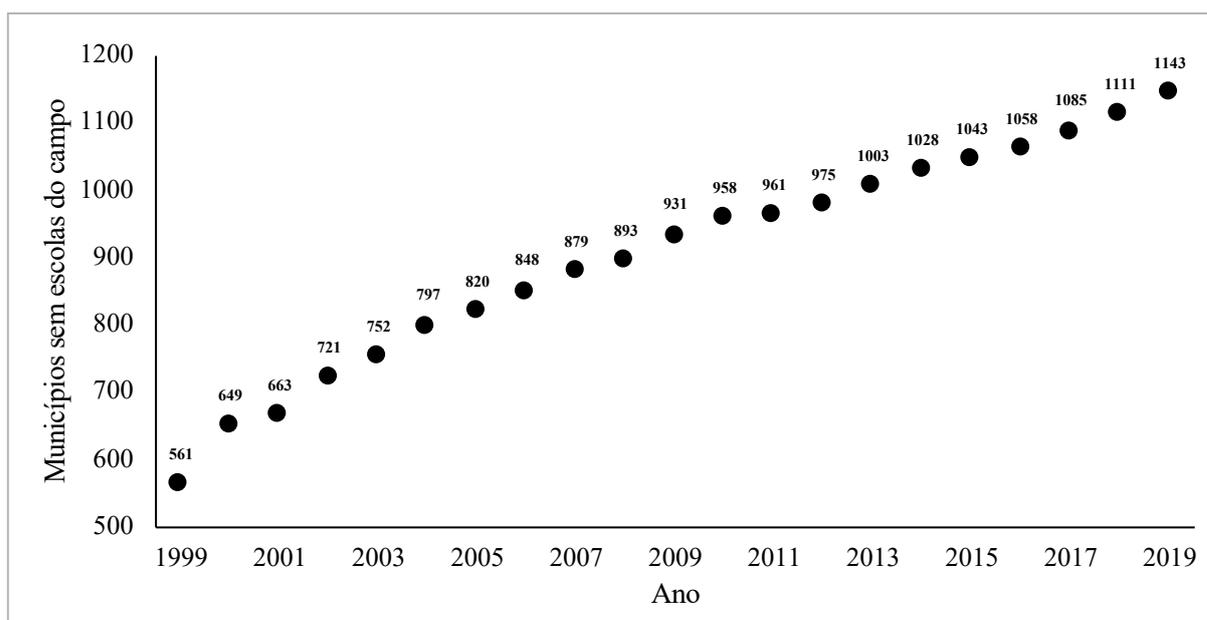


Gráfico 2 – Evolução temporal do número de municípios sem escolas no campo no Brasil.

Fonte: INEP/MEC

Organização: autores, 2022

No período de 20 anos, esse número praticamente dobrou, considerando que em 2000 havia 649 municípios sem registro dessas instituições. Durante o mesmo período, o total de municípios no Brasil aumentou de 5.507, em 2000, para 5.570, em 2019, devido à criação de 63 novos municípios, conforme dados do IBGE. Esses novos municípios estão distribuídos entre diferentes regiões e Microrregiões Geográficas do país, mas o crescimento do número de municípios sem escolas no campo não pode ser atribuído apenas a essa variação.

As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste concentram a maior quantidade de municípios sem escolas no campo, nessa ordem específica. O Gráfico 2 ilustra a evolução temporal desse

número de municípios brasileiros sem escolas no campo, destacando a gravidade da situação e a necessidade de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação nas áreas rurais.

Apesar dos dados apresentados sobre a redução de escolas do campo ao longo dos 20 anos do recorte aqui considerado, torna-se imprescindível aprofundar a análise sobre o número de fechamentos ano a ano, utilizando os códigos das escolas para maior precisão. Esse aprofundamento é necessário, pois o número de fechamentos pode ser subestimado, considerando que uma mesma instituição pode passar por ciclos de fechamento e reabertura em diferentes momentos.

Para a contabilização dos fechamentos, é essencial comparar dois anos consecutivos de dados referentes às escolas ativas. Os códigos das escolas que aparecem no ano “A”, mas deixam de constar no ano “A+1”, são considerados como fechados em “A+1”, uma vez que o fechamento pode ter ocorrido em qualquer momento ao longo do ano “A”. Vale destacar que o cálculo do número de fechamentos é realizado anualmente, sendo que o impacto desses fechamentos se torna mais evidente no início do ano “A+1”, período em que se concentram as matrículas e rematrículas. Essa metodologia permite uma avaliação mais precisa e contextualizada das dinâmicas de fechamento das escolas no campo.

O Gráfico 1, como já discutido, evidencia que em 1999 havia um total de 118.996 escolas no campo, enquanto em 2019 esse número caiu para 54.730. Isso representa uma redução de 64.266 escolas no campo ao longo do período analisado. No entanto, esse valor difere significativamente do número total de processos de fechamento, que é consideravelmente maior. Entre 1999 e 2019, ocorreram 112.308 fechamentos de escolas. Essa discrepância pode ser explicada pelo fato de que uma mesma escola pode passar por vários processos de fechamento e reabertura ao longo do tempo. Assim, enquanto a redução absoluta reflete o saldo entre escolas abertas e fechadas em um dado ano, o número total de fechamentos contabiliza os ciclos de interrupção e retomada de funcionamento, incluindo reaberturas e reinaugurações, o que torna o fenômeno mais complexo.

Ao analisar os dados ano a ano no recorte temporal de 1999 a 2019, constatamos que 92.275 escolas realizaram apenas um processo de fechamento. Em contraste, 9.585 instituições passaram por dois a cinco ciclos de fechamento e reabertura, totalizando 20.033 processos nesses casos específicos, conforme apresentado no Quadro 1. É relevante destacar que, entre as escolas que fecharam apenas uma vez, somente 5.289 estavam ativas em 2019. Entre aquelas que enfrentaram mais de um ciclo de fechamento, apenas 664 permaneciam em funcionamento no final do período analisado. Assim, das 101.860 escolas que passaram por algum processo de fechamento durante o recorte temporal, apenas 5.953 estavam operando em 2019, representando menos de 6% do total. Esse dado é altamente significativo, pois demonstra a magnitude do processo de fechamento e sugere que, mesmo entre as escolas reabertas, muitas enfrentaram dificuldades para manter a continuidade de suas atividades ao longo dos 20 anos analisados.

Quadro 1 – Processos de fechamento de escolas do campo ao longo dos anos de 1999 até 2019.

Quantidade de fechamentos (por escola)	Quantidade de escolas	Total de processos de fechamento
1	92.275	92.275
2	74	17.548
3	761	83
4	48	192
5	2	10
Total	101.860	112.308

Fonte: INEP/MEC.
Organização: autores, 2022

O Quadro 2 apresenta uma análise comparativa de indicadores essenciais para a compreensão da dinâmica de fechamento de escolas do campo no Brasil. Abrangendo o período de 1999 a 2019, o quadro inclui o número total de escolas no campo ativas em cada ano (coluna 2 – veja também gráfico 1), a diferença absoluta entre os números de escolas de um ano para outro, aqui denominada redução (coluna 3), e o número real de escolas que efetivamente fecharam suas atividades em cada ano (coluna 4). Além disso, apresenta a razão entre redução e fechamento (coluna 5), evidenciando a discrepância significativa entre esses dois valores.

Os dados indicam uma considerável diferença entre tratar a redução como sinônimo de fechamento e a realidade de escolas que de fato deixaram de funcionar. Durante o período analisado, 64.266 escolas deixaram de estar presentes para os estudantes do campo, conforme a redução absoluta. No entanto, esse número representa apenas 57% do total de 112.308 escolas que efetivamente fecharam, demonstrando que a redução subestima expressivamente o impacto real do fechamento.

Cabe destacar que cada escola que encerra suas atividades contribui diretamente para o agravamento do problema de acesso à educação nas comunidades rurais, prejudicando os estudantes que dependiam da instituição. A relação entre fechamento e redução, ao longo dos 20 anos analisados, varia entre 34% e 85%, reafirmando a maior precisão da metodologia adotada neste estudo. Por fim, destaca-se a importância de considerar também a dinâmica de abertura de escolas do campo, aqui introduzida como uma nova categoria de análise, cuja relevância será discutida mais adiante.

Quadro 2 – Evolução anual dos quantitativos de escolas do campo ativas, da redução absoluta e fechamento.

Ano	Escolas ativas	Redução	Fechamento	Relação Redução/ Fechamento (%)
1999	118.996	-	-	-
2000	116.433	63	46	34%
2001	112.573	60	10.256	38%

Ano	Escolas ativas	Redução	Fechamento	Relação Redução/ Fechamento (%)
2002	106.531	42	10.624	57%
2003	102.371	60	70	51%
2004	99.529	42	20	42%
2005	95.776	53	10	47%
2006	91.437	39	88	57%
2007	87.766	71	80	58%
2008	86.156	10	75	40%
2009	82.704	52	93	63%
2010	79.087	17	05	71%
2011	75.777	10	76	72%
2012	73.657	20	57	65%
2013	70.315	42	61	73%
2014	66.969	46	73	80%
2015	64.130	39	61	80%
2016	62.449	81	56	71%
2017	60.113	36	40	70%
2018	57.001	12	54	85%
2019	54.730	71	63	79%
Total de fechamentos		64.266	112.308	57%

Fonte: INEP/MEC.
Organização: autores, 2022

Conforme discutido anteriormente, a abertura de escolas no campo no Brasil representa uma informação essencial para compreender os processos de fechamento dessas instituições. Assim como na análise dos fechamentos, a identificação das aberturas exigiu a comparação entre dois anos consecutivos de dados sobre escolas ativas. Considerou-se como abertas todas as escolas que não estavam presentes no banco de dados de um ano “A”, mas que surgiram no ano “A+1”. Essa nova categoria, denominada escolas abertas, abrange tanto novas instituições quanto escolas reativadas dentro do recorte temporal avaliado. Para diferenciar entre escolas novas e reabertas, foi necessário incluir dados de anos anteriores ao recorte principal deste estudo (1999 a 2019), utilizando informações disponíveis desde 1996.

Define-se como escola nova aquela que foi aberta sem registros prévios de fechamento. Por outro lado, uma escola reaberta é aquela cuja abertura foi precedida por um ou mais fechamentos anteriores, identificados pelo mesmo código institucional (máscara). Essa análise permite diferenciar eventos de abertura inicial de reativações. Contudo, o uso dos códigos institucionais apresenta algumas limitações. De acordo com o INEP (2022), novos códigos podem ser atribuídos a instituições em casos como alterações no ato de criação, mudanças de localização (incluindo mudança de gestão municipal, a transferência de zona rural para urbana ou vice-versa), ou alterações na dependência administrativa (Federal, Estadual ou Municipal). Nesses casos, o código original é excluído e um novo é gerado, classificando a escola como aberta. Contudo, tais situações refletem

reaberturas em infraestruturas já existentes, e não a criação de novas instituições. Embora essas inconsistências sejam pontuais, devem ser consideradas na análise.

O Gráfico 3 apresenta o número de processos de abertura, incluindo novas e reabertas, ao longo dos anos. Observa-se uma queda acentuada de 2000 a 2019, com o número anual de aberturas passando de 5.083, em 2000, para apenas 592 em 2019. Em todos os anos analisados, verifica-se que o número de escolas abertas, mesmo somando novos processos de abertura e reabertura, é significativamente menor que o número de escolas fechadas. Esse padrão reforça a tendência contínua de perda de escolas do campo no Brasil, agravando as dificuldades de acesso à educação para as populações rurais.

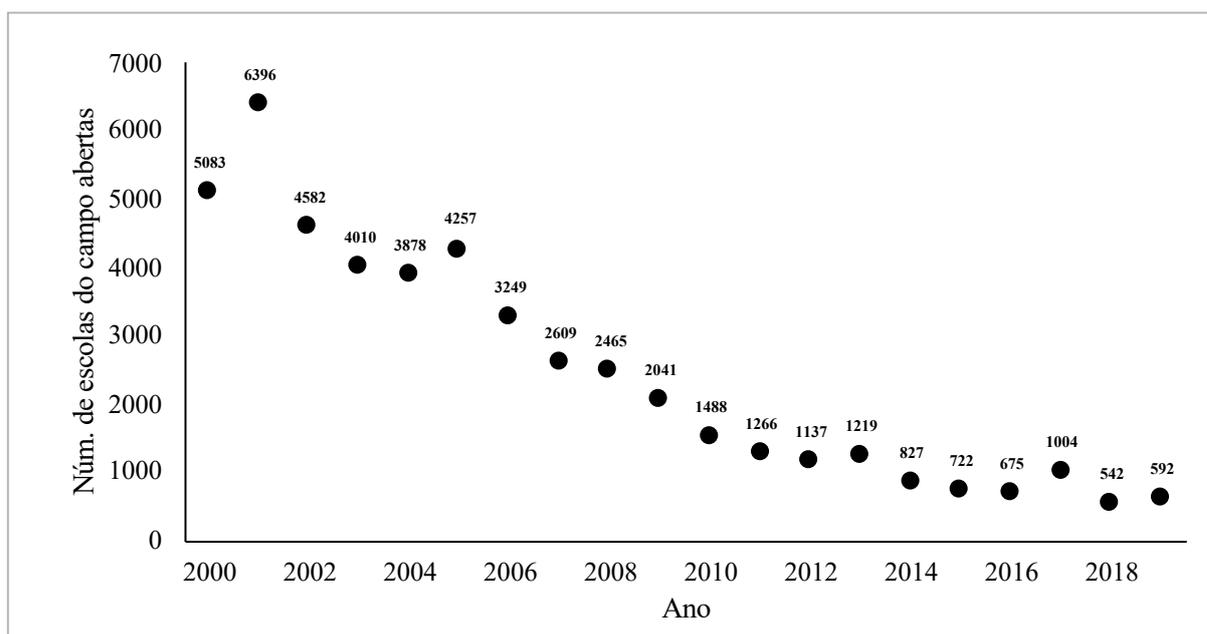


Gráfico 3 – Processos de aberturas de escolas no campo no Brasil.

Fonte: INEP/MEC.
Organização: autores, 2022

Ao longo do período de 1999 a 2019, registrou-se um total de 48.042 processos de abertura de escolas no campo. Dentre esses processos, 18.394 escolas passaram por reaberturas entre uma e quatro vezes no intervalo de 2000 a 2019, somando 23.153 eventos de reabertura (Quadro 3). Esses dados indicam que essas unidades escolares não representam novas instituições, mas sim escolas que foram reativadas após terem sido previamente fechadas em suas respectivas comunidades. Embora o retorno de uma escola seja positivo e muitas vezes urgente para as populações locais, é importante refletir sobre os impactos negativos causados pelos fechamentos recorrentes, que incluem a insegurança sobre a continuidade do serviço e as consequências para a organização das comunidades envolvidas.

Outro dado significativo é que, das 18.394 escolas que foram reabertas ao longo desses anos, apenas 6.835 permaneceram em funcionamento até 2019, o último ano do recorte temporal analisado. Esse dado revela que, embora mais de 18 mil escolas tenham retornado às suas atividades em algum momento, apenas pouco mais de um terço continuou em atividade. Esses resultados destacam a fragilidade das dinâmicas de reabertura e o impacto limitado na garantia do acesso à educação no campo.

Quadro 3 – Processos de reaberturas de escolas do campo no Brasil no período de 1999 até 2019.

Quantidade de reaberturas (por escola)	Quantidade de escolas	Total de processos de reabertura
1	14.046	14.046
2	60	20
3	365	95
4	23	92
Total	18.394	23.153

Fonte: INEP/MEC
Organização: autores, 2022

Considerando os 48.042 processos de abertura, identificaram-se 24.889 escolas possivelmente novas e 18.394 unidades escolares reabertas, totalizando 43.283 estabelecimentos abertos no campo durante o período analisado. Das 24.889 novas escolas, apenas 10.431 continuaram em funcionamento em 2019, representando menos da metade dessas instituições. Assim, somando-se esses quantitativos, tem-se que das 43.283 instituições abertas, apenas 10.431 novas escolas e 6.835 escolas reabertas permaneceram ativas em 2019, totalizando 17.266 escolas.

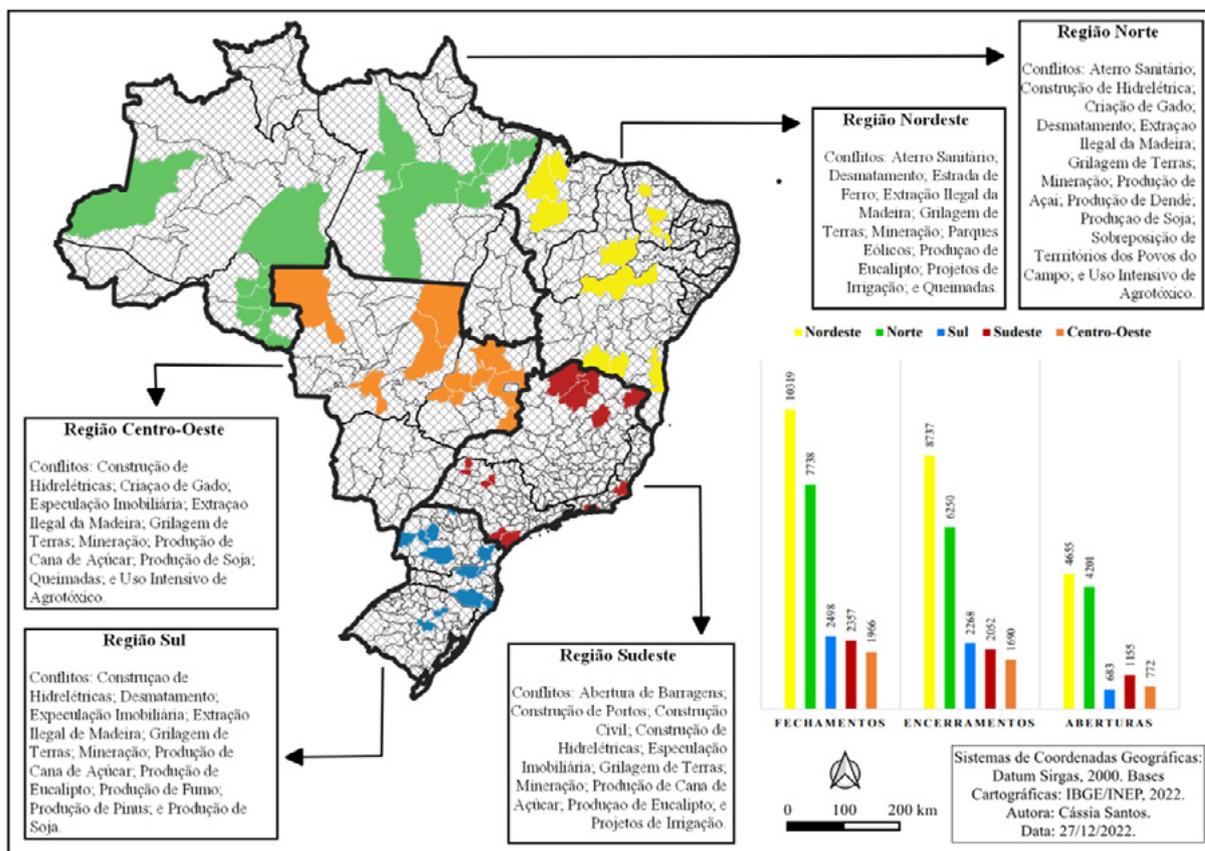
Para complementar a análise do funcionamento das escolas no campo, além dos microdados do CE/INEP, a metodologia incorporou os códigos das Microrregiões Geográficas estabelecidas pelo IBGE. Foram selecionadas cinco Microrregiões Geográficas para cada uma das três categorias — fechamentos, aberturas e encerramentos de escolas — em cada uma das grandes regiões do Brasil.

As Microrregiões Geográficas foram selecionadas com base num ranking estabelecido de maior número de fechamentos, aberturas e encerramentos de escolas. As Microrregiões Geográficas de fechamentos e encerramentos de escolas foram investigadas nos relatórios organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), cobrindo o mesmo período de 1999 a 2019. Esses relatórios documentam conflitos que afetam os povos do campo em função do avanço do capitalismo por meio de atividades como monoculturas, grilagem, pistolagem, barragens, hidrelétricas e mineração, que comprometem recursos essenciais como terra e água. Publicados anualmente, esses relatórios incluem informações detalhadas sobre os conflitos, como nome, localização e número de famílias afetadas, permitindo uma integração significativa com os dados educacionais.

Após identificar os conflitos nos municípios das Microrregiões Geográficas selecionadas, foi conduzida uma investigação mais aprofundada por meio de fontes acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, além de reportagens jornalísticas. Essas fontes forneceram dados adicionais sobre os conflitos e suas possíveis implicações para o funcionamento das escolas no campo.

Para consolidar visualmente os dados e suas implicações, utilizou-se o programa QGIS na elaboração de mapas. O mapa 01 desempenhou um papel fundamental ao sobrepor os dados re-

lativos aos fechamentos de escolas à localização geográfica dos empreendimentos do capital em áreas rurais, além de identificar as regiões mais afetadas pelo fechamento de escolas no campo.



Mapa 1 – Conflitos e o número de escolas no campo pelas Microrregiões Geográficas em destaque.

Fonte: INEP

Organização: autores, 2022

Considerando de 1999 a 2019, as Microrregiões Geográficas da região Nordeste que mais se destacaram em termos de fechamento foram Ilhéus-Itabuna, com 1.485 fechamentos, seguida por Alto Médio Canindé, com 1.237, e Pindaré, com 1.132. Outras Microrregiões Geográficas relevantes foram Guanambi, com 1.116 fechamentos, e Brumado, com 1.032. Quanto ao encerramento, Ilhéus-Itabuna novamente liderou, com 1.154 encerramentos, seguida por Alto Médio Canindé, com 1.088, Guanambi, com 991, Pindaré, com 923, e Brumado, com 897. Relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) destacaram conflitos relacionados a aterros sanitários, desmatamento, instalação de ferrovias, extração ilegal de madeira, grilagem de terras, mineração, implantação de parques eólicos, produção de eucalipto, projetos de irrigação e queimadas na região. Todos esses fatores impactaram os territórios das comunidades camponesas e consequentemente influenciaram direto ou indiretamente no funcionamento das escolas.

Na região Norte, Santarém liderou os processos de fechamento, com 1.097 registros, seguida por Cametá e Altamira, ambas com 855 fechamentos. Ji-Paraná aparece com 651 fecha-

mentos, enquanto Tomé-Açu registrou 493. Em relação aos encerramentos, Santarém também se destacou, com 758 registros, seguida de Cametá, com 752, Ji-Paraná, com 636, e Altamira, com 584. Conflitos que marcaram as Microrregiões Geográficas de fechamentos e encerramentos envolvem, principalmente o avanço das monoculturas de açaí e dendê.

No Centro-Oeste, a Microrregião Geográfica do Entorno de Brasília apresenta o maior número de fechamentos, com 329 registros, seguida por Aripuanã, com 269, Porangatu, com 227, e as Microrregiões Geográficas de Norte Araguaia e Ceres, ambas com 218. Quanto aos encerramentos, o Entorno de Brasília liderou novamente, com 277 registros, seguido por Aripuanã, com 241, Porangatu, com 208, Norte Araguaia, com 189, e Ceres, com 187. Os conflitos identificados refletem dinâmicas presentes em outras regiões e estão relacionados à construção de hidrelétricas, pecuária, especulação imobiliária, extração ilegal de madeira, grilagem de terras, mineração, cultivo de cana-de-açúcar e soja, queimadas e uso intensivo de agrotóxicos.

Na região Sudeste, os maiores números de fechamento foram registrados na Microrregião Geográfica de Registro, com 327 escolas, Januária, com 296, e Capelinha, com 277. Janaúba também apareceu com destaque, contabilizando 271 fechamentos. Os dados de encerramento indicaram que Janaúba liderou, com 262 encerramentos, seguida por Januária, com 258, Capelinha, com 257, Montes Claros, com 233, e Almenara, com 228. Conflitos específicos da região incluem atividades relacionadas à construção civil e portuária, além da abertura de barragens.

Por fim, na região Sul, a Microrregião Geográfica de Campos de Lages se destacou tanto nos fechamentos quanto nos encerramentos. O número de fechamentos na Microrregião Geográfica foi de 399, enquanto os encerramentos somaram 347. Outras Microrregiões Geográficas com grande quantidade de fechamentos foram Canoinhas, com 344, Santa Cruz do Sul, com 314, Tubarão, com 298, e Guarapuava, com 297. Já no caso dos encerramentos, Canoinhas registrou 324, Santa Cruz do Sul, 299, Tubarão, 273, e Guarapuava, 264. Entre os conflitos identificados nas Microrregiões Geográficas de fechamentos e encerramentos estão a produção de commodities como cana-de-açúcar, eucalipto, fumo, pinus e soja, além de impactos relacionados à construção de hidrelétricas, desmatamento, mineração, especulação imobiliária e grilagem de terras. Esses fatores contribuem para um cenário de expulsão dos povos do campo e fechamento de escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo revelam a complexidade da dinâmica de funcionamento das escolas no campo no Brasil, destacando a drástica redução no número dessas instituições entre 1999 e 2019. Esse cenário reflete não apenas as desigualdades educacionais históricas, mas também os impactos das transformações econômicas e sociais que afetam diretamente os povos do campo. A metodologia apresentada permitiu identificar, com maior precisão, os ciclos

de fechamento e reabertura das escolas, demonstrando que a redução absoluta frequentemente subestima o impacto real desses processos.

Além disso, o papel das escolas no campo vai muito além da instrução formal. Elas são espaços de socialização, resistência cultural e fortalecimento comunitário, desempenhando uma função crucial para a permanência e o desenvolvimento dos povos do campo em seus territórios. Entretanto, desafios significativos permanecem, incluindo a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que reconheçam as especificidades do campo e garantam o direito à educação como uma prioridade.

Os resultados deste estudo oferecem uma base robusta para futuras investigações e para o desenvolvimento de estratégias que promovam a justiça educacional no campo. A integração de dados educacionais com informações sobre conflitos socioeconômicos pode ser expandida em trabalhos futuros, aprofundando a compreensão dos fatores que contribuem para a exclusão educacional no Brasil rural. O avanço dessas iniciativas depende de um esforço conjunto entre governos, sociedade civil e comunidades do campo para assegurar que a educação no e do campo se torne verdadeiramente inclusiva e transformadora.

5. 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: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaiointrodutoriopronera.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma educação básica do campo. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi**. Sociais e Humanidades, Curitiba, PR, v. 2, n. 2, p. 25, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index>. Acesso em: 22 abr. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais. **Microdados. Censo Escolar. Brasília: MEC, 1999–2019.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 22 abr. 2025.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/as-escolas-comunitarias-rurais-no-municipio-de-jaguare-um-xbam8fat3z.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. **Municípios que mais fecharam escolas terão reunião específica para tratar do tema e poderão ser responsabilizados.** Mesa com participação de Salomão Hage. 2019.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Um retrato das escolas rurais no Brasil.** Disponível em: <https://mst.org.br/2010/11/02/um-retrato-das-escolas-rurais-no-brasil/>. Acesso em: set. 2020.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://ppgefe.unb.br/teses-e-dissertacoes/o-processo-de-fechamento-das-escolas-no-campo-na-mesorregiao-leste-goiano-que-crime-e-esse-que-continua/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **Territorialização e desterritorialização das escolas no campo do Brasil: uma geografia de conflitos e disputas territoriais.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <https://www.rlbea.unb.br/handle/10482/48188>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOUZA, Francilane Eulália. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no Estado de Goiás. In: SOUZA, Clara Lucia Francisca de et al. (Orgs.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Vieira, 2010.

SOUZA, Francilane Eulália de. **As “Geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/270ae743-537e-4061-ab83-e0a6f0603246>. Acesso em: 22 abr. 2025.