

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Cadê a escola que estava aqui? Fechamento das escolas do campo e diretrizes educacionais baianas

Antony Cavalcante Eça, Arlete Ramos dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17319>

Submetido em: 2026-08-05

Postado em: 2026-08-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

CADÊ A ESCOLA QUE ESTAVA AQUI? FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E DIRETRIZES EDUCACIONAIS BAIANAS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3818-0660>

antoniclebio@gmail.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

arlerp@hotmail.com

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia (BA), Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia (BA), Brasil.

RESUMO: Este estudo analisa o fechamento de escolas do campo nos municípios do Território Médio Rio de Contas, na Bahia, problematizando as contradições entre o avanço normativo das Diretrizes da Educação do Campo e a insistência ou permanência de práticas político-administrativas que fragilizam o direito à educação das populações camponesas. Parte-se do entendimento de que a escola do campo não é apenas um equipamento público, mas um espaço de produção de identidade, pertencimento, cultura, memória e organização social. A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético como perspectiva teórico-metodológica compreendendo o fechamento das escolas do campo como expressão das contradições entre o Estado, território, política educacional e projeto de sociedade. Assim, a mediação metodológica assume uma abordagem de natureza documental e interpretativa, tendo como base a análise de dados do Observatório do Gepemdecc/Formacampo sobre fechamento escolar com recorte 2007 e 2024, os relatórios técnicos de grupo de trabalho, legislações educacionais e diretrizes municipais. Os resultados indicam que o fechamento das escolas do campo revela tensões entre o discurso da valorização da Educação do Campo e a materialidade das políticas educacional que ocorre nos municípios do território de identidade em destaque, especialmente quando prevalecem critérios de racionalização técnico-administrativa, nucleação escolar e transporte escolar em detrimento do direito à permanência da escola nas comunidades.

Palavras-chave: diretrizes municipais, educação do campo, fechamento de escolas, território médio Rio de Contas.

WHERE DID THE SCHOOL GO? CLOSURE OF RURAL SCHOOLS AND BAHIA'S EDUCATIONAL GUIDELINES

ABSTRACT: This study analyzes the closure of rural schools in the municipalities of the Médio Rio de Contas Territory, Bahia, examining the contradictions between the normative progress

of the Rural Education Guidelines and the persistence of political-administrative practices that undermine the right to education for rural populations. It is grounded in the understanding that the rural school is not merely a public facility but a space for the production of identity, belonging, culture, memory, and social organization. The research employs Historical-Dialectical Materialism as its theoretical-methodological framework, viewing rural school closures as an expression of the contradictions involving the State, territory, educational policy, and the societal project. Methodologically, the study adopts a documentary and interpretive approach, analyzing data on school closures from the Gepemdecc/Formacampo Observatory (covering the period from 2007 to 2024), as well as working group technical reports, educational legislation, and municipal guidelines. The results indicate that rural school closures reveal tensions between the rhetoric of valuing Rural Education and the actual implementation of educational policies in the municipalities of the territory in question—particularly where criteria of technical-administrative rationalization, school consolidation, and student transportation take precedence over the right of communities to retain their local schools.

KeyWords: municipal guidelines, rural education, school closures, Médio Rio de Contas territory.

¿A DÓNDE FUE LA ESCUELA? CIERRE DE ESCUELAS RURALES Y DIRECTRICES EDUCATIVAS DE BAHÍA

RESUMEN: Este estudio analiza el cierre de escuelas rurales en los municipios del Territorio Médio Rio de Contas, en Bahía, problematizando las contradicciones entre el avance normativo de las Directrices de Educación Rural y la persistencia de prácticas político-administrativas que debilitan el derecho a la educación de las poblaciones rurales. Parte de la premisa de que la escuela rural no es meramente una instalación pública, sino un espacio para la producción de identidad, pertenencia, cultura, memoria y organización social. La investigación se fundamenta en el Materialismo Histórico-Dialéctico como perspectiva teórico-metodológica, entendiendo el cierre de escuelas rurales como una expresión de las contradicciones entre el Estado, el territorio, la política educativa y el proyecto social. Así, la mediación metodológica adopta un enfoque documental e interpretativo, basado en el análisis de datos del Observatorio Gepemdecc/Formacampo sobre cierres escolares, con especial atención a los años 2007 y 2024, informes técnicos de grupos de trabajo, legislación educativa y directrices municipales. Los resultados indican que el cierre de escuelas rurales revela tensiones entre el discurso de valoración de la educación rural y la realidad de las políticas educativas en los municipios del territorio analizado, especialmente cuando prevalecen criterios de racionalización técnico-administrativa, consolidación escolar y transporte escolar sobre el derecho a la continuidad de la escuela en las comunidades.

Palabras clave: directrices municipales, educación rural, cierre de escuelas, territorio del medio Río de Contas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O fechamento das escolas do campo no Brasil constitui-se como uma expressão das contradições territoriais ou de desterritorialização produzidas pela expansão do capital no espaço agrário e pelas políticas de racionalização administrativa do Estado. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹ revelam que o Brasil vem registrando, há décadas, um processo contínuo de redução das escolas localizadas nos territórios do campo. Levantamento realizado com base nos dados do Censo Escolar aponta que, entre os anos de 2000 e 2024, 163.854 escolas foram extintas em todo o país, sendo 110.758 localizadas em territórios rurais e 53.096 em territórios urbanos (Brasil, 2024). Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FONEC)², existe um processo contínuo de desmonte da educação pública, que atinge de forma mais severa as populações do campo, pois somente em 2024, foram 3.159 escolas extintas no Brasil, das quais 1.585 em territórios rurais e 1.574 em territórios urbanos. No mesmo ano, 31.321 escolas encontravam-se paralisadas em todo o país, sendo 18.201 em áreas rurais e 13.120 em áreas urbanas.

Nesse cenário, a Bahia possuía em 2010, cerca de 11.389 unidades escolares do ensino fundamental no campo. Em 2025, esse número foi reduzido para 6.959, representando o fechamento de 4.430 escolas no período, sem contar as que estão com as atividades paralisadas (Brasil, 2024). Dados sistematizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq) através do Programa Formacampo com base no Censo Escolar/INEP³, indicam um elevado número de paralisações e fechamentos de unidades escolares do campo entre os anos de 2007 e 2024, evidenciando a intensificação do processo de nucleação escolar e do deslocamento compulsório desses estudantes para outras localidades do meio rural, fenômeno que submete crianças e adolescentes a trajetos longos de transporte precário, negando-lhes o direito à educação em seu próprio território.

Para isso, objetivamos analisar o fechamento das escolas do campo nos municípios do Território de Identidade Médio Rio de Contas – TIMRC, na Bahia, evidenciando as

¹ Os dados relativos ao quantitativo de escolas do campo foram obtidos a partir do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sistematizado pela plataforma. Disponível em: Painel Educacional do INEP. Acesso em: 25 maio 2026.

² Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/mais-de-160-mil-escolas-extintas-no-brasil-fechamento-ameaca-direito-a-educacao-2594>

³ Disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/SaaS_BD_FORMACAMPO/censo_gepemdecc/index.php?quadro=05&view=tabela_principal

contradições entre as Diretrizes da Educação do Campo e a realidade concreta das políticas educacionais municipais. Nesse caminho, procuramos identificar no referido território, os municípios que registraram fechamento de escolas e a relação dessa ação às políticas de nucleação, transporte escolar e reorganização da rede municipal, e, assim, para que possa ser analisada as contradições entre as Diretrizes da Educação do Campo e a prática de fechamento das escolas dessas localidades.

Com isso, torna-se necessário discutir as repercussões sociais, pedagógicas, culturais e territoriais decorrentes do fechamento das escolas nas comunidades camponesas, especialmente quando nos referimos ao enfraquecimento dos vínculos comunitários e à negação do direito à educação em seu território.

Sendo assim, fechar escolas do campo constitui uma das manifestações mais graves das contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras, muito embora, a Educação do Campo tenha conquistado importantes marcos legais, normativos e políticos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, complementada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, e mais adiante, a publicação do Decreto nº 7.352/2010, que institui Política Nacional da Educação do Campo, e a Lei n. 12.960/2014 que altera o art. 28 da LDB n. 9394/96. No entanto, muitos municípios continuam adotando as práticas de nucleação e encerramento de unidades escolares localizadas em comunidades no campo.

Nesse contexto, na Bahia, o TIMRC torna-se espaço importante de análise, pois permite compreender como as diretrizes se materializam, ou entram em contradição, diante do fechamento de escolas, da reorganização da rede municipal e do deslocamento de estudantes para outras localidades.

No âmbito legal e de base jurídica, destaca-se a promulgação da Lei nº 12.960/2014 que estabelece mecanismos para dificultar o ato do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A respectiva lei, afirma que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

O parágrafo único da referida legislação determina que o encerramento dessas unidades escolares somente poderá ocorrer mediante manifestação prévia dos órgãos normativos do sistema de ensino, considerando a justificativa apresentada pela Secretaria de

Educação, a análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, incluindo conselho escolar, associação de pais e mestres e outros órgãos do colegiado. Do contrário ao argumento jurídico, se não ouviu a comunidade e não fez diagnóstico, o ato é nulo.

A inclusão desse dispositivo na LDB n. 9.394/96 representa uma importante conquista dos movimentos sociais do campo e das lutas em defesa da Educação do Campo, especialmente diante do avanço histórico da nucleação escolar e do fechamento massivo de escolas do campo em diferentes regiões do país. Não podemos olvidar de que, a lei reconhece que a escola do campo ultrapassa sua dimensão administrativa, constituindo-se como espaço de territorialidade⁴, pertencimento, identidade cultural e permanência das populações camponesas em seus territórios. Além disso, a Lei nº 12.960/2014 fortalece o princípio da perspectiva da gestão democrática da educação ao exigir a manifestação da comunidade e do órgão normativo do sistema de ensino nas decisões relacionadas ao fechamento das unidades de ensino.

Nesse sentido, a legislação busca o impedimento que decisões estritamente gerenciais ou político-econômicas desconsiderem os impactos sociais, pedagógicos, culturais e territoriais produzidos pelo fechamento das escolas do campo.

Entretanto, embora se constitua como uma importante e significativa conquista político-jurídica dos movimentos sociais, a permanência do fechamento de escolas nas localidades do campo em diversos municípios brasileiros evidencia uma contradição entre o reconhecimento normativo do direito à Educação do Campo e sua efetivação concreta nas políticas educacionais a nível das comunidades locais. Este cenário, demonstra que a existência da legislação, por si só, não garante a materialização do direito à educação no território, sobretudo em contextos marcados pela racionalização técnico-administrativa, pela redução dos investimentos públicos com discurso de austeridade ou controle de gastos públicos e, pela lógica de nucleação escolar.

Em nível particular, a efetivação das Diretrizes da Educação do Campo nos municípios, emergem como instrumento de territorialidade que deveria regulamentar e garantir esse direito, materializando. Contudo, observa-se uma contradição: mesmo com a existência de diretrizes em parte dos municípios do TIMRC, a ação do processo de fechamento e nucleação

⁴ Territorialidade refere-se às relações de pertencimento, identidade e organização que os sujeitos estabelecem com o território, compreendido como espaço de vida, trabalho, cultura e resistência. Como afirma Fernandes (2005, p. 27), “o território é produzido pelas relações sociais e pelas conflitualidades”, ultrapassando sua dimensão meramente geográfica, mas que constitui um espaço de vida, cultura, trabalho e resistência.

avança de modo progressivo. Essa determinação universal do Estado capitalista, impõe essa lógica economicista do custo-aluno, com isso, cabe ao movimento de resistência singular das comunidades, lutar pela permanência da escola no campo.

Diante disso, cabe o posicionamento: Cadê a escola que estava aqui? E cadê as diretrizes que deveriam defendê-la? Com isso, objetiva-se analisar a relação entre o fechamento de escolas do campo no TIMRC na Bahia e o papel das Diretrizes da Educação do Campo, partindo do materialismo histórico-dialético, apreendendo dados do Observatório do Gepemdecc 2014-2024, compilados do INEP e o conteúdo das Diretrizes da Educação do Campo dos municípios do território. Sobretudo, o fechamento não é apenas ausência de escola, mas a negação da territorialidade camponesa, e que as diretrizes, como norma de organização, têm fundamental papel na mediação dessa desterritorialização⁵.

Portanto, o ato de fechar escolas do campo pode ser compreendido como uma expressão dos processos de desterritorialização produzidos pelas transformações econômicas, políticas e sociais que atravessam o espaço agrário brasileiro, como exemplo, o avanço do agronegócio que contribui para redefinir os usos do território, que conforme aduz Fernandes (2013 p. 191), “o agronegócio organiza o território para a produção de mercadorias, enquanto o campesinato organiza o território para a produção da vida”. Nesse aspecto, o autor entende que o território não se restringe a uma delimitação geográfica ou esvaziamento social, mas constitui um espaço de vida, trabalho, identidade, cultura e relações de poder.

Pois, quando instituições fundamentais para a reprodução da vida comunitária, como o caso das escolas, são retiradas das comunidades camponesas, ocorre o enfraquecimento dos vínculos territoriais construídos historicamente pelos sujeitos do campo, a “desterritorialização significa a destruição de relações sociais, culturais e econômicas construídas historicamente pelos sujeitos em seus territórios”, e assim, configurando-se como um processo que fragiliza a permanência das comunidades em seus espaços de vida, reduz a presença do Estado no território e contribui para o silenciamento cultural e político das populações camponesas (Fernandes, 2005 p. 33).

⁵ Desterritorialização refere-se ao enfraquecimento dos vínculos sociais, culturais, econômicos e políticos que os sujeitos estabelecem com seus territórios. Na Educação do Campo, manifesta-se, entre outros aspectos, pelo fechamento de escolas e pela ruptura das relações entre comunidade, território e processos educativos (Fernandes, 2005; Haesbaert, 2004).

MEDIAÇÕES E ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A análise fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético (MHD), por compreender que o fechamento das escolas do campo não constitui um fenômeno isolado, casual ou meramente administrativo, mas resulta de contradições históricas entre Estado, capital, território e direito à educação, particularmente, da Educação do Campo. Nessa perspectiva, a realidade social deve ser apreendida a partir das relações materiais que estruturam a vida e o trabalho em sociedade e das contradições que movem os processos históricos. Para Marx e Engels (2007, p. 47), “a produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual”, o que permite compreender que a educação enquanto direito constitucional é parte das relações sociais historicamente produzidas.

Em Gramsci (2001, p. 49), “a escola pode ser compreendida como espaço de disputa hegemônica”, uma vez que, participa da formação cultural, política e intelectual dos sujeitos, expressando projetos distintos de sociedade, assim, é possível concordar que, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (p. 399). Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo não representa apenas a retirada de um equipamento público, mas também a fragilização de um espaço democrático de formação, pertencimento e disputa política no território camponês⁶. Saviani (2011, p. 13), afirma que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, com isso, ao compreender a educação como prática mediadora no interior da prática social global, ele contribui bastante para interpretar a escola como instituição atravessada por projetos sociais em conflito.

A mediação metodológica desta pesquisa caracteriza-se como abordagem de natureza documental e interpretativa, orientada pelos fundamentos da dialética por compreender que o fechamento das escolas do campo não pode ser analisado como fenômeno tratado tecnicamente sob a ordem administrativa. Ao contrário, trata-se de uma

⁶ A utilização do termo “camponês” fundamenta-se na perspectiva teórico-política da Educação do Campo, que reconhece os sujeitos do campo como produtores de cultura, conhecimento, trabalho e formas próprias de organização social. O termo expressa relações sociais construídas com a terra e a comunidade, marcadas por processos de resistência e luta pela permanência no território (Caldart, 2012; Molina; Sá, 2012; Fernandes, 2005).

expressão concreta das contradições históricas, sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade capitalista e nas disputas em torno do direito à educação dos povos do campo, cuja realidade social é compreendida como histórica, contraditória e em permanente transformação, exigindo uma análise que ultrapasse a aparência imediata dos fenômenos e alcance suas determinações mais profundas (Kosík, 1976).

Do ponto de vista documental, a pesquisa utilizará dados referentes ao fechamento das escolas do campo no TIMRC por meio do Observatório do Gepemdecc/ 2014-2024, INEP/MEC, relatórios técnicos do grupo de trabalho/GT1- Programa formacampo, legislações nacionais, Diretrizes da Educação do Campo dos municípios, documentos oficiais dos sistemas ou redes de ensino e produções teóricas de autores clássicos e contemporâneos da educação crítica. De acordo com Gil (2019), analisar os documentos, possibilita compreender fenômenos históricos e sociais a partir de registros institucionais, normativos e políticos, permitindo interpretar os documentos para além de sua dimensão formal.

Além da abordagem documental, também se fundamenta na necessidade de interpretar os sentidos, mediações e contradições presentes no processo de fechamento das escolas do campo no território em questão. Conforme aponta Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa⁷ trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, pela qual permite compreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à quantificação. Embora os dados numéricos sobre o fechamento das escolas sejam importantes para demonstrar a dimensão do fenômeno, o interesse central desta investigação reside em compreender o que tais dados revelam acerca das contradições entre as Diretrizes do Campo e a materialização das políticas educacionais municipais.

Portanto, o fechamento das escolas do campo é entendido não apenas como uma decisão a nível local dos municípios, mas como expressão das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, das políticas neoliberais de racionalização do Estado e das disputas em torno do território e da educação. Assim, a metodologia adotada busca apreender esse fenômeno em sua complexidade, articulando dados empíricos, documentos oficiais e fundamentação teórica crítica. Pois, mais do que identificar quantitativamente o número de escolas fechadas, o estudo pretende trazer para compreender as contradições

⁷ No Materialismo Histórico-Dialético, as dimensões qualitativa e quantitativa não se opõem, mas se articulam na apreensão da realidade concreta. Nesta pesquisa, privilegia-se a abordagem qualitativa por buscar compreender as contradições, mediações e determinações históricas do fenômeno investigado, sem desconsiderar o papel dos dados quantitativos na análise da realidade (Frigotto, 2010; Minayo, 2001).

políticas, territoriais e sociais que atravessam esse processo, apontando os limites entre o reconhecimento normativo da Educação do Campo e sua efetivação concreta nos municípios TIMRC na Bahia.

A dimensão territorial da pesquisa sobre fechamento das escolas do campo

Os municípios pertencentes ao TIMRC, no estado da Bahia, espaço territorial no qual se desenvolve esta pesquisa acerca do fechamento das escolas do campo e das diretrizes da Educação do Campo, possui uma representação cartográfica que possibilita visualizar a sua abrangência territorial do estudo, identificando os municípios investigados e suas inter-relações no contexto regional. Para além disso, situamos geograficamente a pesquisa, utilizando um mapa na intenção de contribuir na compreensão das múltiplas dinâmicas sociais, políticas e educacionais que atravessam esse território, marcado por forte presença de comunidades camponesas e pelo histórico de nucleação escolar e de desigualdades no acesso às políticas públicas educacionais.

Para compreender as implicações do fechamento das escolas do campo, torna-se necessário explicitar o que se entende por escola do campo e por nucleação escolar. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são consideradas escolas do campo aquelas situadas em área rural, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como aquelas localizadas em área urbana que atendam predominantemente populações do campo. O decreto reconhece que a identidade da escola do campo está vinculada às especificidades dos sujeitos que nela estudam, considerando seus modos de vida, formas de trabalho, cultura, organização social e territorialidades (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, a escola do campo não se define apenas por sua localização geográfica, mas pelo vínculo estabelecido com os sujeitos camponeses e com os territórios nos quais se insere. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a identidade dessas escolas está relacionada à sua vinculação às questões inerentes à realidade local, ancorando-se nos saberes, na memória coletiva, nas formas de produção da vida e nos projetos de desenvolvimento construídos pelas comunidades do campo (Brasil, 2002).

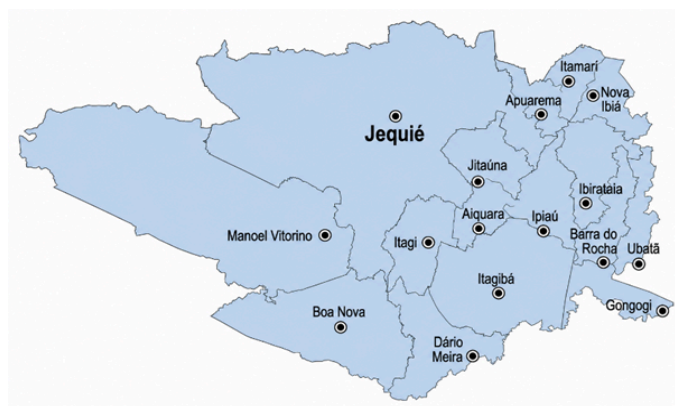
Por sua vez, a nucleação escolar corresponde ao processo de reorganização da rede de ensino mediante o fechamento de pequenas unidades escolares e a transferência dos estudantes para escolas consideradas polos ou centrais. Embora frequentemente apresentada pelos sistemas de ensino como estratégia de racionalização administrativa, otimização de recursos e ampliação da oferta educacional, a nucleação tem sido alvo de críticas por seus impactos sociais, culturais e territoriais. Essa perspectiva está respaldada na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser ofertados nas próprias comunidades, “evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008, art. 3º).

Na Educação do Campo, esse processo geralmente implica o deslocamento diário dos estudantes para escolas distantes de suas comunidades, contribuindo para o enfraquecimento dos vínculos entre escola, território e comunidade, além de favorecer processos de desterritorialização educacional (Santos, 2017). Desse modo, compreender a relação entre escola do campo e nucleação escolar é fundamental para analisar as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas, uma vez que, ao mesmo tempo em que os marcos legais defendem a permanência da escola nos territórios camponeses, persistem práticas institucionais que promovem o fechamento de unidades escolares e a centralização da oferta educacional.

Nesse sentido, a espacialização desses municípios permite identificar que as discussões sobre nucleação e fechamento das escolas do campo não ocorrem de maneira fragmentada, mas articulam-se às contradições do desenvolvimento territorial, às disputas em torno da garantia do direito à educação e formação na construção dos diferentes níveis de implementação das diretrizes nos sistemas municipais de ensino.

Para melhor compreensão do recorte empírico da investigação, a Figura 1 apresenta a localização dos municípios do TIMRC participantes da pesquisa, destacando o espaço territorial no qual se desenvolvem as análises sobre as DMEC.

Figura 1 - Municípios do TIMRC investigados na pesquisa



Fonte: Criada pelos autores com base no IBGE-Cidades (2025-2026)

O mapa apresentado na Figura 1 identifica o TIMRC no qual se desenvolve esta investigação acerca do fechamento das escolas do campo e das contradições que estão presentes nas políticas educacionais voltadas às populações camponesas que é composto pelos municípios de Alaquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagibá, Itagi, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã, como mencionado anteriormente, configura-se como uma região marcada por desigualdades estruturais, sociais, econômicas e territoriais, e por intensas disputas em torno da garantia do direito à educação no campo.

O TIMRC apresenta características historicamente vinculadas à produção agrícola, às relações de trabalho no campo e à permanência de comunidades do meio rural⁸, que constroem formas próprias de organização social, cultural e econômica. Entretanto, esse território também expressa as contradições do desenvolvimento capitalista no campo, especialmente no que se refere ao fechamento das escolas nas localidades rurais, à nucleação escolar e ao deslocamento compulsório de estudantes para áreas da cidade/urbanas⁹. Esse processo revela tensões entre as políticas educacionais institucionalizadas e as demandas concretas das populações camponesas¹⁰ por uma educação que seja mais contextualizada e territorializada, vinculada aos seus modos de vida.

⁸ Utilizamos neste estudo, o termo "meio rural" por ser uma expressão frequentemente associada a classificações administrativas, divisões geográficas, análises demográficas e perspectivas tecnicistas ou economicistas do espaço agrário. Molina (2015) argumenta que a Educação do Campo rompe com as tradicionais políticas destinadas ao meio rural ao reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos, sociais e históricos.

⁹ Nas análises fundamentadas no MHD, ocorre movimento semelhante ao debater conceitos de "rural" e "campo", que não são sinônimos. Enquanto rural refere-se predominantemente a uma delimitação geográfica e estatística, o campo constitui uma categoria histórico-política que expressa os sujeitos, as territorialidades e as relações sociais construídas nesses espaços (Arroyo, 2004; Caldart, 2012; Fernandes, 2005).

¹⁰ Neste estudo, utiliza-se o termo camponeses por expressar uma categoria histórico-política da Educação do Campo, referente aos sujeitos que constroem sua existência a partir da relação com a terra, o trabalho, a comunidade e o território, para além de uma classificação ocupacional ou administrativas (Martins, 1981; Fernandes, 2005; Caldart, 2012).

Segundo Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo surge “como crítica prática ao padrão histórico de escola oferecido aos trabalhadores do campo”, reivindicando uma educação construída a partir da realidade, da cultura e das lutas sociais dos povos camponeses. Nessa perspectiva, o fechamento das escolas do campo representa não apenas a extinção de espaços físicos escolares, mas também a negação de direitos historicamente conquistados pelos sujeitos, contribuindo para processos de desterritorialização e enfraquecimento das comunidades locais.

Nesse contexto, Arroyo (2012a, p. 74) destaca que os povos do campo foram, durante décadas, invisibilizados pelas políticas públicas educacionais, sendo frequentemente tratados como sujeitos secundários das políticas estatais. Para o autor, a Educação do Campo constitui-se como um movimento de resistência política e epistemológica, pois afirma os camponeses como produtores de conhecimento, cultura e história. Portanto, compreender o TIMRC exige reconhecer que os processos educativos nele desenvolvidos estão diretamente relacionados às disputas por terra, trabalho, permanência e reconhecimento social.

Diante dessa configuração, o mapa permite visualizar não apenas a dimensão geográfica do território investigado, mas também a materialidade das contradições que atravessam a Educação do Campo no cenário baiano. A distribuição dos municípios evidencia a amplitude territorial da pesquisa e reforça a necessidade de analisar como as Diretrizes da Educação do Campo vêm sendo construídas ou, em alguns casos, negligenciadas, diante do avanço do fechamento das escolas camponesas e pela expansão de modelos urbanos de escolarização que desconsideram as especificidades deste território.

As Diretrizes da Educação do Campo constituem instrumentos normativos e político-pedagógicos elaborados com o objetivo de orientar a organização dos sistemas de ensino e das práticas educativas voltadas aos sujeitos do campo. Fundamentadas nas lutas dos movimentos sociais camponeses e nos marcos legais da Educação do Campo, as diretrizes buscam assegurar o reconhecimento das especificidades culturais, sociais, econômicas e territoriais das populações camponesas, orientando a construção de currículos contextualizados, processos de formação docente, gestão democrática e políticas educacionais comprometidas com a permanência dos sujeitos em seus territórios (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Portanto, a existência de diretrizes específicas para o Campo, torna-se necessária porque oferece sustentação para que sistemas de ensino reconheçam as particularidades

dos territórios do campo, evitando a reprodução de modelos educacionais urbanocêntricos que desconsideram as demandas e os projetos de vida dos sujeitos camponeses. Para melhor entendimento, as DMEC não surgem apenas para orientar a educação, mas para institucionalizar nos municípios as conquistas históricas da Educação do Campo, transformando princípios construídos pelos movimentos sociais em referência para as políticas educacionais locais.

Institucionalização das DMEC no Programa Formacampo: avanços e contradições diante do fechamento das escolas do campo

A institucionalização DMEC, no âmbito do Programa Formacampo/UESB¹¹ evidencia um movimento importante de formação continuada para ampliação das políticas educacionais voltadas às populações camponesas nos respectivos municípios baianos. Os dados extraídos e apresentados nos Relatórios Técnicos do Grupo de Trabalho – GT1, demonstram que, entre 2022 e 2025, ocorreu um crescimento significativo do número de municípios participantes, conforme apontado no quadro 1, cursistas envolvidos e que, alguns concluíram suas diretrizes, revelando um processo gradual de fortalecimento institucional da Educação do Campo nos sistemas de ensino. Entretanto, essa expansão quantitativa também expõe contradições profundas entre o avanço normativo das diretrizes e a permanência de práticas históricas de fechar as escolas do campo nos territórios pesquisados.

Nesse contexto, a institucionalização das DMEC não pode ser compreendida apenas como produção documental ou adequação burocrática dos sistemas ou redes municipais de ensino. Conforme destaca Molina (2015), a Educação do Campo constitui-se como resultado das lutas sociais dos povos do campo pela construção de políticas públicas vinculadas às realidades territoriais, culturais e produtivas. Assim, a elaboração das diretrizes representa uma conquista política importante, pois expressa o reconhecimento formal das especificidades educacionais dessas populações e da necessidade de políticas mais contextualizadas.

¹¹ O Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo) é uma ação extensionista vinculada ao PPGE/Uesb, criada em 2021 para promover a formação continuada de profissionais da Educação Básica, conselheiros, gestores e movimentos sociais, fortalecendo a Educação do Campo e reconhecendo a diversidade sociocultural e territorial dos municípios baianos (Gepemdec/Formacampo, 2025).

Todavia, os próprios dados do Observatório do Gepemdecc revelam permanências e limites que tensionam esse processo de institucionalização, embora esses relatórios técnicos¹² apontem avanços no número de municípios que finalizaram e publicaram as DMEC, mas que, foram evoluindo dentro de processo contínuo e acumulativo de redução da oferta educacional nos territórios camponeses, configurando uma realidade concreta de muitos territórios continua marcada pelo fechamento de escolas camponesas, pela nucleação escolar e pelo deslocamento de estudantes para unidades da cidade/urbanas. Esse cenário, mostra aquilo que Arroyo (2012b, p. 73) denomina “histórica invisibilização dos sujeitos do campo pelas políticas públicas”, uma vez que, frequentemente, o reconhecimento formal de direitos não se materializa em condições efetivas de permanência das comunidades em seus territórios educativos.

De modo semelhante, Santos (2017) afirma que o fechamento das escolas representa uma das expressões mais perversas da negação do direito à educação das populações camponesas, sendo que ultrapassa a dimensão administrativa e atinge diretamente os vínculos culturais, sociais e comunitários construídos historicamente pelas comunidades do campo. Assim, a existência das DMEC, embora relevante, não garante automaticamente a consolidação de uma política territorializada¹³ de Educação do Campo, sobretudo quando coexistem práticas institucionais que fragilizam a permanência das escolas nesses territórios de identidade.

Revisitando a questão que orienta o estudo e a escolha como fio condutor deste trabalho, o tema nasce de uma experiência concreta de campo: ao visitar uma comunidade do Território Médio Rio de Contas, nos deparamos com a indagação de uma criança que, ao passar diante de uma casa de portas fechadas, perguntou: “Cadê a escola que estava aqui?”. A questão sobre o paradeiro da escola que ali funcionava, é dita com espontaneidade de quem estranha a ausência do que deveria ser presença, e nos inquietou profundamente, permanecendo como um incômodo reflexivo. Esse incômodo transformou-se em problema de pesquisa ao constatar, nos dados do Observatório do Gepemdecc, que a própria escola que havíamos visitado constava na lista de unidades fechadas no território. A pergunta da

¹² Os Relatórios Técnicos do GT1-DMEC estão dispostos na plataforma do Programa Formacampo. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-formacampo-2026/index.php>

¹³ Aquilo que foi concretamente pensado, organizado e realizado a partir das condições concretas de um território e das territorialidades dos sujeitos que nele vivem. De modo, mais abrangente refere-se a uma política, um currículo, formação ou prática pedagógica que não é genérica, mas construída de acordo com a realidade local, os sujeitos, os saberes e as necessidades do campo.

criança nos revela a síntese da contradição que move este artigo, pois, enquanto o documento das DMEC afirma o direito à escola em cada território, a realidade materializa-se em prédios fechados e comunidades desterritorializadas.

Escolhemos, portanto, tomar a interrogação “cadê a escola que estava aqui?” como parte do enunciado do título, porque ela expressa, no singular da fala infantil, a universalidade da negação do direito à Educação no Campo, e desvela as contradições entre o discurso normativo e a prática do fechamento de escolas na Bahia. Isso mostra uma contradição fundamental, sendo que, ao passo em que os municípios elaboram ou concluem suas DMEC, muitas comunidades continuam enfrentando a paralisação ou encerramento de escolas, causando o deslocamento de estudantes para unidades distantes de seus territórios.

Essa contradição se torna ainda mais evidente quando se compreende que a Educação do Campo não se reduz à oferta escolar em áreas rurais, como ditos na perspectiva do capital, mas, constitui um projeto político-pedagógico vinculado aos sujeitos concretos do/no/com e para o campo. Como bem afirmam os autores da coletânea *Por uma Educação do Campo*, “os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 24). Portanto, fechar uma escola do campo significa atingir diretamente esses sujeitos e fragilizar seus vínculos com o território, a cultura, o trabalho e a vida comunitária.

Na mesma direção, a Educação do Campo exige políticas públicas situadas, capazes de considerar as desigualdades históricas vividas pelas populações camponesas, que, conforme Arroyo adverte, “a escola do campo traz as marcas dos sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades” (Arroyo, 2006, p. 13).

Essa afirmação contribui para compreender que o fechamento das escolas não é apenas uma decisão administrativa, mas expressão de uma política que, muitas vezes, desconsidera as condições reais de acesso, permanência e pertencimento dos estudantes do campo. Os relatórios do Formacampo na Bahia, também apontam que a ampliação da adesão municipal ao programa não elimina os desafios estruturais enfrentados pela Educação do Campo. Entre eles destacam-se uma descontinuidade das políticas públicas, a fragilidade do financiamento educacional, a rotatividade de gestores municipais nas redes e a permanência de concepções urbanocêntricas de escolarização, que tendem a

desconsiderar ou desqualificar as especificidades dos sujeitos camponeses (Gepemdecc/Formacampo, 2025).

Desse modo, a análise revela que o processo de institucionalização das DMEC ocorre de maneira contraditória, pois, ao mesmo tempo em que fortalece o reconhecimento político da Educação do/no Campo, ainda convive com práticas que contribuem para o enfraquecimento material das escolas camponesas nos territórios. Assim, a existência das diretrizes representa um avanço normativo no plano institucional, mas, não garante, por si só, a permanência das escolas camponesas.

Para melhorar a compreensão dessa discussão, torna-se necessário situar o processo de institucionalização das DMEC no âmbito do Programa Formacampo/UESB, considerando sua trajetória entre as edições de 2022 e 2025. A análise dos Relatórios Técnicos do GT1 permite compreender de que forma os municípios vêm aderindo ao programa, concluindo suas diretrizes e avançando na publicação em Diário Oficial. Ao mesmo tempo, esses dados possibilitam problematizar os limites desse processo, especialmente quando confrontados com a realidade concreta do fechamento das escolas do campo nos territórios baianos.

Assim, a sistematização apresentada no Quadro 1, contribui para visualizar tanto os avanços institucionais quanto as permanências e contradições que atravessam a efetivação das políticas municipais de Educação do Campo.

Quadro 1 - Indicadores de adesão, participação e conclusão das DMEC no Programa Formacampo/UESB (2022–2025)

Ano	Adesão	Ativos	Inativos	Finalizou as DMEC	Publicou D.O	Nº Cursistas
2022	59	45	14	19	04	256
2023	251	217	34	25	09	3239
2024	120	75	45	23	12	1540
2025	110	81	29	08	06	1024

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

A leitura do quadro acima, aponta um crescimento bastante progressivo do processo de institucionalização das DMEC no âmbito do Programa Formacampo/UESB nos últimos quatro anos. Os dados demonstram ampliação expressiva da adesão municipal ao programa, sobretudo na 3ª edição em 2023, quando foram registrados 251 municípios participantes,

dos quais 217 permaneceram ativos nas ações formativas desenvolvidas pelo GT1. Observa-se também um aumento no número de cursistas envolvidos, alcançando 3.239 participantes em 2023, o que revela a expansão das discussões em torno da construção das políticas municipais de Educação do Campo nos territórios baianos.

Outro aspecto relevante identificado no quadro refere-se ao quantitativo de municípios que finalizaram suas DMEC e publicaram os documentos em Diário Oficial. Entre 2022 e 2025, percebe-se um movimento continuado de elaboração e institucionalização dessas diretrizes, indicando que os municípios passaram a reconhecer, ao menos formalmente, a necessidade de construir instrumentos normativos específicos para a Educação do Campo. Todavia, os dados também revelam permanências e contradições importantes, especialmente quando confrontados com o avanço do fechamento das escolas do campo em diferentes territórios baianos.

Nesse sentido, a institucionalização das DMEC não pode ser analisada apenas como um avanço burocrático ou documental. Trata-se de um processo atravessado por disputas políticas, territoriais e pedagógicas em torno do próprio projeto de educação destinado às populações camponesas. Conforme afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 15),

A Educação do Campo nasce vinculada às lutas sociais dos trabalhadores do campo e à necessidade de construção de um projeto de educação que reconheça os sujeitos do campo como produtores de cultura, de conhecimento, de história e de vida. Não se trata apenas de levar escola ao campo, mas de construir uma escola do campo vinculada aos interesses, às necessidades e às identidades dos povos camponeses.

Como podemos perceber, a Educação do Campo ultrapassa a dimensão meramente escolar ou de cunho administrativo, constituindo-se como parte das lutas históricas dos sujeitos camponeses por reconhecimento, permanência e direito ao território. Assim, como mencionado, embora os dados do quadro demonstrem avanços na elaboração das diretrizes municipais, isso não significa, necessariamente, que as políticas de fortalecimento das escolas do campo foram consolidadas.

Além disso, os dados permitem observar que a conclusão das DMEC não elimina, automaticamente, os desafios históricos enfrentados pelas escolas do campo, de certo que, a passagem do documento à prática exige condições políticas, financeiras e pedagógicas capazes de sustentar a permanência dessas escolas nos territórios camponeses. Nesse sentido, o quadro evidencia que a institucionalização das diretrizes precisa ser acompanhada

de ações concretas que assegurem sua efetividade, evitando que a política permaneça restrita ao plano normativo. Essa contradição explicita a distância existente entre o reconhecimento normativo da Educação do Campo e sua materialização concreta nos territórios.

Nessa direção, Arroyo (2012a, p. 74) adverte que

Os povos do campo foram historicamente pensados como inexistentes para as políticas públicas. Quando aparecem, surgem como destinatários secundários de políticas compensatórias, adaptadas dos modelos urbanos de escolarização. A Educação do Campo afirma exatamente o contrário: os sujeitos do campo são sujeitos de direitos.

Essa reflexão nos permite afirmar sobre as DMEC que precisam ultrapassar a condição de documento orientador e se converter em política efetiva nos territórios do campo. Para isso, é indispensável que estejam alinhadas ou mais bem articuladas às ações permanentes no âmbito da gestão, financiamento, formação docente, acompanhamento pedagógico e participação das comunidades camponesas, de modo que o direito à Educação do Campo seja assegurado não apenas no plano legal, mas também nas condições concretas de existência e permanência das escolas.

Sobre os aspectos da formação docente do campo, compreende-se que “é indispensável que o profissional da Educação do Campo tenha uma formação direcionada” e específica, seja aquele que tenha raízes da própria comunidade ou vindo de outros lugares para atuar na escola. Essa formação deve considerar que “os movimentos sociais da Educação do Campo inauguram” novas formas de compreender e realizar o trabalho docente, exigindo uma prática pedagógica complexa, crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, teoria e prática precisam estar profundamente articuladas e fundamentadas no princípio educativo do trabalho, de modo que a formação docente contribua para uma educação vinculada ao território, à cultura camponesa, às lutas sociais e à formação humana integral (Barral; Zanelli; Souza, 2024, p. 15).

Desse modo, as informações revelam uma contradição central deste estudo: enquanto ocorre avanço institucional na elaboração das diretrizes municipais, permanece em curso um processo de enfraquecimento material das escolas do campo. Com isso, a análise dos dados nos diz que a disputa pela Educação do Campo continua contra-hegemônica,

territorial, política e epistemológica em torno da permanência dos sujeitos camponeses, de suas escolas e de seus modos de vida nos territórios do campo.

Nessa direção, as DMEC assumem papel fundamental na orientação das políticas educacionais voltadas às populações camponesas, uma vez que buscam institucionalizar, no âmbito municipal, os princípios, concepções e marcos normativos historicamente construídos pela Educação do Campo. Mesmo que as DMEC não estabeleçam, em regra, uma proibição explícita ao fechamento das escolas do campo, seus fundamentos político-pedagógicos se contrapõem às práticas de nucleação e encerramento das unidades escolares localizadas nas comunidades camponesas. Isso ocorre porque as diretrizes defendem a permanência da escola no território, a valorização das identidades do campo, a participação das comunidades nos processos decisórios e o direito à educação contextualizada.

Com isso, dados revelam um movimento importante de institucionalização da Educação do Campo no território, indicando que parte significativa dos municípios já reconhece a necessidade de construir políticas educacionais específicas voltadas às populações camponesas.

Dentre os municípios investigados no Território Médio Rio de Contas (TIMRC), quanto à existência das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC), observa-se que, dos 16 municípios pesquisados, 12 possuem DMEC, correspondendo a 75% do total, enquanto 4 municípios, equivalentes a 25%, ainda não apresentam diretrizes identificadas até o momento da realização da pesquisa. Como podemos verificar, existe uma mobilização significativa de institucionalização da Educação do Campo no território, uma vez que a maioria dos municípios já reconhece a necessidade de organizar políticas educacionais específicas para as populações camponesas. Contudo, a permanência de municípios sem diretrizes revela que esse processo ainda não ocorre de forma homogênea, indicando diferentes estágios de reconhecimento político, normativo e pedagógico da Educação do Campo no âmbito municipal.

A ausência ou fragilidade das DMEC em alguns municípios não pode ser compreendida apenas como uma lacuna administrativa, mas como expressão das disputas entre projetos distintos de campo. Enquanto a Educação do Campo defende a permanência da escola no território, a valorização dos sujeitos camponeses e uma educação contextualizada, o projeto capitalista para o campo tende a priorizar a racionalidade

econômica, a concentração territorial e a produção de mercadorias. Como afirma Fernandes (2013, p. 291), “o agronegócio organiza o território para a produção de mercadorias, enquanto o campesinato organiza o território para a produção da vida”. Com isso, a não institucionalização das diretrizes e o fechamento das escolas revelam uma contradição entre a lógica da reprodução da vida camponesa e a lógica da acumulação do capital.

A Educação do Campo surge vinculada à valorização da agricultura familiar, dos modos de vida camponeses, da cultura local e da permanência dos sujeitos no território. Entretanto, o projeto capitalista para o campo, especialmente na forma do agronegócio, não tem como prioridade a reprodução da vida camponesa, mas a reprodução do capital.

Nesse sentido, o gráfico não apenas apresenta dados quantitativos, mas também suscita uma reflexão sobre as escolhas políticas que orientam a formulação das políticas educacionais para o campo. A existência de DMEC pode representar o reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos, enquanto sua ausência pode contribuir para a invisibilização de suas especificidades, dificultando a construção de currículos escolares mais contextualizados, políticas de formação continuada para os docentes, mecanismos de financiamento adequados e práticas pedagógicas vinculadas aos territórios de identidade.

Consequentemente, mais do que identificar municípios que possuem ou não diretrizes, torna-se fundamental compreender como essas políticas vêm sendo construídas, apropriadas e materializadas no cotidiano das escolas e das comunidades do campo. Não podemos negar que, em muitos casos, a existência de normativos como exemplo as diretrizes, têm impedido fechar prédios escolares ou nuclear escolas ou deslocar estudantes para outras escolas distantes ou da cidade, mas que, ao contrário disso, ainda se assenta no campo das tensões entre o discurso oficial de garantia do direito à educação e as práticas efetivamente desenvolvidas pelas gestões municipais.

Nesse contexto, é necessário compreender que as diretrizes não podem ser analisadas apenas como instrumentos burocráticos ou documentos administrativos, mas como expressões de disputas políticas, ideológicas, territoriais e pedagógicas em torno do projeto de educação destinado às populações camponesas. Conforme Arroyo (2012a, p. 74), os povos do campo no percurso histórico, foram invisibilizados pelas políticas públicas educacionais, sendo frequentemente subordinados a modelos urbanocêntricos de escolarização que desconsideram seus modos de vida, temporalidades, culturas e formas próprias de organização social.

Entre Diretrizes e Materialidade: o fechamento das escolas do campo no TIMRC

Os dados dos municípios do TIMRC demonstram um cenário extremamente contraditório com o que está previsto no documento das Diretrizes da Educação do Campo e a materialidade das políticas municipais de fechamento das escolas do campo. Entre 2007 e 2024, diversos municípios reduziram drasticamente o número de escolas do campo e em alguns casos chamam atenção.

O Quadro 2 apresenta a redução do número de escolas do campo nos municípios do território, bem como algumas das possíveis repercussões sociais, pedagógicas, culturais e territoriais associadas ao fechamento dessas unidades escolares nas comunidades camponesas. Essas repercussões não correspondem a efeitos observados isoladamente em cada município, mas constituem, inferências elaboradas a partir do diálogo entre os dados do fechamento das escolas do campo, a literatura especializada sobre Educação do Campo e os marcos normativos da área, organizadas sob dimensões apontadas acima (Arroyo, 2012a; Caldart, 2012; Fernandes, 2005 Molina, 2015).

Quadro 2 - Redução das escolas do campo e repercussões nos municípios do TIMRC (2007–2024)

Município	Escolas do Campo (2007)	Escolas do Campo (2024)	Redução	Repercussão
Aiquara	7	1	- 6	Deslocamento de estudantes; perda de vínculo comunitário
Apuarema	20	5	-15	Ampliação do transporte escolar
Barra do Rocha	24	9	-15	Fragilização da escola como espaço territorial
Boa Nova	35	19	-16	Nucleação e distanciamento da comunidade
Dário Meira	18	14	- 4	Redução da oferta escolar no campo
Gongogi	7	5	- 2	Impactos na permanência dos estudantes
Ibirataia	36	22	-14	Reorganização da rede municipal
Ipiaú	16	8	- 8	Contradição entre política de campo e fechamento
Itagi	26	15	-11	Esvaziamento da presença escolar no campo

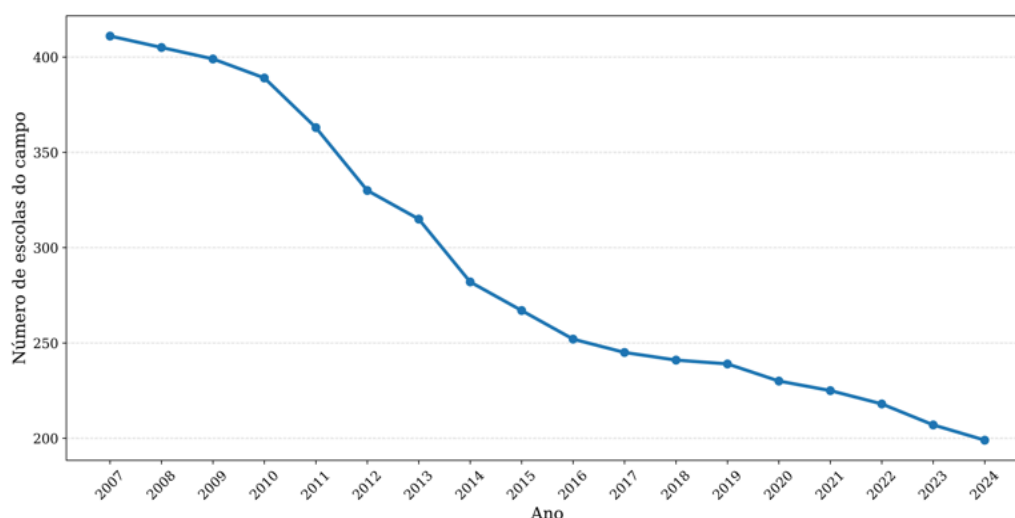
Itagibá	24	9	-15	Deslocamento e precarização do acesso
Itamari	11	5	- 6	Dificuldade de acesso à escola próxima
Jequié	57	30	-27	Fechamento como expressão da nucleação
Jitaúna	41	14	-27	Perda de referência educacional comunitária
Manoel Vitorino	40	18	-22	Ampliação das desigualdades territoriais
Nova Ibiá	30	16	-14	Enfraquecimento da escola do campo
Ubatã	19	9	-10	Redução da presença do Estado no campo
TOTAL				CATEGORIA
16	411	199	212	Desterritorialização

Fonte: Extraída do Observatório Gepemdecc/Formacampo (2025)

Os dados apresentados evidenciam um cenário de intenso fechamento das escolas do campo no TIMRC, revelando impactos que ultrapassam a dimensão quantitativa da redução de unidades escolares. Dessa leitura, a desterritorialização emerge como categoria analítica central entendendo os efeitos desse fenômeno, cujos resultados mostram uma redução de 411 para 199 unidades escolares, entre 2007 e 2024 e que expressa a perda progressiva de referências sociais, culturais, pedagógicas e comunitárias nos territórios camponeses. Nesse sentido, o fechamento de 212 escolas do campo nos mostra um processo de enfraquecimento da presença da escola nas comunidades e, conseqüentemente, da própria permanência dos sujeitos em seus espaços de existência. Com isso, a categoria desterritorialização permite interpretar que o fechamento e a nucleação das escolas produzem prejuízos que ultrapassam a reorganização administrativa das redes municipais de ensino, além de fragilizar os vínculos de convivência, da educação e comunidade, a memória coletiva, cultura, trabalho e identidade camponesa.

O Gráfico 1 apresenta a evolução do número de escolas do campo nos municípios do território em questão, entre os anos de 2007 e 2024, evidenciando a redução progressiva dessas unidades escolares ao longo do período analisado.

Gráfico 1 - Evolução do nº de escolas do campo no TIMRC (2007–2024)



Fonte: Elaborado com base nos dados do Observatório Gepemdecc/Formacampo (2025)

A análise do gráfico aponta um processo contínuo de redução do número de escolas do campo no TIMRC ao longo dos últimos anos. Em 2007, o território possuía 411 escolas do campo; em 2024, esse quantitativo foi reduzido para 199 unidades, representando o fechamento de 212 escolas no período analisado. Isso mostra que a diminuição da presença escolar nas comunidades camponesas não ocorreu de forma episódica, mas por um movimento histórico e progressivo de reorganização da rede educacional no território.

Observa-se que o período entre os anos 2010 e 2015 apresenta uma das reduções mais acentuadas, indicando intensificação das políticas de nucleação escolar e centralização da oferta educacional. Esse movimento demonstra a permanência de uma lógica gerencial nas políticas públicas, demarcada pela política da austeridade administrativa, pela redução de custos e pela transferência de discentes para outras unidades de ensino, bem mais centralizadas, geralmente distantes das comunidades do campo.

O gráfico também evidencia que, mesmo após a consolidação de importantes marcos legais da Educação do Campo, como o Decreto nº 7.352/2010 e a Lei nº 12.960/2014 que condiciona qualquer fechamento à manifestação da comunidade escolar e à análise de impacto, o fechamento das escolas continuaram ocorrendo no território, cuja realidade demonstra uma grave contradição entre o reconhecimento jurídico do direito à Educação Escolar do Campo e sua materialização concreta nas políticas em seus sistemas ou redes municipais de ensino. Enquanto as diretrizes educacionais defendem a permanência da

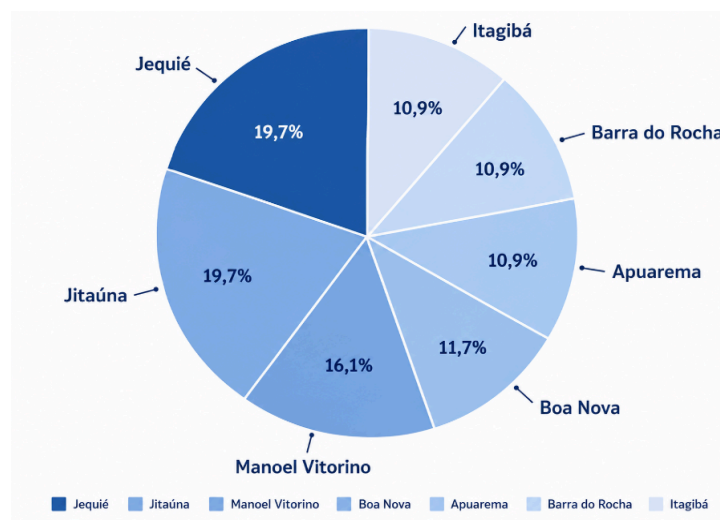
escola no território, a valorização da cultura camponesa e o fortalecimento das comunidades, os dados revelam a continuidade da redução da oferta educacional no campo.

Dentre as consequências, o fechamento das escolas do campo também produz impactos na construção identitária dos estudantes, especialmente quando passam a frequentar escolas localizadas nas cidades ou distantes de suas comunidades. Esse deslocamento não representa apenas mudança de espaço físico, mas também o afastamento cotidiano dos modos de vida, saberes, memórias, práticas culturais e relações comunitárias que constituem a identidade camponesa. Nesse processo, a escola deixa de dialogar diretamente com o território de origem dos estudantes e tende a reproduzir currículos, tempos e práticas pedagógicas urbanocêntricas, contribuindo para o enfraquecimento do pertencimento ao campo, e estudar fora da comunidade pode significar, para muitos estudantes, vivenciar uma formação escolar marcada pela ruptura entre educação, território e identidade.

As repercussões desse processo ultrapassam a dimensão quantitativa da diminuição das escolas. A redução progressiva das unidades escolares produz impactos sociais, pedagógicos, culturais e territoriais, como exemplo, o aumento do deslocamento dos estudantes, a ampliação da dependência do veículo/transporte escolar, o enfraquecimento dos vínculos comunitários e a fragilização da escola enquanto espaço de identidade, memória e organização social. Nesse contexto, o fechamento das escolas do campo desencadeia processos de desterritorialização educacional, nos quais a escola deixa de atuar como referência comunitária e territorial para os sujeitos do campo. Portanto, paralisar ou encerrar as atividades das escolas ou transferir para outras localidades não pode ser interpretado apenas como reorganização técnica da rede escolar, mas, como expressão das contradições entre os diferentes projetos educativos no território e na sociedade que estão presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Identificamos também, municípios que apresentaram maiores reduções das escolas do campo: Jequié (-27); Jitaúna (-27); Manoel Vitorino (-22); Boa Nova (-16); Apuarema, Barra do Rocha e Itagibá (-15). Com isso, as informações permitem aprofundar que as diretrizes afirmam a valorização da escola do campo, mas a realidade concreta aponta para um contínuo processo de fechamento, nucleação escolar e deslocamento dos estudantes do campo, sendo considerado um fenômeno que produz profundas repercussões sociais, pedagógicas, culturais e territoriais nas comunidades camponesas.

Gráfico 2 - Percentual dos municípios do TIMRC com maiores índices de fechamento das escolas do campo (2007–2024)



Fonte: Criado pelos autores.

O Gráfico 2 apresenta os municípios do TIMRC que registraram os maiores índices de redução das escolas do campo no período de 2007 a 2024. Os dados evidenciam que Jequié e Jitaúna concentram os percentuais mais elevados de fechamento, ambos com 19,7%, seguidos por Manoel Vitorino (16,1%), Boa Nova (11,7%), além dos municípios de Apuarema, Barra do Rocha e Itagibá, cada um com 10,9%. A representação gráfica permite visualizar de forma sintética a concentração territorial do fechamento das escolas nos municípios pesquisados, evidenciando que esse processo não ocorre de maneira homogênea, mas atinge de forma mais intensa determinadas redes de ensino, revelando permanências históricas de desigualdade e a fragilização das políticas educacionais voltadas às populações camponesas.

Entre as principais repercussões, destacam-se o aumento do deslocamento diário dos estudantes por meio do transporte escolar, a ampliação do tempo de percurso entre casa e escola, o desgaste físico e emocional das crianças e adolescentes, dados que refletem diretamente em outras “áreas como saúde” (Silva, 2021, p. 177), além da fragilização dos vínculos entre escola, comunidade e o território. Em muitos municípios, o fechamento contribui para o esvaziamento social das comunidades do campo, a perda de referências educacionais locais e o enfraquecimento da unidade escolar enquanto espaço de identidade, pertencimento, memória e organização coletiva.

Observa-se ainda que a nucleação escolar e a transferência de estudantes para unidades da cidade ou distantes tendem a desconsiderar as especificidades sociais e culturais dos povos do campo, reproduzindo processos de desterritorialização e negação do direito à educação. Fato este, que contraria a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, ao afirmar que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos “nas próprias comunidades”, evitando nucleação e deslocamento das crianças.

Portanto, fechar escolas sinaliza uma contradição central das políticas educacionais contemporâneas, pois, ao mesmo tempo em que as DMEC defendem a valorização do território, da cultura camponesa e da permanência dos sujeitos no campo, a materialidade das políticas públicas municipais revela práticas de nucleação e de racionalizar em termos administrativos contribuindo para o enfraquecimento da Educação do Campo no território.

O Quadro 3 evidencia as principais contradições entre os princípios estabelecidos pelas DMEC, após análises de documentos já publicados e a realidade concreta vivenciada nos municípios do TIMRC. Ao relacionar os fundamentos político-pedagógicos da Educação do Campo, junto às práticas administrativas implementadas pelas redes municipais de ensino, existem indícios da existência de tensões entre o reconhecimento normativo do direito à educação no território e a materialidade das políticas de fechamento das escolas do campo.

Quadro 3 - Contradições entre os princípios das DMEC e a materialidade das políticas de fechamento das escolas do campo nos municípios do TIMRC

Princípios presentes nas DMEC	Realidade observada nos municípios	Contradições observadas na materialidade das políticas municipais
Defesa da permanência da escola no território camponês.	Fechamento contínuo das escolas do campo, mas a política afirma a permanência, mas a prática reduz a oferta local.	Continuidade do fechamento das escolas do campo e redução das unidades escolares nas comunidades.
Valorização da escola do campo como espaço de formação humana.	Processos contínuos de nucleação escolar e deslocamento de estudantes para outras áreas.	Avanço da lógica de racionalização administrativa, nucleação escolar e centralização da oferta.
Reconhecimento da escola do campo como direito público.	Discurso de diminuição e ajuste de gastos com escola e pessoal.	Subordinação das políticas educacionais à lógica economicista de redução de custos.

Garantia do direito à educação contextualizada no próprio território.	Currículo homogêneo e adaptado às condições da escola da cidade.	Homogeneização curricular e reprodução de modelos urbanos de escolarização.
Educação vinculada à cultura, ao trabalho e aos modos de vida camponeses.	Deslocamento diários de estudantes para escolas distantes.	O acesso passa a depender da oferta do transporte escolar.
Fortalecimento das comunidades do campo e participação da comunidade.	Decisões administrativas centralizadas, enfraquecimento do vínculo comunitário	A comunidade nem sempre participa da decisão sobre fechamento das escolas do campo.
Respeito às identidades, temporalidades e territorialidades camponesas.	Nucleação em escolas urbanas ou desconectadas da realidade do campo	Perda do vínculo entre escola, território e cultura local
Valorização da diversidade dos povos do campo	Poucas ações voltadas para valorizar a cultura, a identidade e diversidade do campo	Invisibilização das especificidades culturais e territoriais das comunidades camponesas

Fonte: Adaptada pelos autores, baseada em Eça *et al.* (2025)

A leitura do quadro aponta uma contradição central entre aquilo que as DMEC afirmam como princípio e aquilo que se materializa nas políticas municipais de Educação do Campo. Enquanto normativos defendem a permanência da escola no território camponês, a valorização da cultura local, o fortalecimento das comunidades e o direito à educação contextualizada, a realidade observada revela fechamento de escolas, nucleação, deslocamento de estudantes, decisões administrativas centralizadas e reprodução de modelos urbanos de escolarização. Essa tensão indica certamente que, a existência formal das diretrizes não assegura, por si só, sua efetivação concreta.

A primeira contradição observada, refere-se à defesa da permanência da escola no território em oposição ao fechamento contínuo das escolas do campo, cuja realidade evidencia que, apesar do reconhecimento jurídico da Educação do Campo enquanto política pública específica, muitas redes municipais continuam reorganizando suas estruturas educacionais a partir de critérios de racionalização técnico-administrativa, reduzindo a presença da escola nas comunidades camponesas e, como consequência, amplia-se o distanciamento entre educação, território e modos de vida dos sujeitos do campo.

Outro aspecto importante diz respeito à relação entre educação e cultura camponesa, na qual as diretrizes defendem uma educação contextualizada, vinculada às experiências, saberes e identidades dos povos do campo. Entretanto, o deslocamento desses mesmos estudantes para escolas urbanas, assim denominamos, da cidade ou distantes de suas comunidades, tendem a romper vínculos culturais e territoriais, produzindo processos de homogeneização curricular e enfraquecimento das referências sociais e culturais locais.

A homogeneização curricular, o aspecto pedagógico e a urbanização da escola revelam outra importante contradição das políticas educacionais contemporâneas. Uma vez que, ao deslocar estudantes do campo para escolas urbanas ou organizar currículos desvinculados da realidade camponesa, enfraquece-se o princípio da educação contextualizada defendido pela Educação do Campo. Dessa forma, os dados apresentados no quadro demonstram que as contradições entre as diretrizes com a realidade municipal expressam disputas entre diferentes projetos de educação, território e sociedade, presentes no contexto educacional brasileiro.

Com relação ao direito à educação no território, as diretrizes afirmam a necessidade de assegurar o acesso à educação no próprio espaço de vida dos sujeitos do campo, entretanto, o fechamento das escolas, obriga muitos estudantes e, em muitas situações, junto aos pais ou responsáveis trabalhadores, a mobilização para realizarem deslocamentos diários para escolas urbanas ou distantes das suas comunidades. Como consequência, o acesso à educação passa a depender intensamente do transporte escolar, muitas vezes demarcado por longos percursos, precarização e desgaste físico e emocional das crianças, jovens e adolescentes.

O demonstrativo também evidencia limites no princípio da participação da comunidade nas decisões educacionais na perspectiva da democracia, embora que, as diretrizes defendam processos participativos e mais democráticos, as decisões sobre fechamento e reorganização das escolas comumente ocorrem de maneira centralizada pelas gestões municipais, sem ampla escuta sensível das comunidades camponesas ou comunidade escolar. Essa realidade fragiliza o princípio da gestão democrática e reduz a participação popular na definição das políticas educacionais do território. A dinâmica da participação popular nas discussões e decisões sobre a organização do trabalho coletivo expressa a importância do ser social nas relações de poder que atravessam a gestão educacional. No entanto, essa mesma dinâmica evidencia limites na materialização da gestão

democrática da educação, mesmo porque as comunidades camponesas nem sempre participam efetivamente dos processos decisórios relacionados ao fechamento das escolas do campo.

O quadro acima também revela impactos significativos sobre as comunidades do campo, que desencadeiam no enfraquecimento do vínculo comunitário decorrente não apenas da retirada física da escola, mas da perda de um espaço coletivo de convivência, organização social e construção de pertencimento. A escola do campo, lugar onde sistematiza o saber, desempenha função que ultrapassa o ensino formal, constituindo-se como espaço de encontros e reuniões, memória, participação social e fortalecimento das relações comunitárias, e trancar as portas desse lugar, contribui para o esvaziamento social das comunidades e para a redução da presença do Estado nos territórios camponeses.

No que se refere ao respeito à identidade camponesa, observa-se que a nucleação escolar e a transferência de estudantes para escolas da cidade, tendem a desconsiderar os modos de vida, os tempos, os saberes e as culturas dos povos do campo. A escola deixa de funcionar como espaço de produção de saber, identidade, pertencimento e memória coletiva, contribuindo para processos de desterritorialização e enfraquecimento cultural das comunidades.

No primeiro marco normativo, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo definem, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Além disso, o avanço da lógica de racionalização pela nucleação escolar demonstra a permanência de uma concepção gerencial da educação pública, orientada pela redução de custos e pela centralização da oferta educacional nessas localidades. Nessa lógica, a escola do campo tende a ser compreendida apenas sob critérios quantitativos e administrativos, desconsiderando sua dimensão territorial, cultural e política.

Desse modo, a síntese interpretativa revela que as contradições não estão apenas na diferença entre “ter” ou “não ter” diretrizes, mas na distância entre o conteúdo

político-pedagógico anunciado pelas DMEC junto às práticas efetivamente adotadas pelos municípios. A permanência da escola no território camponês, a gestão democrática, a valorização da diversidade e o respeito às identidades do campo exigem mais do que formulações normativas, requerem políticas públicas concretas, financiamento, participação comunitária e compromisso com a escola como direito social e territorial dos povos camponeses.

Por fim, e ainda não conclusivo, a contradição relacionada ao fortalecimento dos sujeitos do campo evidencia que o fechamento das escolas produz impactos que ultrapassam a dimensão pedagógica. De certo, o esvaziamento das escolas nas comunidades contribui para a fragilização da autonomia local, da organização coletiva e comunitária e das formas de lutas e resistência e permanência no campo. Nesse contexto, a escola do campo não pode ser compreendida apenas como unidade administrativa, mas como espaço político, social, territorial, cultural fundamental para a reprodução da vida camponesa.

Entre o direito normatizado e a escola ausente: síntese das contradições no TIMRC

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que o fechamento das escolas do campo no TIMRC não pode ser compreendido como fenômeno pontual, técnico ou meramente administrativo. Trata-se de uma expressão concreta das contradições presentes nas políticas educacionais municipais, especialmente quando se observa a distância entre aquilo que é afirmado nos marcos normativos da Educação do Campo e aquilo que se materializa nos territórios camponeses.

A redução expressiva do número de escolas do campo, a intensificação da nucleação, o deslocamento diário dos estudantes e o enfraquecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território demonstram que a política educacional, em muitos casos, tem se organizado sob uma lógica de racionalização administrativa, em detrimento do direito à educação no próprio território. Arroyo (2012b, p. 33) contribui para essa compreensão ao defender que os povos do campo devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, culturas, histórias e pedagogias próprias, nesse sentido, quando a escola é retirada da comunidade, não se reduz apenas o número de unidades escolares, rompe-se também uma mediação fundamental entre educação, território e vida camponesa.

Os normativos analisados apontaram que o fechamento das escolas do campo contraria um conjunto de orientações legais e político-pedagógicas historicamente construídas no interior da Educação das Escolas do Campo, e na pluralidade das Águas e das Florestas. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 é especialmente relevante ao estabelecer que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades, evitando-se processos de nucleação e deslocamento das crianças. O Decreto Federal nº 7.352/2010 que instituiu o PRONERA, reforça essa perspectiva ao prever que a Educação do Campo deve garantir infraestrutura, transporte escolar, materiais didáticos, formação docente e projeto político-pedagógico adequado à realidade local. A Lei nº 12.960/2014 aprofundou esse debate ao alterar a LDB e exigir, para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, a manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

E, mais recentemente, a Portaria MEC nº 538/2025, que institui o Novo Pronacampo, reafirma a necessidade de fortalecer políticas de acesso, permanência e gestão da Educação do Campo, enquanto a recente Lei nº 15.388/2026, ao aprovar o novo Plano Nacional de Educação, contribui para situar essa discussão no campo mais amplo da equidade, da infraestrutura escolar e da redução das desigualdades educacionais, expostas no Objetivo 9. Com isso, sem o cumprimento desses fundamentos legais, o fechamento das escolas do campo continuará a expressar uma contradição entre o direito normatizado e a realidade concreta vivida pelas comunidades camponesas.

Nessa direção, a pergunta que orienta este artigo, “Cadê a escola que estava aqui?” sintetiza a contradição central investigada. Ela não se refere apenas à ausência física do prédio escolar, mas à negação de um direito constitucional, historicamente reivindicado pelos povos do campo. Quando uma escola é fechada, desaparece também um espaço de convivência social. Caldart (2009, p. 39) afirma que a Educação do Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira”, especialmente à situação dos povos que vivem e trabalham no campo.

O fechamento de escolas do campo nos municípios do TIMRC contrariou duplamente a legislação federal: violou o art. 2º, do Decreto nº 7.352/2010, que impõe ao poder público a valorização da identidade da escola do campo, e a Lei nº 12.960/2014, que condiciona qualquer fechamento à manifestação do órgão colegiado e da comunidade escolar. Com isso,

as DMEC analisadas devem ser confrontadas não apenas com sua função pedagógica, mas com sua capacidade de cumprir ou negar, o ordenamento jurídico que protege a escola no território.

Desse modo, para que as diretrizes cumpram sua função histórica e política, é necessário que sejam acompanhadas de financiamento, planejamento, participação comunitária, formação docente, controle social e compromisso efetivo com a manutenção das escolas do campo. Caso contrário, e sem apoio da organização e envolvimento coletivo, correm o risco de permanecer como documentos legais ou normativos desconectados da realidade concreta das comunidades que deveriam proteger contra o fechamento das escolas do campo.

Sob ótica do MHD, esses resultados foram analisados como expressão das contradições entre Estado, capital, território e direito social. Conforme Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a escola do campo não pode ser reduzida a uma unidade administrativa, pois constitui espaço de formação humana, disputa social e produção de consciência crítica.

Portanto, a síntese das análises aponta que a contradição não está apenas entre possuir ou não possuir diretrizes, mas entre reconhecer juridicamente a Educação do Campo e, ao mesmo tempo, permitir a continuidade de práticas que enfraquecem sua base material: a escola situada no território camponês. Encerrar uma escola do campo é também fragilizar a presença do Estado, reduzir possibilidades de participação comunitária e submeter crianças, adolescentes e jovens a trajetos longos, currículos descontextualizados e vínculos escolares distanciados de sua realidade. Dito isto, defender a permanência da escola do campo é defender o direito à educação, ao território, à cultura e à vida das comunidades camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que o fechamento das escolas do campo no Território Médio Rio de Contas, na Bahia, não pode ser interpretado como simples medida administrativa de reorganização das redes municipais de ensino. O objetivo foi analisar esse processo entre os anos de 2007 e 2024, evidenciando as contradições entre as Diretrizes Municipais da Educação do Campo e a realidade concreta

das políticas educacionais municipais, especialmente no que se refere à nucleação escolar, ao deslocamento de estudantes e às repercussões sociais, pedagógicas, culturais e territoriais nas comunidades camponesas.

Os dados sistematizados demonstraram que o TIMRC passou de 411 para 199 escolas do campo no período analisado, o que representa o fechamento de 212 unidades escolares. Esse resultado nos revela a intensificação dos processos de nucleação, centralização da oferta educacional e enfraquecimento da presença da escola nos territórios camponeses. Embora os municípios tenham avançado na institucionalização das DMEC, especialmente por meio das ações do Programa Formacampo/UESB, a existência formal dessas diretrizes não garante, por si só, a permanência das escolas nas comunidades do campo.

Nesse sentido, a pesquisa responde à questão orientadora ao demonstrar que a ausência da escola não representa apenas o fechamento físico de uma unidade escolar, mas a negação concreta do direito à educação no território camponês. O desaparecimento dessas escolas revela processos de desterritorialização educacional, fragilização da identidade comunitária, redução da presença do Estado e enfraquecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território. De todo modo, o fechamento das escolas do campo contraria marcos legais e político-pedagógicos construídos historicamente pelas lutas dos movimentos sociais do campo.

Entre as limitações, destaca-se a dificuldade de acesso a informações sistematizadas, publicadas e atualizadas em alguns municípios do território, especialmente sobre os processos administrativos de fechamento das escolas e a implementação efetiva das DMEC. Além disso, o estudo concentrou-se na análise documental, normativa e interpretativa, não abrangendo entrevistas ou observações de campo em todas as comunidades afetadas, aspecto que poderá ser aprofundado em investigações futuras.

Como contribuição, o estudo fortalece o debate acadêmico e político sobre o fechamento das escolas do campo na Bahia, evidenciando que a permanência dessas unidades deve ser compreendida como direito social, territorial e humano. Reafirma-se, ainda, a importância das DMEC como instrumentos de resistência, territorialização e fortalecimento da Educação do Campo, desde que articuladas a políticas efetivas de financiamento, gestão democrática, participação comunitária e valorização das especificidades dos sujeitos do campo.

Por fim, de onde se pode concluir, defender a permanência da escola do campo significa defender o direito à educação, à cultura, à memória, ao território e à continuidade da existência camponesa. Mais do que manter prédios escolares em funcionamento, trata-se de garantir que crianças, adolescentes, jovens e comunidades permaneçam em seus territórios com dignidade, reconhecimento e acesso a uma educação vinculada às suas realidades e modos de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território e educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRAL, Beatriz. Souza; ZANELLI, F. Vassalli; SOUZA, Dilenio. D. Lucas de. O fechamento das escolas do campo e a dissonância com a legislação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 17, n. 2, p. 337–355, 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, p. 32, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, p. 25-26. Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Diário Oficial da União: seção 1, ano 147, n. 212, p. 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União : seção 1, p. 1, Brasília, DF, 28 mar. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 25 maio 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

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

EÇA, et al. *Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC: Orientações para uma Construção ou (re) Elaboração Possível*. 182 fs. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. PPGEd/UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2025.

FERNANDES, Bernardo. Mançano. Agronegócio e reforma agrária: a permanente conflitualidade. In: STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2013 p. 173-278.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *NERA*, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 24-34, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 25-49.

GEPEMDECC/FORMACAMPO. *Censo do fechamento das escolas do campo no Território Médio Rio de Contas*. Observatório Gepemdecc/Formacampo - UESB, 2025. Disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/SaaS_BD_FORMACAMPO/censo_gepemdecc/index.php?quadro=06&uf=29. Acesso em: 26 maio 2026

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Sandra. M. do Carmo. *Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos Territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que fundamentam os resultados desta pesquisa são provenientes de documentos públicos e de obras científicas disponíveis em bases de dados e repositórios de acesso público, devidamente referenciados ao longo do texto. Por se tratar de pesquisa de natureza bibliográfica e documental, baseada em documentos de domínio público, não foram gerados dados primários nem conjuntos de dados passíveis de depósito em repositórios. Informações adicionais poderão ser obtidas com a autora correspondente, mediante solicitação.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1: Conceitualização; Curadoria dos dados; Escrita; Delineamento metodológico; Investigação; Análise formal; Redação na versão original; Visualização; Revisão e edição.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 2: Conceitualização; Delineamento metodológico; Coordenação/gestão do projeto/grupo de estudos; Acompanhamento/orientação; Validação; Revisão crítica do manuscrito; Aprovação da versão final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse de natureza pessoal, acadêmica, profissional, política, financeira ou institucional que possam ter influenciado a realização da pesquisa, a análise dos dados, a interpretação dos resultados ou a redação deste artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de inteligência artificial generativa durante nenhuma etapa da elaboração, revisão ou redação deste manuscrito. O conteúdo apresentado é de autoria integral dos pesquisadores, que assumem responsabilidade por todas as informações, análises e interpretações presentes no trabalho.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.