

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADEYDE DOS SANTOS RODRIGUES

“Agora ficou tudo longe, a gente não tem voz”: O processo de nucleação das escolas no/do campo no município de Rio Real/Bahia/Brasil (2014-2024)

ARACAJU - 2025

ADEYDE DOS SANTOS RODRIGUES

“Agora ficou tudo longe, a gente não tem voz”: O processo de nucleação das escolas no/do campo no município de Rio Real/Bahia/Brasil (2014-2024)

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha 2, Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes - UNIT.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva

ARACAJU - 2025

ADEYDE DOS SANTOS RODRIGUES

“Agora ficou tudo longe, a gente não tem voz”: O processo de nucleação das escolas no/do campo no município de Rio Real/Bahia/Brasil (2014-2024)

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha 2, Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes - UNIT.

APROVADA EM: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva – Orientador

Prof.^a Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes – Examinadora Interna - Universidade Tiradentes

Prof.^a Dra. Tereza Simone Santos de Carvalho – Examinadora Externa – Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dra. Marizete Lucini – Examinadora Externa – Universidade Federal de Sergipe

ARACAJU - 2025

R696a Rodrigues, Adeyde dos Santos
 “Agora ficou tudo longe, a gente não tem voz”: O processo de
 nucleação das escolas no/do campo no município de Rio
 Real/Bahia/Brasil (2014-2024) / Adeyde dos Santos Rodrigues. –
 Aracaju, SE : 2025.
 143 f. : il.

 Orientador: Dr. Rony Rei do Nascimento Silva.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes,
 2025.

 1. Nucleação escolar. 2. Educação do campo. 3. Políticas públicas.
 4. Comunidades camponesas. 5. Organização escolar. I. Silva, Rony
 Rei do Nascimento, orient. II. Título.

CDU: 373.68(813.8)

Dedico este trabalho, com respeito profundo e emoção sincera, a todos os educadores e educadoras do campo, que, com coragem e entrega cotidiana, se erguem como faróis de esperança e transformação social, vencendo desafios que muitas vezes parecem intransponíveis para que o direito à educação floresça onde tantas vezes é negado. À minha família, porto seguro e raiz que sustenta, cujo amor, apoio incondicional e fé nos meus passos foram o alicerce que tornou possível a concretização deste sonho. E, sobretudo, aos estudantes do campo, guardiões de saberes e memórias, que carregam no olhar a força de suas histórias e a esperança de um amanhã mais justo. Que esta pesquisa seja, para vocês, um gesto de compromisso e luta, para que cada voz seja ouvida, cada passo respeitado e cada sonho nutrido com a certeza de que pertencem e são parte essencial do futuro que queremos construir.

AGRADECIMENTOS

Com um coração transbordando de gratidão, elevo meus primeiros agradecimentos a Deus, fonte de toda força, luz e sabedoria. Foi a Ele que confiei cada passo, cada escolha e cada anseio desta jornada. Nos momentos de incerteza e de aparente impossibilidade, encontrei na fé o sustento para seguir adiante. A presença divina, silenciosa e constante, foi o farol que iluminou os dias sombrios e a brisa suave que acalmou minhas inquietações, conduzindo-me com ternura e esperança.

Aos meus pais, pilares da minha vida, dedico uma gratidão que palavras não conseguem traduzir. Pelo amor incondicional, pelas lições de vida, pela paciência e pelo exemplo de dignidade e coragem, vocês foram e sempre serão a base sólida sobre a qual construo meus sonhos. Cada conquista minha carrega um pedaço do esforço, do sacrifício e da fé que vocês depositaram em mim.

Ao meu esposo, um companheiro, e aos meus filhos, que são minha razão de viver e meu maior orgulho, agradeço pela paciência nos dias em que precisei me ausentar, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo amor constante que me manteve de pé. Vocês foram abrigo nos momentos de tempestade e inspiração nos dias de sol. Cada sorriso, cada abraço e cada gesto de apoio foram combustíveis preciosos que me impulsionaram a não desistir.

Registro um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva, cuja orientação ultrapassou os limites acadêmicos. Sua escuta atenta, incentivo firme e críticas construtivas me desafiaram a alcançar um patamar de maturidade intelectual e rigor científico que levarei para toda a vida. Sua confiança no meu potencial foi decisiva para que este trabalho se tornasse realidade.

Aos amigos e colegas do curso, expresso meu carinho e gratidão pela parceria, pelos momentos de estudo e pelas conversas que aqueceram a alma nos intervalos da vida acadêmica. De modo especial, agradeço às queridas colegas Marta Melo e Jilmária Marques Ramos, cuja amizade verdadeira, companheirismo e apoio constante tornaram essa jornada mais leve e significativa.

Com profunda emoção, dedico um agradecimento aos povos do campo, guardiões de saberes ancestrais e construtores silenciosos de resistências cotidianas. A cada estudante do campo que luta por seu direito à educação, e a todas as vozes que ecoaram nesta pesquisa, minha reverência e respeito. Vocês não

foram apenas sujeitos desta investigação, mas também mestres que me ensinaram, com suas histórias, a força que nasce da resistência e a beleza que floresce na esperança.

Por fim, à Universidade Tiradentes, aos professores e funcionários, que contribuíram para minha formação, deixo meu sincero reconhecimento. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada oportunidade de aprendizado marcaram minha trajetória de forma indelével.

A todos que, de alguma maneira, caminharam ao meu lado, minha eterno obrigada. Este trabalho é também de vocês — é fruto de uma construção coletiva, de afeto, de luta e de sonhos compartilhados.

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar e a dialogar. É na humildade de quem reconhece que o saber se constrói na relação com o outro, que entendemos a educação como prática da liberdade e não como instrumento de domesticação.” Paulo Freire.

RESUMO

Esta dissertação analisa o processo de nucleação das escolas do campo no município de Rio Real, Bahia, no período de 2014 a 2024. A questão central que norteia a pesquisa é: Como a política de nucleação das escolas do campo foi implementada no município de Rio Real, Bahia, nesse período, e quais impactos educacionais, socioeconômicos, culturais, afetivos e territoriais foram percebidos pelas comunidades camponesas afetadas? O objetivo geral é compreender o processo de implementação da nucleação das escolas do campo em Rio Real – BA, com ênfase na análise dos impactos nas comunidades camponesas afetadas, a partir da escuta dos sujeitos diretamente envolvidos, entre 2014 e 2024. A investigação adota abordagem qualiquantitativa, exploratória e descritiva, fundamentada no paradigma emancipatório, articulando análise documental, levantamento estatístico, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Foram mobilizados dados oficiais, documentos normativos e produções acadêmicas, além de entrevistas com representantes institucionais, lideranças comunitárias, professores, estudantes e famílias, complementadas por grupos focais e observação não participante. Os dados foram tratados pela Análise Textual Discursiva. A pesquisa foi fundamentada em aportes teóricos de autores como Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Arlete Caldart, Abbé Granereau, Monica Castanha Molina, entre outros. Os resultados demonstram que a política de nucleação escolar em Rio Real levou ao fechamento/paralisação de onze escolas do campo, produzindo efeitos negativos sobre a permanência estudantil, o fortalecimento comunitário e a preservação da identidade cultural. A centralização em centros urbanos distantes intensificou desigualdades, rompeu vínculos comunitários e enfraqueceu a capacidade de resistência política dos povos do campo. Constatou-se também que a eliminação das turmas multisseriadas, apresentada como justificativa central, não resultou em ganhos pedagógicos, mas em maior precarização das condições de aprendizagem e de vida das comunidades. Conclui-se que a nucleação escolar, ao priorizar critérios administrativos e financeiros, reproduz a lógica de exclusão histórica que marca os territórios camponeses. A defesa das escolas do campo deve ser assumida como princípio ético e político, pois a manutenção dessas escolas é inegociável. Preservá-las significa assegurar que o direito à educação se cumpra como porta de acesso a outros direitos fundamentais — saúde, trabalho, terra, cultura e dignidade. Nesse sentido, reafirma-se o princípio: nenhuma escola do campo a menos.

Palavras-chave: Nucleação escolar; Educação do campo; Políticas públicas; Comunidades camponesas; organização escolar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the process of school nucleation in the countryside in the municipality of Rio Real, Bahia, between 2014 and 2024. The central question guiding the research is: How was the policy of school nucleation in the countryside implemented in the municipality of Rio Real, Bahia, during this period, and what educational, socioeconomic, cultural, affective, and territorial impacts were perceived by the affected campesino communities? The general objective is: to understand the process of implementing the school nucleation policy in Rio Real – BA, with emphasis on analyzing its impacts on the affected campesino communities, drawing on the voices of those directly involved, between 2014 and 2024. The research adopts a quali-quantitative, exploratory, and descriptive approach, grounded in the emancipatory paradigm, combining documentary analysis, statistical surveys, literature review, and fieldwork. Official data, regulatory documents, and academic works were mobilized, alongside interviews with institutional representatives, community leaders, teachers, students, and families, complemented by focus groups and non-participant observation. Data were processed through Discursive Textual Analysis. The research was grounded in the theoretical contributions of authors such as Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Arlete Caldart, Abbé Granereau, Monica Castanha Molina, among others. The results show that the nucleation policy in Rio Real led to the closure or suspension of eleven countryside schools, producing negative effects on student permanence, community cohesion, and the preservation of cultural identity. The centralization of students in distant urban centers intensified inequalities, weakened community bonds, and reduced the political resistance capacity of campesino populations. The elimination of multigrade classes, often presented as the main justification, did not yield pedagogical gains but instead aggravated precarious learning conditions and disrupted the educational experience. It is concluded that school nucleation, by prioritizing administrative and financial criteria, reproduces the historical logic of exclusion affecting countryside territories. The defense of countryside schools must be understood as an ethical and political principle, since their maintenance is non-negotiable. Preserving these schools means ensuring that the right to education functions as a gateway to other fundamental rights — health, work, land, culture, and dignity. In this sense, the principle remains firm: no countryside school less.

Keywords: School nucleation; Campo education; Public policy; Peasant communities; School organization.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Entrevista para a revista PUCRS, 1998;
- Figura 2** Escola Municipal José Abraham V. da Cruz, Lagoa Seca I, Rio Real/BA;
- Figura 3** Escola Municipal Tio Patinhas, Rio Real, Bahia, 2024;
- Figura 4** Escola Municipal Princesa Isabel, Povoado Mocambo do Rio Azul, Rio Real, BA;
- Figura 5** Distribuição de território de Rio Real, BA, em regiões;
- Figura 6** Escolas ativas: Núcleos Administrativos, Rio Real, BA, 2025;
- Figura 7** Prédio escolar em estado de abandono, Rio Real/BA;
- Figura 8** Prédio da Escola Mun. São Bento, Rio Real/BA, em estado de abandono.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Primeiras escolas de Rio Real na década de 1950;
Quadro 2	Evolução do fechamento e da paralisação de escolas no município de Rio Real (1952–2024);
Quadro 3	Escolas do campo nucleadas em Rio Real, Bahia;
Quadro 4	Trabalhos acadêmicos realizados na Bahia e em Sergipe (2014–2024);
Quadro 5	Eixos analíticos identificados na produção acadêmica sobre o fechamento das escolas do campo (2014–2024);
Quadro 6	Síntese das principais políticas públicas da Educação do Campo.
Quadro 7	Principais legislações nacionais, estaduais (Bahia) e municipais (Rio Real) sobre Educação do Campo;
Quadro 8	Evolução de escolas no Estado da Bahia (2014-2024);
Quadro 9	Evolução de escolas no município de Rio Real (2014-2024);
Quadro 10	Matriculas número no Estado da Bahia (2014-2024);
Quadro 11	Matriculas número no município de Rio Real (2014-2024);
Quadro 12	Comparativo entre a variação absoluta e participação relativa das escolas do campo (2014–2024);
Quadro 13	Indicadores socioeconômicos relacionados à nucleação escolar em Rio Real/BA, 2024;
Quadro 14	Versão intermediária das falas e interpretações sobre a nucleação escolar em Rio Rea/BA (2014–2024);
Quadro 15	Impactos da nucleação escolar nas comunidades campesinas de Rio Real, Bahia, por dimensão.

LISTA DE GRÁFICOS

- | | |
|------------------|---|
| Gráfico 1 | Evolução do fechamento e da paralisação de escolas no município de Rio Real, (1952 a 2024); |
| Gráfico 2 | Evolução do número de escolas do campo no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Rio Real, (2014 e 2024); |
| Gráfico 3 | Trajetória do número de escolas, período (2014 e 2024); |
| Gráfico 4 | Distribuição percentual das escolas por localização geográfica (2014 e 2024); |
| Gráfico 5 | Evolução do número de escolas municipais do campo no Brasil; |
| Gráfico 6 | Evolução das matrículas na rede municipal de ensino – Rio Real e Bahia, (2014 e 2024); |
| Gráfico 7 | Indicadores socioeconômicos de Rio Real – Bahia; |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADT	Acordo de Desenvolvimento Territorial
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFRs	Casas Familiares Rurais
CMERR	Conselho Municipal de Educação de Rio Real
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENECAMP	Encontro Nacional de Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Orgs.	Organização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Plano Nacional de Educação do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: REMINISCÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO.....	18
1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A TRILHA DA INVESTIGAÇÃO.....	27
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA.....	29
1.2 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
2 NOTAS INICIAIS SOBRE O PAPEL E DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	38
2.1 O MARCO INICIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO EM RIO REAL, BAHIA	43
2.2 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO REAL: ESTRUTURA E MUDANÇAS COM A NUCLEAÇÃO ESCOLAR.....	48
3 ABORDAGENS BIBLIOGRÁFICAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO ESCOLAR.....	56
3.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE SOBRE A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: FECHAMENTO E PARALISAÇÃO DE ESCOLAS NA BAHIA E SERGIPE (2014–2024).....	56
3.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS.....	66
3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS: RESISTÊNCIA CONTRA A SUBJUGAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA.....	71
3.4 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, DISTINÇÕES PRÁTICAS E CONSOLIDAÇÃO LEGISLATIVA.....	73
4 TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E ESTRUTURA ECONÔMICA: ANÁLISE QUANTITATIVA DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR.....	79
4.1 CLASSES MULTISSERIADAS E A NUCLEAÇÃO ESCOLAR.....	80
4.2 A DETRAÇÃO DA REDE ESCOLAR E DAS MATRÍCULAS DO CAMPO: ANÁLISE EM PERSPECTIVA TERRITORIAL.....	83
4.3 CAPITALISMO AGRÁRIO, CITRICULTURA E EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE RIO REAL/BA.....	90
5 PERCEPÇÕES SOBRE A NUCLEAÇÃO ESCOLAR: AS VOZES DOS ENVOLVIDOS.....	95

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS: IMPACTOS DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES CAMPESINAS RIO REAL/BA, 2014–2024.....	110
5.2 MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS: UM COMPROMISSO COM OS POVOS DO CAMPO.....	115
6 CONCLUSÕES.....	117
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES E ANEXOS	124

APRESENTAÇÃO: REMINISCÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

“Ser professora do campo é carregar no peito o peso das distâncias e a leveza dos encontros; é enfrentar estradas de poeira e barro para semear, no coração dos alunos, a esperança que floresce mesmo em terra difícil.”

Este espaço assume um caráter intencionalmente subjetivo, fundamentado nas minhas vivências enquanto educadora do campo — ponto de partida da minha trajetória na educação. Foi no chão das escolas do campo, em convivência cotidiana com os sujeitos campesinos, que iniciei meu percurso profissional e formativo, e é a partir dessa experiência concreta que elaboro as reflexões aqui apresentadas. Por esse motivo, opto por uma linguagem em primeira pessoa, permeada por tonalidades emotivas e intimistas.

Essa escolha não é fortuita: trata-se de uma afirmação da minha presença como sujeito histórico, que vive, sente e constrói, junto aos povos do campo, uma caminhada marcada por desafios, resistências e aprendizagens. É, portanto, um gesto de pertencimento e de compromisso político com a educação do campo, que reivindica o direito de narrar a experiência desde o lugar onde ela se enraíza e se transforma.

Ao longo da minha trajetória como professora do campo, vivi experiências que ultrapassaram a dimensão profissional e tocaram profundamente minha existência. Desde o primeiro dia em que pisei numa sala de aula, fui atravessada por realidades que iam além da transmissão de conteúdos curriculares. Enfrentei desafios que exigiram de mim muito mais do que técnicas pedagógicas — exigiram sensibilidade, escuta, coragem e compromisso com o território e com os sujeitos que nele vivem.

Essas experiências não apenas moldaram minha prática docente, mas também transformaram minha forma de compreender a educação como um direito coletivo e como instrumento de resistência. Em cada caminhada até a escola, em cada conversa com mães e pais de estudantes, em cada rosto marcado pela luta diária, reconheci que educar no campo é um ato político, afetivo e profundamente enraizado no chão onde os pés pisam.

As reflexões aqui partilhadas emergem da minha vida particular e se entrelaçam com o percurso acadêmico que trilho. Não há como separar a pesquisadora da professora, nem a professora da mulher camponesa que escuta, sente e luta junto com a comunidade. Este entrelaçamento entre vida pessoal e vida acadêmica é o que dá sentido à escrita que se segue — uma escrita que não pretende ser neutra, mas ética, engajada e comprometida com os sujeitos do campo

À medida que essas lembranças emergem, sou tomada por uma gratidão profunda, como se cada instante vivido fosse um presente que moldou não apenas minha carreira, mas também meu coração. As risadas compartilhadas, os desafios superados e as lágrimas de alegria que escorriam em momentos de conquista são marcas indelévels que permanecem gravadas em minha memória.

Cada aluno que cruzou meu caminho trouxe consigo uma bagagem única, e ao ajudá-los a se libertar das amarras da ignorância, percebi que, na verdade, eu também estava aprendendo. A conexão que estabeleci com aqueles jovens, adultos e idosos foi além do conteúdo curricular; era um intercâmbio de vidas, um verdadeiro ato de amor e solidariedade.

Nesses encontros, descobri que a educação é um elo poderoso, capaz de unir corações e transformar destinos. Lembro-me de um estudante em particular, que, após meses de luta, conseguiu ler seu primeiro livro. A emoção que tomou conta da sala foi palpável, e vi em seus olhos a centelha da esperança reacendida. Aquele momento não foi apenas uma vitória individual, mas um triunfo coletivo que ecoou nas paredes da escola. Era como se cada um de nós estivesse celebrando não apenas a conquista de uma nova habilidade, mas a superação de barreiras que, por muito tempo, pareciam intransponíveis.

Refletindo sobre essa trajetória, percebo que a verdadeira essência da educação vai além do ato de ensinar; ela é um convite à transformação, um chamado para que cada um de nós se torne protagonista de sua própria história. Em cada aula que ministrei, em cada palavra encorajadora que compartilhei, busquei não apenas transmitir conhecimento, mas também acender a chama da autoconfiança e da resiliência.

Minha trajetória como educadora teve início em 1998, na Escola Municipal José Abraham Vieira da Cruz, localizada no município de Rio Real, Bahia. Naquele tempo, eu havia acabado de concluir o ensino fundamental e estava apenas começando o primeiro ano do curso de magistério. Ainda assim, abracei com

coragem e esperança a missão de ensinar. Atuava como professora leiga — uma figura muito presente e essencial no contexto do campo, especialmente em regiões onde a escassez de professores habilitados era profunda.

Ser professora leiga significava assumir a sala de aula antes mesmo de concluir a formação exigida. Era ensinar movida não apenas pelo que se aprendia nos livros, mas pelo vínculo com a terra, pela escuta dos mais velhos e pelo compromisso com a vida campesina. Era uma prática forjada no chão batido das escolas do campo, onde muitas vezes a pedagogia nascia da experiência e do afeto. Era ser, ao mesmo tempo, aluna e mestra, conduzida por uma vocação que não cabia em títulos, mas se fazia presente no olhar dos estudantes e na confiança da comunidade.

Naquele cenário, a professora leiga representava muito mais do que alguém que ensinava conteúdos. Ela era ponte entre saberes, guardiã da cultura local, presença de afeto e resistência. Era quem mantinha viva a esperança de que, mesmo com tão pouco, era possível aprender, crescer e permanecer no campo com dignidade.

Minha experiência se deu no turno noturno, no âmbito do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominado “Alfabetização Solidária”¹, iniciativa voltada à redução dos índices de analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo em territórios marcados por histórica exclusão educacional. O trabalho docente, ainda que realizado em condições precárias, revelava-se fundamental para o acesso ao direito à educação por parte de sujeitos que haviam sido, ao longo de suas trajetórias, sistematicamente excluídos dos espaços escolares.

A prática pedagógica nesse contexto implicava diversos desafios, tanto pela ausência de formação profissional completa quanto pelas limitações estruturais da escola. Ainda assim, a experiência contribuiu significativamente para minha formação inicial, possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas à escuta, à mediação do conhecimento e à compreensão dos processos de aprendizagem de sujeitos da EJA, em sua diversidade etária e sociocultural.

¹ Alfabetização Solidária - Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE.

Desde o início da minha trajetória profissional, meu principal desejo era contribuir para a transformação da vida do meu ex-marido, que enfrentava o desafio do analfabetismo e mostrava resistência em frequentar uma escola voltada para a educação de jovens e adultos.

Nesse contexto, fui selecionada e capacitada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, durante essa experiência, tive a oportunidade de conceder uma entrevista à Revista PUCRS, na qual abordei a relevância do programa em minha trajetória de vida.

Essa entrevista constituiu-se como um espaço significativo para compartilhar não apenas minha vivência pessoal, mas também para refletir sobre a importância da alfabetização como instrumento de inclusão social e de empoderamento de sujeitos que, a exemplo de meu ex-marido, que viveu a realidade do analfabetismo e suas implicações cotidianas. A figura 1 revela a entrevista concedida à Revista PUCRS sobre a relevância do programa em minha trajetória e os impactos sociais da alfabetização.

Figura 1 - Entrevista para Revista PUCRS, 1998



Fonte: Revista PUCRS, 1998.

Essa experiência não apenas me proporcionou um propósito significativo, mas também culminou na posterior conclusão do meu curso de magistério, consolidando meu compromisso com a educação e a dignidade humana. Também foi nesse período que tive a oportunidade de conviver com camponeses e, assim, descobrir um vasto conhecimento que emana da sabedoria da terra.

Numa das visitas realizadas durante a pesquisa in loco, encontrei a escola onde, anos atrás, vivi parte da minha história como professora. Ao me deparar com aquele espaço, o meu coração pulsou forte, como se quisesse me dizer que ali havia muito mais a ser compreendido sobre a Educação do Campo e sobre tudo o que se revelava diante dos meus olhos, naquela imagem carregada de memórias e significados.

Figura 2 – Escola Municipal José Abraham V. da Cruz, Lagoa Seca I, Rio Real/BA



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

Foi um instante em que percebi que aquela cena não era apenas um registro do presente, mas um convite para mergulhar nas histórias, nos desafios e nas lutas que ela guardava. A partir desse reencontro, vivi três anos intensos e profundamente transformadores, lecionando para jovens e adultos da EJA, Aceleração e estágios I e II, construindo laços de amizade, compadrio e cumplicidade com a comunidade simples e acolhedora de Lagoa Seca I, em Rio Real, Bahia — momentos que permanecem gravados, com força e ternura, na minha memória e no meu coração.

As condições enfrentadas naquela época, e que, de certa forma, ainda persistem, eram verdadeiramente desafiadoras. O prédio da escola, modesto, apresentava um chão de cimento queimado, e contava apenas com uma sala de aula, uma cozinha e banheiro. Não havia a presença de outros funcionários; a limpeza das salas era realizada por mim, com a valiosa ajuda dos próprios estudantes, ao final de cada jornada. A merenda era trazida de casa, um gesto de colaboração e simplicidade.

Em períodos chuvosos, os desafios impostos pelas condições climáticas exigiam soluções criativas e improvisadas por parte da comunidade escolar. A lama, inevitável nas estradas de terra batida, era enfrentada com engenhosidade: utilizava-

se, por exemplo, pedaços de papelão dispostos ao longo do trajeto para reduzir o acúmulo de sujeira e permitir o acesso minimamente seguro aos espaços escolares.

A água consumida era oriunda de cisternas, o que evidencia a precariedade das condições estruturais e a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à garantia de direitos básicos, como o saneamento e o abastecimento regular de água potável.

Recordo-me de uma escola, em particular, cujo acesso se dava por meio da travessia de um riacho que, durante o período de chuvas intensas, transbordava, tornando-se um obstáculo de difícil transposição. Em diversas ocasiões, para conseguir chegar à escola, fazia-se necessário retirar a roupa, atravessar o curso d'água e, somente ao alcançar o outro lado, vestir-se novamente.

Em outra instituição escolar onde atuei como docente, o acesso à água era viabilizado por meio de um sistema rudimentar de transporte: utilizava-se um jegue, animal que, na ausência de infraestrutura adequada, tornava-se elemento central na dinâmica escolar cotidiana. Era ele o responsável por carregar os baldes de água necessários ao funcionamento da escola, evidenciando a dependência de meios tradicionais para suprir uma demanda básica.

Contudo, em determinado momento, esse animal foi atropelado, o que resultou na interrupção abrupta do fornecimento de água por um longo período. A ausência do jegue, mais do que a perda de um recurso logístico, simbolizou a vulnerabilidade a que estavam submetidas as comunidades do campo, cujas condições de funcionamento das instituições educacionais dependiam de recursos precários e frágeis.

São inúmeras as histórias e memórias que marcam o tempo em que fui professora no campo. Essa jornada foi repleta de desafios e superações, mas, acima de tudo, de aprendizado e amor pela educação.

A vivência nesse contexto me proporcionou uma compreensão profunda do descaso que permeia a educação do campo, onde os estudantes frequentemente se tornam invisíveis, tratados como cidadãos de segunda classe, sem o reconhecimento de seus direitos. Ensinar no campo muitas vezes implica em desvalorização, o que leva muitos educadores a se afastarem dessa experiência tão rica.

A escassez de recursos materiais, a distância física entre as escolas e os lares dos alunos, e a imperiosa necessidade de adaptar métodos de ensino às

peculiaridades locais foram algumas das barreiras que exigiram de mim uma combinação de criatividade e resiliência. Cada obstáculo, no entanto, trouxe consigo uma valiosa oportunidade de aprendizado, permitindo-me compreender as sutilezas e complexidades que permeiam a educação no contexto do campo.

É desolador perceber que os professores que atuam nessas localidades frequentemente não recebem o devido reconhecimento social, perdendo, assim, a oportunidade de usufruir de um espaço fértil de troca de saberes.

Os camponeses frequentemente enfrentam a pressão de deixar suas raízes, convencidos de que, dessa forma, poderão alcançar conhecimento e dignidade. Essa lógica cruel compromete o direito a uma educação que valorize suas experiências no campo, privando-os de uma formação que reconheça suas culturas e saberes.

Além de perpetuar desigualdades, essa negação limita sua capacidade de agir como sujeitos autônomos, capazes de participar ativamente da construção de seu futuro e da transformação social. Quando se garante uma educação inclusiva e pertinente, abre-se espaço para que essas comunidades se tornem protagonistas na busca por mudanças significativas em suas vidas e na sociedade. Granereau (2020, p. 64) destaca essa realidade ao afirmar:

- para nós camponeses, é sempre a mesma coisa: não tem nada!...ou, então, nossos filhos irão às escolas, instruir-se-ão, mas estarão perdidos para a terra; ou, caso queiramos mantê-los na terra, é preciso que permaneçam ignorantes. Vocês têm a escola livre de Marmande.
- É escola da cidade, dá os mesmos resultados!
 - Vocês têm uma escola de agricultura em Fazanis, a 30 quilômetros de sua casa.
 - Sim, mas temos que nos separar de nossos filhos durante os dois ou três anos que duram as aulas. Ora, mesmo nessa idade, precisamos deles. E custa caro. Embora pudéssemos, a rigor, fazer alguns sacrifícios, se estivéssemos certo do sucesso. Mas, veja, quantos camponeses de verdade você já viu sair de uma escola de agricultura?
 - Vocês têm os cursos por correspondência?
 - É verdade, um excelente paliativo, entretanto, está longe de resolver o problema.
 - Mas então? Se eu o fizesse trabalhar junto comigo?
 - Sozinho, ele ficará entediado, o remédio será pior que o mal.
 - E se eu encontrasse outros meninos?
 - Encontre outros, meu filho será o primeiro. (Granereau 2020, p.64).

A citação de Granereau revela a tensão entre a valorização do conhecimento adquirido nas escolas e a importância de manter os vínculos com a terra e as tradições dos povos do campo.

A luta dos camponeses por uma educação que respeite e integre suas vivências no campo é essencial, pois destaca a necessidade de um modelo educacional que não apenas forme cidadãos, mas também preserve as identidades culturais que sustentam as comunidades do campo.

Era nas tardes ensolaradas, sob a sombra das árvores frutíferas, que aconteciam as mais ricas trocas de saberes, envoltas em um tom saudosista que hoje aquece meu coração. A simplicidade dos camponeses, com sua sabedoria singular, tornava cada conversa uma verdadeira aula de vida. Ali, não apenas os alunos aprendiam, mas eu, enquanto educadora, absorvia a sabedoria que brotava da vivência diária de cada um deles. Esses momentos eram preciosos, pois revelavam o profundo conhecimento que a vida no campo proporciona, um legado que transcende o tempo e permanece vivo em minhas memórias.

A conexão com a terra, o respeito pelos ciclos naturais e a valorização das histórias locais transformaram a sala de aula em um espaço vibrante de aprendizado significativo. Este estudo também se propõe a ser um tributo às histórias esquecidas e um convite à reflexão sobre a importância de uma educação que valorize e respeite a essência da cultura camponesa.

A vivência como educadora no campo me permitiu reconhecer que a escola, para ser de fato significativa, precisa dialogar com a realidade concreta das comunidades onde está inserida. No contexto camponês, isso implica não apenas considerar os tempos e modos de vida próprios do campo, mas, sobretudo, compreender o sujeito que ali vive como alguém dotado de consciência crítica, de capacidade de resistência e de luta.

O camponês não é um ser passivo ou alheio às dinâmicas sociais; é um sujeito político, que reflete sobre sua realidade, questiona estruturas e participa ativamente da construção de alternativas para transformar seu território. Por isso, a prática pedagógica no campo deve ir além da transmissão de conteúdos: deve promover a autonomia, o pensamento crítico e o fortalecimento das identidades coletivas.

Nesse percurso, foram as experiências construídas com os estudantes, suas famílias e a coletividade que moldaram minha compreensão sobre o papel social da educação. A escola do campo não pode ser pensada a partir de modelos prontos, mas precisa ser construída com base na escuta, na presença e na participação ativa da comunidade. Ao apresentar este relato, reafirmo a importância de uma educação

pública que reconheça a diversidade do campo e contribua para o fortalecimento das identidades camponesas, não como resgate de um passado, mas como parte de um presente que segue vivo e em constante construção.

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A TRILHA DA INVESTIGAÇÃO

"A educação deve ser um instrumento de empoderamento, que reconecte o homem do campo com suas raízes e possibilite uma vida digna, longe da migração forçada".

(FREIRE, 2017)

A busca pelo conhecimento configura-se como uma trajetória instigante, marcada por desafios, descobertas e pela constante reconstrução do olhar sobre o mundo. Longe de se limitar à obtenção de respostas imediatas, o ato de pesquisar exige sensibilidade, criticidade e disposição para revisitar e reelaborar as próprias compreensões.

Nessa direção, Gil (2019, p. 27) afirma que “a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”, destacando a necessidade de rigor e planejamento. Em consonância, Marconi e Lakatos (2017, p. 83) acrescentam que “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, reforçando que a atividade investigativa não se reduz a um exercício espontâneo, mas a um movimento metódico que alia reflexão crítica e sistematicidade.

Nesse contexto, a pesquisa científica emerge como instrumento essencial para a produção do conhecimento, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a análise sistemática de fenômenos complexos. Ao articular teoria e prática, a pesquisa contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a reorganização da rede escolar no campo e seus desdobramentos no cotidiano dos sujeitos que dela participam. As evidências e reflexões aqui apresentadas ampliam o debate sobre a educação do campo, permitindo problematizar os discursos de racionalidade administrativa que sustentam o processo de nucleação de escolas em territórios campestres.

Mais do que produzir conhecimento técnico, este trabalho busca fomentar reflexões que possam contribuir para a efetivação das políticas públicas já existentes, que reconhecem a diversidade, a identidade e a autonomia das populações

camponesas. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 102) destaca que a Educação do Campo deve ser concebida como “um espaço de resistência e inovação, onde as vozes dos sujeitos do campo² são ouvidas e respeitadas”. Ao valorizar os saberes locais e as formas de organização social dos povos camponeses, a escola se transforma em território de pertencimento, afirmação e transformação.

Caldart (2004, p. 48), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, reforça essa perspectiva ao afirmar que a Educação do Campo não pode ser reduzida à mera oferta escolar para populações camponesas, mas deve se configurar como uma proposta pedagógica e política que reconhece as particularidades dos sujeitos do campo, suas lutas históricas e modos de vida, rompendo com os modelos urbanos de escolarização. Assim, a escola do campo deve expressar as identidades e necessidades dos povos que nela vivem e aprendem, funcionando como espaço de fortalecimento comunitário e de luta por direitos.

Freire (1996, p. 67), em sua reflexão sobre a prática pedagógica emancipadora, adverte que “a prática educativa libertadora não pode desconsiderar o contexto histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos, sob o risco de negar-lhes o direito de ser mais”. A pesquisa em Educação do Campo, nesse sentido, ultrapassa os limites da produção acadêmica, assumindo um papel estratégico na denúncia de injustiças, na valorização de experiências historicamente silenciadas e na promoção de práticas emancipatórias.

Nas palavras de Gil (2010, p. 32), “a pesquisa é uma investigação que consiste em um processo sistemático, reflexivo e crítico, que busca responder questões e problemas através da coleta e análise de dados”. Essa concepção reforça a noção de que investigar é também intervir, desvelar desigualdades e contribuir para a construção de novos horizontes.

Dessa forma, este trabalho se insere no esforço coletivo de pesquisadores, educadores e movimentos sociais que lutam por uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade dos territórios do campo³.

² Povos ou sujeitos do Campo - Os “povos ou sujeitos do campo” referem-se às comunidades e indivíduos que habitam áreas rurais e se dedicam, em grande parte, à agricultura, pecuária e outras atividades relacionadas ao uso e manejo da terra. Esses sujeitos incluem, entre outros, agricultores, pecuaristas, trabalhadores rurais, povos das águas (como ribeirinhos), pescadores e das florestas, indígenas, caiçaras, extrativistas, boias-frias, sem-terra, caboclos, agregados, meeiros, assentados, reassentados quilombolas e populações tradicionais.

³ Territórios do campo designam os espaços habitados e cultivados por povos do campo, cujas dinâmicas sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas lhes conferem especificidades próprias.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA

A escolha por investigar a temática da nucleação escolar no campo fundamenta-se na necessidade de compreender os desdobramentos da nucleação escolar da rede pública de ensino de Rio Real, Bahia, especialmente no que se refere ao fechamento e a paralisação de escolas situadas em comunidades camponesas.

Nas últimas décadas, esta política tem sido amplamente aplicada em contextos campesinos, amparada por justificativas técnico-administrativas que defendem a racionalização dos recursos públicos, a superação das limitações das turmas multisseriadas e a elevação dos indicadores de desempenho escolar.

No entanto, cabe considerar que os argumentos trazidos por quem defende essa política nem sempre contemplam de forma abrangente as diferentes dimensões envolvidas. Sendo ainda, necessário investigar em que medida a nucleação escolar pode incidir sobre o cotidiano das populações do campo, seja em relação ao direito à educação, aos vínculos territoriais ou às dinâmicas sociais e culturais.

Considerando que os processos educativos estão enraizados nos territórios e atravessados por valores, práticas e relações históricas próprias de cada comunidade, a presente investigação toma como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: Como a política de nucleação das escolas do campo foi implementada no município de Rio Real, Bahia, entre os anos de 2014 e 2024, e quais impactos educacionais, socioeconômicos, culturais, afetivos e territoriais foram percebidos pelas comunidades camponesas afetadas por esse processo? Parte-se da concepção de que os sujeitos do campo são portadores de saberes, histórias e lutas, e que a escola, nesses contextos, transcende a função pedagógica, constituindo-se como espaço de convivência, identidade, resistência e produção de cidadania.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de implementação da nucleação das escolas do campo em Rio Real – BA, com ênfase na análise dos impactos produzidos nas comunidades camponesas afetadas, a partir da escuta dos sujeitos diretamente envolvidos, entre 2014 – 2024.

Para tanto, o estudo propõe-se a mapear e analisar a trajetória da educação do campo no município de Rio Real – BA, identificando a localização geográfica, as características estruturais e as transformações ocorridas nas escolas em decorrência da política de nucleação escolar. Busca, ainda, examinar as políticas públicas e os

marcos legais da educação do campo nos âmbitos nacional, estadual e municipal, estabelecendo relações com as especificidades socioculturais dos povos camponeses. Pretende, com base em análise documental e dados estatísticos, investigar os impactos da nucleação sobre o acesso, a permanência e a qualidade da educação, bem como compreender as percepções dos sujeitos do campo acerca dessa política e de seus efeitos na rede de ensino, na aprendizagem, nos vínculos comunitários e nas dinâmicas territoriais.

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, com inspiração interpretativa e sustentação no paradigma emancipatório, que compreende a realidade social como uma totalidade dinâmica, contraditória e em constante transformação. O campo é entendido, nesse contexto, como território vivido, historicamente construído e atravessado por relações de poder, cuja complexidade exige múltiplas formas de leitura e de interpretação. Assim, opta-se por integrar a análise de dados objetivos à escuta das subjetividades, buscando uma compreensão densa e articulada do fenômeno investigado.

A construção empírica desta pesquisa teve início com a realização de visitas de campo às Escolas Municipais localizadas em territórios camponeses do município de Rio Real, Bahia, a saber: Manoel da Nóbrega, Raimundo Guimarães do Nascimento, Joana Angélica, São Bento, Tio Patinhas, Santos Dumont, Ruy Barbosa, Arlete Magalhães, Príncipe Encantado, José Abraham Vieira da Cruz e Vicente Donato. Essas unidades de ensino foram diretamente afetadas por processos de fechamento ou paralisação no período compreendido entre os anos de 2014 e 2024.

Essas visitas, algumas das quais envolveram escolas onde a pesquisadora atuou como docente, possibilitaram o mapeamento territorial das instituições afetadas e a imersão nas realidades locais, promovendo o resgate de memórias, afetos e experiências significativas para a problematização do objeto. Essa vivência direta nas comunidades investigadas configura uma perspectiva situada, ética e comprometida com a escuta sensível das vozes que compõem o campo, contribuindo para conferir densidade teórico-metodológica à análise proposta.

Além das observações in loco, foram mobilizadas diversas técnicas e instrumentos de investigação. A dimensão quantitativa será abordada a partir do levantamento de dados estatísticos em bases oficiais, como o INEP, o Censo Escolar, FONEC, SIDRA, os sistemas de gestão das Secretarias de Educação, a CAPES, além de plataformas científicas como SciELO e ANPEd.

Esses dados permitiram traçar um panorama sobre o número de escolas fechadas ou paralisadas, a quantidade de estudantes deslocados, os trajetos escolares, as condições de transporte, os índices de evasão, reprovação e rendimento escolar, entre outros indicadores relevantes para a compreensão do fenômeno. Os dados quantitativos serão sistematizados em quadros analíticos e representações gráficas, o que possibilitará a identificação de padrões, tendências e correlações que subsidiem a interpretação crítica dos resultados.

Paralelamente, foi conduzida uma análise documental de fontes institucionais, incluindo legislações, portarias, planos e relatórios educacionais emitidos por órgãos municipais, estaduais e federais, com o intuito de compreender os fundamentos jurídicos, técnicos e administrativos da política de nucleação. Também foi realizada uma revisão bibliográfica e levantamento do estado da arte sobre a nucleação escolar no Brasil, priorizando produções acadêmicas do período entre 2014 e 2024, além de estudos voltados à educação do campo, às políticas públicas educacionais e às territorialidades camponesas.

A análise dos dados seguiu a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que permite a produção de sentidos a partir da desconstrução e reconstrução dos textos gerados no campo, viabilizando o surgimento de categorias emergentes e a articulação entre os discursos dos sujeitos e os referenciais teóricos do estudo.

Como destacam Moraes e Galiuzzi (2021, p. 29), “a ATD constitui-se em um processo auto-organizado de construção de novos entendimentos a partir de um movimento recursivo de unitarização, categorização e produção de metatextos”. Dessa forma, as abordagens quantitativa e qualitativa se complementam, revelando não apenas a dimensão numérica e objetiva do fenômeno, mas também a sua complexidade social, cultural e política, imprescindível para uma compreensão ampla e crítica da realidade investigada.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, quando se volta à compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto das escolas do campo, especialmente diante das transformações ocasionadas pela política de nucleação escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos sociais vinculados às comunidades afetadas: estudantes, pais e/ou responsáveis, professores, diretores escolares, conselheiros municipais de educação, legislador, lideranças comunitárias e ex-secretária municipal de educação.

As entrevistas, guiadas por roteiros temáticos, possibilitou a captação de narrativas sobre os processos vivenciados, os sentimentos mobilizados, as estratégias de resistência adotadas e os sentidos atribuídos à escola e à educação nas comunidades camponesas.

A estrutura desta dissertação está organizada em seis sessões que delinearam o percurso investigativo acerca da nucleação das escolas do campo, articulando fundamentos teóricos, análise documental e a escuta das vozes dos sujeitos do campo. O estudo adotou uma abordagem qualiquantitativa, comprometida com a compreensão crítica das realidades vividas por comunidades campesinas impactadas pelas políticas de reorganização da oferta educacional.

A primeira sessão, de natureza introdutória, inaugurou a trilha da investigação ao apresentar a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa. São explicitados os fundamentos metodológicos adotados, com ênfase na abordagem qualiquantitativa, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na produção dos dados. Também são caracterizados os sujeitos da pesquisa cujas suas vozes fornecem elementos centrais para a análise.

A segunda sessão oferece notas iniciais sobre a educação do campo, contextualizando o surgimento e a expansão das escolas situadas em territórios campestres no município de Rio Real, Bahia. São abordados aspectos históricos e estruturais da organização educacional nos espaços habitados pelos povos do campo, com destaque para a forma como se deu a distribuição dessas escolas nos diversos povoados e comunidades do município ao longo dos anos.

A terceira sessão compreende a abordagem bibliográfica do estudo, trazendo à tona o debate sobre a educação do campo e o processo de nucleação escolar. A partir do levantamento do estado da arte, são analisados pesquisas e documentos que evidenciam o fechamento e a paralisação de escolas campestres nos estados da Bahia e Sergipe, no período de 2014 a 2024.

Essa sessão também discute a transição da concepção tradicional de educação voltada ao campo para a formulação de uma proposta político-pedagógica construída com e para os povos do campo, fruto das lutas dos movimentos sociais. São analisadas as distinções teóricas e práticas entre educação no campo e educação do campo, os avanços e limitações das políticas públicas, e a trajetória legislativa que configura o cenário educacional em que a nucleação ocorre.

A quarta sessão dedica-se à análise aprofundada dos dados e documentos produzidos entre 2014 e 2024, abarcando tanto a dimensão educacional quanto o contexto socioeconômico dos territórios campestinos. Nesse percurso, foram examinados os processos de fechamento e paralisação de escolas em diferentes escalas — nacional, regional (Nordeste), estadual (Bahia) e municipal (Rio Real) — a fim de compreender como a política de nucleação escolar impactou a configuração da rede de ensino. A análise contemplou ainda um paralelo sobre a trajetória das matrículas no período, destacando as oscilações na permanência dos estudantes e as desigualdades entre campo e cidade.

Além do recorte estritamente educacional, a sessão buscou relacionar tais dados com indicadores socioeconômicos, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a relevância da agricultura para a economia local, situando Rio Real no interior de uma lógica mais ampla de desenvolvimento marcada pelo capitalismo excludente. Tal modelo, ao concentrar a terra nas mãos de poucos, acentua o êxodo dos povos do campo e compromete a sustentabilidade das comunidades campestinas, produzindo efeitos que vão além da esfera econômica, alcançando a organização social, os vínculos culturais e o direito à educação.

A quinta sessão propõe um olhar crítico sobre os efeitos da nucleação das escolas do campo em Rio Real, a partir da escuta das vozes dos sujeitos do campo diretamente afetados. Por meio dos relatos dos sujeitos envolvidos, foram analisadas as percepções sobre os impactos na aprendizagem, na organização da vida cotidiana e na preservação dos vínculos comunitários e territoriais. Essa escuta é tratada como elemento essencial para compreender as dimensões subjetivas e sociais da política de nucleação.

Por fim, a sexta sessão apresenta as conclusões finais do estudo, reunindo as principais reflexões construídas ao longo da investigação. Longe de encerrar o debate, esta sessão propõe abrir novas possibilidades de questionamento e de resistência, reafirmando a defesa de uma educação do campo que valorize os saberes, modos de vida e especificidades dos povos campestinos.

Com esse itinerário metodológico, busca-se construir uma análise crítica, comprometida e situada sobre o processo de nucleação das escolas do campo em Rio Real – BA, de modo a iluminar as múltiplas dimensões desse fenômeno nas realidades educativas, territoriais e culturais das comunidades camponesas afetadas.

1.2 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujas técnicas e instrumentos metodológicos foram planejados para garantir uma compreensão abrangente, densa e crítica acerca dos impactos da nucleação escolar nas comunidades camponesas do município de Rio Real, Bahia, entre 2014 e 2024.

A investigação estruturou-se em três eixos principais: a revisão da literatura, a análise documental e de dados oficiais além da escuta dos sujeitos envolvidos, por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação não participante.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na revisão bibliográfica, com destaque para a realização de um levantamento do Estado da Arte, que visa identificar, mapear e analisar as principais produções acadêmicas dos últimos dez anos (2014–2024) relacionada ao fenômeno da nucleação escolar no campo, com foco na realidade baiana.

Essa etapa cumpriu a função de embasar teoricamente o estudo, situando-o no debate contemporâneo sobre a educação do e no campo, bem como de delimitar os conceitos fundamentais e os referenciais críticos que orientarão as análises posteriores. A revisão contempla autores (Paulo Freire, Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Arlete Caldart, Abbé Granereau, Monica Castanha Molina, entre outros), que discutem os processos históricos, políticos e pedagógicos da educação do campo, os impactos das políticas públicas sobre os territórios camponeses, e as implicações sociais da reconfiguração da rede escolar via nucleação.

A segunda etapa refere-se à análise documental, a partir do exame de documentos oficiais e institucionais vinculados à gestão educacional do município. Foram considerados portarias, leis, decretos, relatórios de matrícula, atas de reuniões de Conselho Municipal de Educação e documentos técnicos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Esses documentos possibilitaram a reconstrução do percurso administrativo da política de nucleação, evidenciando as justificativas legais, as diretrizes normativas e as estratégias de implementação adotadas. A análise documental é, portanto, essencial para compreender os fundamentos institucionais que orientam as decisões educacionais e suas implicações nos territórios do campo.

Complementarmente, procedeu-se à análise de dados secundários, especialmente os referentes à movimentação de matrículas, ao fechamento e/ou paralisação das unidades escolares do campo entre os anos de 2014 e 2024, com base em registros oficiais disponibilizados pelas instâncias municipais, estaduais e federais de educação. Esses dados forneceram indicadores relevantes para identificar padrões de nucleação, distribuição das escolas e impactos quantitativos na oferta da educação do campo.

A terceira etapa, de natureza qualitativa, envolveu a escuta sistemática dos sujeitos sociais diretamente implicados no processo de nucleação escolar, por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação não participante. As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro temático flexível, com perguntas abertas, visando aprofundar as percepções, experiências e posicionamentos dos participantes. A seleção dos entrevistados foi realizada de forma intencional e criteriosa, com base na sua vinculação direta com o fenômeno estudado, sendo distribuídos em três grupos principais:

- Grupo 1 – Agentes com poder de decisão: ex-secretária municipal de educação e diretores escolares. Esses sujeitos foram priorizados na escuta por sua participação direta na formulação, condução e monitoramento da política de nucleação;
- Grupo 2 – Representantes institucionais e comunitários: vereadores, conselheiros municipais de educação e lideranças comunitárias, que atuam como mediadores entre o poder público e a sociedade civil. Suas narrativas foram fundamentais para compreender as articulações políticas, os espaços de resistência e as disputas simbólicas em torno da manutenção das escolas do campo;
- Grupo 3 – Sujeitos diretamente impactados: professores, estudantes, pais e/ou responsáveis. A escuta desse grupo visou captar os impactos cotidianos da nucleação nas trajetórias escolares, nos vínculos comunitários e nas condições de aprendizagem, revelando as dimensões subjetivas, emocionais e socioculturais do fenômeno.

Ao todo, foram entrevistados 20 sujeitos⁴, conforme segue: 1 ex-secretária municipal de educação, 2 conselheiros municipais de educação, 4 professores, 2 estudantes, 6 pais ou responsáveis, 3 líderes comunitários e 2 legisladores local. As

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unit (CEP/Unit), conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) - 85058224.3.0000.5371.

entrevistas ocorreram em momentos agendados individualmente, com a anuência dos participantes e mediante o uso de gravadores de áudio e dispositivos audiovisuais, garantindo a fidedignidade dos relatos e o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

A condução da pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, e sua participação ocorrerá mediante consentimento livre e esclarecido. O sigilo das informações e a proteção da identidade dos sujeitos serão assegurados em todas as etapas do trabalho, reforçando o compromisso com a dignidade, a autonomia e o respeito às vozes das comunidades envolvidas.

Além das entrevistas, foram realizados grupos focais, técnica que propicia a emergência de saberes coletivos e o aprofundamento das questões em ambiente dialógico. Os encontros foram organizados em diferentes espaços comunitários, com grupos compostos por até três participantes, respeitando os vínculos territoriais e a disponibilidade dos envolvidos. Os grupos permitiram identificar consensos, divergências e experiências compartilhadas, enriquecendo a análise interpretativa dos dados qualitativos.

Como recurso complementar, foi utilizada a observação não participante, realizada em contextos escolares e comunitários, com o objetivo de apreender práticas sociais, dinâmicas institucionais e interações cotidianas nos espaços educativos nucleados ou em processo de desativação. Essa técnica proporcionou uma imersão no campo empírico e a coleta de informações não verbalizadas, importantes para a triangulação dos dados.

A análise dos dados foi desenvolvida com base na Análise Textual Discursiva, concebida como um processo recursivo de fragmentação, categorização e síntese interpretativa. Roque Moraes (2003) destaca que esse percurso busca superar a simples descrição, conduzindo o pesquisador à construção de novos sentidos a partir das vozes presentes no material empírico.

Nessa direção, Chizzotti (2018) enfatiza que a interpretação qualitativa implica uma postura hermenêutica, na qual o pesquisador dialoga com os textos para desvelar significados ocultos e contradições sociais. Complementarmente, Bauer e Gaskell (2015) observam que a análise de discursos e narrativas não apenas organiza dados, mas reconstrói a complexidade da realidade investigada, permitindo que as categorias se tornem instrumentos de compreensão crítica do fenômeno.

A convergência entre as diferentes técnicas e instrumentos utilizados — revisão do estado da arte, análise documental, entrevistas, grupos focais e observação — proporciona uma compreensão ampla, crítica e profundamente enraizada nos contextos locais. Tal articulação fortalece a validade científica do estudo e assegura que as vozes das comunidades camponesas não apenas sejam ouvidas, mas reconhecidas como legítimas produtoras de conhecimento, contribuindo para a construção de políticas públicas sensíveis às especificidades do campo.

2 NOTAS INICIAIS SOBRE O PAPEL E OS DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

A escola, enquanto instituição social, transcende a função de mera transmissora de conteúdos curriculares, configurando-se como espaço privilegiado de socialização, construção do conhecimento e exercício da cidadania. Mais do que um local de instrução, ela se constitui como ambiente de formação integral do ser humano, em que se articulam dimensões cognitivas, éticas, culturais e políticas. Saviani (2021, p. 43) destaca que a função primordial da escola deve ser entendida como a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e transformá-la, de modo a promover a igualdade de oportunidades e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) estabelece a organização da escola em níveis e modalidades de ensino, atribuindo-lhe a responsabilidade pela oferta da educação formal e pela garantia do direito ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Conforme Libâneo (2020, p. 67), a escola, nesse marco normativo, deixa de ser apenas uma instância de instrução, para se consolidar como espaço de formação humana em sua totalidade, articulando saberes escolares e experiências de vida.

Assim, a escola constitui-se em espaço vital para a formação do sujeito em sua inteireza, lugar no qual ele se reconhece, se reinventa e participa de um processo contínuo de construção de si e do mundo.

O sentimento de pertencimento, nesse contexto, é cultivado pela escuta atenta, pela valorização das experiências e pela partilha de saberes e práticas cotidianas. Arroyo (2014, p. 119) lembra que a escola, ao se abrir à diversidade das trajetórias sociais, culturais e territoriais, assume papel fundamental na afirmação da dignidade e na ampliação da cidadania.

No âmbito da Educação do Campo, esse pertencimento assume contornos singulares, pois os sujeitos campestres constroem suas identidades em íntima relação com seus territórios e modos de vida. Para esses povos, a escola deve ser uma extensão viva da comunidade, conectada aos valores culturais, às práticas sociais e às formas coletivas de organização.

Corroborando, Molina e Sá (2012, p. 97) enfatizam que a Educação do Campo precisa consolidar-se como espaço de acolhimento e diálogo, no qual estudantes,

educadores, famílias e comunidades afirmem suas histórias, fortalecendo formas próprias de viver e aprender.

Conforme Freire (2019, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação aponta para a centralidade do diálogo, da escuta mútua e da construção coletiva de novos horizontes no processo educativo. O acolhimento, portanto, não se restringe a uma atitude de hospitalidade, mas configura-se como prática pedagógica crítica e emancipadora.

O papel da escola ultrapassa, assim, a mera transmissão de conteúdos, exigindo o reconhecimento dos sujeitos em sua inteireza — com seus tempos, histórias e formas particulares de aprender e ensinar. Para Arroyo (2017, p. 34), romper com a lógica da homogeneização e da competição, frequentemente desumanizadora, implica construir uma pedagogia situada, aberta às contradições do real e enraizada nas experiências concretas das comunidades.

A Educação do Campo se destaca, nesse panorama, por articular saberes locais e conhecimentos universais sem estabelecer hierarquias entre eles. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nas comunidades camponesas e valorizá-los em diálogo com a ciência sistematizada, constrói-se uma pedagogia que fortalece identidades e promove práticas emancipatórias.

Nesse sentido, Molina (2019, p. 41) afirma que a Educação do Campo constitui um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, ancorado nos territórios e culturas dos povos do campo, mas orientado por uma perspectiva dialógica voltada à transformação do mundo.

Em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e por múltiplas formas de violência — física, simbólica e estrutural —, especialmente contra populações camponesas, a escola assume papel central na promoção da paz e na defesa dos direitos humanos.

O Relatório de Conflitos no Campo Brasil – 2022, elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), registra que, apenas em 2021, ocorreram 1.832 conflitos agrários, envolvendo aproximadamente 1,2 milhão de pessoas, dos quais resultaram 57 assassinatos vinculados a disputas territoriais e lutas pelo direito à terra (CPT, 2022). Esses dados evidenciam que o território continua sendo espaço de disputa, no qual a escola pode se consolidar como instrumento de resistência e de afirmação da vida.

Diante dessa realidade, torna-se urgente a formulação de estratégias que fortaleçam a escola como espaço de humanização, de justiça social e de construção de alternativas emancipatórias. Caldart (2012, p. 156) enfatiza que a Educação do Campo deve formar sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade e de contribuir, de forma coletiva, para a construção de uma sociedade fundada na dignidade, na igualdade e na emancipação humana. Assim, a escola não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas um território de luta e de esperança, onde se forjam novas possibilidades de futuro.

As escolas do campo, portanto, desempenham papel estratégico na garantia do direito à educação, articulando ensino, resistência e preservação das identidades culturais locais. Mais do que locais de instrução, constituem-se em territórios de valorização dos saberes tradicionais e de formação das novas gerações. É direito inegociável das populações camponesas dispor de escolas públicas de qualidade, em condições dignas de funcionamento.

Essas desigualdades históricas estão profundamente vinculadas à questão agrária brasileira, cuja trajetória é marcada pela concentração fundiária e pela marginalização sistemática dos territórios do campo. Fernandes (2019, p. 58) observa que a permanência de uma estrutura agrária excludente, baseada na concentração da terra e no agronegócio, reforça o processo de invisibilização das populações camponesas e contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, as políticas públicas têm historicamente priorizado os centros urbanos, relegando as comunidades do campo a uma condição de subalternidade. Como destaca Martins (2021, p. 77), a ausência de investimentos consistentes em educação, saúde e infraestrutura nas áreas camponesas perpetua um ciclo de exclusão que fragiliza as instituições locais e compromete o direito à cidadania plena.

Essa lógica de invisibilização abre espaço para políticas como a nucleação escolar, frequentemente legitimadas em nome da eficiência administrativa e da racionalização de custos. Entretanto, tais medidas tendem a desconsiderar as especificidades socioculturais e territoriais das comunidades camponesas, desestruturando vínculos comunitários e enfraquecendo a escola como espaço de resistência e de afirmação identitária (CALDART, 2012, p. 163).

A Figura 3 apresenta a imagem de uma escola do campo que, embora aparente simplicidade arquitetônica, assume relevância simbólica ao expressar a resistência histórica e a luta dos povos camponeses pelo direito à educação. Trata-se

de um espaço que ultrapassa a dimensão material e se afirma como território de permanência, identidade e produção de saberes, configurando-se como uma escola viva no seio da comunidade.

Figura 3 - Escola Municipal Tio Patinhas, Rio Real, Bahia, 2024



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

Embora muitas dessas unidades ainda possuam estruturas físicas simples, essa realidade não pode ser naturalizada: precariedade estrutural não é característica inerente ao campo e deve ser superada por meio de políticas públicas consistentes e investimentos adequados.

A precariedade material das escolas carrega significados simbólicos e históricos profundos, pois esses espaços guardam memórias coletivas, vínculos comunitários e resistências cotidianas. Cada escola, ainda que pequena fisicamente, é patrimônio cultural e político da comunidade, materializando a luta pela permanência da educação nos territórios. Deve ser compreendida como bem público e coletivo, a serviço da comunidade, e não como propriedade do Estado.

Essa concepção resiste à lógica da mercantilização da educação, orientada por princípios de eficiência, privatização e gestão por resultados. O paradigma neoliberal tende a reduzir a escola a um serviço, submetendo-a à lógica das parcerias

público-privadas, da terceirização e do ranqueamento institucional, o que descaracteriza sua natureza pública (CÁSSIO, 2019, p. 59).

A Educação do Campo, enquanto movimento político-pedagógico, contrapõe-se à lógica excludente das políticas centralizadoras, defendendo que a escola seja construída pelos povos do campo e enraizada em suas práticas sociais, culturais e territoriais. Como destaca Caldart (2012, p. 261), trata-se de um projeto que não reduz a escola à função de instrução, mas a compreende como criação coletiva das comunidades camponesas, em diálogo permanente com seus saberes e lutas históricas.

De acordo com Molina e Hage (2015, p. 57), a escola do campo deve estar vinculada ao território, comprometida com processos comunitários e orientada pela construção de uma sociedade justa e solidária, fortalecendo o pertencimento e a autonomia dos sujeitos. Isso implica afirmar a gestão democrática, a autonomia pedagógica e o compromisso com o bem comum como fundamentos da prática educativa.

A realização plena dessa escola, como ressalta Caldart (2004, p. 268), pressupõe que ela seja resultado da ação viva de educadores, estudantes e comunidades, e não mero aparato burocrático do Estado.

Contudo, o cenário contemporâneo evidencia o avanço de políticas que fragilizam a escola pública, entre elas a nucleação escolar, responsável pelo esvaziamento das comunidades camponesas e pela redução do acesso à educação vinculada às realidades locais. Saviani (2013, p. 83) observa que tais medidas, ao se apoiarem na padronização curricular, nas avaliações externas e na racionalização de recursos, tendem a ignorar as especificidades socioculturais, comprometendo a diversidade e a inclusão.

Esse processo se insere em um movimento mais amplo de mercantilização dos bens públicos. Dardot e Laval (2017, p. 93) assinalam que o neoliberalismo redefine o papel do Estado ao transformar o que é comum em objeto de exploração econômica, submetendo inclusive a educação à lógica de mercado. Nesse contexto, reafirmar a escola do campo como bem público inalienável é condição para garantir sua permanência nos territórios e fortalecer seu papel crítico, democrático e comunitário. O princípio de que “nenhuma escola pública a menos — e muitas escolas públicas a mais” (CALDART, 2004, p. 274) permanece atual e central na defesa da democracia e da justiça social.

A mobilização social, expressa em iniciativas como a campanha “Fechar escola é crime”, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011, e “Raízes se formam no campo”, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) em 2021, evidencia a resistência contra o fechamento e pela reabertura de escolas.

Apesar de sua relevância, essas instituições enfrentam a constante ameaça de fechamento ou paralisação, processo intensificado pela política de nucleação escolar. Essa política, ancorada em uma visão gerencialista da educação, tende a centralizar a oferta educacional em áreas urbanas sob o argumento de combater a multisseriação, associada de forma reducionista a baixos índices de aprendizagem e ineficiência pedagógica.

Tal perspectiva prioriza ainda a otimização de recursos financeiros, humanos e logísticos, frequentemente em detrimento da garantia do direito à educação nos próprios territórios camponeses. Como consequência, comunidades inteiras são deslocadas para centros escolares distantes, o que provoca o esvaziamento e, em muitos casos, o fechamento definitivo das escolas do campo, configurando um cenário de abandono institucional e de invisibilização dos povos do campo no planejamento educacional.

Essa lógica, que será discutida em profundidade nas seções seguintes, revela não apenas as motivações administrativas e econômicas subjacentes à nucleação, mas também seus impactos sobre as comunidades camponesas.

2.1 O MARCO INICIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO EM RIO REAL, BAHIA

A história da educação no município de Rio Real, na Bahia, é marcada pela fundação da Escola Municipal Princesa Isabel em 1952, no povoado Mocambo do Rio Azul, distante 28 km do centro urbano. Esta escola se tornou um símbolo da educação rural, desempenhando um papel fundamental na formação de várias gerações e na valorização da cultura local.

O reconhecimento oficial da escola veio com a promulgação da Lei Municipal nº 471, em 2 de julho de 1997, consolidando sua relevância educacional no município. A Escola Municipal Princesa Isabel, situada em uma comunidade camponesa,

denominada Mocambo do Rio Azul, apresenta uma estrutura simples, com salas arejadas, paredes de alvenaria, cobertura de telha cerâmica e piso de cimento batido.

Essa configuração reflete a escassez de investimentos públicos e evidencia como a responsabilidade pela manutenção do espaço tem recaído, historicamente, sobre as famílias e lideranças locais. O envolvimento da comunidade, embora admirável, não pode ser confundido com uma solução definitiva, pois revela uma ausência do Estado na garantia de uma infraestrutura escolar adequada.

Apesar de cumprir um papel importante na preservação dos vínculos culturais e sociais da comunidade, não é aceitável que as condições precárias da Escola sejam romantizadas. A precariedade estrutural compromete o direito à educação com qualidade e evidencia a desigualdade entre o campo e a cidade. É preciso romper com essa lógica e garantir às escolas do campo investimentos que assegurem dignidade, segurança e condições reais de aprendizagem.

A referida escola, ilustrada na Figura 4 a seguir, como tantas outras do meio campesino, precisa ser vista não como um espaço de resistência que sobrevive apesar da precariedade, mas como um território de direitos que exige o mesmo compromisso e investimento destinados às escolas urbanas.

Figura 4 - Escola Mun. Princesa Isabel, Pov. Mocambo do Rio Azul, Rio Real/BA



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

A Escola Municipal Princesa Isabel não só representa um marco na educação de Rio Real, Bahia, mas também simboliza a luta por acesso e qualidade educacional nas áreas camponesas. Ao longo dos anos, a escola se firmou como um espaço de resistência cultural, preservando tradições locais e promovendo valores comunitários que contribuem para a identidade da região. Sua presença consolidou-se como um elemento central na vida das comunidades camponesas, funcionando como um elo entre gerações, saberes e práticas socioculturais do campo.

Em sua trajetória, a escola tem desempenhado papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de intervir em suas realidades e transformá-las. Para Arroyo (2012, p. 45), a educação deve ser concebida como espaço de resistência, de afirmação das identidades coletivas e de construção da autonomia dos sujeitos, especialmente quando vinculada às lutas sociais que emergem dos territórios.

Além de se constituir como base estruturante de outras instituições educacionais, tanto no campo quanto na cidade de Rio Real, a Escola Municipal Princesa Isabel exerceu função inspiradora na criação de diversas escolas destinadas a atender às demandas de mais de 50 povoados. Essa expansão educativa reflete o impacto da escola como referência histórica e social para o município, reafirmando seu papel como modelo de articulação entre o direito à educação e os contextos territoriais do campo. Como observa Saviani (2021, p. 61), a escola pública, quando enraizada nas condições concretas de vida de seu povo, torna-se não apenas lugar de ensino, mas também de resistência e de produção de sentidos coletivos.

Nessa mesma direção, Freire (2019, p. 112) defende que a escola precisa ser entendida como “um espaço de criação e recriação cultural, onde se afirmam os saberes populares e se constrói criticamente a consciência de transformação social”. Essa perspectiva reafirma que, ao fortalecer vínculos comunitários e cultivar a memória coletiva, a escola se torna um território de pertencimento, capaz de ressignificar identidades e projetar novos horizontes para os povos do campo.

Na década de 1950, foram estabelecidas nove escolas, das quais apenas uma estava situada na zona urbana, evidenciando a necessidade de atender à população predominantemente rural. Para ilustrar essa realidade, o Quadro 1 apresenta os nomes das escolas, o ano de sua criação e suas respectivas localizações.

Quadro 1 - Primeiras Escolas no Campo de Rio Real, década de 50

	Escola	Ano de Criação	Localização
1	Escola Municipal Princesa Isabel	1952	Pov. Mocambo
2	Escola Municipal São Bento	1954	Pov. Mata Verde
3	Escola Municipal Maria Quitéria	1954	Pov. Caraíbas
4	Escola Municipal Josaphat Carlos Borges	1954	Centro Urbano
5	Escola Municipal Nilda Valença Baptista	1954	Pov. Pindoba
6	Escola Municipal Menino Jesus de Praga	1954	Faz. Praça
7	Escola Municipal Dr. José C. Baptista	1954	Pov. Limeira
8	Escola Municipal José Bonifácio	1955	Pov. Teotônio
9	Escola Municipal José Alencar	1958	Pov. Loreto

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

A análise do Quadro 1 evidencia a expressiva presença de unidades escolares no espaço rural durante a década de 1950, período em que o Brasil ainda mantinha uma configuração socioeconômica majoritariamente vinculada ao campo e carecia de uma política educacional específica voltada às populações camponesas.

Naquele contexto, não se concebia a educação do campo tal como hoje é formulada — pautada na valorização dos saberes locais, na participação comunitária e no reconhecimento da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo. Ao contrário, predominava uma lógica de educação rural concebida sob uma perspectiva funcionalista e assimilacionista, voltada à transmissão de conteúdos universalizados e alinhados às necessidades de reprodução do modelo econômico vigente.

Essa educação rural tinha como objetivo central adequar a população camponesa às demandas impostas pela modernização conservadora e pelo avanço do capital sobre os territórios do campo, configurando-se como instrumento de disciplinamento social e de manutenção da hierarquia entre campo e cidade.

Segundo Silva (2016), a partir da redemocratização do país, em meados da década de 1940 e durante a década de 1950, que foi implementado no estado da Bahia um conjunto expressivo de políticas para a educação rural, abarcando o ensino primário regular e a formação de professores rurais. Foi mais precisamente entre os

anos de 1947 e 1951 que foram edificadas 700 escolas primárias rurais, número considerado significativo em relação à extensão territorial do estado. Esse foi um período de grande expansão do número de unidades escolares e matrículas, atingindo patamares sem precedentes até então na história do estado da Bahia. No entanto, tal movimento não foi fruto apenas de iniciativas do governo local, mas descendeu de uma política nacional e internacional, liderada no Brasil pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, financiado e gerenciado pelo Inep.

Destaca-se não somente o aumento das oportunidades educacionais no meio rural, como também experiências de escolas tipicamente rurais e instituições e programas de formação de professores rurais. Neste sentido, as iniciativas do Estado brasileiro em fazer expandir a escola primária rural estavam longe de representar, pura e simplesmente, o posicionamento de alguns políticos. Tal movimento estava intencionado em construir um novo homem e uma nova sociedade por intermédio da escola rural.

Assim, mais do que garantir uma formação crítica e emancipatória, buscava-se conformar os povos do campo a um papel produtivo e subordinado na ordem social, desconsiderando as particularidades culturais, os modos de vida e as práticas produtivas tradicionais. Essa concepção, historicamente, reforçou a invisibilidade das demandas específicas dos camponeses e naturalizou a exclusão educacional que por décadas marcou esses territórios.

Constata-se que, das nove instituições fundadas nesse período, oito foram implantadas em povoados ou fazendas. Embora esse movimento inicial representasse uma aproximação entre o direito à educação e os territórios, tratava-se de uma expansão marcada por contradições: por um lado, respondia-se à demanda social por escolarização; por outro, mantinha-se uma estrutura pedagógica alheia às realidades locais, centrada em modelos urbanos e monoculturais de ensino. A presença física da escola na comunidade era frequentemente interpretada como um símbolo de progresso e desenvolvimento, mas esse “avanço” estava ancorado em uma lógica que desconsiderava as identidades e os saberes dos povos do campo.

Conforme destaca Caldart (2012, p. 156), a Educação do Campo, diferentemente da antiga concepção de educação rural, precisa romper com a lógica de subalternização, propondo um projeto pedagógico que reconheça as identidades e experiências dos sujeitos do campo, valorizando-os como protagonistas de seus processos educativos. Trata-se de uma concepção que não se restringe à oferta

escolar, mas que incorpora os modos de vida, as formas de organização social e as lutas históricas das comunidades camponesas, conferindo à escola uma função política e cultural.

Essa perspectiva crítica compreende que o simples acesso à escola não assegura, por si só, a emancipação dos sujeitos. Como observa Molina (2019, p. 42), é imprescindível que a prática educativa esteja enraizada nos contextos socioculturais, produtivos e territoriais das comunidades do campo, de modo a fortalecer vínculos comunitários, ampliar a consciência crítica e afirmar o direito de aprender em diálogo com a realidade vivida. Assim, a Educação do Campo se apresenta como projeto contra-hegemônico, comprometido com a transformação social e com a democratização efetiva da educação.

Nesse sentido, a experiência da Escola Municipal Princesa Isabel ilustra como a presença de uma instituição educativa pode ultrapassar a função de instrução formal, tornando-se espaço de fortalecimento da identidade comunitária e de preservação dos saberes locais. Quando estruturada a partir de um diálogo efetivo com a comunidade, a escola no campo não apenas assegura o direito à educação, mas também contribui para a resistência cultural e para a construção de alternativas que se contrapõem à lógica histórica de marginalização dos povos do campo.

2.2 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO REAL: ESTRUTURA E MUDANÇAS COM A NUCLEAÇÃO ESCOLAR

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Sistema Municipal de Ensino corresponde ao conjunto de órgãos, instituições e instâncias encarregados de organizar, normatizar, executar e avaliar a educação no âmbito do município, observando a legislação nacional e estadual. Integra, em articulação com os sistemas estadual e federal, a estrutura educacional brasileira, assumindo a gestão das escolas municipais, a implementação das políticas educacionais e a garantia do direito à educação básica.

Considerando essa definição no contexto local, o Sistema Municipal de Ensino - SME de Rio Real estrutura-se em consonância com as diretrizes nacionais do Ministério da Educação (MEC) e com as orientações complementares do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Sua composição reúne órgãos com funções distintas

e complementares, cuja atuação integrada possibilita a efetiva oferta educacional no território municipal, assegurando a articulação entre a política educacional e as demandas da comunidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação - SME exerce função executiva, sendo responsável pela implementação e coordenação das ações administrativas, pedagógicas e estruturais da rede municipal. Entre suas atribuições destacam-se a gestão das unidades escolares, a organização do calendário letivo, a condução das políticas educacionais e a supervisão das equipes docente e técnico-administrativa.

O Conselho Municipal de Educação – CME, criado em 2006, desempenha funções normativa, consultiva, propositiva, deliberativa e fiscalizadora, definindo normas próprias para o município em consonância com a legislação estadual e federal. Atua, ainda, na análise e aprovação de documentos institucionais das escolas, no acompanhamento da execução das políticas públicas e no assessoramento consultivo à SME.

Além desses órgãos centrais, integram o sistema instâncias colegiadas específicas, como o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que acompanha e fiscaliza a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e o Conselho do FUNDEB, responsável por monitorar a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Essas instâncias fortalecem o caráter participativo e de controle social na gestão da educação municipal.

As unidades escolares que integram o Sistema Municipal de Ensino ofertam uma modalidade da educação básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental — nas etapas dos anos iniciais e finais — e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A organização pedagógica dessas instituições pauta-se em Projetos Político-Pedagógicos (PPP) elaborados coletivamente, que orientam a prática docente, a gestão escolar e a articulação com a comunidade, assegurando alinhamento ao ordenamento jurídico nacional, estadual e municipal.

No município de Rio Real, a rede está distribuída entre a zona urbana e o campo, abrangendo escolas e creches cuja implantação, ao longo das décadas, acompanhou mudanças demográficas, socioeconômicas e educacionais. Parte dessas unidades, sobretudo no campo, foi impactada pelo processo de nucleação

escolar, que resultou no fechamento ou paralisação de instituições e na centralização da oferta em escolas mais estruturadas.

Essa reorganização alterou a configuração da rede, repercutindo na distribuição geográfica das escolas e nas condições de acesso e permanência dos estudantes, que passaram a enfrentar deslocamentos mais extensos e modificações na organização das turmas.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino mantém 44 escolas em funcionamento, das quais 23 estão localizadas na zona urbana e 21 situam-se no campo. No total histórico de 84 escolas registradas desde a criação da rede, 60 foram implantadas em comunidades campesinas e 24 na zona urbana, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Censo Escolar 2023.

No Quadro 2 seguir, observa-se que o processo de fechamento e paralisação das escolas em Rio Real revela um impacto desproporcional sobre as comunidades do campo. Do total de 60 escolas localizadas nesse território, 39 foram desativadas, o que corresponde a 65% do conjunto. Em contraste, na cidade, apenas 3 das 24 escolas sofreram tal processo, representando 12,5%.

Quadro 2 – Evolução do fechamento e da paralisação de escolas no município de Rio Real (1952–2024)

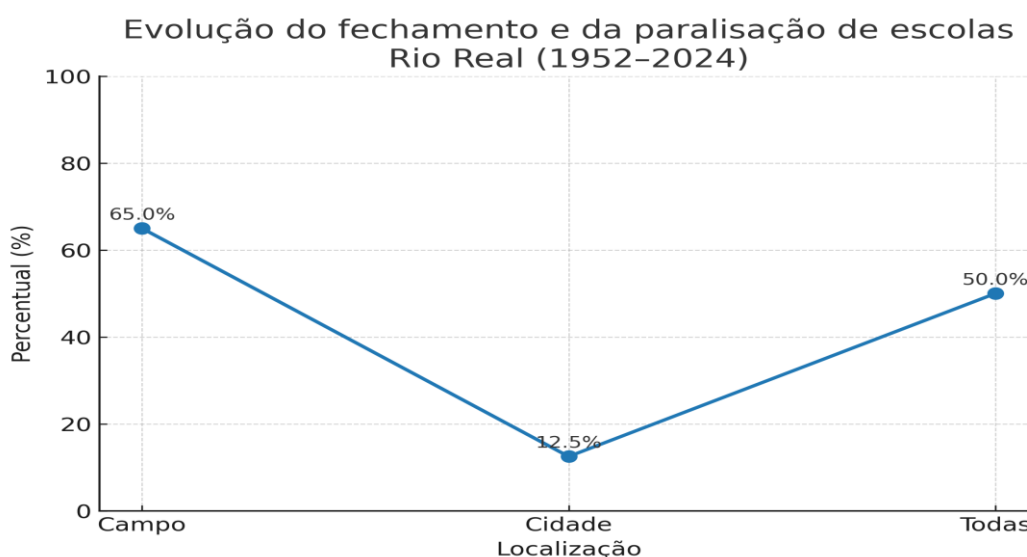
Localização	Total de escolas	Fechadas ou paralisadas	Percentual
Campo	60	39	65,0%
Cidade	24	3	12,5%
Todas	84	42	50,0%

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP, (2024)

Essa realidade expressa, como observa Arroyo (2014, p. 121), a permanência de uma lógica de desigualdade histórica na educação brasileira, em que as escolas do campo são sistematicamente fragilizadas e submetidas a políticas de centralização que desconsideram os vínculos comunitários.

conforme evidenciamos no gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO FECHAMENTO E DA PARALISAÇÃO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE RIO REAL (1952–2024)



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP, (2024)

O Gráfico 1, por sua vez, apresenta a evolução desse processo em perspectiva histórica, abrangendo o período de 1952 a 2024. A curva mostra a trajetória crescente do fechamento e da paralisação de escolas ao longo das décadas, apontando para um movimento contínuo de retração da rede escolar no município. Esse padrão evidencia que a redução não ocorreu de forma pontual ou episódica, mas constitui uma tendência consolidada que atravessa diferentes gestões e períodos históricos.

Nesse percurso, a última década revelou momentos particularmente críticos, sendo o ano de 2019 o mais expressivo em termos de intensidade no fechamento e paralisação de escolas, quando 11 unidades foram desativadas. Tal ocorrência representa um marco no recorte temporal analisado, pois concentra, em um único exercício anual, o ápice do processo de reorganização administrativa e espacial da rede escolar local. Esse movimento, registrado nos dados oficiais, não se configura como um evento isolado, mas como parte de uma dinâmica mais ampla de reestruturação educacional que, ao longo dos anos, vem modificando a configuração territorial das unidades de ensino.

O quadro 3 a seguir, apresenta a relação das escolas nucleadas nesse período, com informações referentes à localidade de origem e ao número de estudantes impactados por tais medidas. Tal mapeamento permitirá compreender com maior precisão a extensão da política de nucleação.

Quadro 3 - Escolas do Campo Nucleadas em Rio Real/BA

UNIDADE ESCOLAR NUCLEADA	LOCALIDADE	Nº. DE ESTUDANTES
01 Escola Municipal Manoel da Nóbrega	Povoado Lima	16 Estudantes
02 Escola Municipal RGN	Povoado Água Branca	14 Estudantes
03 Escola Municipal Joana Angélica	Povoado Mombaça	23 Estudantes
04 Escola Municipal São Bento	Povoado Mata Verde	23 Estudantes
05 Escola Municipal Tio Patinhas	Povoado Engenho Velho	18 Estudantes
06 Escola Municipal Santos Dumont	Povoado Monte Alegre	19 Estudantes
07 Escola Municipal Ruy Barbosa	Povoado Brejinho	40 Estudantes
08 Creche Municipal Arlete Magalhães	Povoado Monte Teotônio	15 Estudantes
09 Creche Municipal Príncipe Encantado	Povoado Olhos d'Água	16 Estudantes
10 Escola Municipal José Abraham	Povoado Lagoa Seca	18 Estudantes
11 Escola Municipal Vicente Donato	Povoado Mocambo	21 Estudantes
11 escolas	13 Comunidades	223 estudantes

Fonte: Portaria nº 008/2019⁵, SEMED

O Quadro 3 apresenta as instituições escolares que passaram por fechamento ou paralisação no período analisado, abrangendo um total de 11 escolas distribuídas em mais de 13 comunidades. Nessas unidades, o número de estudantes matriculados variava entre 14 e 40 por escola, somando 223 alunos.

A relação entre o contingente de estudantes e a população de cada localidade constitui dado relevante para a caracterização da distribuição educacional no território.

⁵ A Portaria nº 008/2019, SEMED, Rio Real/BA trata da paralisação e fechamento de 14 unidades escolares de lavra da Secretaria Municipal de Educação.

A proporção de matrículas em relação ao total de habitantes permite comparações com médias regionais ou nacionais, contribuindo para a compreensão da configuração demográfica e escolar dessas comunidades.

Os estudantes que estavam matriculados nas escolas do campo submetidas à nucleação, conforme Quadro 3, foram realocados para outras unidades da rede, situadas em áreas centrais ou de maior concentração populacional. Entre as escolas que passaram a receber esses alunos, destacam-se: Escola Municipal José Bomfim Dantas Cardoso, Escola Municipal José Alves da Fonseca, Escola Municipal José Martins Braga, Escola Municipal Santa Luzia, Escola Municipal Antônio Ezequiel Gonçalves, Escola Municipal Senhor do Bonfim, Escola Municipal Princesa Isabel, Escola Municipal José Ponciano do Nascimento, Escola Municipal Maria José Silva Silveira e Escola Municipal Laísa de Souza Guimarães.

A concentração desse número elevado de encerramentos em 2019 sugere a adoção de medidas simultâneas e coordenadas de gestão, impactando diretamente o acesso à educação nas comunidades abrangidas.

Além de evidenciar uma inflexão significativa no padrão histórico de funcionamento das escolas, o dado permite identificar um momento de aceleração nas políticas de reorganização da rede, com repercussões tanto no dimensionamento da oferta quanto na distribuição geográfica das instituições.

As alterações na oferta educacional entre 2014 e 2024 resultaram na necessidade de deslocamento diário de estudantes para unidades situadas em áreas urbanas ou em polos centralizados. Esse deslocamento passou a ocorrer por meio do transporte escolar, implicando mudanças na rotina dos alunos e ampliando o tempo de permanência fora de suas comunidades.

Antes de 2014, o município ainda registrava a criação de novas unidades escolares, resultado de políticas de expansão da rede que buscavam atender à demanda crescente e reduzir distâncias entre as comunidades e o acesso à educação. Contudo, a partir desse marco temporal, não houve registro de novas criações, e os fechamentos passaram a ocorrer de forma mais intensa, sobretudo nas escolas localizadas no campo. Após o pico de encerramentos verificado em 2019, não se registraram novas paralisações, o que sugere uma aparente estabilização no processo de nucleação escolar. Todavia, essa estabilidade não implica, necessariamente, na reversão das políticas de centralização e racionalização da rede de ensino, que continuam orientando a gestão escolar no município.

Atualmente, conforme dados de 2025 da Secretaria Municipal de Educação (SME), permanecem ativas 21 escolas do campo, conforme anteriormente descrito, atendendo cerca de 1.422 estudantes distribuídos em 127 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, organizadas em 10 núcleos administrativos. Essa configuração, de natureza organizacional, não altera os limites geográficos das comunidades, mas estabelece uma territorialização funcional para fins de gestão.

A Figura 5 apresenta a distribuição do território de Rio Real/BA em Regiões vinculadas a esses núcleos administrativos, permitindo visualizar as localidades mais impactadas pelo processo de nucleação escolar. Além disso, observa-se a formação de núcleos compostos por duas ou três escolas do campo, com o objetivo de articular a gestão, compartilhar recursos, alinhar práticas pedagógicas e racionalizar processos administrativos.

Figura 5 - Distribuição do território de Rio Real/BA em Regiões

MUNICÍPIO DE RIO REAL – REGIÕES						
SEDE/Povoados/Comunidades						
BAIRROS	REGIÃO - A	REGIÃO - B	REGIÃO - C	REGIÃO - D	REGIÃO - E	REGIÃO - F
Centro	Ribeira	Santa Rita	Rebôlo	Olhos D'Águas	Lagoa Seca I e II	Várzea Comprida
Maré Mansa	Anginho	Araújo	Lima	Olhos D'Águas de Cima	Baixa da Mangaba	Puba
Campão	Caranguejo	Tanque do Ribeiro	Marimbondo	Baixa da Coruja	Selão	Teotônio
Bela Vista	Mocambo de cima	Lagoa Debaixo	Pindoba	Mucambinho	Buril	Monte Alegre
Mocambo	Mocambo Debaixo	Lagoa de Cima	Massaranduba	Praça	Brejinho II	Sítio
Primavera	Bacias	Brejinho I	Furada	Salobro	Salgado Grande	Cachoeira
Ólhos D'água	Alegre do Rio Azul	Palmeira	Lorêto	Tanque do Marques	Saco da Candeia	Mata Verde
Salgadeira	Barra da Estiva	Areias	Capiaca	Água Branca	Taboa	Caraibas
Vila Rica				Mombaça	Sucupira	Salgadinho
C. Quebrado						
Palmeira						

Fonte: Secretaria de Transporte Municipal de Rio Real, 2025

Como parte de uma estratégia administrativa adotada pela gestão municipal, observou-se ainda a constituição de núcleos escolares compostos por duas ou três

escolas localizadas no campo. Essa organização tem por finalidade favorecer uma gestão mais articulada entre as unidades educacionais, promovendo o compartilhamento de recursos, o alinhamento das práticas pedagógicas e a racionalização dos processos administrativos.

Adicionalmente, será apresentado uma figura 6 que destacará os núcleos escolares mencionados, trazendo informações detalhadas sobre sua composição, características e as iniciativas implementadas para otimizar a gestão e o aprendizado nas escolas do campo. Esta figura permitirá uma visualização mais clara das interações gerados por essa estratégia de organização escolar.

Figura 6 - Escolas Ativas: Núcleos Administrativos, Rio Real/BA, 2025

MULTISSERIADA INFANTIL – FUNFAMETAL I (1º AO 5º ANO)	NÚCLEO I		
	29154456	Escola Mun. José Martins Barbosa.	Pov. Tanque do Marques
	NÚCLEO II		
	29154065	Escola Mun. Ana Maria da Conceição Souza	Pov. Olhos D'água
	29154464	Escola Mun. Senhor do Bonfim	Pov. Mocambinho
	29154561	Escola Mun. Santa Luzia	Pov. Lagoa Seca II
	NÚCLEO III		
	29154359	Escola Mun. Nossa Senhora Santana	Pov. Saco da Candeia
	29154197	Escola Mun. Getúlio Vargas	Pov. Taboa
	NÚCLEO IV		
	29154421	Escola Municipal São José	Pov. Sítio
	NÚCLEO V		
	29154162	Escola Mun. Antônio Ezequiel Gonçalves	Pov. Puba
	29153972	Creche Dra. Arlete Magalhães.	Pov. Teotônio
	NÚCLEO VI		
	29154146	Escola Municipal Dois de Julho	Pov. Lagoa de Baixo
	NÚCLEO VII		
	29154413	Escolas Municipal Rui Barbosa	Pov. Brejinho
	29154502	Escola Municipal Tiradentes.	Pov. Palmeira
	NÚCLEO VIII		
	29154537	Escola Municipal Cosme Damião	Pov. Caranguejo
	29154405	Escola Mun. Princesa Isabel	Pov. Mocambo do Rio Azul
	29154294	Escola Mun. Monteiro Lobato	Pov. Bacias
	29334764	Escola Mun. Irmã Dulce	Pov. Irmã Dulce
	NÚCLEO IX		
	29154391	Escola Mun. João Alves da Fonseca,	Pov. Marimbondo
	29423929	Escola Mun. José Bomfim Dantas Cardoso	Pov. Massaranduba
	29154340	Escola Mun. Nilda Valença Baptista.	Pov. Pindoba
	NÚCLEO X		
	29154227	Escola Municipal Josefa dos Santos Alves	Pov. Loreto
	29154588	Creche Escola Josefa Creusa O. da Silva	Pov. Loreto

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação, 2025

Trata-se, portanto, de uma medida de cunho organizacional que, embora não provoque alterações na estrutura física das escolas ou nas delimitações geográficas das comunidades atendidas, introduz uma nova lógica de funcionamento da rede de ensino no campo.

Nesse contexto, a proposta de institucionalização dos núcleos escolares e de fechamento ou paralisação de unidades implica em alterações na configuração da rede de ensino, reorganizando o funcionamento das escolas e a gestão administrativa. A criação de núcleos escolares consiste no agrupamento de diferentes instituições sob uma coordenação comum, o que pode envolver centralização de processos, redefinição de responsabilidades e modificação na rotina das unidades escolares.

A compreensão dessa forma de organização permite identificar de que maneira se estabelece o funcionamento conjunto das unidades, bem como observar como a centralização administrativa pode interferir na rotina das escolas, na autonomia institucional e nas interações entre comunidades e instituições escolares. Ainda que não implique necessariamente mudanças estruturais no espaço físico, a organização em núcleos escolares tem potencial para alterar aspectos relacionados ao acesso, à gestão pedagógica e à dinâmica de funcionamento das escolas no campo.

Além disso, tal modelo organizacional pode influenciar a constituição da identidade escolar e as formas de pertencimento comunitário às instituições de ensino. O agrupamento de escolas distintas sob uma mesma coordenação pode resultar na adoção de práticas comuns e na reorganização de processos pedagógicos e administrativos, o que demanda atenção para a diversidade cultural, territorial e histórica presente nas comunidades do campo. Nesse sentido, o estudo dessa configuração organizacional torna-se relevante para compreender como ela se relaciona com os princípios e diretrizes da Educação do Campo e com as formas de gestão que consideram os contextos locais.

3 ABORDAGENS BIBLIOGRÁFICAS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A revisão bibliográfica emerge como um elemento fundamental para que nós, enquanto pesquisadoras, possamos delinear direções claras em nossos estudos. Ao revisitar e analisar obras previamente publicadas, apropriamo-nos das contribuições que estas oferecem, permitindo-nos construir uma compreensão mais robusta sobre a temática em questão.

Esse processo nos possibilita situar nosso trabalho dentro de um contexto temporal, espacial e histórico específico, além de nos conectar com as teorias que têm sido desenvolvidas em torno do tema, a partir do acúmulo de conhecimento elaborado por diversos autores ao longo do tempo. Como enfatizam Gil (2019, p. 67), a revisão de literatura é etapa essencial da pesquisa científica, pois possibilita ao pesquisador identificar o estado do conhecimento sobre o objeto, evitando duplicações e direcionando a investigação a partir de lacunas existentes.

Severino (2018, p. 141) acrescenta que “a revisão teórica não deve ser vista como simples levantamento de textos, mas como processo crítico e interpretativo, no qual o pesquisador dialoga com diferentes tradições de pensamento e constrói sua própria posição teórica”. Ao nos depararmos com as produções sobre a educação do campo, a nucleação escolar e o fechamento das escolas do campo, sentimos a urgência de contribuir com novas vozes e perspectivas, como um sopro de esperança em um mundo que clama por justiça.

3.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE SOBRE A NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: FECHAMENTO E PARALISAÇÃO DE ESCOLAS NA BAHIA (2014–2024)

A construção do estado da arte constitui uma etapa indispensável no desenvolvimento de uma pesquisa científica, pois permite situar a investigação no campo do conhecimento já produzido, identificando avanços teóricos e metodológicos, lacunas, controvérsias e oportunidades de aprofundamento crítico.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), o estado da arte não deve ser compreendido apenas como levantamento bibliográfico, mas como um processo que envolve organização, análise e interpretação crítica da produção existente,

possibilitando ao pesquisador compreender as principais linhas de investigação e o modo como elas dialogam entre si.

Trata-se, portanto, de um procedimento que, para além de mapear a produção acumulada, contextualiza epistemologicamente o estudo e estabelece diálogo entre o objeto de pesquisa e os debates contemporâneos que atravessam a temática.

Nesse sentido, o estado da arte configura-se como um exercício interpretativo capaz de revelar o percurso histórico, as tendências e as disputas conceituais que conformam determinado campo do conhecimento, fornecendo bases sólidas para o delineamento de um marco teórico coerente com os pressupostos metodológicos adotados. Como observa Lima e Mioto (2007, p. 41), “o estado da arte deve ser visto como prática investigativa que permite, simultaneamente, conhecer o já produzido e abrir novos horizontes de pesquisa, articulando passado, presente e futuro do campo científico”.

No presente estudo, essa etapa teve como objetivo mapear e sistematizar a produção científica sobre o fechamento, a paralisação e a nucleação de escolas do campo no Brasil, com foco no recorte geográfico da Bahia, no período de 2014 a 2024. Essa delimitação temporal possibilitou examinar um momento recente de intensificação dessas políticas, marcado por profundas reconfigurações na rede pública de ensino e por embates políticos e sociais em torno da função social da escola no campo.

O fechamento e a paralisação de escolas situadas em comunidades camponesas constituem fenômenos complexos, resultantes de múltiplos fatores interdependentes. Entre eles, destaca-se a política de nucleação escolar, implementada sob o argumento de otimização de recursos, que consiste na centralização da oferta educacional em um número reduzido de instituições, geralmente localizadas em áreas urbanas ou polos centralizados.

Na prática, essa medida provoca a diminuição da oferta de ensino nos territórios mais afastados, impondo deslocamentos diários longos e extenuantes a crianças e adolescentes. O efeito imediato é o comprometimento da frequência e do rendimento escolar; o efeito estrutural é o enfraquecimento dos vínculos comunitários, o esvaziamento demográfico e a sensação de desenraizamento em relação ao território.

A essas consequências soma-se a utilização da crítica às classes multisseriadas como justificativa para a supressão de unidades escolares.

Historicamente presentes nas escolas do campo, essas turmas, nas quais um único docente leciona para estudantes de diferentes anos e idades, são apontadas por determinados gestores como um entrave à aprendizagem.

Contudo, estudos indicam que, quando adequadamente planejada, a multisseriação pode favorecer práticas interdisciplinares, promover a cooperação entre diferentes faixas etárias e preservar a escolarização em territórios onde o número de estudantes não comporta turmas seriadas convencionais. A desqualificação desse modelo, portanto, reflete mais uma perspectiva de gestão voltada à padronização e à centralização do que uma análise contextualizada das necessidades e potencialidades locais.

Esse viés de gestão é característico da lógica gerencialista que permeia as políticas educacionais nas últimas décadas. Marcada pela padronização curricular, pela uniformização de procedimentos e pela busca de resultados mensuráveis, essa perspectiva tende a reduzir a educação a um serviço técnico, desconsiderando sua dimensão formativa, cultural e política.

Como destaca Paro (2012, p. 29), “a lógica gerencialista tende a transformar a educação em um serviço meramente técnico, voltado para resultados mensuráveis, desconsiderando seus aspectos formativos e políticos”. Ao aplicar critérios uniformes e ignorar as particularidades dos territórios campestres, o gerencialismo reforça a histórica negação de direitos, ao mesmo tempo em que fragiliza as identidades culturais, as redes de solidariedade e a autonomia organizativa dessas comunidades.

Dessa forma, o fechamento e a paralisação de escolas do campo extrapolam a questão do acesso formal à educação, pois repercutem diretamente na coesão comunitária, na vitalidade econômica e na preservação das práticas socioculturais. Como aponta Caldart (2012, p. 165), a escola do campo não é apenas um espaço de ensino, mas um território de memória e de luta, cuja ausência desestrutura as bases da vida comunitária.

A transferência compulsória de estudantes para áreas urbanas ou polos centralizados diminui a participação das famílias na vida escolar, interrompe práticas coletivas e reduz a presença do Estado no território — presença essa que, em muitos povoados, se materializa unicamente por meio da escola. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 123) ressalta que a retirada da escola do campo representa não apenas a perda de um espaço educativo, mas também o enfraquecimento da presença pública nos territórios camponeses, aprofundando a exclusão social.

Assim, compreender os impactos da nucleação escolar exige analisar não apenas seus efeitos pedagógicos, mas sobretudo suas implicações sociais, políticas e culturais, que colocam em risco o direito à educação como prática emancipatória e a própria permanência das comunidades em seus territórios.

Para a construção deste estado da arte, foram consultadas bases e repositórios científicos de ampla relevância acadêmica, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD/CAPES), o Portal de Periódicos da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico e os anais de eventos especializados, com destaque para o Encontro Nacional de Educação do Campo (ENECAMP) e a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha dessas fontes deve-se à abrangência e à centralidade que possuem na difusão de pesquisas sobre Educação do Campo e políticas públicas correlatas.

As palavras-chave utilizadas nas buscas — “nucleação escolar”, “fechamento”, “paralisação” e “escolas do campo” — foram definidas a partir dos descritores mais recorrentes na literatura especializada, associadas a filtros temporais que delimitaram as publicações entre 2014 e 2024. O recorte priorizou a Bahia pela sua relevância histórica, política e territorial na consolidação da Educação do Campo no Brasil, mas incluiu trabalhos oriundos de outros estados do Nordeste, dada a similaridade dos contextos educacionais e socioeconômicos.

Os critérios de inclusão contemplaram a pertinência temática, o rigor metodológico, a diversidade regional e a contribuição crítica das obras para o debate sobre os impactos da nucleação escolar e as estratégias de resistência das comunidades. Assim, buscou-se assegurar que o mapeamento fosse qualitativo e não apenas quantitativo, refletindo a pluralidade de abordagens e a densidade teórica necessárias para sustentar as análises propostas.

Para organizar e sistematizar os dados, elaborou-se o Quadro 4, contendo autoria, ano, tipo de publicação, título, instituição de origem e principais contribuições de cada obra. Essa sistematização possibilitou visualizar a incidência e a distribuição dos estudos, identificar abordagens teórico-metodológicas predominantes e apontar lacunas e novas possibilidades analíticas.

Quadro 4 – Trabalhos Acadêmicos realizados no Nordeste de 2014 e 2024

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição Periódico	Principais conclusões
Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos	Fernandes, Rosilda C.	2020	Dissertação de Mestrado	UESB	Destaca a importância da mobilização social para denunciar os fechamentos e garantir direitos educacionais.
As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA	Santos, Vanessa C.	2019	Dissertação de Mestrado	UESB	Evidencia contradições entre o discurso oficial de gestão educacional e a prática de desmonte das escolas rurais, apontando os impactos das orientações neoliberais na desvalorização da educação do campo.
Fechamento de escolas do campo: contradições e desafios	Silva, Sandra M. C.; Santos, Arlete R.	2023	Livro (coletânea)	Editora CRV	Apresenta dados e análises detalhadas que mostram os impactos negativos da política de fechamento de escolas rurais na Bahia, reforçando as resistências dos movimentos sociais.
As implicações do fechamento da Escola E.I.E.F. Dedé Pinheiro no contexto comunitário do Sítio Currais: uma história contada por mulheres	Luana Ricarto da Costa	2024	Dissertação de Mestrado	Universidade Regional do Cariri (URCA)	O fechamento da EEIEF Dedé Pinheiro intensificou os desafios educacionais da comunidade rural de Currais, dificultando o acesso dos alunos à escola e ampliando as desigualdades educacionais. Criou incertezas na vida de famílias, crianças e jovens do Sítio Currais, pois a distância entre a escola e as atividades cotidianas dificultou a permanência dos estudantes
O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007–2015)	Correia, Elis Santos	2018	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE	Constata que foram fechadas 404 escolas do campo em Sergipe (296 extintas e 108 paralisadas) no período, especialmente no Alto Sertão e Centro-Sul. Os movimentos sociais interpretam esses fechamentos como violação de direitos e 'apagamento' do campo. O estudo conclui que a escola do campo é um território em disputa, onde predomina uma visão do campo apenas como espaço de produção econômica em detrimento das demandas sociais.
A colonialidade em movimento: uma reflexão sobre o fechamento de escolas do campo no município de Cristinápolis – Sergipe, Brasil	Santos de Jesus, Sandra; Lucini, Marizete	2024	Artigo científico	Revista COCAR, ed. especial, v. 24, 2024	Conclui que as escolas rurais eram espaços de acolhimento e sociabilidade nas comunidades estudadas, de modo que seu fechamento representou um 'esquecimento' e 'apagamento' dessas comunidades. Esse processo é interpretado como prática de colonialidade, que invisibiliza o 'Outro' camponês e nega sua existência, resultando na retirada de direitos dessa população.
A política de fechamento de escolas como corolário da questão brasileira	Carvalho, Tereza Simone Santos de	2021	Tese de Doutorado	UFS	Mostra que o fechamento de escolas do campo no Brasil expressa as contradições do modelo agrário nacional e as pressões das políticas neoliberais, agravando a desigualdade educacional no meio rural.

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

O Quadro 4 reúne uma amostra representativa da produção acadêmica desenvolvida entre os anos de 2014 e 2024 nos estados da Bahia e de Sergipe, com foco no processo de nucleação que implica no fechamento e paralisação das escolas do campo. Essa sistematização evidencia o esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a realidade das populações camponesas, oferecendo uma leitura crítica e contextualizada das transformações impostas às comunidades pela política de reorganização escolar.

As publicações analisadas – teses, dissertações, artigos e livros – revelam a centralidade das disputas políticas e ideológicas que envolvem o campo educacional, especialmente diante do avanço de políticas públicas marcadas pela racionalidade neoliberal, cuja ênfase na economicidade frequentemente se sobrepõe aos direitos sociais historicamente conquistados.

Os estudos examinados apontam, de maneira recorrente, que o fechamento de escolas do campo não se trata de uma ação pontual ou isolada, mas sim de uma manifestação concreta das contradições estruturais do modelo agrário brasileiro e das diretrizes neoliberais que orientam a gestão educacional em muitos municípios.

A esse respeito, Fernandes (2019, p. 58) interpreta o fechamento das escolas do campo como um desdobramento direto da questão agrária nacional, vinculando-o à histórica concentração fundiária e à negação sistemática de direitos fundamentais às populações camponesas. Para o autor, a expansão do agronegócio e das políticas neoliberais no meio rural intensifica o processo de esvaziamento das comunidades, convertendo a escola em alvo de políticas de racionalização que acabam por legitimar a exclusão social.

De forma complementar, Arroyo (2014, p. 123) e Caldart (2012, p. 165) ressaltam a importância das lutas sociais, especialmente aquelas protagonizadas por movimentos do campo, sindicatos e conselhos escolares, na denúncia dos retrocessos e na defesa de uma educação que seja contextualizada, plural e democrática. Essas organizações não apenas resistem ao fechamento das escolas, mas também reafirmam a escola do campo como espaço de memória, identidade e direito, central para a permanência das comunidades em seus territórios e para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

A análise dos trabalhos permitiu a identificação de quatro eixos centrais que perpassam as diferentes produções: (1) o fechamento das escolas do campo como expressão de políticas públicas urbanocêntricas e orientadas por uma lógica de

mercado; (2) os impactos sociais, culturais, educacionais e territoriais provocados pela nucleação escolar nas comunidades camponesas; (3) as estratégias de resistência e enfrentamento político mobilizadas por coletivos camponeses organizados; e (4) As políticas de educação do campo são ações contra-hegemônicas, fundamentadas nos princípios da justiça social e do direito à educação. Elas desafiam normas dominantes ao garantir que comunidades camponesas tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas realidades e saberes locais. Tais eixos, embora distintos, se articulam na construção de uma crítica contundente à desconsideração das especificidades territoriais e culturais que marcam a vida nas comunidades camponesas.

Quadro 5 – Eixos analíticos identificados na produção acadêmica sobre o fechamento das escolas do campo (2014–2024)

Eixo Temático	Descrição
1. Fechamento das escolas do campo como expressão de políticas públicas neoliberais e urbanocêntricas	Discute como o fechamento e a nucleação escolar se inserem em um contexto de reestruturação do Estado, com foco na redução de gastos públicos, desconsiderando as especificidades do campo e priorizando a eficiência administrativa. Aponta o descompasso entre os discursos de modernização e os efeitos excludentes sobre as comunidades camponesas.
2. Impactos sociais, culturais, educacionais e territoriais da nucleação	Analisa os efeitos da retirada das escolas dos territórios camponeses, destacando a perda do vínculo comunitário, o enfraquecimento de identidades culturais locais, o comprometimento da aprendizagem e os obstáculos logísticos enfrentados por estudantes e famílias.
3. Estratégias de resistência e enfrentamento político	Evidencia as formas de mobilização social protagonizadas por movimentos do campo, sindicatos, associações comunitárias e conselhos escolares diante da política de fechamento. Aponta a organização coletiva como instrumento de denúncia e defesa do direito à educação nos territórios do campo.
4. Políticas públicas contra-hegemônicas e emancipatórias	Apresenta caminhos alternativos à lógica da nucleação, fundamentados em uma concepção crítica da Educação do Campo, que valoriza o território, os saberes locais, a participação popular e o direito à educação como prática de liberdade, em consonância com os princípios da justiça social.

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

Esses eixos oferecem não apenas uma leitura das consequências objetivas do processo de reorganização escolar, mas também apontam para disputas políticas, epistemológicas e territoriais que permeiam o campo educacional.

O primeiro eixo evidencia o fechamento das escolas como manifestação de políticas públicas neoliberais e urbanocêntricas, que priorizam a eficiência gerencial em detrimento do direito à educação. Essa racionalidade, orientada por uma lógica de mercado, despreza os territórios camponeses como espaços legítimos de produção de conhecimento e de reprodução social.

Os estudos agrupados nesse eixo denunciam a tentativa de uniformização do modelo educacional e a invisibilização das realidades do campo, reafirmando o que Arroyo (2014, p. 121) descreve como uma “expulsão simbólica” dos sujeitos camponeses do projeto educativo nacional, em nome de uma modernização excludente.

O segundo eixo analítico aprofunda os efeitos sociais, culturais e territoriais da política de nucleação, revelando impactos que extrapolam os limites escolares e atingem a vida comunitária em múltiplas dimensões. A retirada das escolas do território é apresentada como uma ruptura simbólica que compromete vínculos históricos, fragiliza a identidade camponesa e reduz a capacidade de permanência dos estudantes no sistema educacional.

Essa perspectiva dialoga com Caldart (2012, p. 165), ao afirmar que a escola do campo, quando situada e construída junto à comunidade, torna-se um espaço de pertencimento, de resistência cultural e de afirmação do campesinato enquanto sujeito político e histórico.

O terceiro eixo destaca as estratégias de resistência e mobilização protagonizadas por movimentos sociais, sindicatos, associações e conselhos escolares. As lutas locais ganham centralidade nos estudos analisados, reforçando o papel das comunidades na defesa do direito à educação e na produção de alternativas à lógica hegemônica.

Essa resistência camponesa, pautada na autonomia e na ação coletiva, reafirma a potência do território como espaço de disputa e de construção de sentidos. Conforme Molina (2019, p. 43), é na articulação entre saber local, participação política e crítica ao modelo excludente que se forja uma educação verdadeiramente emancipatória, capaz de valorizar os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos.

O quarto eixo apresenta propostas contra hegemônicas na Educação do Campo representam uma ruptura epistemológica e política frente ao projeto hegemônico de educação. Elas articulam uma visão que valoriza os saberes camponeses, a participação das comunidades e a construção coletiva de conhecimento, em oposição à uniformização curricular imposta por políticas centradas na urbanização e na mercantilização da educação.

Nesse sentido, Sousa, Mapossa e Lima (2025, p. 360) destacam que o currículo das escolas do campo precisa superar a BNCC, incorporando conteúdos que reflitam a realidade social, política e econômica das comunidades locais, sintonizados com a luta histórica dos povos do campo. Paralelamente, Albuquerque, Taffarel e Gama (2022, p. 226) constataam que a Educação do Campo se relaciona com pedagogias contra-hegemônicas — como a pedagógica libertadora, popular e histórico-crítica — que colocam a educação a serviço da transformação social e da valorização da cultura camponesa.

A defesa de uma escola vinculada ao território, pensada a partir dos sujeitos que a habitam, remete à pedagogia freireana como referência de práxis libertadora e de compromisso ético-político com a emancipação humana. Como lembra Freire (2019, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, reafirmando o diálogo e a coletividade como fundamentos de uma educação comprometida com a justiça social.

Do ponto de vista metodológico, predomina nos estudos a adoção de abordagens quali-quantitativas, com ênfase em estudos de caso, análise documental e entrevistas com sujeitos diretamente envolvidos no processo de fechamento escolar — como ex-secretária, professores, legislador, estudantes, pais ou responsáveis e lideranças comunitárias.

Essas escolhas metodológicas reforçam a valorização da escuta e da experiência vivida como recursos centrais para a compreensão do fenômeno investigado, sobretudo em sua complexidade sociopolítica e territorial. No entanto, observa-se uma lacuna importante quanto à valorização de aspectos subjetivos e simbólicos da experiência da nucleação escolar.

A maioria das pesquisas enfatiza os impactos estruturais da política — como o transporte, a reestruturação administrativa ou a qualidade da infraestrutura — em detrimento das vivências, afetos e significados atribuídos pelos sujeitos do campo à perda de suas escolas.

É justamente nesse ponto que esta dissertação busca oferecer uma contribuição original. Ao adotar uma abordagem qualiquantitativa, crítica e dialógica, centrada na escuta sensível das vozes camponesas, a pesquisa propõe-se a compreender os sentidos atribuídos à experiência do fechamento das escolas pelos sujeitos que vivenciam, em sua concretude, os efeitos dessa política.

A investigação parte da premissa de que o fenômeno da nucleação escolar só pode ser plenamente compreendido quando articulado tanto aos seus impactos objetivos quanto às dimensões subjetivas, culturais e afetivas que envolvem a relação entre a escola e a comunidade. Dessa forma, a proposta desta dissertação é preencher uma lacuna teórico-metodológica ainda pouco explorada na literatura, ao problematizar os silêncios e invisibilidades presentes nas abordagens existentes. A articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes do campo – marcados pela experiência, pela memória e pela resistência – emerge como elemento central na construção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

A produção científica analisada evidencia a essencialidade da pesquisa crítica como uma ferramenta de denúncia e resistência. Além disso, destaca a urgência de se apoiar as políticas públicas de educação do campo que são emancipadoras. Essas políticas têm como objetivo assegurar o direito à educação nos territórios camponeses, respeitando a diversidade cultural, territorial e pedagógica. A política pública de educação do campo, portanto, não apenas existe, mas se propõe a transformar realidades e fomentar a autonomia dos indivíduos e comunidades do campo.

Assim, mais do que analisar o cenário de fechamento das escolas do campo, os estudos compilados no estado da arte se constituem em fontes fundamentais para o fortalecimento de uma Educação do Campo comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo para a consolidação de um projeto educativo e social baseado na justiça social, na democracia participativa e na valorização dos saberes populares.

3.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS

A passagem da chamada educação rural para a educação do campo não constitui mero ajuste terminológico. Representa uma ruptura paradigmática inscrita

nas disputas políticas e ideológicas mais amplas acerca do significado do campo, dos sujeitos que nele vivem e dos projetos de sociedade em disputa.

Essa transição resulta de uma crítica profunda ao modelo educacional historicamente imposto às populações camponesas, sustentado por uma lógica assimilacionista, colonizadora e fortemente alinhada aos interesses do capital e do Estado desenvolvimentista.

Durante grande parte do século XX, a educação voltada às áreas rurais esteve subordinada a uma racionalidade produtivista e urbana, que concebia o campo como espaço de carência e atraso, e seus habitantes como sujeitos incompletos, cuja formação deveria seguir os moldes da racionalidade urbano-industrial.

Não havia, nesse contexto, valorização das territorialidades camponesas; a ênfase recaía na adequação às exigências da modernização conservadora, intensificada pela Revolução Verde e pelo avanço das políticas tecnocráticas de desenvolvimento rural. Os conteúdos, métodos pedagógicos e políticas públicas reproduziam uma concepção hierárquica entre cidade e campo, resultando em uma educação de baixa qualidade, descontextualizada e funcional à reprodução das desigualdades sociais.

Essa estrutura se apoiava em uma pedagogia da submissão, na qual não havia espaço para o saber camponês, para suas formas próprias de organização do trabalho ou para sua relação com a terra, a natureza e a coletividade. A escola rural operava como instrumento de integração forçada ao modelo urbano-capitalista, silenciando modos de vida e legitimando a expropriação simbólica e material das comunidades. A precarização estrutural, a ausência de políticas específicas, a desvalorização dos saberes locais e a invisibilidade dos sujeitos do campo nos currículos expressavam concretamente esse modelo excludente.

A partir da década de 1980, esse paradigma começou a ser tensionado por movimentos sociais do campo, em articulação com setores progressistas da universidade, da educação popular e das pastorais sociais. Questionaram-se os fundamentos da educação rural e construiu-se a concepção de educação do campo como direito coletivo e estratégia de resistência frente ao avanço do capital sobre os territórios camponeses.

Essa proposta se insere em um projeto contra-hegemônico que reivindica não apenas a permanência no campo, mas a afirmação de modos de vida, de produção e de conhecimento alternativos à lógica do agronegócio e da financeirização da terra.

A educação do campo, portanto, não se limita a um arranjo pedagógico: trata-se de um projeto político que rompe com a noção de campo como espaço de ausência, afirmando-o como território de presença, luta e produção de saberes. É construída com e a partir dos sujeitos do campo, respeitando a diversidade étnico-cultural, as práticas agroecológicas, as formas próprias de organização social e os processos autônomos de aprendizagem.

Diferentemente da educação rural, que visava integrar o campo ao projeto de modernidade urbana, a educação do campo parte do reconhecimento do direito a uma formação diferenciada, contextualizada e emancipadora, que valorize saberes locais e contribua para a autonomia política e cultural.

Esse novo paradigma consolidou-se gradualmente por meio de embates e conquistas. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 16 de abril de 1998, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), a atualização dessas diretrizes pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (a partir de 2008) são marcos desse processo.

Essas iniciativas resultam da pressão organizada dos movimentos do campo, articulados com pesquisadores críticos e setores do Estado, que lograram inscrever suas demandas na agenda pública.

Ainda assim, a Educação do Campo permanece como campo de disputa. Nas últimas décadas, o avanço das políticas neoliberais e o fortalecimento do agronegócio têm promovido cortes orçamentários, esvaziamento político e tentativas de reduzir sua concepção a um viés meramente técnico e instrumental. Tal ofensiva busca despolitizar e recolonizar os sentidos da educação no campo, enfraquecendo seu potencial emancipador. A luta por uma Educação do Campo mantém-se como luta por memória, território, justiça social e autonomia epistemológica.

A virada conceitual que marca essa transição remonta a um longo percurso histórico. No período colonial, a educação restringia-se a ações missionárias e à formação das elites agrárias, excluindo as massas camponesas. Durante a República Velha (1889–1930), mesmo com a criação pontual de escolas rurais por governos estaduais ou fazendeiros, o currículo era tecnicista, de viés higienista e disciplinador, sem diálogo com as culturas populares do campo.

No governo de Getúlio Vargas, especialmente a partir da década de 1940, a educação no campo integrou o projeto de modernização nacional como parte da estratégia de integração territorial e desenvolvimento econômico.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, e implementada pelo MEC no governo Café Filho, visava ampliar a escolarização primária rural, promover alfabetização e formação comunitária, com iniciativas como as Missões Rurais (Silva, 2014). Embora tenha levado instrução básica, atividades culturais, orientações sanitárias e noções técnicas à agricultura e ao artesanato, mantinha um caráter funcionalista, voltado à adaptação dos sujeitos do campo às demandas produtivas e à integração nacional.

Durante a ditadura civil-militar (1964–1985), a educação no campo foi fortemente centralizada e tecnicizada, com a Lei nº 5.692/1971 promovendo unificação curricular e expansão do ensino profissionalizante. O enfoque era instrumental e técnico, vinculado à lógica agroindustrial. Paralelamente, resistências emergiram de núcleos de educação popular articulados por movimentos sociais e pela Igreja Católica progressista, inspirados pela Teologia da Libertação e pela pedagogia crítica de Paulo Freire, que defendiam alfabetização politizada, valorização cultural e organização comunitária.

Ganhou destaque nesse período o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), sendo criado em 1967 e extinto em 1985, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e promover a educação funcional para jovens e adultos através de técnicas de leitura, escrita e cálculo. O programa foi uma das políticas educacionais mais extensas do país, sob a égide do projeto educacional militar.

Com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como direito universal, inclusive no campo. No entanto, até os anos 1990, persistiam isolamento geográfico, infraestrutura precária e docentes sem formação específica. Movimentos como MST, CPT e CONTAG articularam propostas de um projeto educativo centrado nos sujeitos do campo e em suas demandas por terra, trabalho e cidadania.

O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO) em julho de 1998, consolidaram princípios como alternância e gestão democrática, diferenciando a educação do campo da educação rural e afirmando-a como direito diferenciado.

Nos anos 2000, a institucionalização da Educação do Campo foi reforçada por normativas como o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e sua atualização pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que consolidaram o PRONERA e o PROCAMPO como políticas públicas estruturantes — essas iniciativas foram posteriormente incorporadas ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), assegurando sua continuidade no marco legal da educação brasileira (Machado; Tsuchiya, 2021, p. 9).

Entretanto, a partir da metade da década de 2010, as escolas do campo passaram a enfrentar um contexto adverso: cortes orçamentários, políticas de terceirização e a retirada gradual de investimentos estruturais impactaram profundamente a rede, resultando no fechamento de unidades, na precarização das condições de trabalho docente e na suspensão de projetos educativos (Machado; Tsuchiya, 2021, p. 10). Em resposta, fóruns nacionais, conselhos municipais de educação e redes acadêmicas intensificaram sua ação política, reivindicando a recomposição orçamentária, a incorporação de indicadores de permanência escolar e a valorização do protagonismo comunitário no processo educativo.

No Quadro 6 a seguir, destacam-se políticas públicas estruturantes para a Educação do Campo, entre as quais figuram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o ProJovem Campo – Saberes da Terra, o Programa Escola da Terra, o FUNDEB e iniciativas como o PNLD Campo e o Mais Educação Campo. Essas políticas compartilham o compromisso com uma educação contextualizada e plural, que promove o acesso, a permanência e a qualidade da escola no território camponês.

Conforme Hage et al. (2022, p. 5), essas políticas representam marcos normativos conquistados por meio da articulação entre movimentos sociais do campo, redes acadêmicas e o Estado, expressando lutas estruturantes contra a invisibilização dos saberes rurais e a centralidade urbanocêntrica da educação. Tais iniciativas lhes conferem caráter contra-hegemônico ao reconhecerem a especificidade dos territórios, valorizar a formação de professores do campo e assegurar o direito coletivo à educação no campo.

Quadro 6 – Síntese das políticas públicas da educação do campo

PROGRAMA	ANO DE CRIAÇÃO	OBJETIVOS PRINCIPAIS	IMPACTOS OBSERVADOS (evidências)
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	1998	Ofertar educação formal (da alfabetização à pós-graduação) em assentamentos de reforma agrária, com articulação ensino–pesquisa–extensão e Pedagogia da Alternância.	Até 2023: 531 cursos e 191.234 estudantes atendidos; programa incorporado ao INCRA em 2001; política de Educação do Campo regulamentada pelo Decreto 7.352/2010.
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	2007	Implantar licenciaturas específicas (LEdoC) para formar educadores dos anos finais do EF e EM, com regime de alternância e vínculo com as realidades do campo.	Expansão das LEdoC: 45 cursos regulares em 33 IFES (dados e-MEC 2019); presença em universidades federais e IFs em todo o país.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	2007 (EC 53/2006; Lei 11.494/2007). Tornado permanente em 2020 (EC 108/2020; Lei 14.113/2020)	Financiar de forma contínua a educação básica, com destinação mínima para valorização docente e mecanismos redistributivos.	Complemento da União ampliado de 10% para 23% (2021–2026), com fortalecimento da equalização e combate a desigualdades entre redes.
PNE – Plano Nacional de Educação (Metas 17 e 18)	2014	Meta 17: equiparar rendimento médio docente. Meta 18: instituir planos de carreira e remuneração nas redes públicas.	Monitoramentos independentes e revisão acadêmica indicam baixo cumprimento/descumprimento das metas 17 e 18 ao final do ciclo 2014–2024.
PNAE – Compra da Agricultura Familiar (Art. 14 da Lei 11.947/2009)	2009 (regra dos 30%)	Destinar ≥30% dos recursos federais do PNAE para aquisição direta da agricultura familiar, fortalecendo renda e segurança alimentar.	Estudos recentes (RESR/2025) mostram efeito positivo e estatisticamente significativo na renda dos agricultores familiares; há heterogeneidade por faixa de renda e região.
Escola Ativa	1997 (implementação inicial); 2009 (normatização via Resolução/CD/FNDE nº 56/2009)	Apoiar turmas multisseriadas no campo com materiais, formação e gestão escolar inspirados em metodologias ativas.	Atendeu >10 mil escolas até 2007; substituído gradualmente pelo Programa Escola da Terra (a partir de 2012) no âmbito do PRONACAMPO.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo	2012 (lançamento); 2013 (Documento Orientador)	Integrar ações para escolas do campo e quilombolas (gestão e práticas, formação docente, infraestrutura, etc.).	Ação Escola da Terra prevista no Eixo 1; MEC registrou atendimento de 7,5 mil professores em 2013 e expansão de turmas de formação.
ProJovem Campo – Saberes da Terra	2008 (regulamentação do ProJovem); 2009 (Projeto-Base)	Elevar escolaridade e qualificação social e profissional de jovens agricultores (18–29 anos), integrando EJA, qualificação e práticas produtivas.	Meta no PPA: atender 275 mil jovens; abertura de 24 mil vagas em 20 estados em ciclo divulgado pelo MEC; bolsas e formação continuada normatizadas pelo FNDE.
FORMACAMPO (BA) – Programa de Formação de Educadores do Campo	2021 (lançamento UESB/UNDIME-BA; expansão 2023–2025)	Formação continuada (extensão universitária) para profissionais da Educação do Campo nos territórios de identidade da Bahia, com encontros, materiais e certificação.	Adoção em dezenas de municípios; encontros territoriais e 1º Encontro Internacional em 2025; portarias municipais de adesão e execução. (Política estadual/locorregional, não programa federal).

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., com base em MEC, INCRA, FNDE, PNAE, PNE, UESB e literatura acadêmica (2025).

A efetividade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo está intrinsecamente ligada à capacidade do Estado de articular ações intersetoriais e federativas que reconheçam e respeitem as especificidades socioterritoriais dos povos do campo.

Para que essas políticas se concretizem de forma integral, é fundamental garantir o protagonismo das comunidades camponesas nos processos de formulação, implementação e avaliação das ações, assegurando que estas não sejam meramente compensatórias, mas afirmativas de direitos historicamente negados.

Essa efetividade também depende de um financiamento público estável e suficiente, da formação adequada de professores sensíveis à realidade do campo, da existência de estruturas físicas e logísticas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes e da superação de modelos avaliativos urbanos que desconsideram os tempos, saberes e práticas do campo.

Além disso, requer uma resistência crítica à lógica neoliberal que subordina a educação aos interesses do mercado, convertendo-a em mercadoria e invisibilizando a função social da escola na construção da autonomia, da identidade e da emancipação dos sujeitos do campo.

3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS: RESISTÊNCIA CONTRA A SUBJUGAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA

A Educação do Campo emerge como um campo de resistência diante de um processo histórico de subjugação social, econômica e política que, por décadas, manteve as comunidades camponesas à margem do desenvolvimento nacional.

Essa marginalização não se restringiu à ausência de escolas. Ela está inscrita na estrutura fundiária e produtiva do país, marcada pela concentração extrema de terras e pela imposição de um modelo econômico voltado ao agronegócio e à lógica urbano-industrial.

Conforme informações do Censo Agropecuário realizado pelo IBGE em 2017, verifica-se que aproximadamente um por cento dos estabelecimentos de maior porte responde por quase metade da área agrícola brasileira, alcançando 47,6% do total. Essa configuração confirma a permanência de um modelo fundiário altamente concentrado, em que extensas propriedades permanecem sob o domínio de uma

minoria, ao passo que pequenos agricultores familiares, comunidades tradicionais e povos do campo enfrentam limitações severas para acessar e utilizar a terra.

Essa configuração também limita a autonomia produtiva, restringe a reprodução social e cultural dos povos do campo e reforça um modelo econômico que privilegia a exportação em larga escala. Ao fazê-lo, desconsidera-se a função social da terra, prevista no art. 186 da Constituição Federal de 1988, e negligenciam-se as necessidades de desenvolvimento local e sustentável.

O impacto econômico é expressivo. A presença da escola no campo movimenta cadeias produtivas, gera empregos e demanda serviços. Ao ser retirada, a escola leva consigo um polo de sociabilidade, de produção cultural e de circulação econômica, contribuindo para processos de desterritorialização.

Nesse cenário, os movimentos sociais se posicionam como agentes centrais na defesa da Educação do Campo. Como destaca Silva (2018), “a Educação do Campo visa incidir sobre a política brasileira de educação desde os interesses sociais e comunitários dos camponeses” (Caldart, 2012, p. ...) — mostrando que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde sua fundação em 1984, impulsiona uma proposta político-pedagógica que entrelaça o direito à terra com uma educação enraizada em agroecologia, autogestão e soberania alimentar.

O Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) ampliam essa pauta. Defendem a valorização do trabalho feminino, a produção de alimentos saudáveis e a formação crítica das novas gerações. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) têm papel histórico na denúncia da violência no campo, na defesa da reforma agrária e na resistência a políticas excludentes como o fechamento de escolas.

Para esses movimentos, a escola do campo não deve seguir os moldes urbanos nem se submeter a lógicas mercadológicas. Ela é parte de um projeto político contra-hegemônico que busca garantir a permanência dos povos no campo com dignidade, articulando educação, terra, cultura e soberania alimentar. O fechamento de escolas e a concentração fundiária, portanto, não são processos isolados. Eles compõem uma mesma lógica histórica que privilegia interesses econômicos restritos em detrimento de direitos coletivos.

Defender a Educação do Campo é, assim, enfrentar as raízes políticas e econômicas da desigualdade, garantindo o direito à educação como elemento inseparável da justiça social e da permanência digna no campo.

Essa marginalização não se resumiu à ausência de escolas, mas se inscreveu na própria estrutura fundiária e produtiva do país, marcada pela concentração extrema de terras e pela imposição de um modelo econômico voltado ao agronegócio e à lógica urbano-industrial. Tal estrutura fundiária, ao privilegiar a produção em larga escala voltada à exportação, tende a desconsiderar a função social da terra e as necessidades de desenvolvimento local.

Sob essa perspectiva, a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo não se limita à reivindicação por prédios e professores. Ela está diretamente vinculada à defesa da terra, da produção agroecológica, da soberania alimentar e do direito de permanecer no campo com dignidade. Assim, a defesa da escola do campo é também defesa de um projeto político que se opõe à concentração fundiária e à expulsão silenciosa das comunidades.

A análise desses dados revela que o fechamento de escolas e a concentração de terras não são eventos isolados, mas partes de um mesmo processo histórico que privilegia interesses econômicos de poucos em detrimento dos direitos coletivos. Defender a Educação do Campo é, portanto, enfrentar as raízes econômicas e políticas da desigualdade e afirmar o direito à educação como elemento indissociável da justiça social e da permanência digna no campo.

3.4 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, DISTINÇÕES PRÁTICAS E CONSOLIDAÇÃO LEGISLATIVA

A compreensão das diferenças entre “educação no campo” e “educação do campo” é indispensável para o entendimento das políticas públicas voltadas aos povos camponeses. Essa distinção não se limita a uma variação terminológica, mas traduz projetos político-pedagógicos e concepções diversas sobre o papel da escola, a organização curricular e o reconhecimento das especificidades socioculturais do campo.

A expressão “educação no campo” refere-se, tradicionalmente, à oferta escolar em regiões geograficamente camponesas, compreendida sob um critério estritamente territorial. Historicamente, essa abordagem configurou-se como extensão da

educação urbana, transferida para o espaço campestre sem considerar, de forma consistente, as singularidades culturais, econômicas e políticas dessas comunidades. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 67) observa que “o que está em disputa não é apenas o espaço físico da escola, mas o projeto de educação que se materializa no campo, se ele reconhece os sujeitos camponeses ou apenas repete a lógica urbana”.

Por outro lado, a “educação do campo” constitui-se como fruto de um processo histórico de reivindicação social, protagonizado por movimentos camponeses, sindicatos, organizações da agricultura familiar e instituições comunitárias. Ela propõe um projeto educativo enraizado nas práticas, temporalidades e saberes do campo, reconhecendo os sujeitos campestres como protagonistas da produção do conhecimento. Para Caldart (2012, p. 152), “a Educação do Campo é, antes de tudo, um movimento social e político que reivindica uma escola vinculada às lutas sociais, à produção da vida e à identidade dos povos do campo”.

Essa concepção implica uma ruptura com a lógica de adaptação do campestre ao modelo urbano, pois busca instaurar um diálogo entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais, práticas agroecológicas, formas de organização comunitária e gestão democrática da escola. Nesse horizonte, Arroyo (2014, p. 103) adverte que a Educação do Campo não pode ser tratada como “um recurso compensatório destinado aos que ficaram de fora da modernidade”, mas como direito universal, que reconhece e valoriza os diferentes modos de vida e trabalho no campo.

Essa perspectiva encontra ressonância nas práticas pedagógicas das chamadas “escolas do campo”, instituições que estruturam seus projetos político-pedagógicos de forma integrada às vivências das comunidades, respeitando calendários agrícolas, formas de produção e identidades culturais. Como destacam Molina e Freitas (2011, p. 45), “o campo brasileiro é formado por uma pluralidade de sujeitos, e essa diversidade exige políticas públicas e currículos contextualizados, que se afastem de propostas homogêneas e centralizadoras”.

A diferenciação entre “escola no campo” e “escola do campo” é essencial para entender a educação campestre. A primeira diz respeito a instituições situadas em áreas rurais, mas que mantêm um currículo e uma estrutura organizacional urbanos, desconectando-se dos saberes e práticas dos campestres e das especificidades locais. Em contrapartida, a “escola do campo” busca adaptar o currículo às realidades e necessidades dos alunos, promovendo uma educação que valoriza a cultura campestre e fortalece a identidade comunitária.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 42) reafirma que a escola do campo deve assegurar “o direito de ser sujeito humano total, de viver a infância com dignidade e de construir a vida no campo com autonomia e pertencimento”. Essa formulação conceitual foi sendo gradualmente incorporada ao arcabouço jurídico brasileiro, por meio de um processo legislativo que resultou da articulação entre movimentos sociais, órgãos estatais e instâncias de controle social.

A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito universal à educação, com igualdade de condições de acesso e permanência (arts. 205, 206 e 208), e reconheceu a diversidade sociocultural como princípio, abrangendo os modos de vida dos povos do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a organização do sistema educacional, inicialmente sem tratar de forma específica da educação do campo, mas abrindo espaço para a formulação de políticas específicas.

O primeiro marco normativo específico foi o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que fundamentou as diretrizes próprias para a educação do campo. A partir dele, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, prevendo a adequação curricular, a flexibilidade do calendário e a formação docente contextualizada.

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 reforçou a pedagogia da alternância como estratégia adequada às comunidades camponesas. Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2 ampliou essas diretrizes para todas as etapas e modalidades da educação básica no campo, enfatizando a gestão democrática e o protagonismo comunitário.

No âmbito executivo, o Decreto nº 7.352/2010 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e integrou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), reconhecendo os sujeitos do campo como destinatários de políticas específicas e intersetoriais.

Em 2014, a Lei nº 12.960 estabeleceu condicionantes para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo parecer técnico e consulta prévia à comunidade — uma salvaguarda diante do avanço da nucleação escolar sem diálogo. No mesmo ano, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (2014–2024), com metas específicas para infraestrutura, formação docente e valorização da diversidade no campo. Em 2021, a Lei nº 14.172 destinou recursos para conectividade nas escolas públicas, incluindo as do campo.

Há, ainda, registros não oficialmente confirmados de que a Lei nº 14.767/2023 teria incluído a pedagogia da alternância na LDB como metodologia reconhecida para a educação do campo, e de que o Projeto de Lei nº 2.798/2022, aprovado em comissão do Senado em 2024, proporia inserir um capítulo específico na LDB sobre a educação do campo, prevendo diretrizes para turmas multisseriadas, calendários adaptados e critérios mais rigorosos para fechamento de escolas camponesa.

No Estado da Bahia, as diretrizes nacionais foram internalizadas pela Lei Estadual nº 11.352/2008, que criou o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), regulamentado pelo Decreto nº 14.110/2012.

A Resolução CEE/BA nº 103/2015 consolidou princípios como a identidade camponesa, o direito à educação contextualizada e a participação comunitária. Em 2021, a Secretaria de Educação do Estado publicou o Guia de Normativas da Educação do Campo, reunindo legislações nacionais e estaduais aplicáveis. A Lei Estadual nº 13.572/2016, que institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido, reforça a necessidade de práticas sustentáveis e agroecológicas no campo.

Em Rio Real, a Lei Municipal nº 740/2018 autorizou a criação da Escola Família Agrícola do Litoral Norte, que adota a pedagogia da alternância e articula saberes escolares e comunitários. Contudo, até 2024, não há política municipal estruturada e formalmente aprovada para a educação do campo. Essa constatação, sem implicar juízo de valor negativo, evidencia que o município se encontra em processo de consolidação dessa pauta, demandando articulação entre diretrizes nacionais, estaduais e necessidades locais.

Assim, a evolução da educação do campo no Brasil, da concepção teórica às normativas, revela um percurso em que a luta social e o marco legal se entrelaçam. A efetivação desse direito, entretanto, depende da transformação das garantias formais em ações concretas que assegurem acesso, permanência, qualidade e respeito à identidade dos povos do campo.

Nesse sentido, será apresentado, a seguir, o Quadro 7, que sistematiza as principais legislações nacionais, estaduais (Bahia) e municipais (Rio Real) pertinentes à educação do campo, destacando seus fundamentos, abrangência e relevância no contexto desta pesquisa.

Quadro 7 – Principais legislações nacionais, estaduais (Bahia) e municipais (Rio Real) sobre a educação do campo

Âmbito	Legislação	Conteúdo/Importância
Nacional	Constituição Federal de 1988 (arts. 205, 206 e 208)	Assegura igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com respeito à diversidade sociocultural.
Nacional	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Organiza o sistema educacional e abre caminho para diretrizes específicas para o campo.
Nacional	Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Fundamenta as diretrizes específicas para a educação do campo.
Nacional	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Define diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.
Nacional	Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Recomenda a pedagogia da alternância como estratégia para o campo.
Nacional	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Amplia diretrizes para todas as etapas e modalidades da educação básica no campo.
Nacional	Decreto nº 7.352/2010	Institui a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e integra o PRONERA.
Nacional	Lei nº 12.960/2014	Estabelece requisitos para fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Nacional	Lei nº 13.005/2014 – PNE 2014–2024	Define metas e estratégias específicas para a educação do campo.
Nacional	Lei nº 14.172/2021	Destina recursos para conectividade nas escolas públicas, incluindo as do campo.
Nacional	Lei nº 14.767/2023*	(Registro não confirmado oficialmente) Teria incluído a pedagogia da alternância na LDB.
Nacional	PL nº 2.798/2022*	(Registro não confirmado oficialmente) Propõe capítulo específico na LDB sobre educação do campo.
Estadual – Bahia	Lei Estadual nº 11.352/2008	Institui programa de apoio técnico-financeiro às EFAs e CFRs.
Estadual – Bahia	Decreto nº 14.110/2012	Regulamenta a Lei nº 11.352/2008, formalizando convênios.
Estadual – Bahia	Resolução CEE/BA nº 103/2015	Estabelece diretrizes estaduais para a educação do campo.
Estadual – Bahia	Lei Estadual nº 13.572/2016	Institui a Política Estadual de Convivência com o Semiárido.
Municipal – Rio Real	Lei Municipal nº 740/2018	Cria a Escola Família Agrícola do Litoral Norte.
Municipal – Rio Real	—	Ausência de política municipal estruturada e formalizada até 2024.

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2025

A análise do Quadro 7 evidencia que, embora exista um arcabouço jurídico consistente, há disparidades significativas entre os diferentes âmbitos federativos no que se refere à efetivação das políticas para a educação do campo.

Enquanto a esfera nacional apresenta diretrizes abrangentes e instrumentos legais de proteção, como a Lei nº 12.960/2014, que estabelece condicionantes para o fechamento de escolas, o plano municipal — no caso de Rio Real — ainda carece de uma política estruturada que sistematize e articule tais diretrizes às necessidades locais. Essa lacuna, embora não indique ausência de iniciativas, revela o desafio da institucionalização plena da educação do campo em nível local, exigindo maior integração entre legislações e práticas efetivas.

4 TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E ESTRUTURA ECONÔMICA: ANÁLISE QUANTITATIVA DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A compreensão do processo de nucleação escolar em Rio Real, Bahia, exige um olhar articulado que integre o contexto socioeconômico local, as políticas educacionais vigentes e as transformações estruturais ocorridas na rede escolar entre 2014 e 2024. A análise de dados, nesse cenário, constitui ferramenta metodológica estratégica para identificar padrões, relacionar variáveis e fundamentar interpretações críticas sobre a dinâmica da oferta educacional.

Conforme observa Gil (2019, p. 110), a análise de dados consiste em “examinar o material obtido em função do problema de pesquisa, com o propósito de identificar tendências, regularidades e possíveis explicações para o fenômeno estudado”, o que a torna etapa central para compreender o alcance e os efeitos das políticas implementadas. Ao longo dos últimos anos, a nucleação escolar foi incorporada como política de reorganização da rede de ensino em diferentes estados e municípios brasileiros.

Diante desse cenário, esta seção será conduzida a partir da análise da realidade das classes multisseriadas, com ênfase em sua relevância para a manutenção da escola no território campesino e nas razões apresentadas para justificar sua eliminação.

A discussão seguirá para o panorama do fechamento e da paralisação das escolas do campo em âmbito nacional, avançando para a dimensão regional do Nordeste e a situação específica da Bahia, até alcançar o município de Rio Real, que constitui o foco deste estudo.

Na sequência, será examinada a redução das matrículas, evidenciada como um dos principais argumentos mobilizados para sustentar a nucleação. Por fim, será abordada a relação entre esse processo e as desigualdades estruturais impostas por um modelo capitalista excludente, expresso na força do agronegócio da citricultura local. A produção de laranja, predominante em Rio Real, segue a lógica dos grandes latifúndios, nos quais poucos concentram a posse da terra enquanto muitos se inserem em atividades informais e precárias. Essa configuração evidencia o contraste entre a riqueza gerada pela monocultura de exportação e a fragilidade das condições sociais e educacionais das comunidades campesinas.

4.1 CLASSES MULTISSERIADAS E A NUCLEAÇÃO ESCOLAR

As classes multisseriadas constituem uma realidade histórica e ainda muito presente na educação brasileira, especialmente nos territórios campestres. Esse modelo pedagógico emerge da dispersão populacional no campo, onde o número reduzido de estudantes em comunidades dispersas não permite a formação de turmas homogêneas por série. Ao invés de representar atraso ou precariedade, a multisseriação é uma alternativa viável de organização do trabalho escolar que possibilita o acesso à educação em lugares onde, de outra forma, o Estado estaria ausente.

Como observa Hage (2011, p. 83), “as classes multisseriadas, longe de representarem precariedade, têm potencial para se constituir em espaço de inovação pedagógica, onde a pluralidade etária e cultural se torna fonte de aprendizagem”. Trata-se, portanto, de uma experiência que não apenas garante o direito formal à educação, mas assegura que esse direito se realize no território de origem das crianças campestres, preservando vínculos familiares e comunitários.

Do ponto de vista pedagógico, as turmas multisseriadas constituem espaços singulares de convivência intergeracional. A presença de alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento no mesmo ambiente estimula práticas de cooperação e solidariedade, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 49) destacam que “a prática em classes multisseriadas permite que os alunos mais avançados reforcem seus saberes ao apoiar os colegas, enquanto os mais novos têm contato precoce com conteúdos que logo enfrentarão”. Em vez de se restringir a uma pedagogia seriada e fragmentada, a multisseriação possibilita uma pedagogia da diversidade, em que o processo educativo se ancora nas trocas, na partilha e na valorização dos saberes locais.

Sua importância, entretanto, extrapola o campo pedagógico e alcança dimensões sociais, políticas e culturais. Em muitos povoados e comunidades, a escola multisseriada é o único equipamento público presente, funcionando não apenas como espaço de ensino, mas também como centro comunitário, espaço cultural, lugar de memória e de resistência.

Fernandes e Molina (2018, p. 22) sublinham que “a escola multisseriada constitui-se como território de resistência, onde se reafirma a identidade camponesa e se fortalecem os vínculos coletivos que sustentam a vida comunitária”. Ou seja, a

multisseriação não é apenas uma adaptação técnica à falta de alunos, mas um arranjo que assegura a presença do Estado e a manutenção de laços identitários em comunidades historicamente invisibilizadas.

Contudo, essas experiências têm sido sistematicamente alvo de processos de desvalorização e apagamento. Sob o argumento de que as classes multisseriadas representariam baixa qualidade, milhares de escolas do campo foram fechadas ou paralisadas, transferindo os estudantes para centros nucleados de maior porte. Como denuncia Molina (2017, p. 65), “a política de fechamento das escolas do campo é expressão de um projeto de sociedade que subordina o direito à educação à lógica do mercado, reforçando a exclusão dos povos camponeses”. O discurso técnico-pedagógico, nesse contexto, serve para mascarar um projeto político mais profundo: a marginalização das comunidades campesinas e a negação de seus direitos.

Esse processo não ocorre de forma isolada, mas se reproduz de maneira homogênea em diferentes regiões do país, em especial no Nordeste, onde a agricultura familiar, o extrativismo e a economia de subsistência são predominantes. A uniformidade das medidas, mesmo em contextos socioeconômicos distintos, evidencia o caráter nacional dessa política, que desconsidera as especificidades territoriais e culturais das comunidades.

Trata-se de um modelo verticalizado de gestão, em que diretrizes elaboradas em âmbito central são aplicadas indistintamente, ignorando a pluralidade das realidades locais. Assim, a nucleação escolar se torna instrumento de uma lógica que, em nome da eficiência administrativa, reforça as desigualdades e aprofunda a exclusão educacional no campo.

Na Bahia, os efeitos desse processo são particularmente graves, tendo em vista a extensão territorial e a expressiva população campesina. A política de nucleação tem provocado o esvaziamento progressivo dos territórios educativos, fragilizando ainda mais comunidades que já enfrentam desafios de infraestrutura, transporte e acesso a políticas públicas.

No município de Rio Real, esse quadro assume contornos ainda mais dramáticos. A redução do número de escolas multisseriadas, somada à precariedade das vias de acesso e à dispersão territorial das comunidades, intensifica as desigualdades educacionais.

A ausência de políticas municipais efetivas voltadas à manutenção das unidades do campo amplia a vulnerabilidade das famílias campesinas, que se veem

obrigadas a aceitar a centralização escolar como única alternativa. Entretanto, como lembram Antunes-Rocha e Hage (2020), a multisseriação, quando devidamente valorizada, pode ser espaço de inovação pedagógica, ao articular saberes populares e conhecimentos científicos em favor da emancipação dos sujeitos do campo. A sua extinção, ao contrário, fragiliza a autonomia das comunidades e reforça o processo histórico de negação de direitos.

Como destaca Arroyo (2005, p. 83), a supressão dessas classes multisseriadas não significa necessariamente avanço da qualidade, mas antes a imposição de uma lógica urbana que reforça a exclusão das comunidades camponesas.

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estas ações governamentais desenvolvidas em nome de uma qualidade no processo educativo que fecham as classes multisseriadas figuram mais como uma imposição do modelo urbano seriado, removendo assim as escolas do campo para núcleos na cidade e no povoado. (ARROYO, 2005, p. 83-84).

A análise crítica desse movimento demonstra que a desvalorização das classes multisseriadas e o avanço da nucleação escolar não são fenômenos naturais ou inevitáveis, mas expressões de um projeto político enraizado no modelo capitalista excludente. Esse modelo, ao impor a lógica do mercado sobre a educação, submete os povos do campo a deslocamentos forçados, ao esvaziamento de suas comunidades e à perda de referenciais identitários.

Como aponta Caldart (2012, p. 49), “a Educação do Campo é projeto de emancipação dos sujeitos, não simples concessão do Estado; por isso, cada escola que se mantém aberta no território significa a permanência do povo em sua terra”. A valorização da multisseriação, portanto, deve ser compreendida como estratégia vital de resistência e de permanência, pois mantém viva a escola no território e fortalece a capacidade crítica dos sujeitos camponeses para lutar pelo reconhecimento de seus direitos.

A política de nucleação escolar, ao fragilizar as classes multisseriadas e provocar o fechamento e a paralisação das escolas do campo, reforça a marginalização de populações historicamente excluídas. Para além do argumento da qualidade ou da eficiência, o que está em jogo é a disputa pelo território e pela permanência das comunidades camponesas.

As classes multisseriadas, longe de constituírem um obstáculo, representam uma potência pedagógica, social e política, cuja valorização é essencial para garantir não apenas o acesso à escolarização, mas a continuidade da vida no campo, a preservação das culturas e a afirmação da identidade dos povos camponeses.

Nesse sentido, Caldart (2004, p. 152) reafirma que a educação do campo deve ser concebida como direito dos povos camponeses de aprender no e do seu território, de modo que a eliminação das classes multisseriadas ameaça a garantia de uma escola vinculada à vida e à cultura das comunidades.

4.2 A DETRAÇÃO DA REDE ESCOLAR E DAS MATRÍCULAS DO CAMPO: ANÁLISE EM PERSPECTIVA TERRITORIAL

A análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período de 2014 a 2024, evidencia transformações estruturais profundas na rede escolar brasileira, com efeitos particularmente graves sobre as comunidades do campo.

Em 2014, o país registrava 61.353 escolas municipais em territórios camponeses, sem incluir nessa estimativa as unidades quilombolas e indígenas. Dez anos depois, esse número caiu para 45.270, revelando uma perda expressiva de escolas do campo em escala nacional. Trata-se de um processo que não se explica apenas por mudanças demográficas, mas que revela a adoção de políticas de reorganização da rede de ensino, nas quais a nucleação escolar se torna estratégia central.

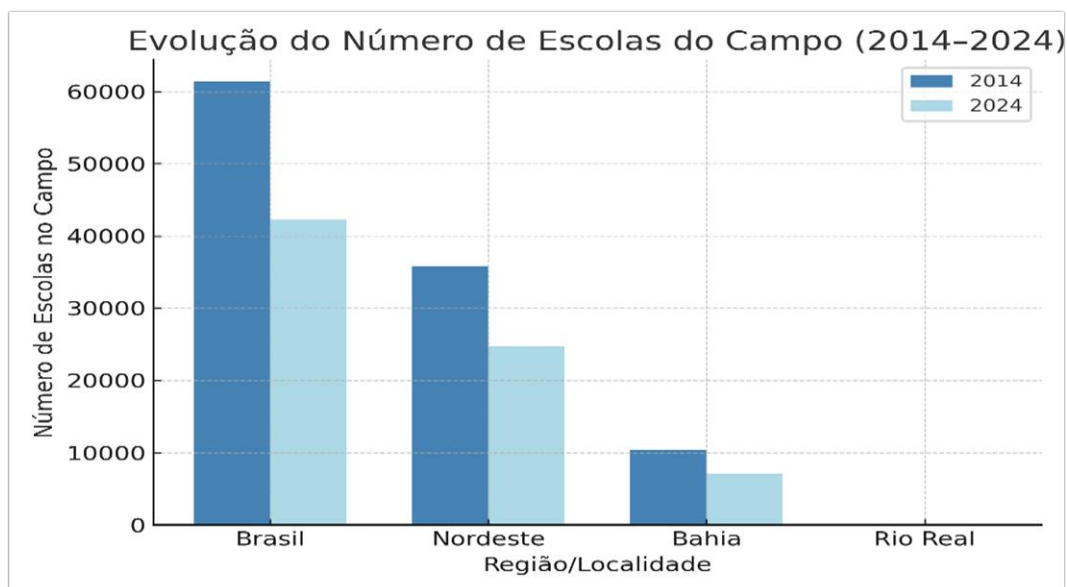
Assim, o movimento observado no Brasil como um todo serve de pano de fundo para compreender como a política nacional reverbera de modo regional e local, atingindo comunidades específicas.

O Gráfico 2 a seguir evidencia essa retração em diferentes escalas — Brasil, Nordeste, Bahia e Rio Real. A disposição comparativa permite perceber que a tendência de fechamento de escolas do campo não se limita ao plano nacional, mas se reproduz de forma persistente em diferentes territórios⁶. Como sintetiza Arroyo

⁶ Essa primeira transição metodológica, do plano nacional ao regional, mostra que o fenômeno da retração das escolas do campo não é apenas estatístico em escala ampla, mas já se reproduz de forma concreta nas regiões, revelando a natureza disseminada da política de nucleação.

(2014, p. 103), “a exclusão educacional dos povos do campo é expressão de uma lógica histórica que ainda insiste em negar-lhes o direito a uma escola no seu lugar”.

Gráfico 2 – Evolução do número de escolas do campo no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Rio Real (2014–2024)



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

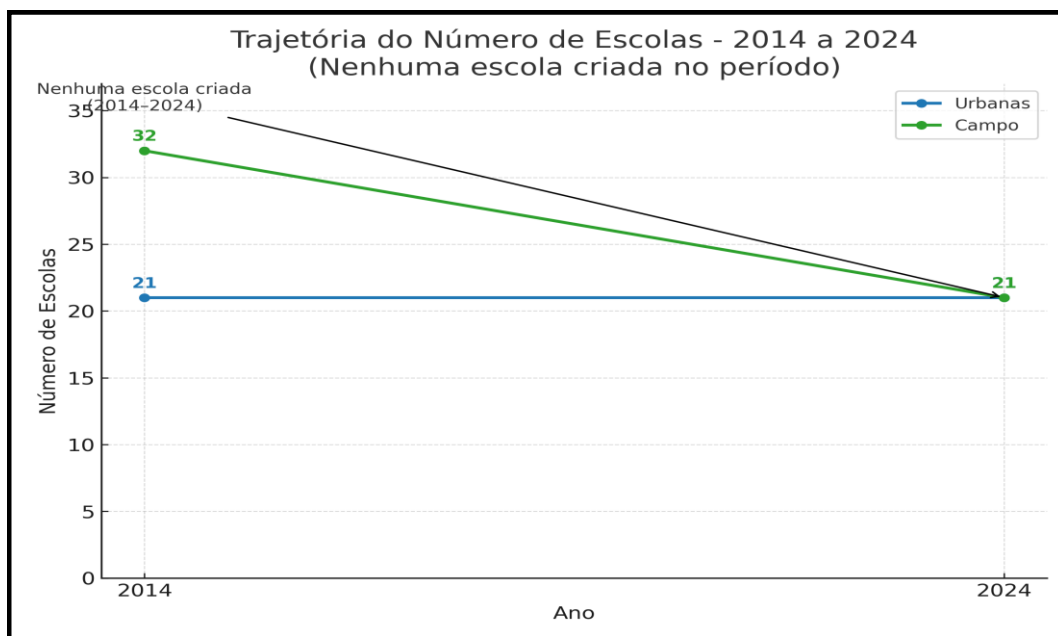
O contraste evidencia a orientação das políticas públicas, que priorizam investimentos em infraestrutura urbana em detrimento da permanência das escolas do campo. Sobre esse fenômeno, Arroyo (2014, p. 101-102) faz uma reflexão contundente:

A política educacional não é neutra. Ela revela a quem se destina e a quem exclui. No campo, a escola não desaparece por acaso ou por fatalidade demográfica; desaparece porque as prioridades de investimento estão nas cidades, porque o modo de vida camponês é considerado menor, atrasado, secundário. Ao se fechar uma escola do campo, fecha-se também uma possibilidade de permanência das famílias em seus territórios, fecha-se a perspectiva de um projeto educativo vinculado à vida, à cultura e à produção camponesa.

Ao avançar na análise, o Gráfico 3 permite contrastar a trajetória das escolas do campo de Rio Real, Bahia, com a estabilidade das escolas urbanas. Entre 2014 e 2024, não houve criação de novas unidades urbanas, mas tampouco se registrou queda significativa. Esse dado revela uma assimetria estrutural: enquanto as cidades

permanecem relativamente estáveis, os territórios campestinos sofrem retração contínua.

Gráfico 3 – Trajetória do Número de Escolas – 2014–2024



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

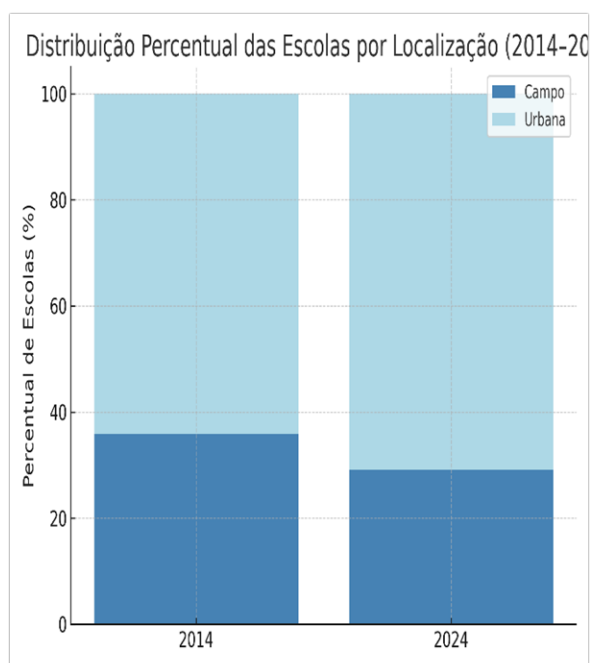
A diferença entre as duas curvas, que se amplia progressivamente ao longo da década, mostra a incapacidade do sistema em repor a infraestrutura educacional que é retirada das comunidades do campo. Essa lacuna aprofunda a exclusão educacional e fragiliza o tecido comunitário, uma vez que muitas escolas extintas eram multisseriadas, moldadas às necessidades locais e reconhecidas como pontos de encontro, cultura e identidade. Como lembra Caldart (2012, p. 67), “a escola do campo não é apenas espaço de ensino, mas também de resistência cultural e de reprodução da vida comunitária”.

É importante notar que, nesse momento, a análise já se desloca do plano macro para considerar como, em pequenos municípios, o fechamento ou paralisação de poucas unidades provoca efeitos desproporcionais, uma vez que não há densidade de escolas próximas capazes de absorver a demanda.

Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 30) ressalta que “quando uma escola é fechada, não se perde apenas um prédio, mas um território de direitos e de memória coletiva”. Como reforça Arroyo (2014, p. 103), “o fechamento das escolas do campo

expressa a negação de um direito histórico dos povos camponeses à educação em seu lugar de vida”.

Gráfico 4 – Distribuição percentual das escolas por localização geográfica (2014 – 2024)



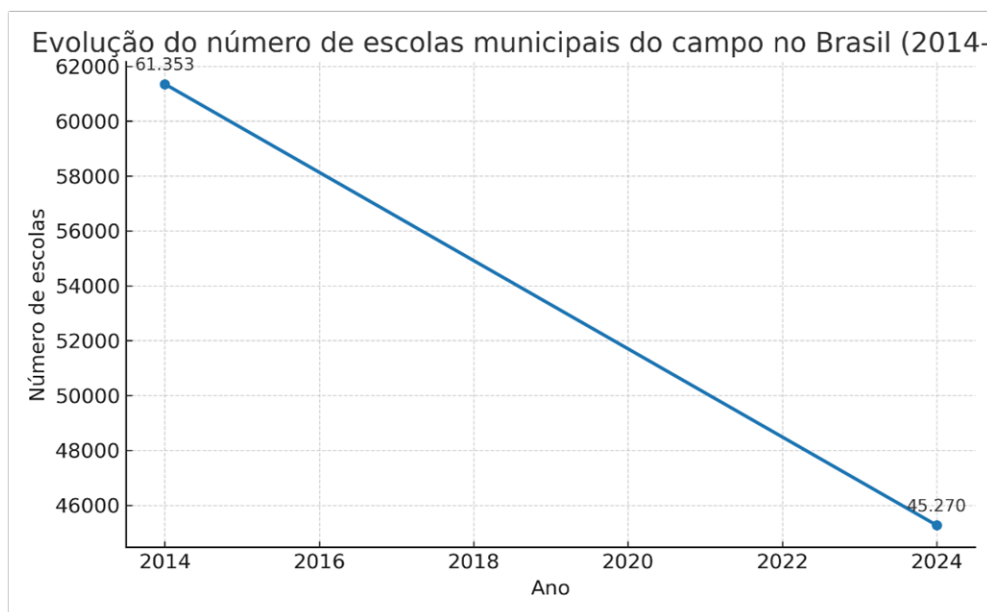
Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

Essa redistribuição espacial da rede, marcada pelo esvaziamento progressivo do campo, também impacta a mobilidade dos estudantes. Como demonstra o caso de Rio Real, entre 2014 e 2024, as matrículas na zona rural caíram de 2.087 para 1.576 (redução de 29,8%), enquanto o número de estudantes dependentes do transporte escolar quase dobrou, de 851 para 1.653.

A redução de escolas não significa apenas perda de acesso imediato, mas também aumento de barreiras logísticas, custos adicionais e maior distanciamento entre escola e comunidade.

Como observa Fernandes (2008, p. 97), “a escola do campo não pode ser deslocada para longe de sua comunidade sem que isso signifique uma ruptura cultural e social”. Nessa mesma direção, Molina e Freitas (2011, p. 38) destacam que “a nucleação e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento da eficiência, intensificam a exclusão e tornam o direito à educação mais difícil de ser efetivado”.

Gráfico 5 – Evolução do número de escolas municipais do campo no Brasil (2014-2024)



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

Ao olhar especificamente para a Bahia, percebe-se que o estado seguiu de perto a tendência nacional. Entre 2014 e 2024, o número de escolas ativas caiu de 15.191 para 11.936 — fechamento de 3.255 unidades, majoritariamente situadas no campo. Essa passagem para a escala estadual reforça o argumento de que a política de nucleação não se restringe ao âmbito nacional, mas encontra eco nos sistemas estaduais e municipais⁷, assumindo caráter sistêmico.

Ao mesmo tempo, a rede urbana manteve-se praticamente estável (4.779 para 4.818), evidenciando a priorização das cidades. Como observa Molina (2019, p. 45), “a Educação do Campo segue sendo marcada por assimetrias profundas, reveladas na concentração de investimentos no espaço urbano”.

Essa seletividade no fechamento mostra que a política incide com maior rigor sobre territórios campestres, onde a escola costuma ter menor porte e operar com turmas multisseriadas. No Nordeste como um todo, observa-se retração semelhante, confirmando que a política não se apresenta como fenômeno isolado, mas como orientação estruturada que atravessa diferentes estados. Esse recorte intermediário é fundamental: mostra como as diretrizes nacionais se concretizam em políticas

⁷ A passagem da análise nacional e regional para a estadual demonstra como as políticas federais se materializam nos estados, confirmando que a nucleação escolar se inscreve em uma lógica sistêmica, que se adapta às realidades locais, mas mantém diretrizes homogêneas.

regionais que desconsideram as especificidades locais e reforçam desigualdades históricas. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 102) destaca que “a escola do campo é vista muitas vezes como gasto e não como direito, o que explica sua vulnerabilidade diante das reformas educacionais”.

No âmbito da Bahia, um detalhe importante merece destaque: houve um aumento no número de escolas quilombolas (de 514 para 590) e indígenas (de 42 para 44). Embora esses avanços representem conquistas em termos de reconhecimento étnico-cultural, eles são insuficientes para compensar as perdas generalizadas das escolas do campo. Além disso, a análise do porte das escolas mostra um contraste: enquanto nas cidades predominam unidades de médio porte (201 a 500 estudantes), no campo prevalecem instituições com até 50 alunos. Essas últimas, historicamente associadas às classes multisseriadas, tornaram-se alvo preferencial das políticas de fechamento, sob justificativas gerencialistas de eficiência.

Quadro 8 – Número de escolas no Estado da Bahia (2014–2024)

Ano	Total	Urbana	Rural	Indígenas	Quilombolas
2014	15191	4779	10412	42	514
2024	11936	4818	7118	44	590

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

Quando o foco se desloca para Rio Real, percebe-se com clareza como a política de nucleação incide com força ainda maior nos municípios. O número de escolas caiu de 53 para 42 no período analisado, sendo a redução concentrada na zona rural (de 32 para 21 unidades).

Essa retração não apenas diminuiu a presença da escola no território campesino, mas também comprometeu a continuidade de projetos educativos e culturais que mantinham forte vínculo comunitário. O perfil das escolas restantes reforça essa vulnerabilidade: 10 delas possuem até 50 alunos, 10 concentram entre 51 e 200 e apenas uma atinge entre 201 e 500 estudantes. É nesse ponto que o afunilamento da análise evidencia sua maior dramaticidade⁸: no plano nacional fala-

⁸ A análise municipal representa o ápice do movimento de afunilamento metodológico. Nesse nível, cada fechamento deixa de ser apenas um número agregado e passa a representar impactos diretos na vida das comunidades, revelando a dimensão social, cultural e afetiva da política de nucleação.

se em milhares de escolas, mas, no plano municipal, cada fechamento representa a desestruturação de uma comunidade inteira.

Quadro 9 – Número de Escolas no Município de Rio Real (2014–2024)

Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
2014	53	21	32
2024	42	21	21

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

O mesmo padrão de retração pode ser observado no número de matrículas. Na Bahia, entre 2014 e 2024, houve redução de 2.239.924 para 2.115.211 alunos, sendo a queda mais intensa no campo, com 110.590 matrículas a menos. No município de Rio Real, a retração foi proporcionalmente ainda maior: de 7.146 para 6.250 matrículas, com destaque para a zona rural, que perdeu 511 estudantes (24,5% do total). Esses dados demonstram que a política de fechamento não é apenas estrutural, mas tem reflexos concretos na vida de milhares de crianças e famílias camponesas.

O primeiro conjunto de informações permite compreender o cenário estadual, situando a Bahia no contexto de redução geral de matrículas, mas com maior impacto nas escolas do campo.

Quadro 10 – Matrículas no Estado da Bahia (2014–2024)

Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
2014	2239924	1418168	821756
2024	2115211	1404045	711166

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP (2024)

A leitura do quadro demonstra que, embora a queda absoluta tenha ocorrido em ambas as zonas, o impacto na área camponesa foi proporcionalmente mais severo. Enquanto as escolas urbanas perderam 14.123 alunos, as escolas do campo tiveram uma retração de 110.590 matrículas. Essa diferença evidencia a vulnerabilidade das comunidades camponesas diante da política de nucleação escolar, cujas consequências se refletem na exclusão e no deslocamento forçado de crianças e jovens. Como aponta Santos (2019, p. 48), “a diminuição das escolas do campo

aprofunda desigualdades históricas e restringe o acesso dos sujeitos do campo ao direito de aprender em seus territórios”.

No plano local, observa-se que o município de Rio Real seguiu a mesma tendência, com percentuais ainda mais acentuados de retração nas matrículas.

Quadro 11 – Matrículas no Município de Rio Real (2014–2024)

Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
2014	7146	5059	2087
2024	6250	4674	1576

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., dados do Censo Escolar/INEP, (2024)

Os dados permitem observar que, em termos absolutos, o município perdeu 896 matrículas no período, das quais 511 foram na zona rural. Esse número equivale a quase um quarto das matrículas do campo, reforçando o caráter seletivo das políticas de nucleação, que incidem de forma mais direta sobre os povos do campo. Além da perda de acesso imediato, há impactos indiretos, como maior dependência do transporte escolar e afastamento da vida comunitária. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 67) ressalta que “a escola do campo não pode ser tratada apenas como espaço físico, mas como expressão da vida social e cultural das comunidades camponesas”.

Por fim, quando o foco se desloca para o comparativo nacional, regional e local, percebe-se que a retração no número de matrículas se articula com a diminuição das próprias escolas do campo.

Quadro 12 – Comparativo entre variação absoluta e participação relativa das escolas do campo (2014–2024)

Região/Localidade	Escolas do Campo 2014	Escolas do Campo 2024	Variação Absoluta	Variação Percentual (%)	Participação no Total 2014 (%)	Participação no Total 2024 (%)
Brasil	61.353	42.270	-19.083	-31,1	38,2	32,5
Nordeste	35.828	24.708	-11.120	-31,0	—	—
Bahia	10.412	7.118	-3.294	-31,6	—	—
Rio Real	32	21	-11	-34,4	—	—

Fonte: Censo Escolar 2014 e 2024/INEP/FONEC

A variação percentual expressa a redução no número absoluto de escolas do campo no período considerado, enquanto a participação no total indica o peso relativo dessas escolas em relação ao conjunto das unidades de ensino (campo + urbano) existentes em cada ano. Ressalta-se que os dados de participação foram calculados apenas para o Brasil, em virtude da disponibilidade consolidada de informações no Censo Escolar.

A análise apresentada no Quadro 6 evidencia uma retração significativa no número absoluto de escolas do campo em todas as escalas geográficas observadas. No Brasil, entre 2014 e 2024, verificou-se a redução de 19.083 unidades, correspondendo a -31,1%. No Nordeste, a queda manteve proporção semelhante (-31,0%), enquanto, na Bahia, alcançou -31,6%. Em Rio Real, a diminuição de 32 para 21 unidades representou uma variação de -34,4%, superando as médias nacional e regional e evidenciando um impacto proporcionalmente mais intenso no município.

Quando se observa a participação percentual das escolas do campo no conjunto total de escolas existentes, a transformação estrutural da rede escolar torna-se ainda mais evidente: em 2014, as unidades do campo representavam 38,2% do total nacional, caindo para 32,5% em 2024.

Paralelamente, as escolas urbanas passaram de 61,8% para 67,5%, o que confirma a tendência de concentração da oferta educacional nos centros urbanos, em detrimento das comunidades campesinas. Enquanto o primeiro conjunto de percentuais expressa a variação absoluta no número de escolas do campo, o segundo indica a redução de sua participação relativa no sistema de ensino.

Em síntese, a leitura comparada das diferentes escalas evidencia um processo de afunilamento analítico e político⁹: o que se observa no plano nacional repete-se nos estados e atinge com ainda mais intensidade os municípios. A política de nucleação escolar, ao centralizar a oferta educacional em polos urbanos, compromete o direito constitucional de acesso à escola no território de origem, agrava desigualdades históricas e fragiliza os vínculos comunitários. O caso de Rio Real ilustra de forma contundente como essa política, aparentemente técnica e neutra, desestrutura dimensões sociais, culturais e afetivas fundamentais para a vida no campo.

⁹ A síntese evidencia que a opção metodológica de percorrer as escalas (nacional, regional, estadual e municipal) permite compreender o fenômeno em sua totalidade: das políticas estruturantes no plano macro até os impactos cotidianos nas comunidades camponesas de Rio Real.

4.3 CAPITALISMO AGRÁRIO, CITRICULTURA E EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE RIO REAL/BA

Rio Real, município situado no litoral norte da Bahia, tem sua economia fortemente vinculada à citricultura, especialmente à produção de laranja, que se consolidou como principal vetor econômico local. Entretanto, essa base produtiva, embora expressiva em termos de volume e faturamento, não se converte em desenvolvimento social amplo. Persiste um modelo econômico concentrador de renda que influencia diretamente as condições de vida da população, com impactos significativos sobre o acesso à educação, o mercado de trabalho e a estrutura socioeconômica das comunidades camponesas.

Nesse cenário, a lógica do capitalismo agrário se impõe de forma excludente, privilegiando grandes produtores e intermediários, enquanto trabalhadores do campo e pequenos agricultores enfrentam barreiras estruturais para acessar direitos básicos, como educação de qualidade, saúde e emprego digno. Como destaca Fernandes (2019, p. 77), “a concentração fundiária e o domínio do agronegócio constituem mecanismos de reprodução da desigualdade e de negação de cidadania aos povos do campo”. A estrutura fundiária e produtiva concentrada reforça desigualdades históricas, favorecendo a produção voltada à exportação e desconsiderando as necessidades de desenvolvimento social e territorial.

Com base em dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC), esta análise apresenta a realidade demográfica, econômica e educacional de Rio Real, considerando os efeitos das transformações produtivas sobre a população. Em 2024, o município contava com 36.997 habitantes distribuídos em 739,8 km², resultando em densidade demográfica de 47,8 habitantes por km² — índice típico de localidades interioranas com amplas zonas rurais e baixa urbanização.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), aferido em 2010, foi de 0,572, classificando-se como médio, porém abaixo da média nacional, refletindo déficits persistentes em renda, saúde e educação (PNUD, 2013, p. 56). Na esfera econômica, a citricultura representa a principal atividade. O Censo Agropecuário (IBGE, 2023) registra que Rio Real colheu 251.430 toneladas de laranja, equivalentes

a 38,7% do faturamento estadual do setor, movimentando cerca de R\$ 156,5 milhões naquele ano.

Apesar da relevância econômica da citricultura, a distribuição dos ganhos permanece profundamente desigual. A estrutura da cadeia produtiva concentra renda nas mãos de grandes proprietários e atravessadores, relegando à base trabalhadora condições de remuneração reduzida, vínculos temporários e instabilidade contratual. Como observa Caldart (2012, p. 59), “a lógica do agronegócio segue subordinando a vida camponesa, negando-lhe autonomia e impondo formas precárias de inserção no mercado”.

Grande parte das contratações no campo ocorre de forma temporária, especialmente durante a safra. Nesse período, milhares de trabalhadores são admitidos apenas para a colheita, sobretudo no setor da citricultura, em atividades totalmente manuais (LOUIS DREYFUS COMPANY, 2020, p. 20). Quando a entressafra chega, esses vínculos se encerram e a oferta de trabalho diminui drasticamente, ampliando a vulnerabilidade das famílias. Essa oscilação afeta diretamente a escola: em muitos municípios, observa-se evasão nos meses de colheita, quando crianças e adolescentes são levados a complementar a renda doméstica (MARTINS, 2020, p. 85-86).

O avanço da mecanização e das grandes lavouras reforça esse quadro. A adoção de novas tecnologias aumentou a produtividade agrícola, mas também reduziu de forma significativa o emprego de trabalhadores permanentes, estabelecendo uma dinâmica de rotatividade e de precarização dos vínculos (GASQUES et al., 2016, p. 147-149; REZENDE, 2006). A consequência é um campo mais produtivo em termos econômicos, mas esvaziado de gente, saberes e modos de vida.

Essa mesma lógica atravessa a escola. O abandono é mais intenso no ensino médio, quando a exigência do trabalho familiar se soma a currículos pouco relacionados à vida camponesa. Modelos escolares uniformizados, pensados a partir da lógica urbana, acabam desconsiderando práticas locais e enfraquecendo a relação entre escola, comunidade e território (ARROYO, 2013).

Como alternativa, a Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais e da formulação de políticas específicas, como o PRONERA e o PROCAMPO, que buscam associar a formação escolar às condições concretas de existência dos povos do campo. Essa concepção vai além da escolarização formal, defendendo uma prática

educativa que reconheça a terra, o trabalho e a cultura como eixos formadores (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MACHADO, 2021). Iniciativas em agroecologia e agricultura familiar de base orgânica exemplificam esse caminho, ao articular ciência, produção e vida comunitária, reduzindo a dependência dos grandes intermediários e fortalecendo a autonomia produtiva.

Ainda assim, persistem entraves estruturais. Como ressalta Granereau (2020, p. 91), “a escola campesina só terá legitimidade se houver investimentos que garantam infraestrutura, valorização docente e reconhecimento da cultura do campo”. Sem tais medidas, há o risco de que a Educação do Campo permaneça marginalizada no sistema educacional.

A realidade de Rio Real ilustra as contradições do modelo agrário brasileiro: enquanto a produção de riqueza se expande, os sujeitos do campo enfrentam precarização laboral, evasão escolar e migração forçada. Nesse contexto, a Educação do Campo constitui-se como uma estratégia essencial de resistência, desde que acompanhada de políticas estruturais que conciliem desenvolvimento econômico com inclusão social (CALDART, 2012; MOLINA, 2009; ARROYO, 2014).

Quadro 11 – Indicadores socioeconômicos relacionados à nucleação escolar de Rio Real/BA, 2024

INDICADOR	VALOR
População total (2024)	36997.0
Área territorial (km ²)	739.8
Densidade demográfica (hab/km ²)	47.8
IDHM (2010)	0.572
Produção de laranja (toneladas, 2023)	251430.0
Participação na produção estadual de laranja (%)	38.7
Faturamento da citricultura (R\$ milhões, 2023)	156.5
Migração estimada para SC (nº pessoas)	3000.0
Percentual da população migrante (%)	10.0
Escolas do campo fechadas (última década)	43.0

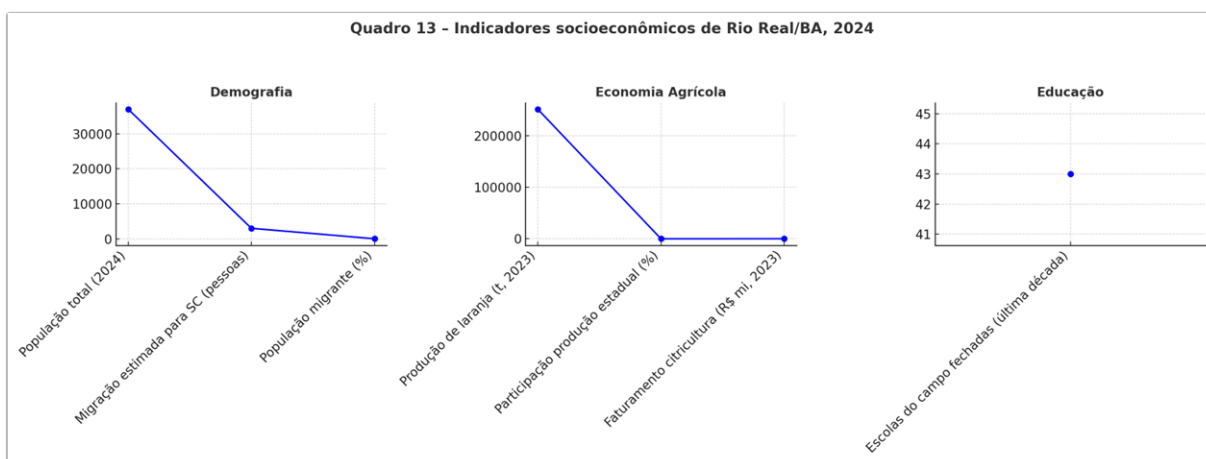
Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024.

O quadro 11 apresenta um conjunto de indicadores que sintetizam a realidade demográfica, econômica e educacional do município de Rio Real. A população estimada em 36.997 habitantes, distribuída em uma área de 739,8 km², evidencia um território predominantemente rural, com densidade demográfica de 47,8 habitantes por km², característica de municípios interioranos com baixa urbanização.

O IDHM de 0,572, classificado como médio e inferior à média nacional, confirma desafios históricos relacionados à renda, saúde e educação. A expressiva produção de laranja, com 251.430 toneladas anuais e participação de 38,7% no faturamento estadual, representa um forte ativo econômico, embora a renda permaneça concentrada, como demonstra o baixo percentual de beneficiários diretos desse volume.

A migração estimada de 3 mil habitantes para Santa Catarina e outros estados brasileiros, equivalente a 10% da população, e o fechamento ou paralisação de 39 escolas do campo na última década apontam para fragilidades estruturais que articulam fatores econômicos e educacionais, resultando em um ciclo de exclusão e deslocamento forçado.

Gráfico 6: Indicadores socioeconômicos relacionados à nucleação escolar em Rio Real/BA, 2024



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024.

O gráfico 6 reforça visualmente a disparidade entre o potencial econômico e a realidade social do município. A produção e o faturamento da citricultura se destacam como os valores mais elevados, evidenciando a relevância do setor na economia local.

No entanto, indicadores como o IDHM e a densidade demográfica revelam que a riqueza gerada não se traduz em melhoria generalizada das condições de vida, já

que a concentração fundiária e a mecanização agrícola limitam o acesso à renda e ao emprego estável. A leitura comparada desses dados permite compreender como a dinâmica produtiva, apesar de gerar cifras expressivas, não é acompanhada por políticas de distribuição de renda e inclusão social, perpetuando desigualdades e afetando diretamente a permanência dos sujeitos do campo em suas comunidades.

5 PERCEPÇÕES SOBRE A NUCLEAÇÃO ESCOLAR: AS VOZES DOS ENVOLVIDOS

“Agora ficou tudo longe... a gente não tem voz. até escutaram, mas foi só de faz de conta, porque já tava tudo decidido. tiraram a escola, que era perto e fazia parte da nossa vida, e deixaram a comunidade sem nada. parece que querem calar a gente, levando pra longe não só as crianças, mas também o nosso direito de brigar pelo que é nosso.”

(PAI DE ESTUDANTE DO CAMPO)

Compreender os efeitos da nucleação escolar nas comunidades camponesas de Rio Real, Bahia, requer ultrapassar os limites impostos por indicadores quantitativos, relatórios oficiais, marcos legislativos e registros administrativos. Embora esses instrumentos permitam mapear o processo de forma objetiva, é nas narrativas dos sujeitos diretamente envolvidos que se revelam os sentidos, as percepções e as tensões que marcam a experiência concreta.

As entrevistas foram agrupadas em três segmentos: aqueles que participaram diretamente da formulação e implementação da política; os que atuaram como representantes institucionais ou comunitários; e os que vivenciam de forma imediata os impactos, como professores, pais, responsáveis e estudantes.

O primeiro grupo reúne sujeitos que, na condição de gestores ou dirigentes escolares, participaram ativamente do processo de nucleação. Incluem-se aqui a ex-secretária municipal de Educação e diretores de escolas nucleadas. A ex-secretária apresentou sua avaliação inicial sobre a política:

[...] A ideia da nucleação foi para melhorar mesmo o ensino, né? Tendo uma escola mais ajeitada, dá para colocar professor mais preparado, merenda melhor, transporte para os meninos e também ter um olhar mais de perto no aprendizado. No começo o povo estranhou, reclamou um pouco, mas é um passo que a gente vê como necessário. (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, maio de 2025, Rio Real/BA).

A declaração revela uma compreensão da nucleação como estratégia voltada à elevação da qualidade educacional por meio de melhorias na infraestrutura e na gestão pedagógica. A menção à “escola mais ajeitada” e ao “professor mais preparado” evidencia a ênfase em condições materiais e no capital humano como

fatores centrais de mudança. O reconhecimento inicial de resistência comunitária, seguido pela afirmação de necessidade da medida, indica um tensionamento entre expectativas administrativas e percepções sociais, sugerindo que a política foi concebida sob uma lógica de benefício técnico que buscava se sobrepor às reações contrárias da comunidade.

O depoimento ressalta ganhos percebidos em infraestrutura, alimentação escolar e transporte, sem mencionar, neste momento, aspectos socioculturais da mudança. Um diretor de escola nucleada apresentou percepção semelhante, associando a medida à reorganização pedagógica:

[...] juntar os alunos em escolas maiores foi bom, porque deu para acabar com aquelas turmas multisseriadas, que era tudo misturado num canto só. Agora cada turma tem seu ano certinho, com professor só para ela. Fica bem melhor para ensinar e aprender. " (Entrevista concedida por diretor escolar, maio de 2025, Rio Real/BA).

Esse depoimento reforça uma visão técnico-pedagógica que associa a melhoria do ensino à homogeneidade etária e de conteúdo, desvalorizando a prática das turmas multisseriadas. Ao destacar a separação por séries e a designação de um professor exclusivo para cada turma, a narrativa privilegia um modelo de organização escolar mais próximo do padrão urbano, indicando que a reorganização foi compreendida como sinônimo de eficiência e de melhores condições de aprendizagem, ainda que isso implicasse a centralização dos estudantes em unidades maiores.

A ex-secretária municipal de educação se manifestou sobre o processo, trazendo uma perspectiva institucional:

[...] naquele momento, 2019, a decisão de suspender o funcionamento de algumas escolas do campo foi muito difícil, mas necessária, do ponto de vista da gestão. Estávamos enfrentando uma crise financeira grave, com dificuldades para fechar a folha de pagamento dos servidores. Além disso, havia muitas classes noticiadas com número reduzido de alunos, o que também impactava diretamente nos recursos do FUNDEB. A medida, embora dura, foi pensada para ajustar essas demandas: reorganizar as turmas, garantir a sustentabilidade da rede e, dentro do possível, manter o direito à educação dos estudantes, mesmo que em escolas maiores e mais estruturadas. (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

As falas evidenciam tensões entre a racionalidade gerencial e o direito à educação no campo. O discurso institucional, centrado na sustentabilidade financeira e na eficiência da rede, revelou uma racionalidade técnico-burocrática que tende a

desconsiderar os impactos sociais da desativação das escolas campesinas. Em outro momento, a ex-secretária explicou os fatores que, segundo ela, motivaram a decisão:

[...] não foi uma decisão tomada sozinha, nem de uma hora para outra. Tinha muita cobrança de todos os lados. Colegas da gestão sempre falavam que era preciso racionalizar as verbas, cortar onde desse. Diziam que manter escolas pequenas com poucos alunos era inviável, que pesava na folha, no transporte, nos materiais. E, para ser sincera, até alguns sindicatos estavam questionando muito o multisseriadas. Diziam que era atraso, que não dava para garantir qualidade com professor tendo que dividir atenção com três, quatro turmas. Isso tudo foi pesando... fui sendo levada a acreditar que fechar algumas escolas era o único caminho possível. (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, maio de 2025, Rio Real/BA).

A fala explicita a influência de condicionantes administrativos e orçamentários na tomada de decisão, evidenciando uma lógica gerencialista voltada à otimização de recursos e à redução de custos. A referência a “escolas pequenas com poucos alunos” como elemento de inviabilidade sustenta a justificativa da nucleação sob um prisma de eficiência econômica, associando o fechamento de unidades a dados quantitativos de matrícula.

Ao mesmo tempo, a manifestação de tristeza diante da decisão indica a presença de um componente emocional, sugerindo que, mesmo reconhecendo o impacto social, a prioridade foi dada às demandas institucionais e fiscais. Em seguida, completou:

[...] quando a gente puxou os dados de matrícula, ficou muito claro que não era viável manter algumas escolas abertas, especialmente as do campo. Tinha escola com sete, oito, dez alunos no máximo. Por mais que a gente queira preservar, não tinha como sustentar financeiramente. A folha de pagamento já estava apertada, e os gastos educacionais eram muito altos. Foi uma decisão muito difícil, eu mesma fiquei triste, mas naquele momento a gente precisou fazer, porque não tinha outra saída. (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, maio de 2025, Rio Real/BA).

O discurso da ex-secretária ilustra como a lógica de viabilidade administrativa se sobrepôs às demais dimensões do direito à educação, evidenciando que a decisão se pautou predominantemente em critérios quantitativos e financeiros. Ao enfatizar o número reduzido de alunos como fator determinante, a narrativa reforça uma perspectiva gerencialista que tende a associar baixo contingente estudantil à ineficiência do serviço, desconsiderando, contudo, o papel social, cultural e comunitário que a escola exerce nas localidades campesinas.

Esse posicionamento, ancorado em argumentos de natureza técnico-financeira, evidencia que a política de nucleação foi resultado de um entrelaçamento entre diretrizes administrativas e leituras específicas sobre qualidade educacional. Ao

mesmo tempo, abre espaço para a compreensão de que tal medida não foi consensual no âmbito político e social do município, suscitando reações diversas entre os diferentes segmentos que compõem o cenário educacional local.

No segundo grupo de entrevistados encontram-se um vereador, conselheiros municipais de educação e lideranças comunitárias, cujas percepções sobre a política de nucleação escolar variam conforme os interesses e perspectivas que orientam suas atuações. O conselheiro municipal de Educação 2, ao comentar sobre o processo de decisão, apontou:

[...] Muitas vezes a comunidade nem é consultada. E, quando é, a decisão já está pronta. A decisão vem de cima, com a justificativa de corte de gastos, mas ninguém pergunta como as famílias vão se organizar ou se as crianças terão condições de continuar estudando. (Entrevista concedida por conselheiro municipal de Educação 2, maio de 2025, Rio Real/BA).

Um dos conselheiros entrevistados mencionou que houve resistência por parte da comunidade, observando que a medida foi apresentada com base nas metas e diretrizes previstas nos instrumentos institucionais vigentes:

[...] A gente já sabia que ia ter resistência, principalmente dos pais, porque é difícil aceitar a mudança assim, de uma hora para outra. Mas nosso papel era garantir que tudo fosse feito com acompanhamento, explicando direitinho que aquilo tava dentro das metas do Plano Municipal de Educação. Tinha escola que mal tinha aluno, com prédio caindo aos pedaços, sem condição nenhuma de funcionar. Não dava mais para seguir daquele jeito, sabe? Era preciso tomar uma decisão, mesmo que não fosse fácil para todo mundo. (Entrevista concedida pelo conselheiro municipal de Educação 1, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

O depoimento revela uma percepção de afastamento entre os órgãos gestores e a população afetada, indicando que o processo de nucleação escolar teria ocorrido sem participação efetiva da comunidade. A menção à “decisão já pronta” e à justificativa de corte de gastos sugere que o critério econômico foi priorizado, enquanto questões práticas e sociais, como a reorganização familiar e as condições de acesso à escola, teriam ficado em segundo plano. O conselheiro municipal de Educação 1, ao relatar sua percepção sobre as mudanças implementadas, enfatizou que a intenção era promover melhorias concretas no processo de ensino e aprendizagem, assegurando que os estudantes tivessem acesso a melhores condições de estudo. Em suas palavras:

[...] A gente queria que os meninos tivessem mais chance de aprender de verdade, com professor presente e estrutura boa. Tinha escola que mal tinha aluno, às vezes sete ou oito, e o prédio já estava todo comprometido, sem sala adequada, sem banheiro decente, sem nada que dessa condição de

fazer aula do jeito certo. Assim, ficava difícil garantir que eles tivessem uma educação de qualidade. (Entrevista concedida por conselheiro municipal de Educação 1, maio de 2025, Rio Real/BA).

A fala evidencia a função mediadora exercida pelo Conselho Municipal de Educação, que busca alinhar as ações às metas estabelecidas no planejamento educacional do município. Nesse contexto, o argumento de precariedade estrutural e do baixo número de matrículas tem sido mobilizado como justificativa técnica para a reorganização da rede, reforçando a lógica de eficiência administrativa como parâmetro central na tomada de decisões.

Entretanto, essa orientação técnico-administrativa encontrou resistência significativa por parte das comunidades afetadas, o que gerou tensões e obrigou a gestão municipal a rever determinadas medidas. Como resultado, foi necessário recuar na decisão de fechamento de duas escolas situadas nos povoados de Palmeiras e Brejinho, demonstrando que o processo decisório não se deu de forma linear e inquestionável, mas em meio a disputas e negociações.

A ex-secretária de Educação reconheceu: “Teve até vereador que entrou pelo meio, foi uma luta” (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, Rio Real/BA, maio de 2025). Esse episódio ilustra o embate entre as racionalidades técnicas que orientam a administração pública e o forte sentimento de pertencimento das comunidades escolares aos seus espaços educativos. Nesse sentido, um vereador que atuou diretamente na defesa da escola de Brejinho relatou:

[...] quando soube que queriam fechar a escola daqui, chamei o povo, fizemos reunião, procuramos a prefeitura e mostramos que a comunidade não ia aceitar. Graças à união de todos, conseguimos impedir o fechamento. A escola continua funcionando, porque aqui ela não é só sala de aula, é o coração do povo (Entrevista concedida pelo vereador 1, Rio Real/BA, maio de 2025).

Ainda segundo o vereador, ao relembrar o caso, destacou o papel da mobilização popular no êxito da resistência:

[...] A força da comunidade fez a diferença. Não adiantava só eu falar lá na Câmara; quando o prefeito viu o povo todo reunido, com cartazes e abaixo-assinado, ele percebeu que fechar aquela escola seria comprar uma briga grande. E foi aí que recuaram” (Entrevista concedida pelo vereador 2, Rio Real/BA, maio de 2025).

O conselheiro municipal de Educação 2 também destacou o papel da escola como guardiã de práticas culturais:

[...] A escola do campo tem que estar dentro da comunidade. Quando ela some, não é só o prédio que some. Some também a merenda feita com produtos locais, o professor que conhece os pais, os saberes da roça, as festas juninas tradicionais, a quadrilha, o bingo.... É uma perda de identidade. (Entrevista concedida por conselheiro municipal de Educação 2, maio de 2025, Rio Real/BA).

As narrativas apontam para um contexto em que o papel normativo e consultivo do Conselho se vê permeado por desafios que limitam sua atuação como instância de controle social.

O depoimento associa a presença da escola no território à preservação de elementos culturais e identitários que fortalecem a vida comunitária. A referência a práticas alimentares, festas e saberes locais revela que o fechamento da escola é percebido não apenas como uma perda física, mas como um rompimento simbólico que afeta a continuidade da memória e das tradições. O líder comunitário 1 narrou a mobilização realizada contra o fechamento:

[...]. Assim que soubemos que queriam fechar nossa escola, chamamos uma reunião de todo mundo aqui na comunidade, na casa de farinha, pra conversar sobre o que isso ia significa pra nós. A escola não era só pras aula, era onde acontecia nossas festa, reunião, reza, torneio de bola, tudo que juntava o povo. Fechar ela é como tirar um pedaço da vida da comunidade. E o pior é que o prédio fica lá, parado, se estragando, pegando mato, sem uso. É triste de ver. (Entrevista concedida pelo líder comunitário 1, em maio de 2025, na cidade de Rio Real/BA).

A narrativa reforça a ideia da escola como núcleo de sociabilidade e de fortalecimento dos laços comunitários. O espaço escolar aparece como ponto de encontro e de múltiplas atividades coletivas, de caráter educativo, cultural e recreativo. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 102) observa que a escola, especialmente no campo, deve ser concebida como “um espaço de resistência e inovação, onde as vozes dos sujeitos do campo são ouvidas e respeitadas”, o que reforça sua função social para além da instrução formal.

Em muitos territórios campestres, a escola constitui-se como o único equipamento público efetivamente presente, assumindo múltiplas funções para além da sala de aula. O prédio escolar, nesses contextos, representa também o posto de saúde improvisado, o espaço cultural para apresentações e festas locais, a área de lazer das crianças e jovens, bem como o ponto de encontro da comunidade. Em determinados momentos, chega ainda a concentrar pequenas atividades econômicas, funcionando como local de venda de produtos agrícolas e artesanais, o que demonstra sua centralidade na vida cotidiana e na organização social dos povos do campo. A

seguir, apresenta-se a Figura 7, que ilustra esse processo de abandono e deterioração das antigas unidades escolares:

Figura 7 – Prédio escolar em estado de abandono, Rio Real/, 2024



Fonte: Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024

No entanto, quando esses prédios escolares são desativados e permanecem sem uso, eles passam a simbolizar o abandono do Estado, revelando não apenas a perda de um equipamento público essencial, mas também a deterioração material e social dos territórios. Em muitos casos, as antigas instalações ficam depredadas, convertendo-se em pontos de uso de drogas, de consumo de bebidas alcoólicas, de violência e insegurança, em contraste direto com a função de proteção e pertencimento que antes exerciam para a comunidade.

Esse processo de esvaziamento e degradação reforça a sensação de desamparo coletivo, pois a ausência da escola significa também a ausência do Estado em suas dimensões mais elementares de garantia de direitos. O prédio escolar, que antes simbolizava a presença institucional, passa a representar um vazio de políticas públicas, traduzido em ruínas e insegurança. A comunidade, ao observar a degradação daquele espaço, interpreta não apenas a perda da escola em si, mas também a negação de um projeto de futuro e de cidadania para seus filhos e netos.

Trata-se de uma ruptura simbólica que fragiliza os vínculos comunitários e mina a confiança nos compromissos do poder público com os povos do campo. A seguir a Figura 8:

Figura 8 – Prédio da Escola Mun. São Bento, Rio Real/BA, em estado de abandono



Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024.

Esses cenários evidenciam que o fechamento das escolas do campo ultrapassa a dimensão pedagógica, afetando profundamente a vida comunitária e territorial. O espaço que antes era lugar de convivência, proteção e aprendizagem, passa a representar a ausência do Estado e a fragilidade das políticas públicas voltadas para os povos do campo.

Assim, a imagem não apenas documenta o estado físico das edificações, mas simboliza também a ruptura dos laços sociais que a escola, historicamente, ajudava a consolidar.

O relato ainda evidencia o sentimento de perda e abandono após o fechamento, agravado pela imagem de degradação do prédio escolar desativado. A promessa oficial de que a nucleação traria avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem foi amplamente questionada pelos sujeitos entrevistados. Uma mãe camponesa, descreve com frustração.

Por fim, os sujeitos que vivenciaram diretamente os reflexos da nucleação – professores, estudantes, pais ou responsáveis – apresentaram um discurso carregado de memórias, sentimentos e resistências. Os professores relataram dificuldades de deslocamento, quebra de vínculos com a comunidade e desafios pedagógicos para manter a identidade e o pertencimento dos alunos nas escolas nucleadas. A mãe entrevistada 2 expressou frustração com promessas que, segundo ela, não se concretizaram:

[...] disseram que ia ter professor para cada série, que os meninos iam aprender mais, mas nada disso aconteceu. Continuaram tudo junto. E agora eles perdem aula direto porque o ônibus quebra. Lá na escola antiga tinha aula, tinha merenda. Agora falta até o lanche. (Entrevista concedida por mãe entrevistada 2, maio de 2025, Rio Real/BA).

A retirada da voz e do poder de decisão da comunidade é outro efeito notável. Uma professora relata:

[...] não teve conversa nenhuma com a gente. Só disseram que iam fechar. Falaram que professor num devia se meter. A gente ficou sabendo no domingo que a escola ia fechar... e na segunda já estava levando os alunos pra outra escola. Foi assim, sem aviso, sem planejamento, e sem respeito. Entrevista concedida por professora do campo 1, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

A nucleação não apenas reorganiza espaços, mas interfere na autoestima e na construção identitária dos estudantes. Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que a educação que deslegitima a cultura local promove epistemicídio — a morte de saberes e formas de ser. A mãe de estudante reforça essa dimensão:

[...] A escola era o coração da comunidade. Era lá que a gente fazia as festa, os encontro... agora, sem a escola, cada um fica na sua casa. Os menino vai estudar longe e esquece das coisa daqui. Perde o costume, perde a ligação. A escola unia a gente. (Entrevista concedida por mãe de estudante 2, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

O relato expõe um descompasso entre as expectativas geradas pela política e a realidade percebida no cotidiano escolar. A ausência das melhorias prometidas, aliada a problemas de transporte e oferta de alimentação, é apresentada como evidência de que a mudança não trouxe os benefícios anunciados, afetando diretamente a frequência e a qualidade da aprendizagem. A professora 2 apontou a perda de vínculo com a comunidade:

[...] A escola do povoado era parte da vida da comunidade. Quando ela foi fechada, os alunos se sentiram desamparados. A gente perdeu a conexão com a história deles, com o jeito de ensinar que fazia sentido para eles. (Entrevista concedida por professora 2, maio de 2025, Rio Real/BA).

A fala destaca a dimensão relacional da prática docente no campo, evidenciando que o fechamento da escola rompeu vínculos históricos e afetivos construídos ao longo do tempo. A expressão “jeito de ensinar que fazia sentido” indica que havia práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas à realidade local, que foram comprometidas com a mudança. O estudante 1 descreveu o impacto do deslocamento sobre seu rendimento: “[...] antes, eu estudava perto de casa, conhecia todo mundo. Agora, além de acordar mais cedo para pegar o transporte, chego cansado e não consigo me concentrar direito” (Entrevista concedida por estudante 1, maio de 2025, Rio Real/BA).

O depoimento relaciona o cansaço físico decorrente do deslocamento com a dificuldade de concentração e de aproveitamento das aulas. A mudança de ambiente e a perda do convívio familiar e comunitário próximo também aparecem como fatores que interferem na experiência escolar. O estudante 2 descreveu uma rotina extenuante:

[...] A gente sai de casa ainda de noite, no escuro mesmo, e vai num sacolejo danado dentro do ônibus. Quando chega na escola, já está com o corpo doído, cabeça pesada, e a barriga roncando de fome. Aí na hora da aula dá aquele sono que a vista pesa, dá vontade é de deitar ali mesmo na carteira. Fica difícil prestar atenção, difícil aprender. (Entrevista concedida pelo estudante 2, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

O relato traduz, de forma vívida, as condições adversas enfrentadas no trajeto escolar, apontando para impactos físicos e alimentares que antecedem o início das aulas. A descrição remete a uma experiência de desgaste diário que pode comprometer o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes.

A mãe entrevistada 2 também se referiu aos desafios enfrentados por crianças mais novas:

[...] Minha menina só tem seis anos, tem que acordar de madrugada pra pegar o transporte. Vai dormindo no ônibus, chega lá cansada, e num presta atenção direito. A professora disse que ela tá ficando pra trás. Antes, ela estudava aqui pertinho, chegava animada, agora ela vai desanimada, volta mais ainda. (Entrevista concedida mãe entrevistada 2, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

A experiência narrada por um pai evidencia essa desconexão: “Antes, a professora ensinava usando exemplos do nosso dia a dia, falava da roça, do trabalho com a terra. Agora, os meninos estudam coisas que nem fazem sentido para a nossa realidade” (PAI DE ESTUDANTE, 2025). A narrativa de uma moradora do campo, colhida em Rio Real no ano de 2024, revela a percepção de abandono e resistência diante da política de nucleação escolar:

[...] Oxente, pra mim isso num foi por acaso, não. Tá na cara que tão querendo botar nós pra fora do campo aos pouquin. Fecha a escola hoje, amanhã num tem mais médico no postinho, depois some o ônibus... e assim vão tirando os direito da gente. Agora, se fosse escola de bairro de gente rica na cidade, duvido que iam fechá desse jeito, sem nem dá uma palavra pra ninguém. Mas como é filho de trabalhador do campo, aí eles diz que é pra economizá, que é melhor juntá tudo lá na cidade. Só que essa tal economia só serve pra tirá o futuro dos nossos menino daqui. É um abandono, um jeitinho que vai empurrando nós pra longe da nossa terra. A gente sente como se tão negando um direito que é de nós, e isso dói, machuca, dá uma revolta danada. (Entrevista concedida professora 2, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

Esse testemunho evidencia os sentimentos de dor, indignação e resistência que perpassam as comunidades afetadas pela nucleação. Como destaca Molina (2018, p. 112), quando a política de nucleação não considera critérios pedagógicos e sociais, acaba por provocar rupturas profundas entre escola, território e comunidade, comprometendo o desenvolvimento educacional e o pertencimento identitário de crianças, jovens e suas famílias.

Essa ruptura entre o conhecimento escolar e a vivência comunitária contraria a concepção de educação contextualizada defendida por Caldart (2012), segundo a qual a escola do campo deve estabelecer diálogo com os saberes tradicionais, reconhecer os modos de vida locais e articular o conhecimento científico às experiências práticas dos povos do campo.

Como observa Fernandes (2008), a defesa da Educação do Campo é também uma luta política contra a lógica de subalternização dos povos do campo, reafirmando sua capacidade de organização e mobilização.

Entretanto, uma das consequências mais relatadas foi a precariedade do transporte escolar, que se converteu em um fator de exclusão. A ex-secretária municipal de educação reconhece:

[...] Mesmo com os ônibus, muitas crianças, principalmente as menorzinhas, têm muita dificuldade. Porque tem lugar que nem o ônibus entra direito... E aí elas têm que andar ainda mais pra chegar no ponto. No tempo de chuva então, piora tudo... as estradas viram lama, o ônibus atola, e os menino ficam sem ir pra aula. (Entrevista concedida pela ex-secretária municipal de Educação, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA)

A política de nucleação das escolas do campo tem gerado impactos profundos, incidindo diretamente sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e sobre a organização pedagógica das comunidades camponesas. Ao transferirem-se de

escolas situadas nos próprios territórios para instituições nucleadas, geralmente localizadas em áreas mais distantes e urbanizadas, os alunos passam a vivenciar uma série de desafios que extrapolam o deslocamento físico, comprometendo sua adaptação, seu desempenho escolar e a qualidade das interações com os docentes.

Um dos depoimentos mais marcantes da pesquisa reflete essa visão: “Nós aprende é na luta do dia a dia, com as mão cheia de calo e o corpo moído da roça... o saber nosso vem do chão, da natureza, do que a gente sente e vê todo dia” (PAI DE ESTUDANTE, 2025). A fala reafirma a existência de um saber camponês legítimo e potente, que precisa ser reconhecido no debate educacional e respeitado nas políticas públicas voltadas ao campo.

Um dos efeitos mais recorrentes refere-se à dificuldade de adaptação dos estudantes ao novo contexto escolar. A necessidade de percorrer longas distâncias diariamente não apenas amplia o tempo de trajeto e compromete o bem-estar físico dos alunos, como também interfere em sua rotina de estudos e em sua vida familiar.

Como relatou um dos estudantes entrevistados: “Antes, eu estudava perto de casa, conhecia todo mundo. Agora, além de acordar mais cedo para pegar o transporte, chego cansado e não consigo me concentrar direito” (ESTUDANTE - ENTREVISTADO 1, 2025). Essa condição, de início extenuante, reverbera negativamente na capacidade de concentração e, por conseguinte, no rendimento escolar.

A narrativa ressalta a vulnerabilidade de estudantes em idade inicial de escolarização, que são submetidos a uma rotina inadequada para sua faixa etária. O deslocamento prolongado e o sono interrompido interferem diretamente na atenção e na capacidade de aprendizagem.

A professora do campo 2 observou mudanças de comportamento nos alunos após a mudança:

[...] os meninos chega na escola grande e fica calado, com vergonha. Começa a achar que o jeito dele é errado, que falar diferente é feio. Aí tenta esconder de onde veio, tenta parecer com os da cidade. Isso é triste demais... perde a raiz, perde a vontade de estudar. Eles vão se apagando. (Entrevista concedida por professora do campo 2, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

O depoimento revela efeitos subjetivos e identitários da nucleação, mostrando que a inserção dos estudantes em um novo contexto escolar pode provocar sentimentos de inferioridade e constrangimento. A fala sugere que o deslocamento

não implica apenas mudança física, mas também transformações nas percepções de pertencimento e na autoestima dos alunos.

A realidade do transporte escolar agrava ainda mais a situação. Muitos estudantes enfrentam longas horas de viagem até a escola, percorrendo estradas de terra e enfrentando obstáculos como buracos e lama. O relato de uma mãe de aluno revela a gravidade dessa condição: “Quando chove, tende a ser um verdadeiro tormento. Meu filho leva mais de duas horas para chegar à escola, e muitas vezes volta cansado, sujo e até com fome, porque é difícil garantir que ele consiga um lanche antes de sair de casa” (MÃE DE ESTUDANTE - ENTREVISTADA 3, 2025).

O cansaço acumulado já representa um desafio relevante, mas a fome se constitui como um fator crítico que compromete a concentração e o rendimento escolar. Conforme expressa um estudante: “Às vezes, chego tão cansado e com tanta fome que não consigo prestar atenção nas aulas. Eu só consigo pensar em comer” (ESTUDANTE – ENTREVISTADO 2, 2025).

Para os educadores, a gestão da diversidade de idades e níveis de aprendizagem dentro da sala de aula representa apenas uma parte do desafio. A logística do transporte escolar exige uma solução igualmente urgente. Um coordenador pedagógico observa: “Sabemos que a formação continuada é vital, mas manter um serviço de transporte eficaz para essas crianças é igualmente importante. É um ciclo que se alimenta: se os alunos começam o dia cansados e com fome, sua aprendizagem é comprometida” (PROFESSOR - ENTREVISTADO 5, 2025).

Essa situação confirma a análise de Molina e Jesus (2010), que apontam para o risco de políticas de transporte implementadas sem infraestrutura adequada: o que deveria ser solução se transforma em mais uma barreira.

O problema não se resume à infraestrutura, mas ao desgaste físico e emocional causado pelo deslocamento. O pai de um aluno relata:

[...] Meu filho tem que caminhar uns três quilômetros pra pegar o ônibus... e quando chove, num tem jeito. A estrada vira um sabão. Já teve vez que ele caiu no barro, voltou todo sujo. E perdeu aula. A gente fica com o coração apertado, mas fazer o quê? (Entrevista concedida por um pai de estudante 3, em maio de 2025, na cidade Rio Real/BA).

Essa naturalização da perda de aulas e do risco no trajeto mostra como o direito à educação se vê condicionado à lógica do esforço individual e da adaptação a condições adversas — o que reforça desigualdades históricas. A declaração relaciona o cansaço físico decorrente do deslocamento com a dificuldade de concentração e de

aproveitamento das aulas. A mudança de ambiente e a perda do convívio familiar e comunitário próximo também aparecem como fatores que interferem na experiência escolar. O estudante 2 descreveu uma rotina extenuante: “A gente chega cansado, com sono, às vezes nem consegue prestar atenção na aula direito” (ESTUDANTE 2, 2024).

Outro estudante reforçou essa percepção ao destacar os impactos emocionais da ausência da escola próxima à comunidade: “Depois que fecharam a escola daqui, parece que a gente perdeu um pedaço da nossa vida, ficou tudo mais difícil” (ESTUDANTE 3, 2024).

Essas falas revelam que a sobrecarga gerada pelos longos percursos compromete não apenas o rendimento escolar, mas também a motivação para a permanência nos estudos. A experiência narrada expressa a contradição de uma política que, em tese, visa ampliar o acesso, mas que, na prática, impõe barreiras materiais, afetivas e subjetivas ao direito à educação. A segunda fala, em particular, evidencia como a escola transcende a função pedagógica, constituindo-se como espaço de pertencimento, memória e identidade comunitária, cuja ausência provoca sentimentos de perda e descontinuidade nos vínculos sociais.

O Quadro 14, a seguir, apresenta a sistematização das narrativas obtidas por meio de entrevistas realizadas no contexto da pesquisa de campo, conduzida junto a diferentes segmentos sociais vinculados à política de nucleação escolar no município de Rio Real/BA. A organização das falas em três grupos — agentes com poder de decisão, representantes institucionais e comunitários e sujeitos diretamente impactados — possibilita uma leitura comparativa das distintas percepções e justificativas atribuídas à medida.

Esse arranjo busca sintetizar, de forma analítica, os conteúdos centrais das falas e suas respectivas interpretações, evidenciando elementos de natureza técnica, administrativa, econômica, pedagógica, social, cultural e identitária, além de impactos materiais associados à desativação e consequente deterioração das unidades escolares. Trata-se, portanto, de um recurso de análise que integra dados qualitativos à descrição sistemática das dimensões afetadas, contribuindo para a compreensão da complexidade do fenômeno investigado.

Quadro 12 – Síntese das falas e interpretações dos grupos entrevistados sobre a nucleação escolar em Rio Real/BA (2014–2024)

GRUPO	RESUMO DA CITAÇÃO	RESUMO DA INTERPRETAÇÃO
Agentes com poder de decisão	Nucleação para melhorar ensino com escola mais estruturada, professores preparados, melhor merenda e transporte; resistência inicial; eliminação das turmas multisseriadas; fechamento por inviabilidade econômica com escolas de até 10 alunos.	Visão técnico-pedagógica e gerencialista, priorizando eficiência e redução de custos; uso de dados de matrícula para justificar fechamento; abandono e deterioração física dos prédios desativados.
Representantes institucionais e comunitários	Comunidade raramente consultada; decisões justificadas por corte de gastos; alinhamento às metas do PME; reconhecimento da função cultural da escola; perda de identidade; mobilização comunitária conseguiu impedir fechamento em alguns casos.	Decisão percebida como verticalizada; reforço da função cultural e social da escola; fechamento provoca esvaziamento comunitário e abandono de prédios; ação coletiva pode reverter decisões.
Diretamente impactados	Promessas de professor por série não cumpridas; transporte precário e quebras de ônibus; falta de merenda; perda de vínculo comunitário; deslocamentos longos causam cansaço, fome e queda de atenção; crianças pequenas mais afetadas; alunos sentem vergonha de sua origem.	Condições adversas comprometem frequência e aprendizado; prejuízos emocionais e identitários; deslocamento prolongado afeta bem-estar; prédios escolares fechados tornam-se símbolos visíveis do abandono no território.

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024.

A síntese apresentada no Quadro 14 evidencia que as percepções sobre a nucleação escolar no campo, no contexto de Rio Real/BA, distribuem-se de forma diferenciada entre os grupos entrevistados. Os agentes com poder de decisão, compostos pela gestão educacional e diretores de escolas nucleadas, tendem a interpretar a medida como um instrumento de reorganização pedagógica e administrativa, ancorando-se em argumentos de eficiência, racionalização de recursos e suposta elevação da qualidade do ensino.

Os representantes institucionais e comunitários, por sua vez, expressam uma visão híbrida: parte deles reforça a adesão às diretrizes formais e metas do Plano Municipal de Educação, enquanto outros sublinham as perdas culturais e identitárias

decorrentes do fechamento das escolas, ressaltando a escola como núcleo de sociabilidade e de preservação dos saberes locais.

Já os sujeitos diretamente impactados, que incluem estudantes, famílias e professores, descrevem de forma mais contundente os efeitos negativos sobre o cotidiano, mencionando deslocamentos extenuantes, quebra de vínculos comunitários, dificuldades de aprendizagem, precariedade no transporte escolar, redução da oferta de merenda e impactos emocionais, além da percepção de abandono material visível na deterioração dos prédios desativados.

Essa composição de olhares reforça que a nucleação escolar, mais do que uma simples reorganização administrativa, constitui um fenômeno multidimensional, cujos efeitos se projetam simultaneamente sobre as dimensões pedagógica, social, cultural, econômica e territorial da vida campesina.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS: IMPACTOS DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES CAMPESINAS RIO REAL/BA, 2014–2024

A análise dos dados referentes ao período de 2014 a 2024 evidencia que a política de nucleação escolar em Rio Real/BA resultou em uma redução expressiva do número de escolas do campo, acompanhada por um aumento proporcional no contingente de estudantes dependentes do transporte escolar. Essa reorganização territorial da oferta educativa concentra alunos em polos distantes de suas comunidades de origem, alterando profundamente a dinâmica social, econômica, cultural e pedagógica local.

A nucleação escolar intensifica processos de exclusão social e negação de direitos. Ao concentrar a oferta educacional em polos urbanos, reduz-se a participação comunitária nas decisões escolares e enfraquece-se o controle social sobre as políticas públicas.

Essa exclusão dificulta a articulação política dos povos do campo e favorece modelos de gestão que priorizam a eficiência econômica em detrimento da inclusão e da justiça social. O fechamento das escolas do campo provoca um impacto direto na economia local, com a perda de clientela diária para pequenos estabelecimentos, como mercearias e feiras, comprometendo a sustentabilidade das atividades econômicas e reduzindo o fluxo financeiro nas localidades.

Essa transformação não é neutra: insere-se em uma lógica econômica capitalista e neoliberal que prioriza a eficiência gerencial e a redução de custos em detrimento da função social da escola.

Quadro 13 - Impactos da nucleação escolar nas comunidades campesinas de Rio Real/BA, por dimensão

DIMENSÃO	IMPACTOS	DESCRIÇÃO
Econômica	Economia de recursos; obstáculos de acesso	O fechamento das escolas leva ao abandono de prédios e ao fechamento de comércios locais, perpetuando a exclusão social e mantendo comunidades campesinas em desvantagem. Em um sistema capitalista, onde o poder e os recursos estão concentrados nas mãos de poucos, essa desigualdade se agrava, tornando as comunidades mais vulneráveis e limitando suas oportunidades de progresso e reivindicação de direitos.
Social	Esvaziamento comunitário; enfraquecimento de vínculos	O fechamento da escola local reduz interações comunitárias, extingue eventos tradicionais e provoca deslocamentos frequentes, podendo levar à migração de famílias.
Cultural	Desvalorização dos saberes locais; uniformização	A padronização curricular afasta-se da cultura e da história das comunidades, enfraquecendo tradições e identidade cultural, com menor valorização dos saberes campesinos.
Afetiva	Perda de pertencimento; distanciamento	O afastamento físico e simbólico da escola gera sentimento de exclusão, afeta a autoestima e diminui a motivação escolar.
Pedagógica	Melhoria pontual de infraestrutura; prejuízo à contextualização	A centralização das escolas do campo, baseada em currículos distantes dos saberes e práticas locais, compromete a articulação entre ensino e realidade comunitária, desconsiderando o potencial pedagógico das turmas multisseriadas para manter escolas ativas e aprendizagens contextualizadas. A transferência de estudantes para unidades nucleadas, frequentemente situadas a longas distâncias, impõe desgaste físico que afeta o rendimento e favorece a evasão, e, embora as escolas centrais ofereçam mais recursos, o afastamento do território campesino dificulta a construção de uma educação significativa, integrada à cultura e à vida das comunidades.

Fonte: RODRIGUES, A. dos S., 2024.

O enfraquecimento da educação do campo favorece interesses políticos e econômicos centralizadores, que concentram recursos e oportunidades nas áreas urbanas, deixando as comunidades campesinas à margem do processo de desenvolvimento. Tal cenário atende a uma cultura histórica de exclusão e negação

de direitos, em que a ausência da escola no território dificulta a organização social e enfraquece as lutas por terra, por direitos e por condições de vida digna.

A leitura integrada das dimensões descritas no quadro permite compreender que a política de nucleação escolar, ao incidir sobre as comunidades campesinas de Rio Real/BA, desencadeia efeitos que se entrelaçam e se retroalimentam. A dimensão econômica revela não apenas o abandono dos prédios escolares e a retração da economia local, mas também o aprofundamento das desigualdades estruturais, reforçando a lógica excludente do capitalismo e do capitalismo agrário, em que o poder de decisão e os recursos permanecem concentrados nas mãos de poucos. Esse cenário agrava a dimensão social, marcada pelo esvaziamento dos espaços comunitários, pelo enfraquecimento dos laços de solidariedade e pela redução das oportunidades de organização coletiva.

No campo cultural, observa-se a substituição de práticas pedagógicas contextualizadas por currículos alheios à realidade do campo, desvalorizando saberes locais e minando a transmissão de tradições e identidades. As consequências afetivas emergem do sentimento de desenraizamento, da perda de pertencimento e do distanciamento entre a escola e o território, o que compromete a autoestima e a motivação dos estudantes.

A dimensão pedagógica evidencia que, mesmo com melhorias pontuais de infraestrutura, o ensino oferecido nas escolas nucleadas distancia-se da vivência e das necessidades concretas dos sujeitos do campo, limitando a construção de aprendizagens significativas. Assim, a nucleação escolar não se restringe a uma reorganização administrativa, mas configura-se como um processo de reconfiguração territorial e social que repercute diretamente na permanência, na identidade e na capacidade de luta dos povos do campo.

Negar às comunidades campesinas a permanência de suas escolas significa negar a possibilidade de preservar tradições, modos de vida e autonomia cultural. O direito à educação vai além do acesso físico à sala de aula; envolve garantir um processo educativo condizente com a realidade local, capaz de fortalecer identidades coletivas e abrir caminho para a conquista de outros direitos. Ao enfraquecer a educação do campo, perpetua-se uma ordem social excludente, reforçando desigualdades históricas e dificultando a construção de uma cidadania plena.

A transferência de estudantes para escolas distantes rompe vínculos identitários e comunitários, gerando sentimento de desenraizamento. A escola do

campo, mais do que um espaço de ensino, é um lugar de convivência e pertencimento. Sua ausência compromete laços afetivos e reduz a autoestima comunitária. Além disso, o transporte escolar precário e superlotado, somado às longas distâncias, provoca desgaste físico e mental, afetando a aprendizagem e contribuindo para a evasão escolar.

A adoção de currículos padronizados, distantes da realidade campesina, desconsidera o calendário agrícola, as práticas produtivas e os saberes comunitários, afastando os estudantes do processo escolar e reduzindo a relevância social do conteúdo ensinado. Embora os sujeitos envolvidos no processo de nucleação das escolas do campo em Rio Real/BA — gestores, representantes institucionais e comunitários, estudantes e famílias — muitas vezes não consigam explicitar de forma sistemática a totalidade dos impactos gerados por essa política, tais efeitos se manifestam de maneira concreta e perceptível no cotidiano.

Esses impactos, portanto, ultrapassam a dimensão discursiva, materializando-se no território e na experiência vivida das comunidades campesinas. A integração dos resultados quantitativos e qualitativos desta investigação evidencia alguns dos impactos mais significativos do processo de nucleação escolar, que se manifestaram de maneira desigual entre as áreas urbanas e campesinas. Os dados apresentados no Quadro comparativo 12 e todos os gráficos indicam uma redução de 34,4% no número de escolas do campo, percentual superior às médias nacional (-31,1%) e estadual (-31,6%).

Essa retração esteve acompanhada por uma queda de quase 30% nas matrículas campesinas e por um crescimento expressivo da dependência do transporte escolar, que praticamente duplicou no período, confirmando a tendência descrita por Molina e Jesus (2010) como “desmonte da infraestrutura educacional rural”, que compromete o acesso e a permanência dos sujeitos do campo na escola.

As falas colhidas evidenciam que a promessa oficial de melhoria na qualidade da educação — sustentada pelo argumento da centralização e pela suposta superação das classes multisseriadas — não se materializou nas comunidades afetadas. Pelo contrário, constatou-se o agravamento das condições de acesso, permanência e aprendizagem, marcado pela precariedade do transporte escolar, pelo desgaste físico e emocional decorrente do cansaço e da fome, pelo distanciamento geográfico e afetivo em relação à escola e pela consequente fragilização dos vínculos comunitários.

Na dimensão socioeconômica, verificou-se que a ampliação das distâncias percorridas para o acesso às unidades nucleadas aumentou não apenas os custos públicos com transporte escolar, mas também gerou despesas indiretas para as famílias, como alimentação e tempo de deslocamento. Além disso, povoados que perderam suas escolas deixaram de contar com um equipamento público estratégico, o que enfraqueceu o dinamismo econômico local, impactando pequenos comércios, fornecedores da merenda escolar e outros serviços vinculados ao cotidiano da instituição. Esse esvaziamento contribui para a desvalorização territorial e, em alguns casos, para a migração forçada em direção às áreas urbanas.

Esse cenário corrobora a compreensão de que a política de nucleação escolar esteve orientada, em grande medida, por uma lógica gerencialista e fiscal, centrada na racionalização de despesas — conforme indicaram alguns entrevistados —, mas dissociada das realidades e necessidades concretas das comunidades do campo.

Ao articular essas narrativas com os dados quantitativos, constata-se que o fechamento e a paralisação de escolas do campo, no período de 2014 a 2024, implicaram não apenas a redução expressiva das matrículas na zona campestre, mas também o deslocamento compulsório de estudantes para unidades nucleadas, percorrendo trajetos que, em alguns casos, ultrapassam duas horas diárias. Essas condições, como assinalam Arroyo (2007) e Molina e Jesus (2010), fragilizam o direito constitucional à educação (art. 205 da CF/88) ao inviabilizar um processo formativo que seja, simultaneamente, contextualizado, inclusivo e equitativo.

5.2 MANUTENÇÃO DAS ESCOLAS: UM COMPROMISSO COM OS POVOS DO CAMPO

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos obtidos nesta pesquisa, articulada às percepções manifestadas pelas comunidades campestres, demonstra que a manutenção das escolas do campo é condição essencial para garantir o direito constitucional à educação e preservar a continuidade das lutas históricas dos povos do campo pela terra, pelo trabalho e pela dignidade. Esses direitos, previstos e protegidos pelo ordenamento jurídico, não podem ser relativizados nem condicionados a critérios meramente administrativos ou financeiros.

Os resultados evidenciam que as escolas do campo exercem papel estratégico na coesão social, na valorização das identidades culturais e no fortalecimento das

economias locais. São espaços que ultrapassam a função pedagógica, atuando como centros de convivência comunitária, de transmissão de saberes e de articulação política e social. A sua desativação, independentemente de justificativas técnicas, implica perdas irreversíveis para o território e para os sujeitos que dele fazem parte.

A presença física da escola no território campesino garante a permanência das crianças e jovens próximos às suas famílias, evita deslocamentos extenuantes e assegura um ensino contextualizado à realidade do campo. Fechar escolas significa romper vínculos históricos e afetivos, comprometer a continuidade de projetos educativos específicos e fragilizar a estrutura social que sustenta essas comunidades.

Defender que nenhuma escola do campo seja fechada é também romper com a lógica política de exclusão que historicamente nega aos povos do campo o pleno acesso aos direitos sociais.

A presença da escola é um ato de resistência à política de afastamento e silenciamento, que, ao retirar equipamentos públicos do território, enfraquece a capacidade de organização comunitária e limita o exercício da cidadania. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar da aprendizagem formal; é a trincheira onde se articula a luta pela permanência na terra e pela continuidade das tradições e modos de vida.

Manter a escola também significa assegurar a presença concreta do Estado no povoado. Em muitos territórios campesinos, a escola é o único equipamento estatal existente, funcionando como referência simbólica e prática de que o poder público reconhece e protege aquela comunidade.

Quando a escola é retirada, o gesto não se limita à reorganização administrativa: ele comunica, de forma silenciosa, o abandono e a retirada da “mão estatal” naquele lugar. O fechamento transmite à comunidade a mensagem de que ela foi deixada à própria sorte, fragilizando ainda mais o vínculo entre o Estado e os cidadãos que vivem no campo.

Ao contrário, a manutenção da escola representa um compromisso ativo com o território e seus habitantes, reafirmando que eles têm importância política e social. A educação, quando garantida em seu próprio espaço, é o direito que abre portas para outros direitos: a consciência crítica alimenta a luta por saúde, transporte, saneamento, infraestrutura e políticas de fortalecimento da agricultura familiar. Cada escola preservada é um núcleo de resistência e um ponto de ancoragem para que novas conquistas se tornem possíveis.

Por isso, fechar uma escola do campo é mais do que interromper o funcionamento de um prédio — é desarticular um sistema de direitos que se sustentam mutuamente. A permanência das escolas é a estratégia concreta para contrariar a ordem excludente, manter viva a presença do Estado, fortalecer a autonomia e garantir que os povos do campo possam seguir resistindo, produzindo e vivendo com dignidade no território que lhes pertence.

CONCLUSÕES

O percurso investigativo desenvolvido ao longo desta dissertação possibilitou compreender com profundidade os efeitos do processo de nucleação escolar nas comunidades campesinas do município de Rio Real, Bahia, entre 2014 e 2024. Os resultados revelaram que a política de fechamento e paralisação de escolas, embora apresentada como estratégia de modernização administrativa e de melhoria da qualidade da educação, produziu impactos severos e múltiplos, atravessando dimensões sociais, culturais, pedagógicas, econômicas e territoriais.

Do ponto de vista educacional, constatou-se que a centralização da oferta em centros escolares de maior porte não assegurou avanços significativos na aprendizagem. Ao contrário, o deslocamento diário, marcado por longas distâncias, condições precárias de transporte e ruptura com o ambiente comunitário, introduziu novos obstáculos à permanência dos estudantes. Muitos passaram a conviver com a exaustão física e emocional, a diminuição do tempo disponível para atividades familiares e comunitárias e a perda da proximidade com seus espaços de origem. Tais fatores comprometeram a motivação, ampliaram a evasão e intensificaram o sentimento de exclusão.

Na esfera social e cultural, a retirada das escolas do território significou o enfraquecimento de um espaço que, historicamente, sempre exerceu função de núcleo comunitário. Mais do que local de instrução, a escola representava um ponto de encontro, de sociabilidade e de partilha de experiências, além de exercer papel simbólico de pertencimento e de preservação da identidade coletiva. O fechamento desses espaços resultou em esvaziamento da vida comunitária, perda de referências de memória e enfraquecimento das redes de solidariedade que garantiam coesão social às comunidades camponesas.

Sob a perspectiva política, a nucleação escolar revelou-se como parte de um modelo de desenvolvimento excludente, associado à lógica de concentração de recursos nas áreas urbanas e de marginalização das comunidades campesinas. Essa política reproduziu desigualdades históricas e aprofundou a sensação de invisibilidade dos sujeitos do campo diante do poder público. Ao deslocar crianças e jovens para fora de seus territórios, a nucleação não apenas retirou o direito à educação em condições adequadas, mas também reduziu a capacidade de mobilização das comunidades, fragilizando suas formas de resistência e luta por direitos.

No campo econômico, os impactos também foram expressivos. O deslocamento diário implicou custos adicionais às famílias, seja em termos de tempo, seja em recursos financeiros. O fechamento de escolas repercutiu ainda sobre a dinâmica local, pois muitas comunidades perderam um espaço que gerava movimento, mantinha pequenos comércios ativos e contribuía para a circulação de bens e serviços. A ausência da escola contribuiu, assim, para a estagnação de atividades econômicas e para o aumento do êxodo, já que muitas famílias passaram a considerar a migração como única alternativa diante da perda de perspectivas no território.

A análise realizada também permitiu compreender que a supressão das turmas multisseriadas, frequentemente justificativa central da nucleação, não significou a superação de limitações pedagógicas. Ao contrário, negou-se a possibilidade de valorização de práticas que poderiam fortalecer a educação em contextos de baixa densidade populacional. A multisseriação, longe de ser um entrave, poderia ser tratada como uma metodologia de potencial emancipador, desde que acompanhada de formação docente adequada e de políticas de valorização dos sujeitos do campo.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a nucleação escolar, tal como implementada em Rio Real, não respondeu às necessidades das comunidades camponesas. Ao priorizar critérios administrativos e econômicos, relegou-se a segundo plano a função social da escola como promotora de inclusão, justiça e permanência digna no território. O resultado foi o aprofundamento das desigualdades e a intensificação de processos de exclusão que historicamente atingem os povos do campo.

Esta dissertação contribui para reafirmar a ideia de que a existência das escolas do campo não pode ser tratada como objeto de negociação ou de ajuste orçamentário. Trata-se de um direito inalienável, vinculado à cidadania e à dignidade humana. Preservar e fortalecer essas escolas significa assegurar condições para que os povos do campo mantenham suas raízes, projetem o futuro de suas comunidades e resistam às pressões que buscam afastá-los de seus territórios.

Por fim, reconhece-se que este estudo não encerra o debate sobre a nucleação escolar. Pelo contrário, abre espaço para que novas investigações aprofundem temas ainda pouco explorados, como os efeitos subjetivos dessa política sobre as trajetórias individuais dos estudantes, o papel das escolas como equipamentos multifuncionais nos territórios e as alternativas pedagógicas viáveis em comunidades de pequena

densidade populacional. É imperativo que a formulação de políticas públicas considere não apenas indicadores numéricos, mas também a vida concreta dos sujeitos do campo, suas culturas, seus modos de existir e suas formas de organização.

Conclui-se, assim, que a defesa da escola do campo deve ser compreendida como defesa da própria permanência dos povos camponeses em seus territórios, da preservação de suas identidades e da construção de um projeto de sociedade mais justo, plural e democrático. A escola, enquanto espaço de resistência e de produção de cidadania, não pode ser suprimida em nome de uma racionalidade administrativa que desconsidera a centralidade da vida humana e da dignidade no campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Escola, currículo e movimentos sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Outro campo é possível: construindo a educação do campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Censo Escolar 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em: 6 jun. 2024.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: <<http://censo.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação do campo. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_operacionais_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação do campo: diretrizes e orientações. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE n. 22, de 8 de dezembro de 2020. Estabelece Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2023. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Tereza Simone Santos de. A política de fechamento de escolas como corolário da questão brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CORREIA, Elis Santos. O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

COSTA, Luana Ricarto da. As implicações do fechamento da Escola E.I.E.F. Dedé Pinheiro no contexto comunitário do Sítio Currais: uma história contada por mulheres. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no Campo Brasil – 2022.

Goiânia: CPT Nacional, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Campesinato e agronegócio: a luta pela terra e pela educação no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo: territórios de resistência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

FERNANDES, Rosilda C. Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

GRANEREAU, Abbé. A escola camponesa: cultura, identidade e educação no campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej et al. Políticas públicas e educação do campo: uma retrospectiva do movimento da Educação do Campo. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo demográfico 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório de análise educacional em comunidades rurais. Disponível em: <<https://www.iat.gov.br>>. Acesso em: 2023.

JESUS, Sandra de; LUCINI, Marizete. A colonialidade em movimento: uma reflexão sobre o fechamento de escolas do campo no município de Cristinápolis – Sergipe, Brasil. Revista Cocar, Belém, v. 24, ed. esp., p. 1-19, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MACHADO, Vitor; TSUCHIYA, Amanda Matheus. A Educação do Campo: um estudo sobre as condições das escolas dos assentamentos de reforma agrária. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-18, set./dez. 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Nucleação escolar: diretrizes e políticas públicas. Brasília, 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Relatório de qualidade da educação básica. Brasília, 2022.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas: a luta por uma educação emancipatória. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2019.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora da UnB, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena C. de A. (orgs.). Políticas de Educação do Campo: avanços e desafios. Brasília: MDA, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Luiz Carlos de. Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Editora da UnB, 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo e políticas públicas: a escola como expressão de território. Brasília: Editora da UnB, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora da UnB, 2012.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Vanessa C. As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA. 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia hoje: dilemas e perspectivas da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no Estado de Sergipe (1947-1951) Dissertação (Mestrado em Educação) – Aracaju: UNIT, 2016. p. 187.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo: conquistas e desafios para a escola pública brasileira. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844062/html>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SOUSA, Elson Silva; MAPOSSA, Elisa Benjamim; LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 355-374, 2025.

UNICEF. Educação e desigualdade: um olhar para o campo. Brasília: UNICEF, 2021.

ANEXOS E APÊNDICES

DADOS ADICIONAIS DAS UNIDADES DE ENSINO DE RIO REAL BAHIA

Escola	Localização	Lei Criação	Início	Paralisação Fechamento	Situação Atual
Esc. Mun. Princesa Isabel	Pov. Mocambo do Rio Azul	n. 471/1997	1952		Ativa
Esc. Mun. Nilda Valença	Pov. Pindoba	n. 471/1997	1954		Migrada
Esc. Mun. Dr. Carvalho Batista	Pov. Fazenda Limeira	n. 471/1997	1954		Desativada
Esc. Mun. Menino Jesus	Pov. Praça	n. 471/1997	1954		Desativada
Esc. Mun. São Bento	Pov. Mata verde	n. 471/1997	1954		Desativada
Esc. Mun. Maria Quitéria	Pov. Caraíbias	n. 471/1997	1954		Desativada
Esc. Mun. José Bonifácio	Pov. Teotônio	n. 471/1997	1955		Desativada
Esc. Mun. Josefa dos S. Alves	Pov. Loreto	n. 471/1997	1958		Ativa
Esc. Mun. Senhor do Bomfim	Pov. Mocambinho	n. 471/1997	1963		Ativa
Esc. Mun. Santos Dumont	Pov. Monte Alegre	n. 471/1997	1964		Desativada
Esc. Mun. Tiradentes	Pov. Palmeira	n. 471/1997	1964		Ativa
Esc. Mun. Cosme Damião	Pov. Carangueijo	n. 471/1997	1966		Ativa
Esc. Mun. Coração de Jesus	Pov. Mocambo do Rio Azul	n. 471/1997	1966		Desativada
Esc. Mun. Branca de Neve	Pov. Faz. Anjinho	n. 471/1997	1969		Desativada
Esc. Mun. Noema Garcia	Pov. Faz. Araújo	n. 471/1997	1969		Desativada
Esc. Mun. Tio Patinhas	Pov. Baixa Grande	n. 471/1997	1970		Desativada

Esc. Mun. Ruy Barbosa	Pov. Brejinho I	n. 471/1997	1970		Ativa
Esc. Mun. Duque e Antônio Ezequiel	Pov. Puba	n. 471/1997	1971		Ativa
Esc. Mun. Castro Alves	Pov. Tanques do Marques	n. 471/1997	1972		Desativad a
Esc. Mun. Nossa Senhora de Fátima	Pov. Faz. Cachoeira	n. 471/1997	1974		Desativad a
Esc. Mun. Monteiro Lobato	Pov. Faz. Bacias	n. 471/1997	1975		Ativa
Esc. Mun. Cosme Farias	Pov. Faz. Burril	n. 471/1997	1976		Desativad a
Esc. Mun. Ana Maria/Ana Nery	Pov. Olhos d'água	n. 471/1997	1978		Ativa
Esc. Mun. Olavo Bilac	Pov. Areias	n. 471/1997	1979		Desativad a
Esc. Mun. Manoel da Nobrega	Pov. Lima	n. 471/1997	1979		Desativad a
Esc. Mun. Dois de Julho	Pov. Lagoa de Baixo	n. 471/1997	1980		Ativa
Esc. Mun. Nossa Senhora Aparecida	Pov. Salgado Grande	n. 471/1997	1981		Desativad a
Esc. Mun. Santo Antônio	Pov. Leve	n. 471/1997	1981		Desativad a
Esc. Mun. Joana Angélica	Pov. Mombaça	n. 471/1997	1982		Desativad a
Esc. Mun. Getúlio Vargas	Pov. Taboa	n. 471/1997	1982		Ativa
Esc. Mun. Princesa Leopoldina	Pov. Lagoa Seca	n. 471/1997	1982		Desativad a
Esc. Mun. Pequeno Príncipe	Pov. Salgado Grande	n. 471/1997	1982		Desativad a
Esc. Mun. Nossa Senhora da Conceição	Pov. Celão	n. 471/1997	1982		Desativad a
Esc. Mun. Santa Rita	Pov. Carro Quebrado	n. 471/1997	1982		Desativad a

Esc. Mun. São José	Pov. Sítio	n. 471/1997	1982		
Esc. Mun. Nossa S. Livramento	Pov. Faz. Furada	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Nelson José dos Santos	Pov. Sucupira	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Frei Cristovão	Pov. Água Branca	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. São Francisco	Pov. Est. Itapicuru	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Francisco Dantas Fontes	Pov. Faz. Cajuerinho	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Casinha Feliz /Josefa Creusa	Pov. Loreto	n. 471/1997	1982/ 2024		Ativa
Esc. Mun.	Pov. Lagoa Seca	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Santa Luzia	Pov. Lagoa Seca II	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Senhor dos Passos	Pov. Brejinho	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Irmã Dulce	Pov. Faz. Alegre do Rio Azul	n. 471/1997	1982		
Esc. Mun. Nossa Senhora do Loreto	Pov. Loreto	n. 471/1997	1982		Desativada
Esc. Mun. Nossa Senhora Santana	Pov. Saco da Candeia	n. 471/1997	1983		Ativa
Esc. Mun. Carolina Vieira da Cruz	Pov. Faz. Rita	n. 471/1997	1989		Desativada
Esc. Mun. José Abrahan Viera da Cruz	Pov. Lagoa Seca	n. 471/1997	1990		Desativada
Esc. Mun. Cenira Resende	Pov. Várzea Comprida	n. 471/1997	1990/ 1991		Desativada
Esc. Mun. Maria Fonseca Brito	Pov. Ribeira	n. 471/1997	1991		Desativada

Esc. Mun. Dra. Arlete Magalhães	Pov. Teotônio	n. 471/1997	1991		
Esc. Mun. Raimundo Guimarães	Pov. Boa Vista	n. 471/1997	1993		Desativada
Esc. Mun. Jorge Amado	Pov. Brejinho	n. 471/1997	1994		Desativada
Esc. Mun. José Elias O. Cardoso	Pov. Baixa da Mangaba	n. 471/1997	1997		Desativada
Esc. Mun. José Martins Barbosa	Pov. Tanque do Marques	n. 478/1997	2001		
Esc. Mun. José Francisco Rodrigues	Pov. Lagoa de Cima	n. 521/2001	2001		Desativada
Esc. Mun. Jose Bonfim Dantas Cardoso	Pov. Massaranduba	n. 521/2001	2001		
Esc. Mun. José Benicio de Almeida	Pov. Olhos d'água	n. 521/2001	2001		Desativada
Esc. Mun. João Alves da Fonseca	Pov. Marimbondo	n. 770/2020	2008		

SÍNTESE DAS FALAS E INTERPRETAÇÕES DOS GRUPOS ENTREVISTADOS SOBRE A NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM RIO REAL/BA (2014–2024)

Grupo	Citação-chave	Interpretação sintética
Agentes com poder de decisão	“A ideia da nucleação foi para melhorar mesmo o ensino [...] é um passo que a gente vê como necessário.” (Ex-secretária, 2025)	Política justificada como estratégia técnica para elevar a qualidade do ensino, com foco em infraestrutura, corpo docente e supervisão, mesmo diante de resistência inicial.
	“Juntar os alunos em escolas maiores foi bom, porque deu para acabar com aquelas turmas multisseriadas [...]” (Diretor, 2025)	Visão técnico-pedagógica que associa homogeneidade etária e organização por séries à eficiência, desvalorizando práticas multisseriadas.
	“Não foi uma decisão tomada sozinha [...] manter escolas pequenas com poucos alunos era inviável.” (Ex-secretária, 2025)	Ênfase em critérios orçamentários e gerenciais, usando dados de matrícula para sustentar a centralização; decisão marcada por dilemas éticos, mas conduzida por metas administrativas, com desativação de prédios que posteriormente entraram em processo de deterioração física.
Representantes institucionais e comunitários	“Muitas vezes a comunidade nem é consultada [...]” (Conselheiro 2, 2025)	Percepção de verticalização da decisão e ausência de participação efetiva, com predomínio do argumento de corte de gastos e ausência de planejamento para o uso dos prédios desativados, favorecendo seu abandono.
	“Nosso papel era garantir [...] estava dentro das metas do Plano Municipal de Educação.” (Conselheiro 1, 2025)	Alinhamento institucional às metas oficiais, priorizando argumentos técnicos de precariedade física e baixa matrícula, sem indicar soluções para evitar a ociosidade e a deterioração dos imóveis escolares desativados.
	“Quando a escola some [...] é uma perda de identidade.” (Conselheiro 2, 2025)	Reconhecimento do papel da escola na preservação cultural; o fechamento provoca esvaziamento das práticas e abandono físico do prédio, acelerando sua degradação.
	“Chamamos reunião [...] fechar ela é como tirar um pedaço da vida da comunidade. E o pior é que o prédio fica lá, parado, se	Escola como núcleo de sociabilidade e espaço multifuncional; fechamento simboliza perda de coesão e abandono

	estragando, pegando mato, sem uso.” (Líder comunitário, 2025)	físico, com invasão da vegetação, infiltrações e desgaste estrutural visível.
	“Graças à união de todos, conseguimos impedir o fechamento.” (Vereador 1, 2025)	Ação política e mobilização popular como instrumentos de reversão de decisões administrativas, evitando que o prédio escolar seguisse o destino de outros, hoje em deterioração.
Diretamente impactados	“Disseram que ia ter professor para cada série [...] agora falta até o lanche.” (Mãe 2, 2025)	Descompasso entre promessas e realidade, agravado por falhas no transporte e na oferta de alimentação escolar; em paralelo, as escolas fechadas próximas à comunidade permanecem abandonadas e se deteriorando.
	“Perdemos a conexão com a história deles [...]” (Professora 2, 2025)	Ruptura de vínculos afetivos e pedagógicos contextualizados com a comunidade, agravada pela ausência de uso social dos prédios escolares desativados, que se degradam com o tempo.
	“Agora, além de acordar mais cedo [...] não consigo me concentrar.” (Estudante 1, 2025)	Cansaço e perda de rendimento devido ao deslocamento prolongado, enquanto a antiga escola do povoado, agora fechada, permanece sem uso e em visível estado de abandono.
	“Sai de casa ainda de noite [...] barriga roncando de fome.” (Estudante 2, 2025)	Rotina extenuante e condições adversas que comprometem o bem-estar físico, somando-se ao sentimento de perda ao ver o prédio escolar antes frequentado em processo de deterioração.
	“Minha menina só tem seis anos [...] chega lá cansada.” (Mãe 2, 2025)	Inadequação da rotina para crianças pequenas, afetando atenção e aprendizado; paralelamente, a desativação da escola local expõe o prédio ao abandono e ao desgaste físico.
	“Começam a achar que o jeito deles é errado [...]” (Professora campo 2, 2025)	Efeitos identitários negativos, com constrangimento e perda de autoestima dos alunos, em um contexto onde o prédio escolar fechado permanece como símbolo visível da retirada da escola do território e de sua deterioração.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Ex-Secretária(o) Municipal de Educação

Dados Pessoais

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Cargo exercido:
4. Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação:
5. Formação Acadêmica:
6. E-mail para contato:

Bloco 1 – Histórico e Contexto

1. Como a senhora avalia a situação das escolas do campo em Rio Real antes do processo de nucleação escolar?

Bloco 2 – Processo de Decisão

2. Quais fatores motivaram a decisão de nucleação ou fechamento das escolas do campo no período de 2014 a 2024?
3. Como a Secretaria identificou a necessidade dessa política?
4. Quais critérios foram utilizados para definir quais escolas seriam nucleadas ou fechadas?
5. Houve consulta ou participação da comunidade antes da decisão?

Bloco 3 – Impactos e Consequências

6. Quais impactos foram percebidos nas comunidades após a nucleação ou fechamento das escolas?
7. Como as famílias e estudantes reagiram às mudanças?

Bloco 4 – Recursos e Infraestrutura

8. Que recursos foram destinados às escolas nucleadas?

9. Houve investimentos em infraestrutura ou equipamentos?

Bloco 5 – Medidas de Apoio

10. Que ações foram adotadas para apoiar os estudantes afetados?

Bloco 6 – Desafios e Perspectivas

11. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo?

12. Há aspectos que poderiam ter sido conduzidos de forma diferente?

13. Existem planos de reabertura de escolas no campo?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:
- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Professores(as) que atuaram ou atuam em escolas do campo em Rio Real/BA

Dados Pessoais

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Escola de atuação:
4. Tempo de exercício no magistério:
5. Tempo de atuação na escola atual (ou última escola do campo em que atuou):
6. Formação Acadêmica:
7. E-mail para contato:

Bloco 1 – Histórico e Contexto

1. Como o(a) senhor(a) avalia a situação das escolas do campo em Rio Real antes do processo de nucleação escolar?
2. Quais eram as principais características e desafios da escola em que o(a) senhor(a) atuava nesse período?

Bloco 2 – Experiência no Processo de Nucleação

3. O(a) senhor(a) participou de discussões ou foi informado(a) previamente sobre a decisão de nucleação ou fechamento da escola?
4. Quais foram as justificativas apresentadas para a adoção dessa política?
5. Como foi a sua experiência de deslocamento e adaptação (caso tenha sido transferido para uma escola nucleada)?

Bloco 3 – Impactos Pedagógicos e Comunitários

6. Quais mudanças pedagógicas ocorreram após a nucleação (organização das turmas, práticas de ensino, acompanhamento dos estudantes)?

7. Como os estudantes reagiram a essas mudanças?

8. Quais foram os impactos percebidos na relação escola–comunidade após o fechamento ou nucleação?

Bloco 4 – Condições de Trabalho e Infraestrutura

9. Houve melhorias ou dificuldades em relação às condições de trabalho (recursos didáticos, carga horária, número de turmas)?

10. Como o(a) senhor(a) avalia a infraestrutura das escolas nucleadas em comparação às escolas do campo que foram fechadas?

Bloco 5 – Acompanhamento e Suporte

11. Que tipo de apoio pedagógico, administrativo ou emocional foi oferecido aos professores durante esse processo?

12. O(a) senhor(a) considera que houve preparação adequada para lidar com as mudanças?

Bloco 6 – Desafios e Perspectivas

13. Quais foram os principais desafios enfrentados em sua prática docente após a nucleação?

14. Na sua visão, quais aspectos poderiam ter sido conduzidos de forma diferente nesse processo?

15. O(a) senhor(a) acredita que a reabertura de escolas do campo seria necessária ou viável? Por quê?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:
- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Líder Comunitário

Dados Pessoais

1. Nome Completo (opcional):
2. Idade:
3. Nome da Comunidade e Tempo de Residência:
4. Papel/Função na Comunidade:

Bloco 1 – Histórico e Contexto

1. Como era a escola da sua comunidade antes do fechamento/paralisação?
2. Qual era sua importância para a vida comunitária, além da função educacional?

Bloco 2 – Processo e Reação

3. Como a comunidade foi informada da decisão? Houve mobilização para tentar impedir o fechamento?

Bloco 3 – Impactos

4. Que mudanças ocorreram no dia a dia das famílias e estudantes?
6. Como ficou a questão do transporte escolar?
7. O fechamento impactou eventos comunitários ou atividades culturais?

Bloco 4 – Participação e Avaliação

8. A comunidade foi ouvida antes da decisão?
9. Houve melhorias na educação após a nucleação?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:

- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Estudantes de Escolas do Campo

Dados Pessoais

1. Nome Completo (opcional):
2. Idade:
3. Ano/Série:
4. Nome da Escola:

Bloco 1 – Antes da Nucleação

1. Como era sua experiência na escola antes das mudanças?

Bloco 2 – Após a Nucleação

2. O que mudou para você depois da nucleação?
3. Como ficou o transporte até a nova escola?

Bloco 3 – Aspectos Pedagógicos e Sociais

4. Houve mudanças no ambiente de aprendizagem?
5. Como ficaram suas amizades?

Bloco 4 – Sentimentos e Expectativas

6. Você acredita que sua educação melhorou ou piorou após a mudança?
7. Quais são suas expectativas para o futuro?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:

- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Pais ou Responsáveis de Estudantes

Dados Pessoais

1. Nome Completo (opcional):
2. Idade:
3. Relação com o Estudante:

Bloco 1 – Antes da Nucleação

1. Como era a experiência escolar do seu filho antes do fechamento?

Bloco 2 – Após a Nucleação

2. Quais mudanças ocorreram na rotina familiar?
3. Como ficou o transporte escolar?

Bloco 3 – Avaliação e Participação

4. Houve espaço para a comunidade opinar antes da decisão?
5. A educação melhorou ou piorou na sua visão?

Bloco 4 – Futuro e Sugestões

6. O que precisa ser feito para melhorar a educação no campo?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:
- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Vereador

Dados Pessoais

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Partido Político:
4. Tempo de Mandato:

Bloco 1 – Posição e Atuação

1. Qual foi sua posição sobre o fechamento/nucleação das escolas do campo?
2. Participou de votações ou audiências sobre o tema?

Bloco 2 – Impactos e Desafios

3. Quais impactos percebeu nas comunidades após a decisão?
4. Que ações o Legislativo poderia adotar para evitar novos fechamentos?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:
- Assinatura:

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Conselheiro Municipal de Educação

Dados Pessoais

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Segmento Representado no Conselho:

Bloco 1 – Papel do Conselho

1. Qual foi a atuação do Conselho Municipal de Educação no processo de nucleação?
2. O Conselho foi consultado formalmente?

Bloco 2 – Avaliação e Acompanhamento

3. Como avalia os impactos da política nas comunidades do campo?
4. O Conselho acompanha os efeitos da nucleação?

Bloco 3 – Futuro e Propostas

5. Quais ações o Conselho pode propor para fortalecer as escolas do campo?

Encerramento

- Data:
- Local:
- Nome do Entrevistador:
- Assinatura:

LEIS E DOCUMENTOS COMPLEMENTARES

Oria escolas municipais e das aut.
provinciais.

O Prefeito municipal de Rio Real, Estado da
Bahia, no uso das suas atribuições legais,
Fica sabendo que a Câmara Municipal apre-
sentou e em parecer a seguinte lei:

Art. 1º - Ficam criadas as escolas municipais, todas as
das no Anexo Único desta lei, respectivamente, com
a sua denominação, localizações e anos que iniciam
suas atividades.

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua
publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito municipal de Rio Real,
em 02 de julho de 1997.

Dr. José Carlos de Sá
Prefeito Municipal.

Dilma Bandeira da Silva
Dilma Bandeira da Silva
Sec. mun. da Educação, Cultura e Desporto

Lei 471/97

ANEXO ÚNICO

ORDEM	DENOMINAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	INÍCIO ATIV.
01	ESC. MUN. JOSÉ BONIFÁCIO	POVOADO TEOTÔNIO	1955
02	ESC. MUN. BERNARDE DE NEVE	FACUNDA BERNARDE	1969
03	ESC. MUN. PRINCESA ISABEL	P. MOG. DO RIO REAL	1952
04	ESC. MUN. JOANA ANGELO	POVOADO MOMBAGA	1982
05	ESC. MUN. GETÚLIO VAREZAS	POVOADO TABOÁ	1982
06	ESC. MUN. JOSÉ DE ALENCAR	POVOADO LOBATO	1958
07	ESC. MUN. BERNARDE DO DOMÉIN	P. MOSAMBINO	1963
08	ESC. MUN. SÁVIO DUMET	P. MONTE ALEGRE	1964
09	ESC. MUN. COSME DAMIÃO	P. CABANGUÍGO	1966
10	ESC. MUN. CECÍLIA DE JESUS	P. MOG. DO RIO REAL	1966
11	ESC. MUN. NILDA VALENÇA BAPTISTA	P. PINDOBA	1994



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO REAL
ESTADO DA BAHIA
GABINETE DO PREFEITO



Anexo Único

Ordem	Instituição	Endereço	Início das Atividades
01	Escola Municipal José Martins Barbosa	Povoado Tanque do Marques	2001
02	Creche Escola Betel de Rio Real	1ª Travessa do Loteamento Raimundo Guimarães, s/n	2008
03	Escola Municipal João Alves da Fonseca	Povoado Marimbondo	2008
04	Creche Josefa Lima Silva	Loteamento Bom viver.	2012
05	Escola Municipal Djalma Faria de Oliveira	Rua Nilda Valença Baptista (Loteamento Bela Vista).	2012
06	Creche Municipal Professora Diva Maria dos Santos Matos	Rua Dr. José Carvalho Baptista (Travessa da Embasa).	2014
07	Creche Municipal Divino Espírito Santo	Avenida Senador Antônio Carlos Magalhães, 438	2019