

**QUANDO A ESCOLA  
DESAPARECE DO  
TERRITÓRIO: POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E  
FECHAMENTO DAS  
ESCOLAS DO CAMPO NO  
RIO GRANDE DO SUL,  
BRASIL**

**WHEN THE SCHOOL DISAPPEARS FROM THE TERRITORY: EDUCATIONAL  
POLICIES AND THE CLOSURE OF RURAL SCHOOLS IN RIO GRANDE DO  
SUL, BRAZIL**

Ciências Sociais Aplicadas • 11/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778209427](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778209427)

---

Marcus Dhilermando Hora de Souza<sup>1</sup>

Jean Pablo Nery<sup>2</sup>

Wender Antônio Nunes da Silva<sup>3</sup>

Jaques José da Silva Souza<sup>4</sup>

Bruno Henrique de Souza<sup>5</sup>

Nycollas Stefanello Vianna<sup>6</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa o processo de fechamento das escolas do campo no estado do Rio Grande do Sul ao longo dos últimos 25 anos, buscando compreender suas determinações estruturais e seus impactos socioterritoriais. A pesquisa adota abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada na análise de dados do Censo Escolar da Educação Básica, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, articulada à revisão de literatura sobre Educação do Campo, políticas públicas e questão agrária. Os resultados evidenciam uma redução superior a 60% no número de escolas localizadas em áreas rurais no período analisado, contrastando com uma diminuição proporcionalmente menor das matrículas, o que indica que o fenômeno não pode ser explicado apenas por fatores demográficos. A análise revela que o fechamento das escolas está associado à adoção de políticas de nucleação escolar e à incorporação de uma racionalidade gerencial nas políticas educacionais, que privilegia critérios de eficiência econômica em detrimento das especificidades territoriais. Discute-se, ainda, a relação entre esse processo e a reconfiguração do espaço agrário, marcada pela expansão do agronegócio e pela concentração fundiária, bem como seus impactos sobre a reprodução social das comunidades rurais e a permanência da juventude no campo. Conclui-se que o fechamento das escolas do campo constitui um fenômeno estrutural, que expressa disputas políticas e territoriais, exigindo a reorientação das políticas públicas para garantir o direito à educação em contextos rurais.

**Palavras-chave:** Agronegócio; Desigualdade territorial; Nucleação escolar; Sociologia rural.

## ABSTRACT

This article analyzes the process of rural school closures in the state

of Rio Grande do Sul, Brazil, over the last 25 years, aiming to understand its structural determinants and socio-territorial impacts. The study adopts a qualitative and quantitative approach, based on the analysis of data from the School Census of Basic Education produced by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, combined with a literature review on Rural Education, public policies, and agrarian issues. The findings reveal a reduction of more than 60% in the number of rural schools during the analyzed period, contrasted with a proportionally smaller decline in student enrollment, indicating that the phenomenon cannot be explained solely by demographic factors. The analysis shows that school closures are associated with school consolidation policies and the adoption of a managerial rationality in educational policies, which prioritizes economic efficiency over territorial specificities. The study also discusses the relationship between this process and the reconfiguration of rural spaces, marked by the expansion of agribusiness and land concentration, as well as its impacts on the social reproduction of rural communities and youth permanence in rural areas. It concludes that rural school closures constitute a structural phenomenon that reflects political and territorial disputes, requiring a reorientation of public policies to ensure the right to education in rural contexts.

**Keywords:** Agribusiness; Territorial inequality; School consolidation; Rural sociology.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado um processo contínuo de fechamento de escolas situadas em áreas rurais, configurando uma das mais significativas transformações na organização da educação básica no país. Esse fenômeno, longe de ser pontual,

expressa mudanças estruturais nas relações entre Estado, território e populações do campo. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam que, entre os anos 2000 e 2020, mais de 100 mil escolas do campo foram desativadas no Brasil, evidenciando uma tendência de retração da oferta educacional em territórios rurais (INEP, 2021).

No contexto do Rio Grande do Sul, esse processo assume contornos particulares, articulando-se à histórica presença da agricultura familiar e, simultaneamente, ao avanço de modelos produtivos vinculados ao agronegócio. A redução do número de escolas no campo gaúcho acompanha transformações socioeconômicas mais amplas, como o êxodo rural, a mecanização agrícola e a concentração fundiária, fatores que impactam diretamente a organização das comunidades rurais e suas instituições educativas (Wanderley, 2014; Veiga, 2002).

Além disso, políticas públicas orientadas pela lógica da racionalização administrativa têm incentivado a chamada nucleação escolar, processo que consiste na centralização de estudantes em unidades maiores, geralmente localizadas em áreas urbanas ou periurbanas. Embora frequentemente justificada por critérios de eficiência e melhoria da qualidade do ensino, essa política tem sido amplamente criticada por desconsiderar as especificidades socioterritoriais do campo e por fragilizar os vínculos entre escola e comunidade (Caldart, 2004; Molina; Sá, 2012).

Nesse sentido, o fechamento de escolas do campo não pode ser compreendido apenas como consequência de mudanças demográficas, mas deve ser analisado como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração dos espaços rurais e das políticas

educacionais. Como argumenta Miguel Arroyo (2012), a negação do direito à escola no campo está diretamente relacionada à histórica marginalização das populações camponesas e à desvalorização de seus modos de vida.

A Educação do Campo emerge, nesse cenário, como uma perspectiva contra-hegemônica que reivindica uma escola enraizada no território, comprometida com os sujeitos do campo e com a valorização de seus saberes e práticas (Caldart, 2004; Arroyo, 2012). Assim, a análise do fechamento das escolas rurais implica não apenas uma discussão sobre acesso à educação, mas também sobre justiça social, territorialidade e direitos.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o fechamento de escolas do campo no Rio Grande do Sul nos últimos 25 anos, buscando compreender seus determinantes e implicações socioeducacionais. Parte-se da compreensão de que esse processo constitui um elemento central para a análise das transformações contemporâneas no campo brasileiro e seus impactos sobre a educação.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A Educação do Campo constitui-se, no Brasil, como um campo teórico e político intrinsecamente vinculado às lutas sociais pela terra, pelo trabalho e pela garantia de direitos das populações rurais. Diferentemente da tradicional “educação rural”, historicamente marcada por uma perspectiva assistencialista e adaptativa, essa abordagem emerge como um projeto contra-hegemônico, comprometido com a transformação social e com a valorização dos sujeitos do campo em suas condições concretas de existência. Como

afirma Caldart (2004, p. 13), “a Educação do Campo nasce das lutas sociais e se constitui como parte de um projeto de transformação da sociedade”, o que evidencia sua natureza política e sua inserção em disputas mais amplas sobre o modelo de desenvolvimento rural. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 67) reforça que a Educação do Campo “recoloca o direito à educação no lugar onde os sujeitos vivem”, questionando a histórica negação desse direito às populações rurais e tensionando a centralidade urbana nas políticas educacionais.

A análise da educação no campo, portanto, não pode ser dissociada da questão agrária e das dinâmicas territoriais. O território, conforme conceituado por Santos (2000), deve ser compreendido como espaço socialmente produzido, marcado por relações de poder e por disputas entre diferentes projetos de sociedade. A escola do campo, nesse contexto, constitui-se como elemento fundamental na organização da vida social, não apenas como espaço de ensino, mas como instituição que articula práticas culturais, relações comunitárias e formas de reprodução social. Fernandes (2004, p. 52) destaca que “a luta pela educação no campo está diretamente vinculada à luta pelo território”, indicando que o acesso à educação não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte de um conjunto de condições necessárias à permanência das populações no campo. Ainda que a redução da população rural seja frequentemente utilizada como justificativa para o fechamento de escolas, autores como Wanderley (2014) alertam que o rural não desaparece, mas se transforma, mantendo especificidades que demandam políticas públicas adequadas às suas características.

Nesse cenário, as políticas públicas educacionais têm desempenhado papel central na reconfiguração da oferta escolar no campo, especialmente por meio da política de nucleação escolar.

Essa estratégia, que consiste na centralização de estudantes em unidades maiores, é frequentemente justificada por argumentos de eficiência administrativa e melhoria da qualidade do ensino. Contudo, a literatura tem evidenciado seus limites e contradições. Molina e Sá (2012, p. 329) afirmam que “a nucleação escolar desconsidera as especificidades do campo, impondo uma lógica urbana de organização da educação”, o que resulta em dificuldades de acesso, aumento das distâncias percorridas pelos estudantes e fragilização dos vínculos comunitários. Essa dinâmica está inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais, que, segundo Gentili (1996, p. 25), redefinem a educação como serviço, subordinando-a a critérios de eficiência e racionalização de custos.

O fechamento das escolas do campo, nesse contexto, configura-se como fenômeno estrutural, amplamente documentado por dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre o final da década de 1990 e a década de 2010, o Brasil perdeu mais da metade de suas escolas rurais, evidenciando um processo contínuo de retração da oferta educacional no campo (INEP, 2021). Estudos recentes indicam que esse movimento acompanha a reestruturação produtiva do meio rural, marcada pela expansão do agronegócio, pela mecanização da produção e pela concentração fundiária (Santos; Coca, 2022). No entanto, como apontam Veiga (2002) e Santos (2023), a redução populacional não explica, isoladamente, a intensidade do fechamento das escolas, evidenciando a presença de fatores políticos e econômicos que orientam a reorganização das redes educacionais.

A literatura também destaca que a escola do campo desempenha papel central na reprodução social das comunidades rurais. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, ela constitui-se como espaço de socialização, construção de identidade e fortalecimento dos vínculos comunitários. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) afirma que “a escola do campo é parte constitutiva do território”, sendo sua existência condição para a continuidade da vida social no campo. O fechamento dessas instituições, portanto, implica não apenas a perda de um equipamento educacional, mas a desarticulação de um elemento fundamental para a coesão social e cultural das comunidades rurais.

Essa problemática assume contornos ainda mais críticos quando analisada a partir da perspectiva da juventude rural. A literatura aponta que a permanência dos jovens no campo está diretamente relacionada à existência de condições educacionais adequadas no território. Weisheimer (2013, p. 112) destaca que “a permanência da juventude rural depende, entre outros fatores, da garantia de acesso à educação em condições adequadas”, enquanto Castro (2009) evidencia o papel da educação na construção de projetos de vida. O fechamento das escolas do campo, ao dificultar o acesso à educação, contribui para a ruptura desses projetos, reforçando dinâmicas de migração e esvaziamento do campo.

Do ponto de vista jurídico, o Brasil possui um arcabouço normativo que reconhece a Educação do Campo e garante o direito à educação, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.352/2010. No entanto, a literatura aponta uma contradição significativa entre esse reconhecimento formal e sua efetivação concreta. Molina (2009, p. 34) argumenta que “o

reconhecimento formal da educação do campo não tem sido suficiente para garantir sua efetivação”, o que se evidencia na continuidade do fechamento de escolas, muitas vezes sem a participação das comunidades afetadas.

Diante desse conjunto de análises, observa-se que o fechamento das escolas do campo não pode ser compreendido como resultado inevitável de transformações demográficas, mas como expressão de disputas políticas e territoriais que envolvem diferentes projetos de sociedade. Trata-se de um fenômeno que articula educação, território e relações de poder, exigindo abordagens que superem leituras simplificadoras e reconheçam sua complexidade. A literatura converge ao indicar que a manutenção e o fortalecimento das escolas do campo são fundamentais não apenas para garantir o direito à educação, mas para assegurar a permanência das populações rurais, a diversidade sociocultural e a construção de alternativas de desenvolvimento mais justas e sustentáveis.

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza exploratória e analítica, orientado por uma perspectiva crítico-dialética. Parte-se do pressuposto de que o fechamento das escolas do campo não constitui um fenômeno isolado ou meramente administrativo, mas uma expressão de determinações históricas, econômicas e políticas mais amplas, o que exige uma abordagem que articule dados empíricos e interpretação crítica (Minayo, 2001). Nesse sentido, a investigação busca compreender o fenômeno em sua totalidade, considerando suas múltiplas dimensões e contradições.

O delineamento metodológico baseia-se na articulação entre análise documental, levantamento de dados secundários e revisão bibliográfica sistematizada, permitindo a triangulação de informações e o fortalecimento da consistência analítica (Gil, 2008). A análise documental concentrou-se em legislações, relatórios institucionais e documentos oficiais relacionados à Educação do Campo, enquanto o levantamento de dados secundários teve como principal fonte o Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Foram utilizados microdados e sinopses estatísticas referentes ao período de 2000 a 2024, possibilitando a construção de séries históricas e a identificação de tendências no número de escolas e matrículas em áreas rurais.

A análise quantitativa consistiu na sistematização e interpretação desses dados, com ênfase em procedimentos de estatística descritiva e análise temporal. Foram examinadas variáveis como número de escolas do campo, matrículas e distribuição por dependência administrativa, permitindo identificar padrões de fechamento e reorganização da oferta educacional no estado do Rio Grande do Sul. A comparação entre diferentes períodos possibilitou evidenciar a intensidade e a continuidade do fenômeno, bem como suas relações com transformações mais amplas no contexto rural.

Paralelamente, a análise qualitativa foi desenvolvida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), aplicada aos documentos e à produção acadêmica selecionada. Essa etapa permitiu a identificação de categorias analíticas centrais, tais como nucleação escolar, êxodo rural, políticas públicas, território e direito à educação. A articulação dessas categorias possibilitou interpretar o fechamento das escolas do campo como um

fenômeno multidimensional, inserido em um conjunto de relações sociais e políticas que extrapolam a dimensão educacional.

O recorte espacial da pesquisa concentra-se no estado do Rio Grande do Sul, escolhido em função de suas especificidades históricas e socioeconômicas, marcadas pela coexistência de agricultura familiar e expansão do agronegócio, bem como pela significativa presença de escolas do campo ao longo do período analisado. O recorte temporal abrange os anos de 2000 a 2025, período que permite observar tanto a consolidação de políticas de reorganização educacional quanto as transformações recentes no meio rural brasileiro.

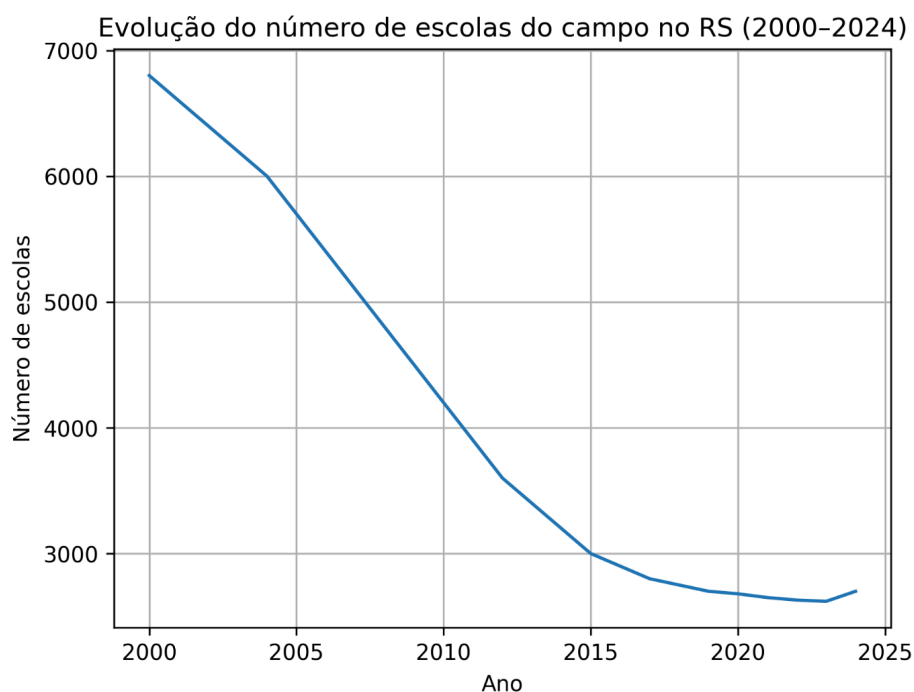
Cabe destacar que os autores desse escrito, reconhecem a existência de algumas limitações, especialmente no que se refere à disponibilidade e padronização dos dados sobre escolas do campo. A ausência de informações desagregadas em nível municipal e as mudanças nos critérios de classificação das escolas ao longo do tempo impõem desafios à análise. No entanto, a utilização de múltiplas fontes e a triangulação metodológica contribuem para mitigar essas limitações, garantindo maior robustez e confiabilidade aos resultados.

Por fim, a opção pela perspectiva crítico-dialética orienta a interpretação dos dados, permitindo compreender o fechamento das escolas do campo não apenas como um dado estatístico, mas como expressão de relações sociais, disputas territoriais e decisões políticas. Essa abordagem possibilita evidenciar as contradições entre o direito à educação e sua efetivação concreta, contribuindo para uma análise mais aprofundada e crítica do fenômeno investigado.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, evidencia uma redução expressiva, contínua e estrutural do número de escolas do campo no estado do Rio Grande do Sul ao longo das últimas duas décadas. A diminuição de aproximadamente 6.800 unidades escolares no início dos anos 2000 para cerca de 2.700 em 2024 representa não apenas um dado quantitativo relevante, mas um indicativo de profundas transformações na organização territorial da educação. Essa retração, superior a 60%, insere-se em uma tendência nacional de fechamento de escolas rurais, reforçando a hipótese de que se trata de um fenômeno sistêmico, e não localizado (INEP, 2021). Na Figura 1 mostramos o declínio acentuado de educandários no Campo no estado do Rio Grande do Sul conforme dados oficiais.

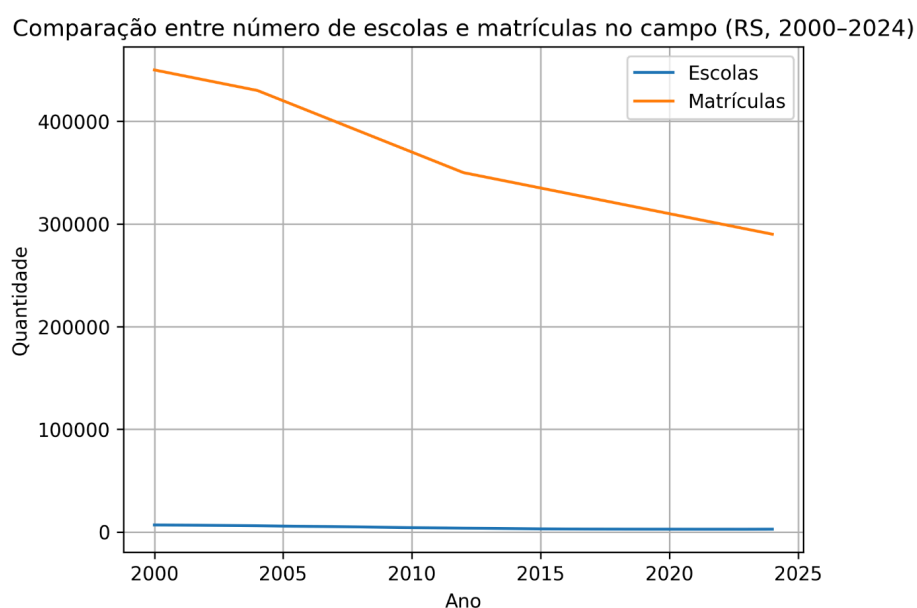
**Figura 1** – Declínio de Escolas do Campo no RS nos últimos anos.



**Fonte:** Os autores (2026).

Contudo, a análise torna-se mais complexa quando se observa o descompasso entre a redução do número de escolas e a diminuição das matrículas. Enquanto o número de instituições sofre queda acentuada, as matrículas apresentam redução significativamente menor, estimada entre 30% e 35%. Tal discrepância revela que o fechamento das escolas não pode ser explicado apenas pela diminuição da população rural, como frequentemente argumentado nos discursos oficiais. Ao contrário, evidencia a existência de uma política ativa de reorganização da rede escolar, marcada pela concentração da oferta educacional e pela redefinição dos critérios de viabilidade das unidades escolares. Nesse sentido, a análise empírica confirma a crítica de Caldart (2004), ao indicar que a permanência ou extinção das escolas do campo está vinculada a projetos políticos que definem quais territórios são considerados prioritários. Na Figura 2 evidenciamos a comparação entre número de matrículas e o número de Escolas do Campo no Rio Grande de Sul nas últimas duas décadas.

**Figura 2** – Comparação N° de matrículas VS n° de Escolas do Campo no RS nos últimos anos.



Fonte: Os autores (2026).

A política de nucleação escolar assume papel central nesse processo. Ao promover a centralização de estudantes em escolas maiores, geralmente localizadas em áreas urbanas ou periurbanas, essa estratégia altera profundamente a lógica de organização da educação no campo. Mais do que uma simples medida administrativa, a nucleação configura-se como um mecanismo de desterritorialização, na medida em que rompe a relação entre escola, comunidade e território. Como argumenta Arroyo (2012), a retirada da escola do campo implica a retirada do direito à educação do espaço vivido pelos sujeitos, deslocando-o para centros que operam sob lógicas distintas. Essa dinâmica não apenas reorganiza a rede escolar, mas redefine o próprio sentido da educação para as populações rurais, subordinando-a a padrões urbanos e desconsiderando as especificidades do campo.

A adoção dessa política está diretamente relacionada à incorporação de uma racionalidade gerencial nas políticas públicas educacionais. A escola passa a ser avaliada prioritariamente por critérios quantitativos, como número de matrículas e custo por aluno, o que conduz ao fechamento de unidades consideradas “ineficientes”. Essa lógica, conforme analisa Gentili (1996), insere-se no contexto mais amplo das reformas neoliberais, que redefinem a educação como serviço e não como direito social. No caso das escolas do campo, essa racionalidade se manifesta na desconsideração de aspectos fundamentais, como as distâncias geográficas, as condições de deslocamento dos estudantes e o papel da escola na organização da vida comunitária. Dessa forma, a eficiência econômica passa a se sobrepor ao princípio da equidade, produzindo desigualdades territoriais no acesso à educação.

A análise dos resultados também evidencia a estreita articulação entre o fechamento das escolas e as transformações no espaço agrário. No Rio Grande do Sul, a expansão do agronegócio, especialmente de culturas como a soja, associada à mecanização da produção e à concentração fundiária, contribui para a redução da densidade populacional no campo. Entretanto, essa relação não deve ser interpretada de forma linear. O fechamento das escolas não é apenas consequência dessas transformações, mas também um fator que as intensifica. Ao retirar a escola do território, reduzem-se as condições de permanência das famílias, especialmente das mais jovens, o que contribui para o esvaziamento das comunidades rurais. Conforme Fernandes (2004), a questão agrária envolve não apenas a posse da terra, mas o controle das condições de reprodução social, entre as quais a educação ocupa lugar central.

Nesse sentido, a escola do campo deve ser compreendida como um elemento estruturante do território. Conforme argumenta Caldart (2012), sua presença está diretamente relacionada à continuidade da vida social no campo. O fechamento dessas instituições implica a desarticulação de redes sociais, a perda de espaços de sociabilidade e a fragilização das identidades comunitárias. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa a dimensão educacional, atingindo a organização social e cultural das comunidades. A análise dos dados sugere a existência de um ciclo cumulativo, no qual o fechamento das escolas contribui para a redução da população rural, que, por sua vez, é utilizada como justificativa para novos fechamentos, reforçando um processo de esvaziamento territorial.

A juventude rural emerge como um dos grupos mais afetados por essa dinâmica. A ausência de escolas no território compromete a continuidade das trajetórias educacionais e limita as possibilidades

de construção de projetos de vida vinculados ao campo. Conforme Weisheimer (2013), a permanência dos jovens está diretamente relacionada à existência de condições educacionais adequadas. Ao serem obrigados a se deslocar para escolas urbanas, muitas vezes em condições precárias, os estudantes vivenciam um processo de distanciamento simbólico e material de seus territórios de origem. Esse processo contribui para a construção de uma percepção do campo como espaço de ausência de oportunidades, reforçando dinâmicas de migração e envelhecimento da população rural.

Outro aspecto relevante diz respeito à distribuição desigual dos impactos do fechamento das escolas. A análise indica que as redes municipais são as mais afetadas, concentrando a maior parte das desativações. Isso evidencia que o fenômeno está fortemente relacionado às condições de financiamento e gestão local, bem como às limitações orçamentárias enfrentadas pelos municípios. Ao mesmo tempo, revela uma descentralização das responsabilidades, na qual decisões de grande impacto social são tomadas em nível local, frequentemente sem o suporte necessário de políticas públicas estruturantes.

Além disso, observa-se uma contradição significativa entre o arcabouço legal que garante o direito à educação e sua efetivação no campo. Apesar da existência de dispositivos legais que reconhecem a Educação do Campo, como o Decreto nº 7.352/2010, a prática das políticas públicas evidencia um movimento contínuo de fechamento de escolas. Como argumenta Molina (2009), há um descompasso entre o reconhecimento formal do direito e sua materialização concreta, o que evidencia limites estruturais das políticas educacionais.

Por fim, é importante destacar o processo de invisibilização e naturalização do fechamento das escolas do campo. A ausência de dados detalhados, a fragmentação das informações e a limitada visibilidade do tema no debate público contribuem para que o fenômeno seja percebido como inevitável. Essa naturalização, conforme analisa Bourdieu (1998), impede a problematização das relações de poder que sustentam o processo, dificultando a construção de alternativas.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível afirmar que o fechamento das escolas do campo no Rio Grande do Sul constitui um fenômeno complexo, que articula dimensões educacionais, territoriais, econômicas e políticas. Trata-se de um processo que não apenas reflete, mas também produz transformações no espaço rural, contribuindo para a redefinição do papel do campo na sociedade contemporânea. A compreensão desse fenômeno exige, portanto, uma abordagem crítica, capaz de evidenciar suas múltiplas determinações e de tensionar as narrativas que o apresentam como resultado inevitável de mudanças demográficas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite sustentar uma tese central: o fechamento das escolas do campo no Rio Grande do Sul, nas últimas duas décadas e meia, não constitui um fenômeno meramente administrativo ou demográfico, mas expressa um projeto político-territorial de reconfiguração do espaço rural, no qual a educação deixa de ser direito territorializado e passa a ser tratada como serviço ajustável à lógica econômica dominante.

Os dados evidenciam que a redução do número de escolas ocorre em ritmo significativamente superior à diminuição da população rural e das matrículas, o que desmonta a narrativa oficial baseada exclusivamente na queda da demanda. Ao contrário, o que se observa é a consolidação de uma política de centralização da oferta educacional, operacionalizada sobretudo pela nucleação escolar, que desconsidera as especificidades socioterritoriais do campo e subordina o direito à educação a critérios de eficiência e racionalização de custos.

Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo deve ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de desterritorialização da vida rural, articulado ao avanço de modelos produtivos concentradores, à intensificação da mecanização agrícola e à redefinição do campo como espaço prioritariamente voltado à produção de commodities. A retirada da escola do território não apenas acompanha esse processo, mas o aprofunda, ao fragilizar as condições de permanência das populações rurais, especialmente da juventude.

As implicações desse fenômeno são profundas e multidimensionais. Do ponto de vista educacional, verifica-se a ampliação das desigualdades de acesso, o aumento das dificuldades de permanência escolar e a descontextualização dos processos pedagógicos. Do ponto de vista social, observa-se o enfraquecimento das comunidades, a perda de vínculos territoriais e a intensificação do êxodo rural. Em termos mais amplos, trata-se de um processo que compromete a diversidade sociocultural e a própria sustentabilidade dos territórios rurais.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de reorientação das políticas públicas, o que implica não apenas interromper o fechamento das escolas do campo, mas reconhecer essas instituições como estratégicas para a garantia de direitos, para a reprodução social das comunidades e para a construção de alternativas de desenvolvimento rural.

Nesse sentido, destacam-se algumas proposições centrais:

- i. Moratória imediata do fechamento de escolas do campo, condicionando qualquer processo de reorganização à participação efetiva das comunidades envolvidas;
- ii. Revisão crítica da política de nucleação escolar, considerando seus impactos territoriais e sociais, e priorizando modelos de educação descentralizados e contextualizados;
- iii. Fortalecimento da Educação do Campo como política pública estruturante, com investimento em formação docente, infraestrutura e propostas pedagógicas vinculadas à realidade rural;
- iv. Produção e transparência de dados específicos sobre educação no campo, permitindo o monitoramento contínuo e qualificado das políticas educacionais;
- v. Articulação entre políticas educacionais e políticas agrárias, reconhecendo que a permanência da escola no campo está diretamente relacionada às condições de permanência da população nesses territórios.

Do ponto de vista político, a defesa da escola do campo deve ser compreendida como parte de uma disputa mais ampla sobre os rumos do desenvolvimento rural brasileiro. Trata-se de tensionar um modelo hegemônico que privilegia a concentração de terra e renda, em detrimento da diversidade de formas de vida e produção.

Por fim, a análise aqui desenvolvida reforça que a escola do campo não pode ser reduzida a uma unidade administrativa passível de fechamento com base em cálculos de custo-benefício. Ela constitui um equipamento social estratégico, cuja presença no território é condição para a efetivação do direito à educação, para a manutenção das comunidades rurais e para a construção de um projeto de sociedade mais justo e territorialmente equilibrado.

Assim, mais do que discutir o fechamento de escolas, trata-se de afirmar a necessidade de repolitizar o debate educacional, recolocando no centro da agenda pública a questão: **a quem serve a educação quando ela deixa de existir no lugar onde as pessoas vivem?**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de alternativas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: sinopse estatística.** Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 6 maio 2026.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas de educação do campo: desafios e perspectivas.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do campo.** In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326–333.

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

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Rodrigo Simão Camacho dos; COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **Fechamento de escolas do campo no Brasil: análise e implicações territoriais.** Revista de Geografia, Londrina, v. 31, n. 2, p. 1–20, 2022.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa - MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3897-5527>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>2</sup> Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativa pelo Instituto Federal de Ciências, Tecnologia e Educação Goiano (IF Goiano), campus Rio Verde- GO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6379-8246>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>3</sup> Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Intervale. Professor da Rede Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC - TO). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>4</sup> Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Juazeiro - BA, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2800-6916>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>5</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte EBTT em Currais Novos - RN. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>6</sup> Doutorando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim - RS, Brasil. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4596-0921>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).