

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25738>

O fechamento de escolas rurais em Rondônia e a pandemia: impactos sobre as comunidades locais

The closure of rural schools in Rondônia and the pandemic: impacts on local communities

El cierre de escuelas rurales en Rondônia y la pandemia: impactos en las comunidades locales

Maria Aparecida Antero Correia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>

Resumo: Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por grandes reformas para privilegiar uma visão de mercado e privatista em detrimento da valorização de uma educação pública com qualidade social. Nesse contexto, o fechamento em massa das escolas rurais atingiu as comunidades historicamente excluídas – como indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas e quilombolas –, aumentando as desigualdades educacionais e sociais. Um exemplo desse processo é o estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental, que tem expandido o agronegócio ao mesmo tempo que apresenta um elevado número de escolas fechadas, inclusive durante o período pandêmico. A partir da análise de dados documentais coletados do Censo da Educação Básica, no período de 2012 a 2023, com revisão bibliográfica e abordagem do materialismo histórico-dialético, o objetivo deste trabalho foi analisar a política de fechamento de escolas da zona rural no estado de Rondônia e como as comunidades locais estão sendo impactadas. Os resultados apontam para a existência de uma tendência consolidada de fechamento de escolas com uma investida cada vez maior do agronegócio, que tem impactos na produção econômica e nas dinâmicas sociais das comunidades do campo, das águas e das florestas. A etapa do Ensino Fundamental tem sido a mais afetada, apresentando os maiores percentuais de fechamento de escolas.

Palavras-chave: reformas educacionais em Rondônia; fechamento de escolas rurais; educação pós-pandemia.

Abstract: In recent decades, Brazilian education has undergone major reforms to favor a market and privatist vision to the detriment of valuing public education with social quality. In this context, the mass closure of rural schools has affected historically excluded communities - such as indigenous, caboclo, riverine, extractivist and quilombola communities -, increasing educational and social inequalities. An example of this process is the state of Rondônia, in Western Amazon, which has been expanding the agribusiness at the same time as having a high number of schools closed, including during the pandemic period. Based on the analysis of documentary data collected from the Basic Education Census, from 2012 to 2023, with a bibliographic review and a historical-dialectical materialism approach, the aim of this work was to analyze the policy of closing schools in rural areas in the state of Rondônia and how local communities have been impacted. The results point to the existence of a consolidated trend of school closures with an increasing onslaught from the agribusiness, which has an impact on economic production and the social dynamics of rural, riverside and forest communities. Primary education has been the most affected, with the highest percentage of school closures.

Keywords: educational reforms in Rondônia; closure of rural schools; post-pandemic education.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen: En las últimas décadas, la educación brasileña ha sufrido importantes reformas que han seguido una visión de mercado y de privatización en detrimento de la valorización de la educación pública con calidad social. En este contexto, el cierre masivo de escuelas rurales afectó a comunidades históricamente excluidas - como los pueblos indígenas, caboclos, ribereños, extractivistas y quilombolas -, aumentando las desigualdades educativas y sociales. Un ejemplo de este proceso es el estado de Rondônia, en la Amazonía occidental, que ha expandido el agronegocio, pero al mismo tiempo ha tenido un elevado número de escuelas cerradas, incluso durante el período de pandemia. A partir del análisis de datos documentales recolectados del Censo de Educación Básica, de 2012 a 2023, con una revisión bibliográfica y un enfoque del materialismo histórico-dialéctico, el objetivo de este trabajo fue analizar la política de cierre de escuelas em zonas rurales del estado de Rondônia y cómo las comunidades locales están siendo impactadas. Los resultados apuntan a la existencia de una tendencia consolidada de cierre de escuelas con una creciente inversión del agronegocio, lo que tiene impactos em la producción económica y la dinámica social de las comunidades rurales, hídricas y forestales. La etapa de Educación Primaria ha sido la más afectada, con los mayores porcentajes de cierre de centros educativos.

Palabras clave: reformas educativas en Rondônia; cierre de escuelas rurales; educación pospandemia.

1 Introdução

As transformações pelas quais passam os territórios onde o agronegócio¹ avança como uma marca da ofensiva do capital nas últimas décadas remetem a novas formas de existência e têm impactado não apenas os processos produtivos, mas também todas as ações e políticas que decorrem dessa reestruturação, principalmente para as populações do campo, das águas e das florestas. É um sistema em que o Estado se coloca a serviço da criação das condições gerais de produção e reprodução do agronegócio, com base na monocultura de exportação de *commodities*. De forma dependente, o Brasil inseriu-se na divisão internacional do trabalho a partir do comércio externo derivado do latifúndio exportador de produtos primários, com sérias implicações para o meio ambiente (Pochmann, 2021).

No caso das Amazônias², ainda na vigência da perspectiva neoliberal, a partir da década de 1990, sua ocupação ganha uma nova dinâmica. De acordo com Mesquita (2011), esse movimento se configura como um terceiro ciclo de ocupação, dominado pelo agronegócio da soja, do dendê, do eucalipto, do carvão vegetal e da pecuária empresarial. O foco está em grandes empreendimentos extensivos, que

¹ O termo “agronegócio” está vinculado a uma ideia de *agribusiness* e expressa “[...] as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços” (Leite; Medeiros, 2012, p. 81).

² Utiliza-se neste trabalho a denominação de Amazônias no plural, pois a região tem grande diversidade nos mais diferentes aspectos, de forma que não pode ser caracterizada de forma única. Sua população é igualmente diversa, composta por múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas, negras remanescentes de quilombos, população urbana etc.

envolvem diferentes segmentos do capital – os quais se apropriam do excedente da produção. Essa reconfiguração do capital nas Amazônias leva a um processo de aprofundamento da expropriação fundiária de pequenos produtores, privilegiando uma minoria em detrimento da maioria constituída por ribeirinhos, indígenas e extrativistas.

O estado de Rondônia está inserido nessa lógica, com a exportação de carne bovina apresentando números expressivos e ocupando grande quantidade de terras para a pecuária extensiva. Se na região amazônica, no período de 1970 a 1995, a pecuária se expandiu em 5,6%, em Rondônia, a expansão foi a maior da região, com 171,2%. Como consequência dessa expansão, que exige grandes áreas de pastagens, também foi verificado, no estado, um expressivo desmatamento, passando de 30.000 km em 1988 para 53.275 em 1998 (Toni *et al.*, 2007).

Também na produção de *commodities*, destaca-se a soja, que articula a agricultura e a indústria. Junto com outros cereais – como o milho, o trigo, o arroz e outros grãos –, ela é exportada em condições primárias para atender ao mercado internacional, em detrimento de incentivos governamentais. No Plano Safra 2024-2025, o governo federal destinou para o agronegócio 475 bilhões em crédito, enquanto para a agricultura familiar (pequenos agricultores) foram alocados apenas 74,98 bilhões (Fernandes, 2024). O espantoso crescimento da produção de grãos em Rondônia é comprovado pelo número de propriedades que atuam nessa área, que passou de 252 em 2006 para 402 em 2017, refletindo no aumento da produção, que aumentou de 150.567 para 800.293 toneladas no mesmo período (Santos; Barros, 2022).

Com as dificuldades enfrentadas – e a falta de assistência de políticas públicas no âmbito dos direitos sociais e da manutenção da produção da agricultura familiar nas áreas rurais –, a população campestre arrenda ou vende suas terras e deixa o campo. Se, na década de 1980, ao mesmo tempo que diminuía o número da população rural também decaía o número das exportações de produtos primários, a partir de 2010, enquanto a população rural representava apenas 10% do total, os produtos primários ultrapassaram 2/3 do total das exportações (Pochmann, 2021).

Tal situação é propícia para a expansão do agronegócio, que, em Rondônia,

[...] impôs modos de vida, formas de trabalho e forçou a saída da agricultura familiar do campo, ora se apropriando de suas terras por meio de pagamento

abaixo do mercado, ora ampliando vagas para contrato de mão de obra assalariada ou arrendamento, mesmo sem as prerrogativas dos direitos trabalhistas (Santos; Barros, 2022, p. 707).

E, em decorrência dessa realidade – e da introdução de máquinas e da avançada tecnologia, que utiliza pouca mão de obra –, os trabalhadores rurais são forçados a deixar o campo, pois, “[...] já que o campo já não lhes oferece os meios necessários à manutenção da família e à educação dos filhos, resta-lhes a venda das suas propriedades aos grandes produtores” (Santos Filho, 2024, p. 54). Em Rondônia, essa é uma estratégia de esvaziamento populacional do campo para favorecer as atividades do agronegócio (Santos; Souza, 2021).

Ainda se adiciona a essa política exploratória – pelo capital agrário exportador – da região do estado de Rondônia a existência da exploração de minérios, como a cassiterita. Em 1958, foram descobertos os primeiros aluviões de cassiterita, e, no início da década de 1970, foi proibida a extração pelos garimpeiros, levando à exploração do minério por grandes grupos econômicos nacionais e internacionais (Santos; Souza, 2021).

Os territórios rurais no estado também são áreas de violência, em decorrência de disputas pelo território. O estado de Rondônia foi cenário de um dos momentos mais violentos da história da luta pela terra no Brasil, quando – no dia 9 de agosto de 1995, na Fazenda Santa Elina, no sul do estado – ocorreu uma chacina de acampados, que ficou conhecida como o “Massacre de Corumbiara”. O resultado da ação violenta da Polícia Militar de Rondônia e de pistoleiros foi a morte de 16 pessoas – entre elas, uma criança –; e o saldo de 55 gravemente feridas, 7 desaparecidas e mais de 200 camponeses, entre homens, mulheres e crianças, com graves sequelas físicas e psicológicas (Souza, 2014).

Entende-se, portanto, considerando a realidade apresentada, que não é possível desvincular a situação econômica, política e social do campo de outras políticas públicas, incluindo a educacional e o processo de fechamento de escolas nesses territórios. Em todo o estado vem acontecendo o fechamento de estruturas escolares em áreas rurais e a transferência dos estudantes para as chamadas escolas polos – assim como ocorre no restante do País.

Mas é preciso considerar que Rondônia tem suas especificidades, decorrentes de um processo de colonização e ocupação que influenciou a criação de escolas nas

áreas rurais. O estado é recente na organização social e política brasileira – foi criado em 1982 e agregou muitos migrantes de outras partes do Brasil, vindos para a região, principalmente, com o objetivo de ocupar a região das Amazônias. Atualmente, Rondônia conta com 52 municípios, que ocupam parte da Amazônia Ocidental. Os grupos migrantes – vindos do Nordeste ou do Sul do País – foram ocupando as cidades ao longo da BR-364. De acordo com Santos Filho (2024, p. 39), “[...] essa política foi apenas a ampliação das áreas destinadas à produção agrícola e pecuária em larga escala, que favorece apenas os grandes proprietários, não somente brasileiros, mas também estrangeiros”.

A ocupação do território rondoniense também faz parte dos projetos – propostos pelo governo militar – de ocupação da região amazônica para exploração das potencialidades produtivas e estímulo à migração (Santos; Barros, 2022; Santos; Souza, 2021). Era uma política adotada e pensada com intuito de “[...] fortalecer os projetos agropecuários para, a partir daí, alavancar o desenvolvimento econômico sob o ponto de vista capitalista” (Santos; Barros, 2022, p. 699). Assim, houve um aumento substancial no número de habitantes, passando de 116.620 em 1970 para 1.562.409 em 2010. Um dado que chama a atenção é a diminuição gradual da proporção da população rural em relação à população total do estado, que passou de 52,4% em 1980 para 26,4% em 2010 (Santos; Barros, 2022). Os dados confirmam a análise de que cada vez mais o meio rural vem deixando de ser uma opção para a vida da população rondoniense, em decorrência da falta de apoio à permanência das famílias de migrantes na terra e de subsídios para a produção da agricultura familiar (Santos; Barros, 2022).

Os autores Santos e Barros (2022) chamam a atenção para o fato de que, no processo de ocupação do campo, as ações direcionadas para a educação não tiveram foco nos direitos sociais, mas em incentivos financeiros para gerar produção para o agronegócio. Ao mesmo tempo, foram diminuídos os investimentos financeiros públicos sociais (Santos; Barros, 2022).

Nesse contexto, o fechamento das escolas rurais também pode ser configurado como um processo de contenção de gastos públicos e adesão ao projeto político em consonância com a classe hegemônica, no caso, as elites agrárias. No entanto, como

alerta Frutuoso (2024, p. 112-113), é preciso também considerar aspectos educacionais nesse processo de fechamento:

[...] a política de fechamento de escolas não deve ser considerada apenas do ponto de vista político como defendem alguns, ou como a política de interesse de grupos específicos – como os donos de transporte escolar –, mas que o fechamento em última instância, sofreu determinações de um conjunto de fatores socioeconômicos e educacionais.

Uma das questões de políticas educacionais que vêm sendo utilizadas para justificar o fechamento das escolas rurais seria o custo de sua manutenção. A grande imprensa – ao publicar reportagens sobre o tema – vem sendo uma aliada daqueles que defendem o fechamento das instituições. Em 2015, no jornal *O Globo*, a vice-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Manuelina Martins, já utilizava o argumento do custo das escolas rurais, quando afirmou:

O problema é que, além de manter a escola, é preciso providenciar o transporte das crianças na maior parte das vezes. Então, a educação rural se torna muito mais cara. E é mais difícil levar investimentos a esses locais. Se nem na área urbana os municípios dão conta, imagine em locais mais afastados (Reis; Moreno, 2015).

De outro lado, a organização da educação brasileira com a atual distribuição de competências eleva a carga e a responsabilidade dos sistemas municipais. As prefeituras, que – de acordo com o artigo 211 da Constituição Federal (Brasil, 1988) – atuam prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, não teriam como construir escolas no meio rural, pois “[...] os mandatários locais orientam-se pela lógica que mais lhe faz sentido, segundo a qual é mais racional promover o transporte dos alunos rarefeitos dos contextos rurais” (Santos *et al.*, 2020, p. 392).

Uma contraposição necessária a essa visão reducionista e economicista sobre as escolas rurais é a discussão sobre suas especificidades, pois não é possível que tenham o mesmo padrão de financiamento que as escolas urbanas. Para sua existência e manutenção, são necessários mecanismos diferenciados de financiamento, para além dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), redistribuídos a partir do número de matrículas ou dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com uma história de expansão do grande capital no campo e de intenso fechamento de escolas, Rondônia apresenta-se como um lócus expressivo para análise e estudos que apontem as dinâmicas econômicas, políticas, sociais e educacionais envolvidas nesse processo. Agregam-se a essa vertente a necessidade de um olhar específico sobre o período da pandemia e a verificação sobre possíveis impactos na reorganização das escolas rurais.

Neste trabalho, a perspectiva do materialismo histórico-dialético oferece possibilidades para fazer essa análise. A metodologia baseia-se na análise bibliográfica e documental, a partir dos dados do Censo da Educação Básica no período de 2012 a 2023. A seleção desse período ocorre no sentido de atualizar os dados de Rondônia divulgados em trabalhos anteriores até o ano de 2011 (Santos Filho, 2024; Souza, 2019; Santos; Souza, 2021). A cada ano são detalhados os números das escolas, considerando como escola fechada a que não aparece mais nos totais do ano seguinte. Foram selecionados dados gerais do Brasil, de Rondônia e de cada etapa da educação básica.

O objetivo, aqui, é apresentar o processo de fechamento das escolas do campo em Rondônia alinhado a possíveis impactos do período pandêmico – que ainda estão sendo mensurados. Este estudo está dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda seção é apresentado um panorama sobre a pandemia e os impactos desse período na educação no Brasil e em Rondônia. Na terceira seção são apresentados dados sobre o fechamento das escolas rurais no estado. Na quarta seção são discutidos os dados estatísticos a partir de cada etapa da educação básica. Ao final, são apresentadas algumas considerações finais.

2 A pandemia da Covid-19 e a educação

Um dos mais importantes momentos históricos do século XXI, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, gerou a morte de milhões de pessoas em todo o mundo e um quadro de incertezas e dificuldades para a sobrevivência em diversos países. Após alguns anos da retomada da vida sem isolamento social, ainda estão sendo realizados estudos para avaliar suas

consequências e revisitar a forma como cada país se organizou para atender às demandas de saúde pública e de outras políticas, como a educação.

Não se pretende fazer, aqui, um balanço sobre as ações governamentais durante a pandemia. Entretanto, é importante mencionar que uma das principais críticas em relação à ação estatal no campo educacional no Brasil foi a ausência de uma coordenação nacional de gestão que oferecesse diretrizes centralizadas de orientação aos sistemas educacionais. Essa crítica diz respeito ao fato de o governo federal não ter desenvolvido nem coordenado ações articuladas como estratégia para a educação básica (Santos; Correia, 2021).

A ausência de coordenação, possivelmente, influenciou a forma como cada estado e município implementou programas para a educação e planos de ensino remoto, a principal forma de continuidade das atividades educacionais durante a pandemia. Após o cancelamento das aulas no País, em março de 2020, muitos estados demoraram para adotar medidas alternativas que garantissem a continuidade dos estudos. Os governos estaduais demoraram em média 34 dias para adotar o ensino remoto após o fechamento das escolas – o Amapá, uma exceção, demorou apenas 1 dia. No entanto, Tocantins, Rio Grande do Sul e Espírito Santo demoraram mais de 100 dias para apresentar um plano (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021).

A velocidade e a qualidade dos programas variaram entre as cinco regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Alguns governos adotaram planos de maneira conjunta ao fechamento das escolas, outros levaram meses para apresentá-los. Em algumas regiões, os alunos não receberam qualquer tipo de plano de ensino remoto por parte do poder público e a maioria dos programas foi introduzida com pouca ou nenhuma preocupação com o acesso às aulas e a supervisão dos alunos. Falhando em oferecer aos alunos estratégias de interação com professores, supervisão e estímulo à presença, poucos programas buscaram mitigar ou reduzir o impacto da pandemia e do fechamento de escolas sobre as populações mais vulneráveis (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021).

Em Rondônia, o governo estadual decretou o isolamento total no dia 18 de março de 2020, com a suspensão da maioria das atividades laborais e de todas as atividades educacionais. Os dados sobre o ensino remoto no estado são impressionantes: de 2,4% de escolas no Brasil que não adotaram alguma estratégia

de ensino remoto em 2020, o maior percentual foi registrado em Rondônia, com 13,2%, seguido por Pará (8,4%), Acre (8,2%) e Amazonas (6,2%) (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021). Portanto, como no restante do País, no caso da educação, os impactos foram grandes, considerando a utilização em larga escala dos meios remotos para a continuidade das atividades didático-pedagógicas.

Uma questão que se destacou na organização dos trabalhos durante a pandemia foi o calendário escolar. Por meio do Parecer CNE/CP n.º 5/2020 (Brasil, 2020), o calendário escolar foi reorganizado, com as aulas à distância computadas como dias letivos. Para as escolas rurais, essa questão foi problemática – ela foi discutida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), pois a decisão de ter aulas à distância desconsiderou as condições para que isso pudesse acontecer qualitativamente. Em nota de junho de 2020, o Fórum elencou diversas propostas para aquele momento, passando, entre outras, pela necessidade – por parte de estados e municípios – de escuta ampla, qualificada e democrática da comunidade escolar, da sociedade civil e dos movimentos sociais; de as atividades pedagógicas não presenciais não serem computadas como dias letivos e objeto de avaliação; e de priorizar a destinação do orçamento da educação para estruturação das escolas e contratação de educadores – a fim de se adequar às novas exigências sanitárias das educadores e dos estudantes quando da retomada segura das atividades presenciais (Fonec, 2020a).

Dessa forma, o ensino remoto foi naturalizado, como constata Hage, Silva e Freitas (2021). No caso da Amazônia paraense, uma região que pode ser comparada à realidade de outros estados do Norte do Brasil, existe grande dificuldade de acesso às tecnologias da informação, e o ensino remoto

[...] exclui os trabalhadores e seus filhos, os pobres e os povos do campo, das águas e da floresta pelas dificuldades de acesso às tecnologias com o uso de internet, o que tem ampliado a exclusão social e as desigualdades dos contingentes mais vulneráveis da sociedade (Hage; Silva; Freitas, 2021, p. 302).

Nesse contexto, a alternativa de utilização dos meios remotos – em que pese sua importância para manter um vínculo do estudante com a escola, considerando a necessidade de interação no processo ensino-aprendizagem – gerou um prejuízo para a comunidade escolar em geral, que se agravou bem mais na realidade do campo,

onde, historicamente, há menos acesso a tecnologias de comunicação e infraestrutura. A utilização de meios remotos fez exacerbar desigualdades preexistentes. A quase totalidade dos estados decidiu como meio tecnológico transmitir aulas pela internet, mas apenas cerca de 15% dos estados distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Os estados priorizaram a distribuição de apostilas específicas para o estudo em casa (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021).

Há décadas constata-se a existência de desigualdades educacionais nas escolas rurais em relação às escolas urbanas, e a pandemia as aprofundou. Se em um primeiro momento ocorreu uma inércia paralisante em relação à adoção de medidas efetivas para minimizar os impactos negativos sobre a comunidade escolar, a educação remota como principal alternativa adotada pelos sistemas educacionais não solucionou o problema naquela conjuntura, considerando as dificuldades de acesso à tecnologia existentes já antes da pandemia, fato que gerou grandes problemas nas escolas e nas comunidades com defasagem tecnológica (Nascimento *et al.*, 2020). De acordo com Tondin *et al.* (2024, p. 2), constataram-se, sobre o ensino remoto, vários aspectos prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem:

[...] o acesso era limitado ou inexistente de alunas(os) e suas famílias aos recursos tecnológicos; precarização do trabalho das(os) profissionais; violação do direito à educação; mercantilização da educação; e esvaziamento da função social da escola. O ensino remoto foi desenvolvido de maneira aligeirada e descontextualizada, desconsiderando marcadores socioeconômicos e raciais, e promoveu a intensificação do trabalho docente e o recrudescimento das desigualdades educacionais, que se mostraram estratégias políticas e técnicas de governo.

Alguns dados de Nascimento *et al.* (2020) confirmam a realidade descrita pelos autores. Em 2018, no Brasil, dos 27,2 milhões de matrículas no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), entre 4,3 e 4,4 milhões de estudantes não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou às tecnologias 3G ou 4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem (Nascimento *et al.*, 2020). Ao elaborar os dados para toda a educação básica, foi verificado que pouco mais da metade desses estudantes sem banda larga em casa estavam no campo. Assim, mesmo com a presença dos equipamentos – como celular, *tablet* ou microcomputador –, a educação fica comprometida quando falta o acesso à internet, e a entrega desses dispositivos

tecnológicos mostra-se sem efetividade para suprir as necessidades daquele momento. Em resumo, os dados da pesquisa apontam que,

[...] uma parcela considerável dos estudantes brasileiros de instituições públicas de ensino não possui as condições necessárias para acompanhar as atividades de ensino remoto propostas durante o período de isolamento social que ocorre durante a pandemia da Covid-19. Uma parte destes alunos não pode participar das atividades por não terem acesso aos equipamentos necessários para a transmissão de dados. Outros não têm acesso a mecanismos de transmissão, como a internet e ao sinal de TV digital (Nascimento *et al.*, 2020, p. 15).

Ao analisar o retorno após o período de fechamento das escolas, Kubota (2020b, p. 7) destaca que profissionais da educação ofereceram “[...] aulas pela TV ou rádio, materiais impressos foram distribuídos para alunos sem acesso à internet e conteúdos foram organizados (para alunos, pais e professores) para serem acessados pela web”. No entanto, em outro trabalho, o autor chama a atenção à histórica desigualdade social e educacional brasileira, que seria aprofundada a partir das condições estruturais das escolas e das famílias. Cita, por exemplo, os alunos que em determinadas condições têm acesso mais restrito à internet e a dispositivos e cujos responsáveis têm menor escolaridade e/ou menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas; ou ainda estudantes mais jovens e com menor autonomia (Kubota, 2020a).

No estudo de Kubota (2020a) são apresentados dados alarmantes das escolas brasileiras a partir do Censo Escolar de 2019: 1/4 das escolas brasileiras não eram atendidas por rede pública de água, com maior grau no Norte e Nordeste; 44% das escolas brasileiras não eram atendidas por rede pública de esgoto. Em relação à internet, 27% das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio informaram não possuir acesso à rede, com uma grande disparidade regional. O menor percentual foi registrado no Acre, com 27% de escolas com internet, seguido pelo Amazonas, com 31% das escolas com internet; Maranhão, com 36%; e Pará, com 38%.

Nesse quesito, Rondônia apresenta um bom resultado, com 77% das escolas com acesso à internet. O maior percentual de escolas com internet foi verificado no Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, ambos com 98%. Em relação aos materiais de informática – computador, impressora, *scanner*, lousa digital, equipamento multimídia, *desktop* e *tablets* para alunos e computador portátil –, o autor verificou que quase 25%

das escolas não tinham nenhum dos equipamentos de informática pesquisados; cerca de 10% têm apenas um dos tipos; 15% têm dois tipos.

Portanto, há que se concluir que – se a pandemia em geral apresenta um impacto elevado sobre a aprendizagem, especialmente para os mais pobres – as condições de acesso à aprendizagem, à tecnologia e às estruturas educacionais foram determinantes para aumentar a exclusão e a desigualdade. Mesmo que tenha sido registrada uma queda da aprendizagem geral, escolas que utilizaram extensivamente os recursos digitais, monitoraram o acesso de seus estudantes às plataformas, capacitaram as equipes pedagógicas e forneceram apoio às famílias tiveram uma redução na perda de aprendizagem (Senkevics; Alcantara, 2024).

Portanto, as pesquisas de Senkevics e Alcantara (2024) apontam uma redução dos níveis de aprendizagem e dificuldades para continuidade das aulas mesmo com propostas diferenciadas de uso de tecnologias. Ainda é preciso considerar que uma parte das escolas não ofereceu nenhuma forma de acompanhamento pedagógico – nem presencial nem a distância –, haja vista as precárias condições de estrutura que caracterizam grande parte das escolas, principalmente as rurais.

A pesquisa de Carmo (2024, p. 122), ao analisar o município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, verificou que durante o período de isolamento social, foi implantado um ambiente virtual para continuidade das aulas, mas desconsiderou-se “[...] os estudantes oriundos de família de classes populares e estudantes de escolas do campo de comunidades ribeirinhas e outras”. Como consequência desta realidade,

Os estudantes que não conseguiam acessar as plataformas digitais eram atendidos através de atividades impressas e poderiam entrar em contato com o professor para receber as explicações por vídeo via aplicativo de mensagens, porém muitos não tiveram essa facilidade pois não tinham internet ou aparelho celular disponível para o acesso (Carmo, 2024, p. 123).

Nesse contexto, ao se aliarem as dificuldades e os impactos da pandemia ao processo ininterrupto de fechamento de escolas rurais, as consequências podem ser ainda mais preocupantes do que as que estão sendo verificadas em âmbito geral. Essa realidade caminha para comprometer o acesso das populações que ocupam as zonas rurais brasileiras à educação, sua permanência no sistema de ensino e a qualidade de vida dessas pessoas.

3 As escolas rurais em Rondônia

Sobre as escolas situadas em regiões rurais, é importante apresentar uma distinção fundamental entre as escolas rurais e as escolas do campo. De acordo com Ribeiro (2012), a premissa fundamental da escola rural seria definir a quem ela se destina, no caso, os camponeses que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Outro dado apontado pela autora é a ausência de adequação dessas escolas rurais às características daquela população – são mantidas as características da escola urbana, pois o entendimento é de que na escola rural “[...] apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra” (Ribeiro, 2012, p. 296).

Já as escolas da Educação do Campo – com diferentes pluralidades, como comunidades quilombolas, indígenas, em assentamentos etc. – têm outra conformação, pois ela é construída por movimentos populares de luta pela terra organizados nos movimentos camponeses e “[...] articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação” (Ribeiro, 2012, p. 300). Uma concepção fundamental da Educação do Campo vincula-a estruturalmente

[...] ao movimento das contradições do âmbito da Questão Agrária de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade [...]. A educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012, p. 259-263).

A população do campo é composta por diversos agrupamentos culturais que não podem ser entendidos “[...] unicamente na condição de um limite geográfico não urbano” (Santos; Barros, 2022, p. 696). Considerando essa realidade e as diferenças entre as concepções de escolas rurais e escolas do/no campo, assim como Santos e Barros (2022), utiliza-se neste trabalho – para apresentar e discutir os dados sobre fechamento de escolas, mesmo considerando o confronto conceitual entre as duas perspectivas – a definição de educação rural e, em decorrência, a denominação de “escolas rurais”. Essa perspectiva também acompanha os dados utilizados neste estudo que partem do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre escolas rurais.

A partir dessa definição e das discussões da introdução, retoma-se a realidade rondoniense para discorrer sobre a educação nas áreas rurais do estado. Para atender às necessidades dos movimentos migratórios, foram criadas diversas escolas rurais nas chamadas linhas, estradas secundárias geralmente sem pavimentação e que conectam o meio rural às cidades. Para quem chega em Rondônia, conhecer o funcionamento das linhas que cortam a floresta é entender o processo de ocupação do território e a forma como se organiza a população da zona rural. Mas é preciso destacar que a criação de escolas nas zonas rurais ocorreu mais em função da ação das famílias e das comunidades para garantir a escolarização de crianças e jovens do que pelo comprometimento e investimento do poder público (Santos; Barros, 2022; Santos Filho, 2024).

A situação das escolas rurais reflete o descaso do poder público. Hage, Silva e Freitas (2021, p. 301) relatam

[...] o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadoras/es, gestoras/es e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial.

No estado de Rondônia, o fechamento das escolas rurais está se voltando apenas para dados quantitativos, principalmente em relação aos custos (Santos, 2019), com a justificativa de que as crianças não ficarão sem educação porque são oferecidos transportes públicos que as levam às escolas nas cidades. No entanto, na região, as distâncias que as crianças têm que percorrer para chegar às escolas urbanas variam de 10 a 40 km (Santos Filho, 2024). Principalmente para as crianças pequenas da Educação Infantil, a dificuldade é ainda maior.

De acordo com Santos e Barros (2022, p. 696), o processo de fechamento de escolas rurais em Rondônia intensificou-se a partir da década de 1980, com as seguintes características:

A mudança da escola rural de uma sala – próxima à comunidade, mesmo que multisseriada – para a escola polarizada ou nucleada requereu uma instituição de ensino de muitas salas, muitos professores, mas distante das comunidades e sem o efetivo conjunto de requisitos para atender às peculiaridades das comunidades rurais. Em Rondônia, intensificaram-se os processos de polarização ou nucleação de escolas rurais e, conseqüentemente, o fechamento de escolas para a população rural.

Conforme citado anteriormente, duas das principais justificativas para o fechamento de escolas seriam o alto custo e uma suposta melhoria de qualidade. Sob esses argumentos, “Rondônia liderou o ranking dos Estados que mais fechou [sic] escolas do campo entre os anos de 2000 e 2011, justamente um período em que se desenvolveu no Estado a política de nucleação/polarização das escolas” (Santos, 2019, p. 92). No *ranking* de estados com maior percentual de escolas fechadas, Rondônia ocupou o primeiro lugar nesse período, com 70,14%, seguido por Goiás com 66,01% e Tocantins com 57,64% (Santos Filho, 2024).

No entanto, também é preciso considerar que, para além das possíveis questões de financiamento, as relações de produção foram determinantes para o fechamento das escolas multisseriadas, tendo como base as transformações que o meio rural passou no País nos últimos anos. É o que comprova o estudo de Santos Filho (2024), no Vale do Jamari, em Rondônia. O autor verificou em cinco municípios – Rio Crespo, Alto Paraíso, Cujubim, Machadinho D’Oeste e Ariquemes – que, com a venda de pequenas propriedades para grandes produtores, “[...] o agronegócio da soja se expande na razão direta do fechamento das escolas multisseriadas do campo, assim como algumas pequenas propriedades são transformadas em grandes fazendas destinadas à monocultura” (Santos Filho, 2024, p. 137).

Mas, também, Rondônia acompanha a tendência da política educacional nacional, pois o fechamento de escolas rurais está presente em todo o País, em maior ou menor proporção. A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados do Brasil e da Região Norte no período de 2012 a 2023.

Tabela 1 – Número total de escolas de educação básica segundo a localização – Brasil e Região Norte

Ano	Brasil		Região Norte	
	Urbanas	Rurais	Urbanas	Rurais
2012	118.564	74.112	7.899	15.952
2013	119.890	70.816	8.047	15.504
2014	121.132	67.541	8.196	15.092
2015	121.737	64.704	8.245	14.752
2016	123.032	63.049	8.353	14.468
2017	123.451	60.694	8.381	14.265
2018	124.330	57.609	8.461	13.879

2019	125.265	55.345	8.525	13.655
2020	125.130	54.403	8.547	13.554
2021	124.813	53.557	8.561	13.474
2022	125.589	52.757	8.559	13.467
2023	126.620	51.856	8.638	13.440

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

Segundo o Inep (2024b), no Brasil, no período de 2012 a 2023, o fechamento de escolas rurais foi de 30% – na Região Norte foi de 15,7%. No caso de Rondônia, o movimento de diminuição das escolas rurais continuou acelerado e no mesmo período registrou uma diminuição de 41,1%, maior que o percentual do Brasil e da Região Norte – em contrapartida, as escolas urbanas cresceram apenas 8,9% no estado, conforme mostra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Número total de escolas em Rondônia segundo a localização

Ano	Urbanas	Rurais
2012	767	630
2013	771	605
2014	775	561
2015	777	539
2016	791	515
2017	795	492
2018	802	462
2019	821	420
2020	826	410
2021	827	399
2022	827	384
2023	835	371

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

Os dados reafirmam a política dos poderes públicos de Rondônia de optar pela criação de polos urbanos. Nem mesmo durante a pandemia esse quadro se alterou, pois entre os anos de 2020 e 2023 ocorreu uma diminuição de 9,5% no número de escolas. No auge da pandemia, entre os anos de 2020 e 2022, foram fechadas 26 escolas rurais – o mesmo não aconteceu com as escolas urbanas, que se mantiveram estáveis, com 826 escolas em 2020 e 827 nos anos de 2021 e 2022 (Inep, 2021;

2024b). Portanto, está consolidada a tendência de um intenso processo de fechamento de escolas rurais, que parece ainda não ter sido finalizado.

Assim como existem diferenças entre regiões e estados, os dados de fechamento de escolas também variam nas etapas da educação básica. Essas diferenças são perceptíveis, e, a depender das características da idade e da proposta curricular, os impactos são maiores ou menores. Para facilitar a análise desses dados, eles foram, aqui, organizados em tabelas – apresentadas na seção seguinte – de acordo com a etapa de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4 As etapas da educação básica no contexto de fechamento de escolas

A educação brasileira está estruturada em três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, que juntas compõe a Educação Básica, ofertada obrigatoriamente dos 4 aos 17 anos. Cada etapa da educação básica tem suas especificidades – e, para aprofundar a análise, também é importante a verificação dos números das escolas urbanas e rurais. Inicia-se com a Tabela 3, que apresenta os dados para a Educação Infantil no Brasil.

Tabela 3 – Número de escolas de Educação Infantil no Brasil segundo a localização

Ano	Urbanas		Rurais	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
2012	42.684	60.530	10.865	48.474
2023	55.242	61.185	21.406	38.611

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

A defasagem no atendimento da Educação Infantil no Brasil apresentou nas últimas décadas uma diminuição, com a melhoria dos dados gerais de acesso, principalmente nas áreas urbanas, onde, entre 2012 e 2023, o número de creches aumentou 29,4%; e o de pré-escolas, 1,0%. Nas áreas rurais, o número de creches também aumentou, passando de 10.865 para 21.406 – um aumento de 97%. No entanto, as pré-escolas das áreas rurais apresentam um quadro alarmante, com uma diminuição de 25,5% (Inep, 2024b).

Essa diminuição é grave, considerando o grande número de crianças ainda fora das instituições de Educação Infantil e o não atendimento da demanda das famílias e

das crianças, que precisa ser equacionada. Mesmo com mudanças nas políticas educacionais, a Educação Infantil, principalmente a creche das zonas rurais, sofre com a falta de vagas. No período de uma década de Fundeb, a creche apresentava uma taxa de frequência de quase a metade do percentual daquelas da área urbana; e, na pré-escola, a taxa na zona rural ainda era 4% abaixo da zona urbana (Pinto; Correa, 2020). Portanto, faz-se necessário um vultoso investimento para a criação de novas vagas e a manutenção dos equipamentos já existentes com qualidade, ao contrário dos fechamentos apontados pelos dados. A seguir serão apresentados, na Tabela 4, os dados de Rondônia para a Educação Infantil.

Tabela 4 – Número de escolas de Educação Infantil em Rondônia segundo a localização

Ano	Urbanas		Rurais	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
2012	202	299	4	152
2013	208	300	6	165
2014	213	307	6	161
2015	207	300	6	170
2016	205	314	5	195
2017	204	311	5	204
2018	203	316	6	207
2019	216	324	3	207
2020	215	319	5	213
2021	207	312	5	203
2022	216	317	7	197
2023	228	329	8	195

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

Nos dados de Rondônia, houve um acréscimo no número de escolas urbanas e rurais totais – destacam-se o aumento das creches urbanas, de 12,9%; e o de creches nas áreas rurais, de 100%. No entanto, o número de apenas 8 creches em 2023 nas áreas rurais em todo o estado aponta para uma grande defasagem. Já as pré-escolas apresentaram, nas áreas urbanas, um crescimento de 10%; e nas áreas rurais, de 28,3%. Mas, apesar do crescimento da pré-escola nas áreas rurais, foi verificada uma tendência de diminuição entre os anos de 2020 e 2023, passando de 213 escolas para 195, ou seja, uma redução de 9% (Inep, 2024b). É um alerta para que os dados continuem sendo acompanhados, pois pode-se estar seguindo a tendência nacional de diminuição, aliada a algum processo específico que envolve o

oferecimento de vagas na pré-escola. De outro lado, mesmo com crescimento, Rondônia está abaixo do atendimento à demanda por vagas, se comparado com o resultado do Brasil, conforme mostra a Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Percentual da população de zero a 5 anos que frequenta creches e pré-escolas em Rondônia e no Brasil

	Rondônia			Brasil		
	2019	2022	Variação	2019	2022	Variação
Creche	15,6	18,3%	2,7%	37,0%	37,3%	0,3%
Pré-escola	86,2%	86,8%	0,6%	94,0%	93,0%	-1,0%

Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2024a). Educação Infantil – Indicadores 1 A e 1 B (PNE) – Percentual da população de zero a 5 anos que frequentava creche e pré-escola.

Com o atendimento em creche de 18,3% em 2022, o estado está longe do percentual brasileiro de 37,3%. Também está atrás no atendimento na pré-escola, com 86,8% – quando o percentual nacional foi de 93%. Em que pese o aumento de 2,7% na creche, quando os dados são desagregados por localização, grande parte das crianças pequenas matriculadas estão na zona urbana (22,3%), enquanto 5,1% estão na zona rural (Inep, 2024a). E, mesmo com o aumento no atendimento na zona rural, que passou de 1,6% para 5,1%, o fato é que massivamente as crianças de até 3 anos de idade estão fora das creches em Rondônia. Em relação à pré-escola, a disparidade não é tão grande, mas apresenta uma leve queda de 1,3% na zona urbana e um aumento de 0,4% na zona rural (Inep, 2024a).

A situação de fechamento de escolas pode ser mais complexa na Educação Infantil, considerando as dificuldades de as crianças muito pequenas se deslocarem para polos afastados da zona rural e a necessidade de uma Educação Infantil que favoreça as interações e brincadeiras, muitas vezes consideradas desnecessárias. Tal visão pode ocasionar um esvaziamento das escolas e alterações no papel da Educação Infantil na educação das crianças. É mais uma política a ser acompanhada e vigiada nos próximos anos. A seguir, na Tabela 6, serão apresentados os dados do Ensino Fundamental, a etapa em que o número de escolas mais tem diminuído em Rondônia.

Tabela 6 – Número total de escolas de Ensino Fundamental em Rondônia segundo a localização

Ano	Urbanas	Rurais
2012	552	616
2013	543	587
2014	560	544
2015	553	522
2016	547	498
2017	551	476
2018	553	445
2019	573	406
2020	573	395
2021	570	384
2022	569	369
2023	567	356

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

O Ensino Fundamental apresenta um quadro dramático de fechamento de escolas rurais no período de 2012 a 2023 – o número dessas instituições passou de 616 para 356, uma redução de 260 escolas (42,2%). As escolas urbanas tiveram uma pequena elevação de 2,7%, passando de 552 para 567 (Inep, 2024b). Como se pode observar, o movimento de diminuição de escolas rurais não acompanha o aumento das escolas urbanas.

Nos anos da pandemia (2020-2022), o fechamento de escolas rurais também esteve presente – o número de instituições passou de 395 em 2020 para 369 em 2022, uma redução de 26 escolas (6,5%). Considerando a importância que o Ensino Fundamental tem para o processo de alfabetização, é possível inferir sobre os fortes impactos que o fechamento dessas instituições teve para as crianças na pandemia. Alguns dados já dimensionam esses impactos: até o ano de 2020 vinha diminuindo o percentual de crianças residentes na zona rural que não sabiam ler e escrever, passando de 29,1% em 2012 para 21,6% em 2020. Mas esse percentual voltou a crescer para 29,2% em 2021 e 39,9% em 2022. Os dados da zona urbana também apresentaram elevação de 2021 para 2022, porém em proporção menor, subindo de 19,7% para 24,4% (Bof; Basso; Santos, 2022). Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também mostram desigualdade: o percentual de alunos

do 2.º ano do Ensino Fundamental cuja proficiência está localizada nos três níveis mais baixos aumentou na zona urbana – de cerca de 15% em 2019 passou para 33% em 2021 –, enquanto, na zona rural, foi de aproximadamente 23% para 45% (Bof; Basso; Santos, 2022). A partir desses dados, parece assustadora a ideia de que, durante e após a pandemia – com a retomada das atividades presenciais e a necessidade de reorganização das estruturas e das questões didático-pedagógicas, como a busca ativa e a recuperação e aceleração de aprendizagem –, o processo de fechamento de escolas tenha continuado no estado de Rondônia.

Os dados parecem indicar que o fechamento de escolas é estrutural do sistema educacional brasileiro e, no caso do Ensino Fundamental, pode apresentar impactos drásticos não apenas em um quadro geral de condições estruturais da qualidade, mas também no aprendizado de cada criança que frequentou as escolas durante a pandemia e que continua frequentando em grande parte escolas nucleadas. Para avançar nas discussões sobre essas questões, são necessários mais estudos qualitativos que apontem os impactos do fechamento de escolas rurais e a realidade atual em que vivem as crianças, as famílias e os profissionais de educação. A última etapa da educação básica, o Ensino Médio, apresenta um quadro interessante a ser analisado, conforme mostram os dados da Tabela 7.

Tabela 7 – Número total de escolas de Ensino Médio em Rondônia segundo a localização

Ano	Urbanas	Rurais
2012	192	34
2013	190	37
2014	188	45
2015	190	48
2016	187	51
2017	186	55
2018	188	56
2019	199	46
2020	199	47
2021	200	49
2022	197	51
2023	203	54

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

O Ensino Médio segue tendência contrária às outras duas etapas e registrou um robusto aumento de escolas rurais (59%), passando de 34 para 54 escolas. As escolas urbanas apresentaram um aumento menor, passando de 192 para 203 escolas. Também durante o período da pandemia, houve aumento nesses números, passando de 47 escolas de Ensino Médio rurais em 2020 para 51 em 2022. Já na região urbana, os números oscilaram, caindo de 199 em 2020 para 107 em 2022 – e voltaram a crescer para 203 em 2023. Diante desse crescimento e da situação oposta às descritas anteriormente, é importante também verificar os dados de matrícula, que estão mostrados na Tabela 8.

Tabela 8 – Número total de matrículas de Ensino Médio em Rondônia segundo a localização

Ano	Urbanas	Rurais
2012	61.100	4.662
2013	60.199	4.816
2014	59.988	5.235
2015	59.262	5.565
2016	55.708	5.208
2017	55.023	5.514
2018	54.668	4.905
2019	57.917	3.664
2020	59.035	3.629
2021	65.053	4.064
2022	63.033	3.900
2023	67.108	4.288

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

Observa-se uma oscilação no número de matrículas nas áreas rurais, que caiu em 2020, mas voltou a crescer em 2023. Essa oscilação também ocorreu na área urbana, que retomou o crescimento de matrículas em 2020. Portanto, a tendência de crescimento de escolas e matrículas pode ser confirmada e está de acordo com o perfil da Região Norte e do Brasil, que também apresentaram crescimento no número de escolas no Ensino Médio, com percentuais positivos de 35% e 12,6%, respectivamente (Inep, 2024b).

Uma das hipóteses para o aumento no número de escolas rurais do Ensino Médio em Rondônia pode ser o expressivo crescimento de unidades indígenas, que passou de 226 em 2012 para 257 em 2023, representando um aumento de 13,71%

(Inep, 2024b). Nota-se também crescimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, com aumento de 17,2% entre 2017 e 2021 (Inep, 2022). Outra possibilidade é a implementação da Educação Integral, que pode ter alavancado as matrículas nesse período.

Alguns estudos brasileiros têm relatado algumas características do Ensino Médio. Ao analisar as taxas de matrículas nessa etapa de ensino, Farenzena (2020) concluiu que, no período de 1996 a 2006, as matrículas cresceram 55%, em decorrência da ampliação da cobertura do Ensino Fundamental. Isso se deu porque, com o dever de priorizar o Ensino Médio, os estados “[...] ampliaram a oferta, muitos deles com mais capacidade de fazê-lo face à municipalização do ensino fundamental e da pré-escola” (Farenzena, 2020, p. 11). Mas, no período de 2006 a 2018, houve uma grande queda, que segundo a autora decorre da transição demográfica; da não conclusão do Ensino Fundamental; da evasão; e de condições de oferta insuficientes para atender a necessidades específicas, como a localização, os turnos de funcionamento das escolas e a conciliação entre trabalho e estudo, entre outras.

De acordo com Oliveira e Gomes (2011), nas últimas décadas, aconteceu uma considerável ampliação do número de matrículas e do número de professores e estabelecimentos. No entanto, existe a necessidade de ampliar no meio rural a quantidade de escolas para atender toda a população demandante; e de movimentos financeiros para atender à demanda de estrutura, condições de trabalho etc., que incidem na melhoria da qualidade educacional.

Um alerta a ser feito é que nem sempre a expansão do acesso sem a respectiva qualidade é favorável às políticas educacionais. No crescimento do atendimento nos últimos anos no Ensino Médio no Brasil, também foram constatados movimentos de expansão e precarização de maneira concomitante. Para Krawczyk (2013), o processo de expansão do Ensino Médio apresenta a continuidade da reprodução das desigualdades regionais, das desigualdades de raça e das desigualdades de sexo. Também é importante avaliar quais setores vêm apresentando crescimento. A Tabela 9, a seguir, mostra que existe um leve crescimento do setor privado, que aumentou sua participação em 5,5%.

Tabela 9 – Número total de escolas de Ensino Médio no Brasil segundo a dependência administrativa

Dependência	2012	2023
Estadual	25.876	21.120
Municipal	97.139	75.323
Privada	23.558	24.858
Federal	48	49

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar (Inep, 2024b).

Sempre é importante considerar que a última reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi patrocinada por instituições privadas de educação que veem na educação mais uma possibilidade de negócio. Um aspecto a ser verificado e analisado futuramente é até que ponto o crescimento do setor privado é resultante da implantação de um Ensino Médio que difunde a necessidade de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social. Um ensino que se alinha, assim, a uma perspectiva mercadológica, pois os “[...] cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão ao encontro à ideologia do capital humano” (Motta; Frigotto, 2017, p. 361) . Seria mais um indício da privatização? É possível, pois, conforme definiu Adrião (2018), a privatização da educação não acontece apenas com a transferência de ativo para o setor privado, ela pode acontecer na gestão, na oferta educacional e no currículo.

A pesquisa de Travitzki (2024) aponta algumas mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio (NEM). Mesmo com uma evidência favorável – a associação do tempo integral com a redução do abandono escolar –, as evidências desfavoráveis, como a falta de profissionalização da carreira docente, são maiores. A educação a distância (EAD), também promovida pelo NEM, mostrou-se associada ao aumento do abandono escolar em São Paulo, onde 56% das escolas ofertam EAD.

A partir desses dados, esta pesquisa aponta para a necessidade de outros estudos, que são de fundamental importância para conhecer mais a fundo as condições de aumento das escolas de Ensino Médio no Brasil e em Rondônia, após 2017. É preciso entender se o aumento do número de escolas está relacionado com uma chegada tardia ao fluxo normal do Ensino Fundamental ou se existem outros

interesses – ou até mesmo maior investimento do poder público estadual ou transferência de responsabilidades para a esfera privada.

Por fim, os dados estatísticos são importantes para entender as dinâmicas que afetam os processos educacionais. Mas é fundamental que esses dados sejam relacionados à realidade concreta dos sujeitos que vivem nos territórios do/no campo brasileiro, inseridos em instituições educacionais que apresentam diversos problemas, como os relatados pelo Fonec (2020b) quando afirma que a

[...] infraestrutura inadequada, o fechamento progressivo de escolas do campo, a não realização de concursos públicos para os trabalhadores da educação, a ausência de políticas de formação de professores, dificultam a efetivação de um projeto político pedagógico que garanta conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes, bem como a flexibilidade na organização escolar e a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas do campo.

Esses dados mostram um panorama a ser aprofundado por outras pesquisas, que possam não só constatar as tendências das políticas educacionais e econômicas, mas também avaliar as condições reais das crianças e dos adolescentes nas escolas polos e nas escolas que ainda permanecem no meio rural. Essa é uma etapa fundamental para entender a complexidade desse processo e apontar problematizações e possíveis direcionamentos para as ações do poder público.

5 Considerações finais

No contexto atual da educação brasileira, o fechamento das escolas rurais tem se constituído como um problema não só educacional, mas também político e social, diante da incidência que esse processo tem na vida das comunidades camponesas. Dessa forma, a consolidação de uma tendência, principalmente no Ensino Fundamental de encerramento de escolas, aponta para uma forte municipalização e urbanização da educação em Rondônia.

Portanto, é importante existir pesquisas que constatem o processo de fechamento de escolas, que incide no acesso à educação e na efetivação do direito para denunciar a situação e avaliar a política de nucleação. Contudo, para um passo adiante na luta por educação de qualidade social, também são necessárias pesquisas e novas questões – que vão além do escopo deste artigo – que apontem outras

problematizações possíveis e que ouçam as vozes das comunidades do campo, das águas e das florestas.

A construção de uma alternativa à proposta baseada apenas no custo ou na valorização do meio urbano passa obrigatoriamente pela participação das comunidades atingidas e por sua capacidade de intervir na realidade e transformá-la em uma Educação do e no Campo. O fechamento das escolas em regiões rurais não apenas ameaça o direito à educação da população, mas também, de fato, restringe esse direito às condições que dificultam a aprendizagem e cria a possibilidade de aumentar a evasão escolar e afetar suas identidades.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325630340_Dimensoes_e_formas_da_privatizacao_da_educacao_no_Brasil_Caracterizacao_a_partir_de_mapeamento_de_producoes_nacionais_e_internacionais . Acesso em: 23 jan. 2025.
- BARBERIA, Lorena, G.; CANTARELLI, Luiz, G. R; SCHMALZ, Pedro Henrique Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **FGV/EESPClear**, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BOF, Alvana Maria; BASSO, Flávia Viana; SANTOS, Robson. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas educacionais: impactos da pandemia**. Brasília, DF: INEP, 2022. p. 241-276. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5573>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC: CNE, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 24 abr. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CARMO, Ednara Brasil. **As consequências da desigualdade digital no pós-pandemia da covid-19**: análise das intervenções pedagógicas para superação do fracasso escolar em escolas do campo em comunidades ribeirinhas de Porto Velho-RO. 2019. 150 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024.
Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/5891>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FARENZENA, Nalu. A política de fundos e as responsabilidades federativas pela oferta de educação básica. **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/about>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FERNANDES, Leonardo. Governo lança Plano Safra para o agronegócio e a agricultura familiar nesta quarta-feira (3). **Brasil de Fato**, Brasília, DF, 3 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/03/governo-lanca-plano-safra-para-o-agronegocio-e-a-agricultura-familiar-nesta-quarta-feira-3/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto**: em defesa do direito à educação do campo. [S. l.]: Fonec, 2020a. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizacao-do-Calendario-Escolar-sem-Ensino-Remoto-2020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Em defesa do novo FUNDEB permanente, ampliado e mais equitativo para as escolas do campo**. [S. l.]: Fonec, 2020b. Disponível em: <https://fonec.org/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FRUTUOSO, Claudinei. **Política educacional e ocupação socioeconômica em Rondônia**: da escola multisseriada à escola polo em Machadinho d'Oeste. 2024. 224 f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no Brasil e na Amazônia paraense. **Rev. FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan./mar. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100299. Acesso em: 23 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**: educação básica. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 23 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do estado de Rondônia**: censo escolar da educação básica. Brasília, DF: INEP: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_rondonia_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 13 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 14 jan. 2025.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

KUBOTA, Luis Claudio. **Nota Técnica nº 70**: a infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19. Brasília, DF: IPEA, 2020a. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10121>. Acesso em: 14 jan. 2025.

KUBOTA, Luis Claudio. **Nota Técnica nº 74**: levantamento das recomendações para a volta às aulas em tempos da Covid-19. Brasília, DF: IPEA, 2020b. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10220>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. 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. 81-87.

MESQUITA, Benjamim Alvino. A dinâmica recente do crescimento do agronegócio na Amazônia e a disputa por territórios. In: SAUER, Sergio; ALMEIDA, Wellington (org.). **Terras e territórios na Amazônia**: demandas, desafios e perspectivas. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

MOTTA, Vania Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* **Nota Técnica nº 88**: acesso domiciliar à internet e ensino remoto. Brasília, DF: IPEA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ramon; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/48>. Acesso em: 25 jan. 2025

PINTO, José Marcelino R.; CORREA, Bianca C. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Revista Fineduca**, Porto Alegre, v. 10, n. 24, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104023>. Acesso em: 23 jan. 2025
POCHMANN, Marcio. Aceleração ou interrupção das tendências brasileiras do subdesenvolvimento e dependência? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 13-32, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15313>. Acesso em: 14 jan. 2025

REIS, Thiago; MORENO, Ana Carolina. Brasil urbano x Brasil rural. **O Globo**, [s. l.], 18 ago. 2015. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. 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. 295-301.

SANTOS, Joedson Brito; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 195-220, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79038>. Acesso em: 14 jan. 2025

SANTOS, Clarice Aparecida *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://fonec.org/>. Acesso em: 14 jan. 2025

SANTOS, Silmar Oliveira. **Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO**. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SANTOS, Silmar Oliveira; SOUZA, Marilsa Miranda. O fechamento das escolas do campo e a expansão do agronegócio em Rondônia. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante França (org.). **Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia dos grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA e UNIR**. Brasília, DF: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 249-270. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/178f3c9d687063a6297c57149d97abbc_GU1SJfh.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025

SANTOS, Silvana de Fátima; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: o direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 695-714, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71478>. Acesso em: 14 jan. 2025

SANTOS FILHO, Raimundo José. **Fechamento de escolas rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

SENKEVICS, Adriano Souza; ALCANTARA, Victor Gabriel. Nivelando por baixo: pandemia e queda de aprendizado no Ensino Fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-34, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10525>. Acesso em: 25 jan. 2025

SOUZA, Marilsa Miranda. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TONDIN, Celso Francisco *et al.* Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 50, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/224137>. Acesso em: 25 jan. 2025

TONI, Fabiano *et al.* **Expansão e trajetórias da pecuária na Amazônia**: Acre, Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

TRAVITZKI, Rodrigo. Universalização do Ensino Médio e abandono escolar: o que dizem os dados de 2022. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10907>. Acesso em: 25 jan. 2025

Recebido em dezembro 2024 | Aprovado em março 2025

MINI BIOGRAFIA

Maria Aparecida Antero Correia

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR) e da Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Elaboração, Implementação e Avaliação de Políticas Educacionais.
E-mail: cidinha.antero@unir.br