

Desafios da educação no Brasil: uma análise do fechamento das escolas rurais

Challenges of Education in Brazil: An Analysis of the Closure of Rural Schools

Desafíos de la Educación en Brasil: Un Análisis del Cierre de las Escuelas Rurales

Cássia Betânia Lopes dos Santos ^{1*} ; Juscelino Eudâmidas Bezerra ² 

¹Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

²Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, Brasil

* Autor correspondente: cassiageoterra@hotmail.com

Resumo

O sistema educacional brasileiro tem enfrentado desafios estruturais significativos, especialmente no que diz respeito às disparidades de acesso e permanência escolar entre os contextos urbano e rural. Este artigo tem como objetivo analisar o fechamento de escolas rurais no Brasil com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa problematiza os impactos dessa redução no território nacional, destacando suas implicações para a garantia do direito à educação e para a permanência das comunidades no campo. Os resultados evidenciam uma diminuição drástica no número de escolas rurais: de 118.996, em 1999, para 54.730, em 2019. Isso equivale a uma média de quase 3.000 escolas fechadas por ano, ou aproximadamente oito por dia. Embora a população urbana tenha crescido no período, a redução de escolas rurais ocorreu de forma desproporcional, apontando para uma negligência em relação à política de educação contextualizada, agravando desigualdades e comprometendo a diversidade cultural e socioeconômica.

Palavras-Chave: Educação no Campo; fechamento de escolas; desigualdade educacional.

Abstract

The Brazilian educational system has faced significant structural challenges, especially regarding disparities in access to and permanence in school between urban and rural contexts. This article aims to analyze the closure of rural schools in Brazil based on data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The research problematizes the impacts of this reduction in the national territory, highlighting its implications for ensuring the right to education and for the permanence of communities in the countryside. The results show a drastic decrease in the number of rural schools: from 118,996 in 1999 to 54,730 in 2019. This corresponds to an average of nearly 3,000 schools closed per year, or approximately eight per day. Although the urban population grew during

Recebido: 17 de abril, 2025.

Aceito: 12 de outubro, 2025.

Publicado: 15 de dezembro, 2025.

the period, the reduction of rural schools occurred disproportionately, pointing to a neglect regarding contextualized education policy, aggravating inequalities and compromising cultural and socioeconomic diversity.

Keywords: Rural Education; School Closures; Educational Inequality.

Resumen

El sistema educativo brasileño ha enfrentado desafíos estructurales significativos, especialmente en lo que respecta a las disparidades de acceso y permanencia escolar entre los contextos urbano y rural. Este artículo tiene como objetivo analizar el cierre de escuelas rurales en Brasil con base en datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). La investigación problematiza los impactos de esta reducción en el territorio nacional, destacando sus implicaciones para la garantía del derecho a la educación y para la permanencia de las comunidades en el campo. Los resultados evidencian una disminución drástica en el número de escuelas rurales: de 118.996 en 1999 a 54.730 en 2019. Esto equivale a un promedio de casi 3.000 escuelas cerradas por año, o aproximadamente ocho por día. Aunque la población urbana creció en el período, la reducción de escuelas rurales ocurrió de forma desproporcionada, señalando una negligencia en relación con la política de educación contextualizada, agravando las desigualdades y comprometiendo la diversidad cultural y socioeconómica.

Palabras clave: Educación en el campo; cierre de escuelas; desigualdad educativa

Introdução

O Brasil enfrenta inúmeros desafios para garantir o acesso universal da população a uma educação de qualidade. Embora a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) assegure a educação como um direito fundamental, as disparidades no acesso, na permanência e na qualidade educacional ainda persistem. Essas desigualdades se acentuam em contextos rurais, onde a falta de infraestrutura e recursos limita o acesso à educação. Diante desse cenário, é essencial analisar o fechamento das escolas rurais no Brasil e as políticas públicas associadas a este processo.

O fenômeno do fechamento das escolas rurais chama a atenção pela sua rapidez, continuidade e amplitude. Segundo os microdados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira), observa-se uma redução significativa no número dessas instituições. Em 1999, o país contava com 118.996 escolas, enquanto, em 2019, foram registradas apenas 54.730 unidades em funcionamento, o que corresponde a uma redução de 54%. Esses dados justificam a necessidade de maior atenção à perda substancial de escolas localizadas no meio rural.

A análise da dinâmica populacional em áreas rurais, com base nos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela um processo contínuo de redução da população residente nesse espaço. Em 2000, havia 31.845.211 pessoas vivendo em áreas rurais, o que correspondia a 18,74% da população total. Em 2010, esse número caiu para 29.829.995 (15,64%) e, no Censo mais recente, realizado em 2022, a população rural somou 25.572.339 indivíduos, representando 12,6% do total. Quando se observa a distribuição por faixas etárias, constata-se que, em 2022, a população rural com idade entre 0 e 4 anos totalizava aproximadamente 1,4 milhão de crianças; entre 5 e 9 anos, cerca de 1,7 milhão; e entre 10 e 14 anos, aproximadamente 1,9 milhão, evidenciando a presença significativa de crianças e adolescentes em idade escolar. Apesar da tendência de declínio populacional rural, os percentuais de redução não acompanham o ritmo acelerado de fechamento de escolas nesse meio, apontando para uma discrepância entre a diminuição da população e de escolas rurais.

As populações que vivem no campo no Brasil têm sido historicamente negligenciadas pelas políticas públicas, sobretudo no que se refere ao direito à educação. Como consequência, as áreas rurais apresentam um dos piores indicadores educacionais do país, incluindo elevadas taxas de analfabetismo e significativa defasagem idade-série (Boff, 2006). Essa realidade expressa as condições precárias em que operam muitas escolas rurais, frequentemente submetidas a fechamentos temporários ou definitivos.

O campo vem passando por transformações profundas, sendo necessária uma melhor compreensão da natureza desse fenômeno e de seus impactos socioespaciais. Peripolli e Zoia (2011) destacam que, para se compreender o processo de fechamento das escolas rurais, é necessário entender a natureza do próprio campo. Um campo que expulsa sua população se torna um espaço desprovido de gente e, na ausência de comunidades e pessoas, não há demanda por escolas. Com o esvaziamento das populações rurais, ganham força projetos de uso e ocupação do campo alinhados à lógica do capital, que privilegia a rentabilidade e a concentração fundiária em detrimento das necessidades sociais. Assim, concordamos com Taffarel e Munarim (2015), que apontam que o fechamento das escolas rurais pode ser considerado um verdadeiro crime contra a nação e a classe trabalhadora brasileira, com especial impacto sobre os povos que vivem no meio rural.

A metodologia empregada neste estudo consistiu na utilização dos microdados do Censo Escolar fornecidos pelo próprio site do INEP entre 1999 e 2019. A escolha do ano inicial para o recorte da pesquisa (1999) deve-se ao fato de que, apesar de o tema da Educação do Campo - como modelo de educação, vivência e prática pedagógica distinto da educação rural tradicional - comparecer no debate público desde antes da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), sua consolidação ocorreu somente em 1998, por meio da I Conferência Nacional, realizada em Luziânia (GO).

O evento contou com a participação dos povos do campo, articulando as universidades e os governos, expondo os conflitos e a violência ocorridos no meio rural, em contraponto ao fortalecimento do movimento da reforma agrária, educação e escolas localizadas no meio rural e vinculadas aos pressupostos da Educação do Campo. Essa conferência foi um marco público para a Educação do Campo, pois seu objetivo era conceder às populações rurais o “acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a

educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 59).

Já a escolha do ano final para o recorte temporal deste trabalho (2019) justifica-se pela pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, cujos impactos naquele momento eram completamente imprevisíveis, sobretudo no âmbito da comunidade escolar com a interrupção das atividades presenciais. Por esse motivo, entendemos que o funcionamento das escolas rurais no contexto da COVID-19 necessita de um olhar cuidadoso, que transcende os objetivos da presente pesquisa.

Quanto à construção da base de dados sobre o fechamento de escolas rurais, esta teve início com a identificação das instituições de ensino por meio dos respectivos códigos de registro adotados pelo INEP. Foram consideradas apenas as unidades classificadas como “escolas rurais”, de acordo com a categorização institucional presente nas bases de dados. Por essa razão, ao longo do texto, utilizamos o termo “escola rural” não como expressão de uma concepção político-pedagógica, mas para manter a coerência com a nomenclatura oficial adotada pelo INEP.

Embora este estudo defenda e dialogue com os fundamentos da Educação do Campo, seus objetivos estão centrados na análise da presença física e da quantidade de escolas situadas no meio rural brasileiro, independentemente do projeto pedagógico que desenvolvem. Ainda assim, é importante destacar que a efetivação de uma escola do campo que esteja vinculada aos pressupostos da Educação do Campo requer, como condição básica, sua existência no meio rural. Isso reforça a relevância deste estudo, que busca compreender o processo contínuo de fechamento dessas unidades no Brasil. Para quantificar esse fenômeno, realizamos o levantamento dos códigos das escolas rurais disponíveis nos microdados do INEP, organizados nas categorias de ativas, paralisadas e extintas. Para esta análise, foram consideradas apenas as escolas rurais ativas entre os anos de

1999 e 2019, definidas pelo próprio INEP como aquelas em funcionamento nos anos de referência.

Para analisar a redução de escolas rurais, consideramos a diferença entre o número total de unidades escolares em funcionamento em 1999 e o número total dessas instituições em 2019, o que representaria a quantidade de escolas fechadas. Entretanto, para evitar distorções nos resultados, já que uma mesma escola pode fechar e reabrir mais de uma vez ao longo do tempo, também contabilizamos os fechamentos por ano. Para isso, consideramos sempre dois anos consecutivos. Por exemplo, se uma escola funcionou no ano A, mas não no ano B, consideramos que ela foi fechada no ano B, embora isso também possa ter ocorrido ao longo do ano A. Segundo esse critério, calculamos a quantidade de fechamentos anuais.

Para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa estatística, através de informações fornecidas por organizações públicas, especialmente o INEP, que trata das escolas rurais. A discussão dessas informações a partir do referencial teórico também foi fundamental, não só para se compreender essa realidade, mas também para gerar contribuições em relação à dimensão escalar do fechamento de escolas rurais. Evidentemente, nosso recorte deixa brechas para estudos posteriores, essenciais para a continuidade da discussão de uma temática tão complexa.

Este artigo está dividido em duas seções, além da presente introdução e da conclusão. A primeira seção traz uma reflexão sobre a Educação do Campo no Brasil, sua trajetória, concepções, marcos legais e suas características principais, enquanto a segunda analisa a geografia do fechamento das escolas rurais a partir de dados na escala nacional.

Desafios e perspectivas da Educação do Campo no Brasil: uma articulação entre políticas públicas e educação

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora começaram a ganhar força somente a partir do período de redemocratização na segunda metade da década de 1980, após um período em que a repressão política, a perseguição aos movimentos sociais do campo, da luta pelo acesso à terra e à educação era flagrantemente negado e desprovido de qualquer respeito ou garantia de direitos (Pereira, Alentejano, 2014). Como resultado desse contexto, houve um intenso processo de crescimento do capital no campo, ao mesmo tempo em que ocorria uma expulsão das comunidades rurais, com a formação de uma grande massa de trabalhadores assalariados e boias-frias, além de uma marcante urbanização nas periferias. Ademais, devido à intensa migração do campo para a cidade, muitas escolas rurais já vinham sendo fechadas.

Esses fatores, somados à profunda crise econômica, ao fim da ditadura e ao processo de redemocratização, culminaram na promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Nesse novo cenário, marcado pela ampliação dos direitos sociais e pela valorização da participação popular, a política da Educação do Campo encontrou um ambiente propício para se fortalecer, com crescente engajamento da sociedade civil. Os movimentos sociais abraçaram a causa das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, reivindicando o reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo e o direito a uma educação contextualizada.

No âmbito desse processo de construção coletiva, foram organizadas a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998, e a II Conferência, em 2004. Essas conferências surgiram em contraposição ao modelo tradicional de educação historicamente imposto às populações rurais. Por meio dos debates ali realizados, consolidou-se o entendimento de

que as políticas públicas para a Educação do Campo deveriam se orientar pelo princípio do “direito nosso, dever do Estado”. Assim, a política pública da Educação do Campo não teve origem espontânea no Estado, mas foi resultado direto da mobilização dos movimentos sociais do campo (Camacho, 2014), que já acumulavam experiências em educação popular e conseguiram pressionar o Ministério da Educação (MEC) a reconhecer suas demandas.

Apesar dos avanços políticos e institucionais conquistados ao longo desse processo, a Educação do Campo não conseguiu alcançar grande parte das escolas rurais existentes, que continuaram funcionando sob uma lógica escolar tradicional, distante dos princípios pedagógicos e políticos defendidos nas conferências. Essa desconexão contribuiu para manter a vulnerabilidade dessas escolas frente à racionalização das redes de ensino, expressa no fechamento contínuo de unidades escolares.

Essa contradição é evidenciada no relatório do INEP, que apresenta um diagnóstico da situação da Educação do Campo no Brasil. O documento aponta, entre os principais entraves ao seu desenvolvimento, “a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas” (INEP, 2007), revelando que a ausência de um projeto político-educacional integrado à realidade e às necessidades das populações rurais contribui para a descontinuidade e o desmonte das experiências escolares no campo.

Nesse cenário, iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implementado em 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (Ministério da Educação, 2002), também representaram marcos importantes no fortalecimento da Educação do Campo. Essas medidas buscaram ampliar o acesso a práticas educativas contextualizadas e promover um modelo de desenvolvimento mais justo e sustentável, beneficiando as escolas e seus sujeitos (Camacho, 2014). No entanto, tais políticas, embora fundamentais, ainda não foram suficientes para conter o

avanço da lógica excludente que orienta o fechamento de escolas e o esvaziamento de direitos educacionais nas áreas rurais.

Embora a Educação do Campo tenha conquistado espaços importantes na Educação Básica, no Ensino Superior e em diversas modalidades de ensino, esses avanços ocorreram de forma desigual e coexistem com retrocessos expressivos. Como aponta Camacho (2014), o aumento do número de pessoas do campo frequentando a escola, por si só, não assegura o pleno direito à educação, sobretudo diante da persistência de profundas desigualdades regionais e da precariedade estrutural das instituições escolares rurais.

Essa realidade evidencia uma lacuna persistente entre o que está previsto na legislação e sua efetiva implementação. Soma-se a isso a profunda mudança nas condições políticas que sustentavam a Educação do Campo, especialmente a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e, posteriormente, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019. Sob a influência de interesses do capital nacional e internacional, bem como de organizações multilaterais, intensificaram-se os ataques à Educação do Campo, manifestados na descontinuidade de programas, no enfraquecimento de sua institucionalidade e no fechamento sistemático de escolas. Esses fatores não apenas têm aprofundado as desigualdades sociais e educacionais no meio rural, como também reforçam a urgência de uma mobilização permanente das classes populares em defesa de seus direitos.

Com base nos princípios de Gramsci (2001), o Estado deve ser compreendido não como um sujeito autônomo ou um instrumento neutro, mas como o resultado das correlações de força entre classes sociais com interesses antagônicos. A formulação e execução das políticas públicas, portanto, refletem permanentemente os conflitos e disputas que atravessam essas relações. Como aponta Souza (2006), tais políticas costumam reproduzir a orientação ideológica do chefe do executivo e a composição do

Congresso Nacional, o que pode resultar tanto em avanços quanto em retrocessos. Assim, a depender da correlação de forças presente em cada governo, tende a prevalecer uma lógica orientada pelos interesses do capital, que aprofunda a exclusão social e enfraquece políticas voltadas às populações rurais, substituindo direitos por ações fragmentadas e seletivas, subordinadas a uma racionalidade econômica excludente.

Temos um exemplo disso a partir da adoção da política de municipalização que, apesar de ter sua origem na década 1970, passou a ganhar força no início de 2000 e especialmente em governos de posturas conservadoras. A política de municipalização consiste na transferência da gestão das instituições de ensino da rede estadual para a administração municipal, com o objetivo de descentralizar a educação e alinhar a gestão às necessidades locais. No entanto, é na escala local (entendida aqui como a escala do município) que o fechamento ganha maior relevo político, devido a interferência direta do poder público municipal no cotidiano da comunidade escolar. As redes de poder na esfera local são muito menos porosas, por isso mais sensíveis as interferências das elites locais.

Atrelada a essa política de municipalização, a nucleação das escolas rurais constitui, de certo modo, um crime governamental, que busca a erradicação dessas instituições (Taffarel; Munarim, 2015). Através do discurso da qualidade e da racionalização da rede escolar, o Estado simplifica a questão com o uso da política de transporte escolar.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível uma luta pensada e organizada por parte da classe trabalhadora, com vistas a políticas educacionais verdadeiramente inclusivas e transformadoras. Afinal, a educação desempenha um papel fundamental para manutenção do *status quo* ou na emancipação e no empoderamento das camadas populares.

No âmbito da Educação do Campo, a escola desempenha um papel estratégico para a sustentabilidade das comunidades rurais. Quando

orientada por seus princípios, ela contribui para a valorização da identidade desses sujeitos, no fortalecimento da luta e vida coletiva, e na preservação do meio ambiente e o incentivo à produção e consumo de alimentos saudáveis.

Em contraposição, o ruralismo pedagógico constitui uma concepção educacional conservadora, fundamentada em uma ideologia nacionalista e autoritária que concebia o Brasil como essencialmente rural, com raízes políticas e históricas ligadas ao latifúndio e ao coronelismo (Maia, 1982). Essa perspectiva tinha o objetivo declarado de promover a “fixação do homem ao campo”, mas sem se importar com sua realidade e necessidades. Isso significa que não visava a emancipação dos sujeitos do campo, mas sim sua contenção, alinhando-se aos interesses das oligarquias rurais e da burguesia industrial, preocupadas, respectivamente, com a manutenção de sua hegemonia e com os efeitos do crescimento urbano.

Ainda hoje, muitos elementos dessa concepção tradicional de educação seguem presentes em escolas situadas em áreas rurais, que operam desconectadas da realidade local e dos direitos dos sujeitos que nelas estudam. Por isso, é essencial compreender que nem toda escola localizada no meio rural se vincula, necessariamente, aos princípios da Educação do Campo.

No entanto, é importante destacar que a luta pela existência e permanência da escola no meio rural e a luta por uma escola comprometida com a Educação do Campo são dimensões complementares e inseparáveis. Mesmo quando a instituição ainda adota práticas pedagógicas tradicionais, sua existência física já representa uma conquista diante das históricas desigualdades educacionais e do atual avanço do fechamento sistemático dessas unidades.

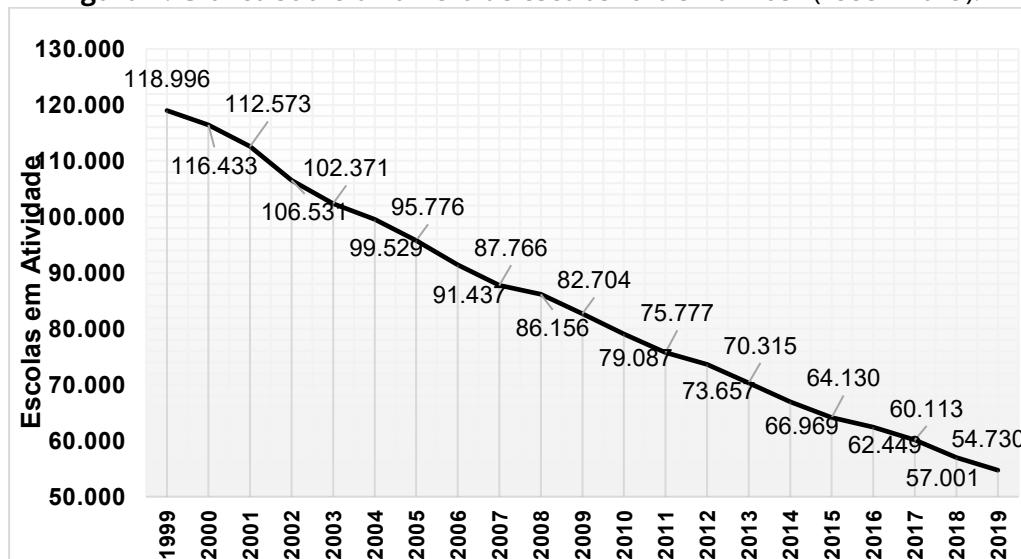
Diante disso, e reconhecendo a importância de todas as escolas situadas em áreas rurais, a próxima seção apresenta uma análise do panorama

nacional dessas unidades, com base em dados quantitativos que permitem compreender a dimensão e os impactos socioespaciais.

Da Estatística à Denúncia: A Geografia do Fechamento de Escolas Rurais no Brasil

Para iniciar a análise do processo mais amplo dos fechamentos de escolas nas áreas rurais, é necessário adotar uma perspectiva nacional. Em 1999, havia 118.996 escolas em funcionamento nas áreas rurais, enquanto, em 2019, esse número diminuiu para 54.730 (INEP, Microdados do Censo Escolar). Portanto, ao compararmos o início e o fim desse período (1999-2019), constatamos uma perda de 64.266 escolas nas regiões rurais do país, o que equivale a uma média de aproximadamente 3.000 escolas por ano (Figura 1).

Figura 1: Gráfico sobre o número de escolas rurais no Brasil (1999 - 2019).



Fonte: Autoria própria, a partir de informações obtidas no Microdados do Censo Escolar do INEP/MEC.

Contudo, para além dos números, é fundamental refletir sobre o que esse processo representa no contexto das disputas em torno do campo, da educação e dos direitos sociais. Esse movimento pode ser lido como parte de

uma estratégia de hegemonia, em que a retirada da escola representa mais do que uma medida administrativa, eles expressam as escolhas políticas de um Estado que, ao privilegiar os interesses do capital e das elites fundiárias, nega o campo como espaço de vida e de direitos.

De acordo com Santos (2017), um dos principais argumentos utilizados para justificar o fechamento de escolas rurais é o baixo número de alunos. No entanto, a perda de escolas rurais não corresponde proporcionalmente à redução da população rural, o que fica claro ao se verificar a quantidade de matrículas escolares registradas nas escolas rurais. Em 1999, havia 7,5 milhões de estudantes matriculados em escolas rurais no Brasil, número que diminuiu para cerca de 5,2 milhões em 2019, o que corresponde a uma redução de 30,67%. Em relação ao mesmo período, houve uma queda de mais de 50% da quantidade de escolas rurais (INEP, Microdados do Censo Escolar), de modo que mais de dois milhões de estudantes não puderam se matricular em escolas mais próximas às suas moradias e possivelmente com programas de ensino mais adaptados ao seu contexto de vida.

Conforme já mencionado, é importante contabilizar também os fechamentos anuais das escolas, uma vez que, em um intervalo superior a dois anos, o número de fechamentos pode ser subestimado, dado que uma instituição de ensino pode fechar e reabrir múltiplas vezes. Entre 1999 e 2019, foram registrados fechamentos em 101.860 escolas pelo menos uma vez. No entanto, o total de fechamentos ocorridos nesse intervalo foi de 112.308, pois algumas das 101.860 escolas fecharam suas atividades em duas ou mais ocasiões (INEP, Microdados do Censo Escolar).

Os Microdados do Censo Escolar do INEP revelam que 92.275 unidades escolares passaram por um único processo de fechamento, enquanto 9.585 instituições fecharam entre duas e cinco vezes, totalizando 20.033 processos de fechamento (Tabela 1). É importante ressaltar ainda que, do total de 92.275 escolas que fecharam uma única vez ao longo desses 20 anos,

somente 5.289 voltaram a funcionar e permaneceram em funcionamento em 2019. Das 9.585 escolas que fecharam mais de duas vezes, apenas 664 retornaram à atividade no campo até 2019. Portanto, das 101.860 escolas que fecharam uma ou mais vezes, somente 5.953 ainda estavam em funcionamento em 2019, ou seja, menos de 6% do total (INEP, Microdados do Censo Escolar).

Tabela 1: Fechamento das escolas rurais (2000 - 2019).

Número de fechamentos por escola	Quantidade de escolas	Fechamentos
1	92.275	92.275
2	8.774	17.548
3	761	2.283
4	48	192
5	02	10
Total	101.860	112.308

Fonte: Autoria própria, a partir de informações obtidas no Microdados do Censo Escolar do INEP/MEC.

Com base na diferença total entre a quantidade de escolas em funcionamento em 1999 (118.996) e em 2019 (54.730), observamos uma perda de 64.266 instituições, número expressivamente menor quando considerados os fechamentos ano a ano (112.308). Esses fechamentos múltiplos sugerem que, para o poder público, a escola rural é vista como algo descartável, facilmente suprimido ou reinstalado conforme critérios econômicos ou políticos. Isso nega sua função simbólica e social no campo: a escola como referência, como elo comunitário e como bem público inegociável.

O fechamento indiscriminado de escolas traz à tona outro aspecto fundamental para a discussão: o crescente número de municípios sem nenhuma escola ativa no campo. De acordo com os Microdados do Censo Escolar do INEP, dos 5.570 municípios brasileiros, 1.143 estavam desprovidos de escolas rurais em 2019. Esse número praticamente dobrou em relação a 2000, quando havia 649 municípios sem escolas rurais.

A realidade de um campo brasileiro cada vez mais desprovido de instituições educacionais contrasta significativamente com o cenário fundiário do país, no qual latifúndios e grandes empreendimentos voltados exclusivamente para o negócio, a exemplo das monoculturas, continuam a se expandir, resultando em uma distribuição desigual da posse de terra (Santos, 2023). Dessa forma, relacionado ao latifúndio da terra, temos também o latifúndio do saber. Ambos marcam simultaneamente a histórica concentração de riqueza e a expansão da pobreza e da miséria (Silva; Sousa, 2018).

O índice de Gini, que mede a desigualdade na distribuição da propriedade da terra no Brasil, foi de 0,73, o que evidencia uma alta concentração de riqueza nas mãos de poucos (Pinto et al., 2020). Estados como Amapá, Rondônia e Roraima, que apresentam índices de Gini relativamente mais baixos, entre 0,63 e 0,70, também registraram os menores números de fechamento de escolas rurais durante o período analisado. Em contrapartida, a Bahia, com um índice de Gini superior a 0,80, destaca-se como o estado com a maior quantidade de escolas fechadas, somando 19.858 processos de fechamentos (Pinto et al., 2020; INEP, Microdados do Censo Escolar, 1999-2019). Considerando essa perspectiva, concordamos com Pinto (2012), que destaca a necessidade urgente de se assegurar financiamento adequado para garantir a existência de escolas de qualidade no meio rural e enfatiza a articulação dessa questão com a luta pela Reforma Agrária.

Diante disso, é imperativo examinar as políticas que efetivamente impulsionam o processo de fechamento de escolas, com destaque para a municipalização, que consiste na descentralização político-administrativa. Essa medida fez parte de um conjunto de ações promovidas pelas esferas federais, visando transferir a responsabilidade pela gestão educacional da União para os estados e, principalmente, para os municípios. A política de

municipalização foi iniciada no Brasil na década de 1970, mas só ganhou maior impulso a partir dos anos 2000, com a promoção da descentralização da oferta de Educação Básica, sob o pretexto de que o governo municipal detinha melhores condições para gerenciar, por estar mais próximo da população e, portanto, ser mais capacitado para identificar de forma precisa as necessidades das comunidades locais.

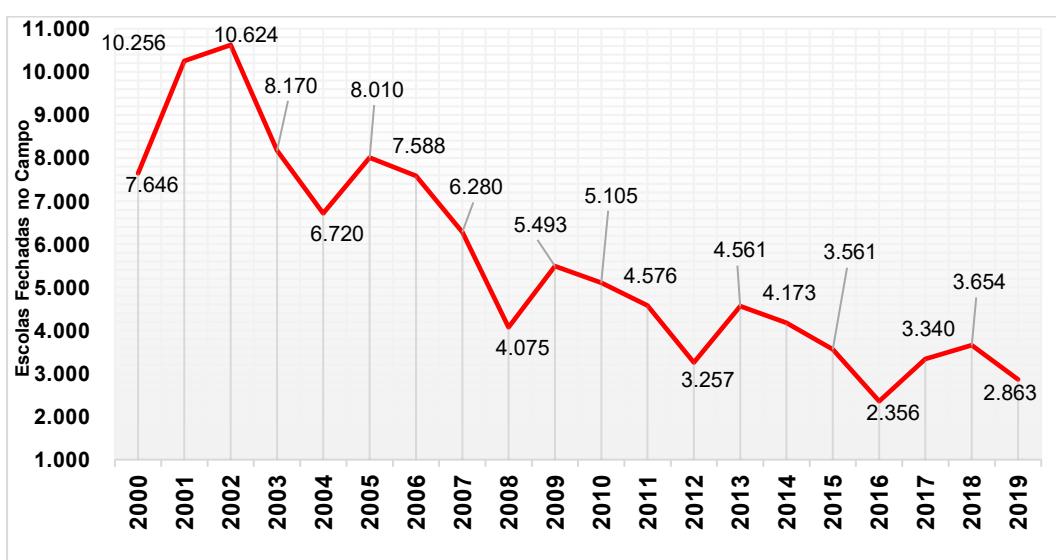
Contudo, como sabemos, o Brasil é um país continental, composto por 5.570 municípios que apresentam realidades culturais, econômicas e sociais distintas. Dessa forma, muitos desses municípios enfrentam inúmeras dificuldades, incluindo desafios econômicos, má utilização de recursos públicos e desinteresse em relação aos setores sociais, especialmente em relação à educação e à Educação do Campo. Portanto, ao transferir a responsabilidade sem garantir recursos e apoio técnico, o Estado desonera-se do dever constitucional e permite que interesses locais, frequentemente marcados por clientelismo e descaso, determinem o destino das escolas. O resultado é a desproteção dos direitos educacionais justamente onde são mais vulneráveis.

Não por acaso, as perdas mais expressivas referem-se às escolas municipais, (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), uma vez que estas representam mais de 90% das escolas rurais em atividade durante todos os anos da pesquisa. Segundo Microdados do Censo Escolar do INEP, em 1999, o país contava com 109.550 escolas municipais, 9.392 estaduais e 54 federais. Nos anos seguintes, houve uma redução contínua, de modo que, em 2019, esses valores caíram para 49.304 e 5.333 em relação a escolas municipais e estaduais, respectivamente, enquanto o número de escolas federais aumentou para 92.

Ainda com relação as escolas municipais, a figura 2 mostra que, em anos específicos (2000, 2004, 2008, 2012, 2016 e 2020), houve uma queda nos fechamentos de escolas. Curiosamente, esses anos coincidem com as

eleições municipais. Após as eleições, os eventos de fechamento de escolas voltam a aumentar, visando a redução dos custos com a educação municipal. Portanto, com a política de municipalização e nucleação de escolas, houve uma considerável diminuição das instituições de ensino municipais no campo, com a redistribuição dos alunos para escolas maiores no campo, denominadas escolas núcleo, ou para escolas urbanas.

Figura 2: Gráfico sobre o fechamentos de escolas rurais no Brasil (2000-2019).



Fonte: Autoria própria, a partir de informações obtidas no Microdados do Censo Escolar do INEP/MEC.

Nessa dinâmica, é evidente que o Estado, com uma orientação neoliberal, desempenha um papel central na imposição de mudanças no sistema educacional do meio rural. A adoção da política de municipalização, atrelada à nucleação das escolas rurais constitui, na verdade, um crime governamental que busca a erradicação dessas instituições. Através do discurso da qualidade e da racionalização da rede escolar, o Estado simplifica a questão com o uso da política de transporte escolar (Ferreira; Brandão, 2017). É importante ressaltar que não somos contrários ao serviço de transporte público escolar, desde que seu objetivo seja garantir adequadamente o acesso dos estudantes à educação, preferencialmente no próprio campo.

Segundo Munarim (2011), para os governantes, fechar escolas rurais e transportar os alunos para outras mais distantes é menos oneroso para o erário público e mais alinhado com uma visão modernizante. Essa perspectiva reflete a predominância da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista, ignorando os prejuízos sociais e expulsando comunidades inteiras (Munarim, 2011).

A falta de sensibilidade inerente a esse processo é evidente quando, em vez de construir escolas, é preferível transportar os estudantes para a cidade, como opção mais econômica, prática que cria uma indústria do transporte (Bogo, 2008). Em 2019, havia 5.209.416 crianças e jovens do campo estudando em escolas nas áreas rurais, enquanto 3.454.029 frequentavam escolas urbanas. No total, registrou-se um número de 8.663.445 estudantes vivendo no campo. Dentre os alunos do campo que estudavam na cidade (3.454.029), 2.209.964 dependiam de transporte público (INEP, Microdados do Censo Escolar).

É importante ressaltar que esse número não representa a totalidade dos alunos do campo que estudavam na cidade, que somavam 3.454.029 pessoas. Isso significa que mais de um milhão de estudantes ficaram sem acesso ao transporte escolar. Portanto, não há garantia de que, ao se fechar uma escola localizada no meio rural, os alunos terão transporte disponível para se deslocarem até outra comunidade com escola ou até mesmo para a cidade. Além disso, também vale destacar que, mesmo quando há garantia de transporte escolar, a longa distância entre a comunidade e a escola pode se transformar em um obstáculo para a continuidade dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistências e evasão escolar (Souza; Bezerra Neto, 2016). Esses elementos reforçam os impactos do fechamento e nos conduzem às considerações finais desta análise.

Considerações finais

A análise do fechamento de escolas rurais é fundamental para se entender a dinâmica espacial desse fenômeno, ponderando a escala e a configuração da situação. A análise quantitativa dos dados sobre as escolas aponta um desmantelamento alarmante da Educação do Campo. Nas últimas duas décadas, o Brasil presenciou o fechamento de mais da metade de suas escolas rurais. O declínio dessas instituições precisa ser encarado como um ato de negligência em escala nacional, sublinhando uma falha sistêmica do poder público nas diferentes esferas de poder e potenciais violações dos preceitos constitucionais.

A redução do número de estudantes não é a razão para o fechamento dessas escolas, tampouco representa uma simples adaptação ao contexto demográfico quanto à distribuição da população em áreas urbanas e rurais. Há demanda, mas o acesso à educação tem sido sistematicamente negado às comunidades rurais, aprofundando o caráter político dessas medidas.

Em suma, nossos resultados evidenciam a complexidade da problemática do fechamento de escolas no meio rural, chamando a atenção para a necessidade de políticas voltadas para o desenvolvimento rural, abrangendo não apenas aspectos econômicos, mas também sociais, políticos e culturais. Essas políticas devem garantir a permanência das populações rurais no campo, proporcionando acesso à educação e a outros direitos sociais.

Agradecimentos

Registra-se o agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio concedido por meio da Chamada CNPq N° 32/2023 – Pós-Doutorado Júnior – PDJ 2023, número de processo 153096/2024-1, fundamental para a realização deste trabalho.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 ago. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** 2014. Tese de Doutorado em Geografia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico:** Brasil, 2000 e 2010. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar 1999 a 2019.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação no Campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educação%20A7%C3%A3o+do+Ca mpo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2](http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educação%20A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2)> Acesso em: 12 nov. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge, NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação Básica do Campo: memória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982

MEC. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da->

[educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002](https://repositorio.ufv.br/handle/123456789/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002). Acesso em: 04 ago. 2024.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011.

PEREIRA, João M. M.; ALENTEJANO, P. R. R. Terra, poder e lutas sociais no campo brasileiro: do golpe à apoteose do agronegócio (1964-2014). **Revista Tempos Históricos**, v. 18, p. 73-111, 2014.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/campesinas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. I.], v. 1, n. 2, p. 188-202, 2011.

PINTO, Luís Fernando Guedes et al. Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil - o mapa da desigualdade. **Sustentabilidade em Debate**, n 10, p. 1-22, 2020.

PINTO, José Marcelino. Fundos públicos. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. cap. 54, p. 372-380.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **Territorialização e Desterritorialização das Escolas no Campo do Brasil: uma geografia de conflitos e disputas territoriais**. 2023. Tese de Doutorado em Geografia – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua?** 2017. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. **Sociologias (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Rosana Ramos de; BEZERRA NETO, Luiz. **Educação No Campo**: um estudo da política de nucleação no assentamento Vila Amazônia. São Paulo: Editora Atena, 2016.

SILVA, José Jonas Borges da; SOUSA, Maria Leomar Pereira de. A educação no MST: um instrumento de luta revolucionária no campo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 1213-1230, 2018.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-graduação em Geografia. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Contribuição dos autores

Todos os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. O primeiro autor, Cássia Betânia Rodrigues dos Santos ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico conceitual, pela aquisição de dados e suas interpretações e análise; e o segundo autor, Juscelino Eudâmidas Bezerra pela revisão, pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo. Declaramos ainda ciência das Diretrizes Gerais do BGG.

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos. Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e Pós doutora em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Substituta no Instituto Federal de Goiás, Campus Formosa.

Juscelino Eudâmidas Bezerra. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq GovernAGRO e membro do Laboratório GeoRedes.