

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS, O CURRÍCULO E O NEOLIBERALISMO EM RONDÔNIA

THE CLOSURE OF RURAL SCHOOLS, THE CURRICULUM AND NEOLIBERALISM IN RONDÔNIA

Maria Aparecida Antero Correia¹ - UNIR 
Elisama Barbosa Barro Gehring² - UNIR 

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais em Rondônia, com base nas avaliações externas e no Censo Escolar, disponibilizados nos relatórios técnicos do Inep. Destaca o impacto das políticas neoliberais na educação rural, como a padronização curricular, imposta pela BNCC, que ignora saberes locais; a precariedade estrutural; a falta de políticas públicas; e a lógica econômica por trás do encerramento das unidades. É uma pesquisa qualitativa, possui caráter exploratório com análise documental e visa aprofundar o conhecimento sobre o problema, por meio da análise de trabalhos que discutem as políticas educacionais. Argumenta que as desigualdades sociais e territoriais provocam evasão escolar e êxodo rural. Defende a valorização das escolas resistentes ao sistema e que seguem lutando pela cultura camponesa e propõe a intensificação das políticas voltadas para o fortalecimento dessas unidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa; Escola rural; Currículo; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of nucleation and closure of rural schools in Rondônia, based on external evaluations and the School Census, as presented in Inep's technical reports. It highlights the impact of neoliberal policies on rural education, such as the standardization of curricula imposed by the BNCC, which disregards local knowledge; structural precariousness; the absence of public policies; and the economic rationale behind school closures. This is a qualitative, exploratory study using documentary analysis, seeking to deepen understanding of the issue through the examination of works that discuss educational policies. The study argues that social and territorial inequalities contribute to school dropout and rural exodus. It advocates for the recognition and support of schools that resist systemic pressures and continue to uphold peasant culture, and it proposes the expansion of policies aimed at strengthening these institutions.

KEYWORDS: External evaluation; Rural school; Curriculum; Educational policies.

¹ Doutora e Mestra em Educação pela USP. Docente da UNIR. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR) e Coordenadora do Polo UNIR do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Rede - EDUCANORTE. EMAIL: cidinha.antero@unir.br.

² Mestranda em Educação pela UNIR. Pós-graduada em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia pela UNIR. EMAIL: elisamagehring@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta, de forma reflexiva, o estudo realizado no trabalho de conclusão de curso elaborado por Gehring (2023), pois considerou-se indispensável e relevante a continuidade da pesquisa. O estudo consiste em uma análise do contexto em que está inserida a população residente no campo, dos seus desafios e das lutas em pleno século XXI, visando resistir aos interesses capitalistas que se beneficiam do avanço do agronegócio por todo território brasileiro e enfraquecem as políticas que atendam às demandas das escolas, enquanto se fortalecem os benefícios ao empresariado e à agricultura extensiva (Santos; Barros, 2022).

Gehring (2023) – por meio de investigações sobre o tema em relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e em trabalhos realizados posteriormente – apontou os resultados obtidos por esses atores nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que revelam a disparidade dos resultados entre as escolas rurais e as escolas urbanas; e considerou que, na maioria das situações, as médias obtidas nas escolas que atendem a população do campo são inferiores quando comparadas às médias das escolas urbanas de Rolim de Moura, uma importante cidade do interior do estado de Rondônia.

Para contextualizar o estudo sobre o objeto de pesquisa, a autora optou por relacionar os fatos históricos a determinados autores como Freitas (2012), Pereira e Castro (2021) e Arroyo (2012) e referenciou trabalhos que tratam sobre o entendimento do contexto vivido e a submissão dos estudantes das escolas rurais à padronização curricular e à execução das avaliações externas.

No trabalho que fundamenta esta pesquisa foi enfatizado que no século XX transformações econômicas e culturais, bem como o aumento da desigualdade, levaram governos a discutir programas sociais voltados para classes mais vulneráveis. Esse cenário impulsionou mudanças na estrutura política, sindical e econômica mundial. Paralelamente, a educação pública passou por adaptações, influenciadas por essas mudanças, que redefiniram a organização do ensino público e privado (Gehring, 2023), conforme argumentos evidenciados por Vianna (1995).

Nos anos 1960, países como Estados Unidos e Inglaterra começaram a implementar políticas de avaliação educacional em larga escala, com apoio financeiro de instituições internacionais como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), incumbida de estabelecer a paz e garantir o desenvolvimento pleno e sustentável dos países aliados por meio da cooperação internacional nas áreas de educação, ciência, cultura, comunicação e informação; e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fórum internacional que agrega cerca de 38 países com interesses econômicos em comum e promove políticas públicas que melhorem a satisfação econômica e social dos líderes mundiais e de seus liderados.

Os Estados Unidos e a Inglaterra tomaram como modelo, especificamente, as práticas gerenciais de administração para implementar na educação esses instrumentos avaliativos. Essas adaptações configuram-se como um conjunto de métodos, comportamentos e técnicas adquiridas por gestores para planejar e controlar as ações de seus sujeitos. Na teoria esses pontos de intervenção são fundamentais para resultados plausíveis de eficiência, aperfeiçoamento e competitividade dos envolvidos (Burgos, 2020).

Esse conjunto de fatos deve-se ao que é chamado de consenso neoliberal, apontado por Correia (2013) como a forma de organização da nova agenda do neoliberalismo, que ultrapassa os limites das políticas econômicas sustentáveis e igualitárias e passa a influenciar profundamente a forma como as pessoas compreendem e interagem com o mundo, consolidando-se como uma ideologia abrangente que individualiza e discrimina a classe mais vulnerável.

A iniciativa exorbitantemente característica da nova política adotada inspirou outros países a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, ajustados inicialmente às realidades históricas e às necessidades específicas – iniciativa também aderida pelo Brasil (Gehring, 2023).

A existência de modelos avaliativos da educação não é uma criação recente. De acordo com Bauer (2020), é possível que, na pedagogia jesuítica e na pedagogia comeniana, houvesse uma estratégia avaliativa que buscasse mensurar os saberes, mesmo que avaliasse aspectos distintos do que foi ensinado, o que revelava fortes desencontros entre o conteúdo e os exames. Já no século XX, há registros, datados na década de 1930, de ensaios avaliativos que estivessem em busca de subsidiar dados para a administração educacional, intrinsecamente relacionados aos parâmetros de qualidade, produtividade e eficiência formulados nos esquadros do modelo gerencial e nomeados como ideal de educação, conforme foi descrito anteriormente (Bauer, 2019; Burgos, 2020).

Nos Estados Unidos, a implementação dessas avaliações na década de 1960 impulsionou pesquisas acadêmicas, como o Relatório Coleman (1966) – destacado e analisado por Bonamino e Franco (1999) –, que analisou o desempenho de 645 mil estudantes de diferentes perfis e investigou a maneira como fatores como cor, raça, religião e origem geográfica refletiam na aprendizagem e no desempenho nas avaliações em larga escala. Os resultados reforçaram a necessidade da realização de pesquisas científicas para a promoção de políticas públicas voltadas às populações mais vulneráveis, de modo a oportunizar uma educação equilibrada e multicultural, fator que, na maioria das vezes se torna contraditório e é desafiado por avaliações que surgem como instrumento que seleciona, promove e controla em termos de gestão, discriminando as classes mais vulneráveis (Afonso, 2000).

Outra pesquisa importante datada no século XX é a de Kramer (1982), que discute a teoria da privação cultural. Esse estudo aponta as políticas compensatórias destinadas às crianças oriundas das classes dominadas e que partem das iniciativas governamentais resultantes das respostas às reivindicações mencionadas anteriormente. Essas políticas, porém, são reforçadoras de desigualdades e mazelas educacionais em todo o mundo, pois resultam das estratégias que visam atender os sujeitos expostos a “carência e desvantagem cultural” e que a partir de então são apresentados como detentores do fracasso escolar nos resultados das avaliações amplamente divulgadas.

Os argumentos críticos de Kramer debatem o que é chamado de “desvantagem cultural” dos sujeitos pertencentes às classes subalternas, apontando as relações entre a origem socioeconômica e as relações familiares desfavorecidas. Mas, para a autora, quando a sociedade passa a questionar os argumentos e as medidas governamentais que indicam os elementos cognitivos e sociológicos dos sujeitos como fatores determinantes do processo de aprendizagem, essas ações passam a ser justificadas com falácias que indicam as supostas falhas nos métodos pedagógicos de ensino, ou seja, os educadores passam a ser responsabilizados pelo fracasso alcançado pelos estudantes “desfavorecidos”.

Com o objetivo de contribuir para a sociedade na formação do conhecimento sobre o tema abordado, este trabalho fará a atualização dos dados publicados por Gehring (2023), que apresentou relatórios e documentos oficiais que fornecem um parâmetro de diferentes períodos das aplicações dos exames nacionais.

Esta pesquisa possui caráter exploratório, que visa aprofundar o conhecimento sobre o problema, por meio da análise de outros trabalhos que discutem a mesma temática abordada, de modo a torná-la mais clara e possibilitar a formulação de hipóteses e debates posteriores, conforme explica Gil (2002). Tem enfoque documental e como objetivo pretende examinar os dados do Censo Escolar e do Saeb, com ênfase nas escolas de educação rural no estado de

Rondônia. A proposta centra-se na atualização dos dados investigados por Gehring (2023) com uma análise comparativa entre os resultados obtidos no ano de 2019 e os dados mais recentes de 2023, disponibilizados pelos órgãos oficiais.

A coleta de dados foi realizada por meio dos relatórios técnicos do Censo Escolar disponibilizados pelo Inep, bem como por consultas sistemáticas no portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referentes às instituições escolares rurais vinculadas ao município em questão.

A análise segue os princípios da pesquisa documental, utilizando documentos públicos oficiais como fonte base das informações; e busca levantar questões críticas e reflexivas acerca da realidade educacional dessas instituições. Além disso, os dados obtidos são confrontados com os achados apresentados por Gehring (2023), de modo que permitem identificar continuidade, avanços ou retrocessos na qualidade educacional das escolas rurais nesse período.

Este trabalho propõe um diálogo crítico sobre as políticas educacionais que desfavorecem a escolarização nas áreas rurais brasileiras, com ênfase no estado de Rondônia. O texto problematiza, entre outras questões, o seguinte ponto: quais são os indicadores governamentais que contribuem para as políticas de fechamento das escolas rurais em Rondônia?

Os objetivos do estudo consistem em analisar o contexto educacional brasileiro, com vistas a discutir as políticas públicas voltadas para as comunidades residentes no campo; examinar os dados apresentados por essas instituições nos relatórios técnicos do Censo Escolar, com foco comparativo na edição de 2019; e elucidar as medidas tomadas para o fechamento das escolas e a nucleação do ensino rural.

O texto está estruturado em quatro tópicos, incluindo esta introdução ao tema, seguida das reflexões sobre os interesses de organismos multilaterais e as estratégias mercadológicas voltadas à educação. Posteriormente, serão pontuadas as questões que ligam a avaliação à padronização curricular, de modo a provocar a regulação dos saberes como imposição de poder. Em seguida, serão apresentados os apontamentos sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais na execução de padrões requeridos, além das consequências do fechamento de unidades rurais em todo o Brasil.

DA AVALIAÇÃO À PADRONIZAÇÃO CURRICULAR: A REGULAÇÃO DOS SABERES COMO IMPOSIÇÃO DE PODER

Partindo desse breve histórico, analisa-se que as avaliações externas foram desenvolvidas para a unificação dos sistemas de avaliação, a padronização do ensino e a separação entre gestão e financiamento. No entanto, diversos autores discutem o quanto esses instrumentos avaliativos podem incentivar a competição e a exclusão das escolas menos favorecidas ao classificá-las com base nos resultados, sob o discurso da promoção de uma administração com interesse e foco na qualidade do ensino (Bauer; Alavarase; Oliveira, 2015).

As pesquisas relacionadas à qualidade da educação brasileira ganharam espaço nas discussões acadêmicas em todo o País. Azevedo e Aguiar (2016) apontam a tentativa dos agentes governamentais – embasados na *Constituição Federal* (Brasil, 1988) que, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, se torna a normativa principal para a consolidação dos avanços na oferta obrigatória do serviço público de educação nacional (Brasil, 2025) – de oferecer uma educação de qualidade. Em realce a essa demanda governamental é estabelecido na *Constituição Federal* (Brasil, 1988, art. 214) o artigo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) como direcionador oficial dessas políticas, apresentado da seguinte forma na lei máxima do País:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Os documentos oficiais que legitimam a educação brasileira fazem uso dos resultados das avaliações para estruturar planos, metas e estratégias em curto, médio e longo prazos. Bauer (2019) analisa o PNE e afirma que as metas educacionais são estabelecidas tendo como instrumento as avaliações externas em larga escala, concretizadas no Ideb, que parte da sétima meta do plano, que trata da qualidade da educação nacional em correlação com os parâmetros curriculares do País.

Independentemente de toda e qualquer normativa que vise alcançar a qualidade da educação, a tarefa de obter êxito nesse objetivo não se tornou fácil. Azevedo e Aguiar (2016) confirmam os avanços nas políticas educacionais, mas o entusiasmo por essa conquista não torna as relações mais suaves, pois trata-se do cenário de maior embate para o enfrentamento e o cumprimento de tais políticas, que de maneira integral atendam a todas as formas de vivências e às realidades da classe trabalhadora.

Sob tal argumento, entende-se que a qualidade educacional proposta pelos agentes governamentais vai muito além de produzir um contentamento social por meio dos discursos políticos educacionais; configura-se como uma meta definida e normatizada por padrões legais e políticas públicas. Ou seja, não se trata unicamente dos resultados das escolas em avaliações de desempenho, mas de diretrizes e parâmetros que direcionam o modo como os governos e os poderes devem agir diante desses resultados, a fim de garantir uma educação de qualidade segundo o que está estabelecido nas linhas constitucionais e nos demais regimentos que guiam a educação brasileira (Azevedo; Aguiar, 2016).

Essa perspectiva abre espaço para uma nova discussão, igualmente pertinente ao escopo da pesquisa apresentada, pois é imprescindível reconhecer o quão alastrantes e decisórias são as mudanças relacionadas às políticas educacionais, que de forma objetiva não possuem neutralidade, pois carregam consigo os ideais de educação neoliberal que influenciam a educação atual de maneira significativa.

Para os pesquisadores em educação, como Andrade (2021) e Corazza (2001), que discutem o impacto dessas relações, não é possível discutir uma política pública formulada para atender a uma determinada necessidade social sem apresentar e problematizar as relações com as estruturas neoliberais. Essa discussão parte, primeiramente, dos resultados das avaliações em larga escala e suas repercussões até o poder engendrado, que atua sobre o currículo escolar como forma de regulação e controle dos indivíduos.

O currículo é a peça fundamental entre as forças motrizes das relações de poder, pois carrega em sua estrutura diversos elementos que significam, simbolizam, conceituam e geram discursos e posicionamentos sobre o contexto social dos indivíduos. É utilizado como ferramenta

estratégica para moldar o ideal de educação dos grupos dominantes, padroniza e categoriza os saberes e impõe diferentes formas de poder e domínio. Essas estratégias só se consolidam a partir da verificação e do reajuste das estruturas sociais, processo realizado por meio das avaliações educacionais (Andrade, 2021).

Antes de discutir as relações do currículo educacional marcadas pelos efeitos neoliberais, propõe-se uma reflexão sobre os mecanismos políticos que o condicionam, especialmente no que diz respeito à sua base conceitual. A partir disso, parte-se para uma explicação sobre a estrutura das avaliações externas.

É verídico que as avaliações externas passaram a ter grande repercussão e influência nas decisões e são tratadas como instrumentos decisivos na formulação de ações governamentais. Além de interferirem na organização de todo o processo curricular e pedagógico, apresentam características que podem engessar a autonomia do docente envolvido no contexto educacional e regional, de forma a moldar a regência e a administração das escolas avaliadas e configurar dependências metodológicas de ensino. Posteriormente, resultam na responsabilização dos resultados obtidos, característica da descentralização estatal, ou seja, o princípio administrativo que diz respeito à delegação de autoridade, competências e responsabilidades do poder máximo para os poderes subordinados ao governo, com o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente, próxima da classe dominada e integrada às realidades locais (Azevedo; Aguiar, 2016; Bauer, 2019).

O Saeb recebe críticas por não se manter em constante adequação às demandas encontradas ao longo do seu funcionamento (Franco, 2001). Nos primeiros ciclos registrados – 1990, 1993, 1995 e 1997 –, nota-se um esforço em interpretar os dados das avaliações; consideravam-se fatores pedagógicos, socioeconômicos e regionais, com princípios científicos que embasavam a tomada de decisões. Porém, posteriormente, os resultados passaram a ser mensurados e analisados apenas em relação às capacidades cognitivas dos alunos, e deixou-se de contextualizar as informações conforme as características específicas de cada região do País e grupo avaliado, o que resultou na falta de subsídios para a atuação do gestor escolar, conforme já apontava Franco.

Torna-se evidente a forma como a educação é tratada, como um produto, pelo Estado avaliador, que, por meio das avaliações padronizadas, destaca os resultados em vez da qualidade real do ensino (Rosistolato; Viana, 2014). Rothen e Santana (2018) reforçam essa crítica, apontando que esse modelo contribui para a desigualdade educacional, mesmo em um sistema público e gratuito.

O conceito utilizado nos estudos revela um Estado avaliador incumbido de avaliar a educação como um todo, com base nas normativas que regem o sistema educacional no Brasil, conforme descrevem Sousa e Rocha (2018, p. 157):

Nesta perspectiva, contextualiza-se a avaliação sistêmica como mecanismo de regulação das políticas educacionais, situando-a em relação ao que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 no que tange à incumbência da União para a avaliação da educação no Brasil.

As pesquisas de Bauer (2019) mostram o avanço dos estudos sobre o Estado avaliador, influenciado por organismos multilaterais, com foco na gestão por resultados. No entanto, essas organizações camuflam manipulações diretas, descentralizam os compromissos com os resultados e provocam a responsabilização do docente e da gestão educacional.

Tendo como base essa contextualização das estratégias adotadas por representantes políticos e organizações que passaram a pautar a educação, é pertinente levar em consideração o modo como o processo avaliativo é construído a partir dos interesses de um Estado em consonância com o modelo de sociedade capitalista. Para Poulantzas (2000), essa sociedade capitalista, ao discutir a concepção de Estado, identifica-o como um campo imaterial da luta de classes, pois não é unicamente um instrumento da classe dominante, mas atua internamente com contradições ideológicas e disputas políticas – não firma características neutras, mas flexíveis. Contudo, vagueia na dependência hegemônica, ou seja, é convencido pela classe dominante a atender seus desejos econômicos. Na atualidade, os interesses econômicos neoliberais giram em torno do livre mercado e da exploração de países subdesenvolvidos.

Uma vez identificadas as principais características do Estado, torna-se oportuno retomar a discussão sobre o modo como foi organizado o processo de construção do sistema de avaliação nacional, com a consideração dos interesses neoliberais mencionados anteriormente, pois trata-se de fatores decisivos para a modelagem de uma avaliação que atenda às solicitações de organizações internas e externas que, a partir da implantação dos exames, passaram a pautar a trajetória educacional do País (Bauer, 2019).

A proficiência dos estudantes é avaliada com base nas matrizes de referência, em forma de síntese do currículo escolar integral. Essas matrizes representam apenas partes dos conteúdos das disciplinas abordadas nos exames e servem como guia para os participantes nos estudos e como parâmetro da avaliação (Bonamino; Sousa, 2012).

O Saeb passou por duas grandes mudanças nessas matrizes: a primeira em 2001 e a versão mais recente em 2019, que, segundo os relatórios do Inep (2022b), foi adaptada de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2018), a qual sofre ajustes conforme a troca da liderança governamental e o fortalecimento de forças partidárias.

Diante dos diferentes conceitos externados neste trabalho para contextualizar o objeto pesquisado, serão apresentados, a seguir, os dados coletados com intuito de discutir os números que apresentam a defasagem educacional que afeta os atores das escolas rurais em Rolim de Moura – os quais, na política de fechamento das escolas rurais, são os mais prejudicados na corrida pelo avanço educacional e econômico em Rondônia.

OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E A POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS

O domínio neoliberal não está presente apenas nas escolas públicas da região urbana, as avaliações externas aplicadas na educação rural podem ter se tornado mais um mecanismo que reforça a desigualdade social já existente e combatida ao longo da história (Schneider, 2022).

As escolas rurais costumam enfrentar inúmeras dificuldades no recebimento de verbas e em suas estruturas primárias, muitas vezes administradas com poucos recursos e escasso suporte por parte das lideranças políticas. Existe um abismo evidente entre o que essas escolas oferecem e o que desejam oferecer à comunidade, especialmente quando comparadas às unidades urbanas.

A desvalorização da cultura camponesa, posta em prática pela hegemonia dominante e pela ideia de que o sucesso só é obtido na cidade, ganha espaço enquanto se fecham as escolas rurais em todo o País (Schneider, 2022).

As escolas que atualmente se encontram abertas e em funcionamento, mesmo que materializadas como escolas rurais, resultam de ações do poder público e de manifestações sociais, que, essencialmente, em certo momento da história de lutas do campesinato brasileiro, representaram a força da classe dominada residente no campo (Santos; Barros, 2022).

Na busca por esse reconhecimento, as forças sociais que pleiteiam o direito à educação no campo e para o campo partem do princípio de que “[...] o campo brasileiro é diverso; agrega culturas, identidades e saberes, e não pode ser entendido unicamente na condição de um limite geográfico não urbano” (Santos; Barros, 2022, p. 696).

De acordo com Koeler *et al.* (2024, p. 29), a luta pela educação que deveria ser ofertada para a população do campo deve ser apresentada como um movimento crítico e articulado, de maneira a envolver dimensões políticas, pedagógicas e sociais; e direcionada à promoção da Educação Popular e da Educação do Campo, pois:

[...] a experiência dos movimentos sociais tem papel fundamental na luta pela transformação da sociedade. A resistência desses movimentos contribui para que homens e mulheres sejam reconhecidos como parte de uma cultura da qual são agentes na construção social, influenciando suas próprias vidas por meio de suas ações no mundo.

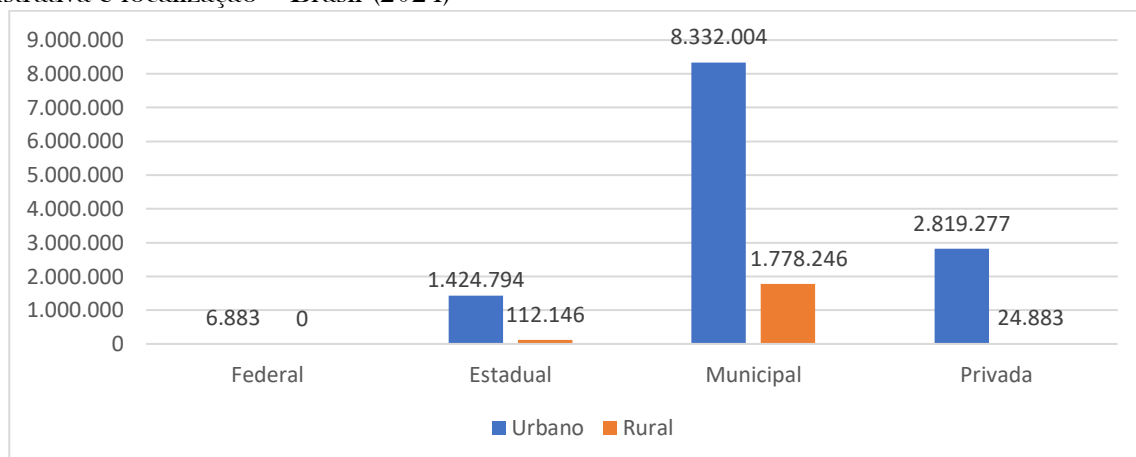
Ao analisar os conceitos de escola rural e escola do campo, nota-se uma discrepância significativa. A escola rural é caracterizada como uma instituição idealizada sob medidas capitalistas, cuja finalidade é a apropriação de conteúdos voltados para atender às demandas industriais emergentes e compulsórias do mercado mundial. Essa estrutura impõe ao estudante camponês uma formação alinhada à cultura neoliberal, discrimina a cultura na qual ele está inserido em sua vivência e subestima sua identidade, costumes, linguagens e concepções sobre o modo de plantar, colher e lidar com a terra da qual faz parte (Caldart *et al.*, 2012).

Já a escola do campo, em sua proposta integral e contrária à realidade a que está sujeita a população camponesa, surgiu com o objetivo de contextualizar as vivências locais e valorizar os saberes, as histórias, os costumes e as linguagens do território. Fruto dos movimentos sociais, constitui-se uma contraproposta ao movimento hegemônico de domínio e controle das estruturas sociais do século XXI. Foi consolidada não apenas para atender os estudantes residentes no campo, mas também como forma de resistência à imposição da agenda mercadológica capitalista, que se sustenta na sujeição do povo camponês e dos demais grupos historicamente marginalizados (Caldart *et al.*, 2012). Partindo desse contexto, passa-se à análise dos dados apresentados pelas instituições que atendem o público da zona rural.

Observa-se a princípio a distribuição das matrículas nas instituições de ensino rural conforme sua administração, que pode ser federal, estadual, municipal ou privada: as escolas rurais no Brasil sob gestão da federação não registraram nenhuma matrícula, enquanto as administradas pelos estados somaram 112.146. Já a rede municipal atende aproximadamente 1.778.246 estudantes, e as instituições privadas contabilizam cerca de 24.883 alunos matriculados em todo o País (Inep, 2024a).

Nas áreas urbanas, os números de matrículas são consideravelmente maiores. As escolas de dependência federal receberam 6.883 estudantes. A rede estadual, no perímetro urbano, contabilizou 1.424.794 matrículas, enquanto o município obteve 8.332.004 estudantes. Já as escolas privadas atenderam 2.819.277 crianças no Ensino Fundamental nos anos iniciais (Inep, 2024a).

Apresenta-se a seguir o Gráfico 1, com dados do Censo Escolar de 2024 (Inep, 2025b).

Gráfico 1 - Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (rural e urbana) por dependência administrativa e localização - Brasil (2024)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Inep (2024a, 2025b)

Os dados permitem uma visão simplificada da ocorrência dessas desigualdades. Os números representam a fragilidade do sistema educacional aplicado na área rural do Brasil, fato explicado no século passado por Pinto (1993), que discutiu a transferência da responsabilidade pelo Ensino Fundamental aos municípios. Isso inclui as áreas rurais que participam das divisões de recursos e das ações municipalistas. O autor apontou que muitos municípios não possuem infraestrutura, equipe qualificada ou recursos financeiros para atender à educação do Ensino Fundamental com qualidade, condição que se agrava, pois os municípios são responsáveis por grande parte da oferta educacional e precisam cumprir o acesso conquistado e garantido a todos os indivíduos pela Constituição de 1988.

A política de municipalização ainda é implantada de forma desestruturada, de modo que gera desigualdades entre regiões e desgasta o atendimento educacional, especialmente nas áreas rurais, com a ausência ou o mínimo de políticas públicas contextualizadas; a má remuneração dos profissionais; a falta de incentivos governamentais; e o abandono e a evasão escolar de crianças, jovens e adultos residentes no campo (Pinto, 1993).

Em troca das desvantagens perceptíveis das escolas rurais, aplicaram-se políticas que afirmavam o interesse em beneficiar o reduzido número de famílias que ainda residem no campo, e a falta de reconhecimento e o preconceito contra a população rural na educação básica se manifestam na forma como esse direito é implementado (Pereira; Castro, 2021). Pereira e Castro (2021) apontam práticas que reduzem a relevância do ambiente social dos camponeses, desconsiderando suas experiências, como no caso do chamado “ruralismo pedagógico”.

O conceito de ruralismo pedagógico é um dos mecanismos políticos que perpetuam as desigualdades na Educação do Campo, pois foi criado com objetivo de estimular a permanência das famílias no campo e oferecer uma educação com o mínimo de eficiência para o modo de vida do agricultor familiar e seus dependentes (Pereira; Castro, 2021).

Com a implementação da BNCC (Brasil, 2018), essas desigualdades tornaram-se normatizadas pelo fato de que esse instrumento regulatório foi criado com foco nas escolas da área urbana e traz métodos de ensino prontos e padronizados para serem usados pelos professores, com o objetivo principal de preparar os alunos para provas externas e para a lógica do mercado, que oferece oportunidades segundo o interesse do capital e com base na posição social ocupada por cada sujeito na sociedade – e a escola urbana e a rural são o instrumento de reprodução dessa ideologia (Koeler *et al.*, 2024).

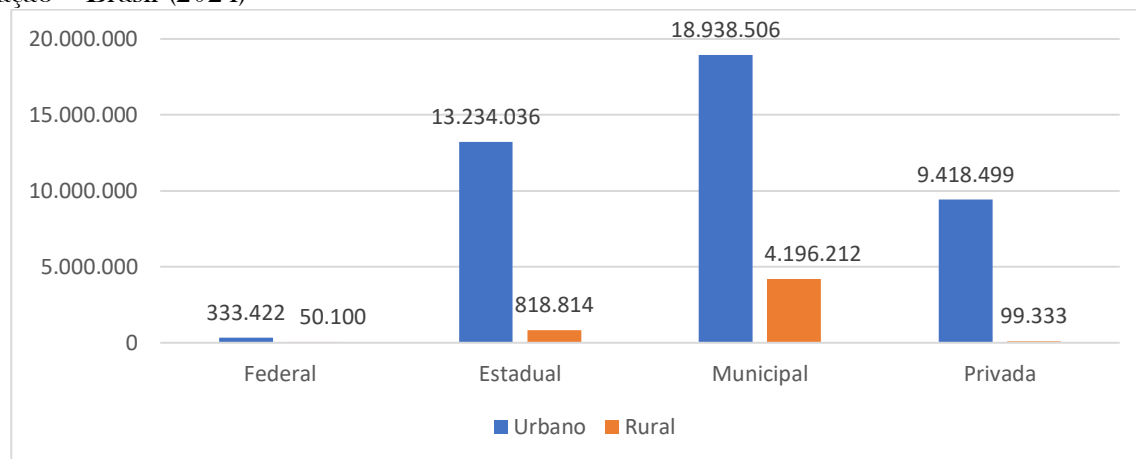
Desse modo, a educação escolar, para as crianças de origem cultural favorecida, seria apenas uma continuidade da educação familiar, enquanto que, para as crianças de meios culturais desfavorecidos, significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador (Koeler *et al.*, 2024, p. 38).

Todos os fatores apresentados anteriormente desconfiguram o objetivo das escolas do campo, que tinham como propósito atender às necessidades das comunidades camponesas como uma política pública que fortalecesse a identidade dos povos do campo e o seu modo de vida e contribuísse para que o campo fosse valorizado como imposição ao domínio neoliberal e à sua proposta hegemônica de “ideal de sociedade” (Koeler *et al.*, 2024).

Porém, conforme as pesquisas apresentadas anteriormente, as decisões atuais sobre educação no Brasil estão colocando em risco não só as conquistas dos trabalhadores camponeses, mas também a própria democracia, pois a normatização das desigualdades por meio das políticas capitalistas reforça o desinteresse em modificar o cenário social (Koeler *et al.*, 2024).

Além disso, a desigualdade afeta diretamente a educação no campo, conforme demonstrado pelos dados disponíveis. A cada ano, observam-se o fechamento de escolas e a redução do número de matrículas em áreas rurais, consequências do êxodo rural que ocorre no País, fatos diretamente relacionados ao avanço do agronegócio no Brasil (Santos; Barros, 2022). O Gráfico 2 apresenta as matrículas na educação básica por dependência administrativa e localização.

Gráfico 2 - Matrículas na educação básica (rural e urbana) por dependência administrativa e localização - Brasil (2024)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Inep (2024a)

Ao serem comparados com o ano de 2019 (Inep, 2020), os números apresentados no Gráfico 2 sofrem mudanças significativas, pois os registros de matrículas informam um total de 5.164.459 estudantes da área rural em 2024 (Inep, 2025a), enquanto em 2019 (Inep, 2020) somavam-se 5.328.818 matrículas realizadas, ou seja, houve uma redução significativa de 164.359 estudantes que deixaram de compor as estatísticas da população rural durante o tempo analisado. Esse fator pode ser explicado pela conclusão das etapas ofertadas nas instituições de ensino; pela migração das matrículas para a área urbana, visto que uma pequena parte das escolas rurais oferta o Ensino Médio; e pela evasão escolar, que acomete grande parte dos estudantes oriundos da região rural, entre outros fatores que determinam os resultados apresentados (Inep, 2025a).

Na análise dos resultados do Saeb de 2021 (Inep, 2024b), percebe-se uma comparação nos relatórios de desempenho do Inep, entre as proficiências médias dos estudantes que ocupam as escolas urbanas e a dos ocupantes das escolas rurais. Como exemplo, lê-se que o primeiro grupo alcança 258,6 pontos em matemática no 9.º ano do Ensino Fundamental, enquanto o segundo obtém 235,0 pontos no mesmo segmento. O relatório também indica a defasagem do número de educadores e de matrículas da mesma etapa nas escolas rurais. Fatores que são utilizados para justificar a nucleação das escolas que ofertam educação para a população do campo (Inep, 2024b).

No entanto, os demais estudos que analisam os motivos para o fechamento de escolas e a redução de matrículas no campo indicam que a principal causa é a expansão do capitalismo. Esse processo levou à reorganização das estruturas sociais para atender às necessidades da indústria e fez com que as escolas rurais focassem na formação de trabalhadores para o setor agropecuário, que abastecem as demais áreas de desenvolvimento econômico do País. Como consequência dos investimentos nesses setores, da baixa renda das populações rurais e da desvalorização desse modo de vida, começam a ocorrer intensos movimentos migratórios para as cidades, conforme enfatizado por Santos e Barros (2022).

Esses fatores colocaram em choque as lutas pela Reforma Agrária, que buscavam garantir direitos à população rural. Santos e Barros (2022) afirmam, em sua pesquisa, que o descaso do Estado com a população do campo ocasionou grandes prejuízos para essa classe social, mesmo com o reconhecimento do direito à educação, descrito na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), que garante a oferta de ensino igualitária a todos os indivíduos:

Art. 6º: Define a educação como um direito social fundamental.

Art. 205: Estabelece que a educação é dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esses são os frutos de anos de reivindicações, que estabelecem a educação como um dos direitos sociais fundamentais, ao lado da saúde, do trabalho, da moradia, entre outros (Santos; Barros, 2022). Nesse contexto de conquistas sociais, a educação rural foi oficialmente estruturada para atender às necessidades das comunidades do campo e é um direito oficializado inclusive pelo art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 1996 (Brasil, 1996):

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo é construído para apresentar os direitos educacionais das populações rurais e aponta as necessidades de adaptações que considerem suas vivências específicas. Isso inclui currículo e métodos de ensino ajustados à realidade do campo, além da flexibilização do calendário escolar para atender às demandas das famílias e às condições climáticas adversas (Garbelini Neto; Silva, 2019) - direitos possivelmente ignorados na organização e aplicação dos exames (Gehring, 2023).

Arroyo (2012) enfatiza a importância de crianças e jovens camponeses se identificarem com seu contexto e compreenderem sua história, as lutas por território e os desafios sociais que marcam gerações no campo. Para o autor, o que se espera de um currículo pensado para a Educação do Campo é o regimento de todo o processo formativo com propostas contra-hegemônicas e com representações coletivas, que valorizem as vivências e fortaleçam a luta pelo reconhecimento:

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo (Arroyo, 2012, p. 237).

Com a implementação do PNE (Brasil, 2014), esses aspectos passam a ser garantidos por lei, de modo a assegurar direitos específicos aos estudantes rurais e promover a participação da comunidade na formulação de políticas educacionais.

A problemática está no padrão formalizado das avaliações em larga escala, pois o contexto particular das escolas rurais está relacionado significativamente à estrutura e ao modo de vida social das comunidades envolvidas. Os resultados das avaliações externas refletem essas diferenças, desconsideradas nas análises de desempenho, mostrando que a padronização dos conteúdos pode não estar alinhada com as práticas e as necessidades das instituições rurais, já que a comparação com as escolas urbanas se torna inevitável, conforme aponta Gehring (2023).

Silva (2023, p. 23) identifica que “[...] as proficiências estimadas dos estudantes estão relacionadas a fatores externos à escola, como o nível socioeconômico, ou ainda intraescolares, como oportunidades de aprendizagens disponibilizadas ao longo da trajetória escolar” – ensejos que podem não estar disponíveis em todas as escolas que atendem à população do campo e que poderiam contribuir para a formação e a subjetividade de cada estudante (Gehring, 2023).

As avaliações impactam significativamente o ensino público, seja pelos resultados não favoráveis a essas instituições, seja pela adaptação de estratégias para atingir e manter as metas estabelecidas. No caso da educação nas escolas rurais, além da defasagem já apontada nas avaliações em larga escala, surgem desafios específicos que devem ser enfrentados no cotidiano escolar após resultados dos exames (Gehring, 2023).

Cada região do País possui características próprias em termos de economia, cultura e estrutura social. No entanto, os modelos curriculares e de avaliação nem sempre consideram essas particularidades, o que leva alguns pesquisadores a apontar que essas provas são desenhadas para um contexto específico e causam, assim, a exclusão de outras realidades, como a da população das áreas rurais das cidades atendidas pelo sistema educacional (Freitas, 2012).

Entre os desafios enfrentados pelas pessoas que vivem no campo, destacam-se a inadequação das estratégias educacionais à realidade dos camponeses e a desvalorização de seu contexto de vida. Por isso, é fundamental que os profissionais da educação e a comunidade escolar se empenhem para reduzir as percepções negativas estabelecidas pela sociedade (Freitas, 2012).

Uma das consequências de um processo de deterioração das escolas rurais, concomitantemente ao avanço da agricultura extensiva e de uma visão de mundo voltada para a

adequação do campo à atual fase do desenvolvimento capitalista, é o grande número de fechamento de escolas rurais, que impacta a vida de toda a população camponesa.

Ao contextualizar a situação do estado de Rondônia, é possível verificar que se trata de um estado que se destaca na execução de políticas de fechamento de escolas rurais. Silva, Hage e Sousa (2022) discutem o quão afetadas são as populações que residem nessa parte da região amazônica. As lutas pelos direitos camponeses transcendem anos, e na educação essa peleja fracassa com a apresentação dos indicadores ano após ano.

O fechamento das escolas incide principalmente nas escolas municipais, apontamento que corrobora o que Pinto (1993) informou sobre o desgaste educacional sofrido por essas instituições, pois, sem o devido fomento de recursos e ações do poder público, intensificam-se as desvantagens das escolas acometidas por esse processo de segregação:

O fechamento de escolas rurais multisseriadas nas linhas vicinais e em rios que cortam a floresta amazônica corresponde ao consequente processo de nucleação ou polarização, uma estratégia apropriada pelo poder público para efetivar a redução dos investimentos ou encargos com a educação de crianças e jovens (Silva; Hage; Sousa, 2022, p. 702).

Mesmo havendo critérios democráticos estabelecidos para a efetivação das ações de fechamento das escolas, muitas vezes não são seguidos os princípios éticos para a execução da política educacional nas mais distantes regiões do Brasil. Não é apresentada uma justificativa plausível para o encerramento de atividades nas instituições escolares, que deve ser elaborada pela Secretaria de Educação encarregada pela unidade educacional. Além disso, não se valorizam as manifestações da comunidade atendida pela escola, o que ocasiona uma ação autoritária e não passível de reivindicações (Silva; Hage; Sousa, 2022).

Nesse contexto, parece se consolidar uma educação voltada ao cumprimento dos ditames das avaliações externas, que desconsidera as necessidades da população do campo e, principalmente, impõe uma proposta educacional que não valoriza os saberes construídos historicamente por essas comunidades (ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, etc.), mas que tenta padronizar, além de seu modo de vida, também o currículo escolar voltado aos interesses do grande capital, nacional ou internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se apropriar das reflexões presentes nos estudos que debatem o fechamento das escolas rurais no Brasil – especialmente em Rondônia –, torna-se legítimo e necessário assumir uma postura ativa na luta pelos direitos das populações do campo. Afinal, uma sociedade consciente das dificuldades enfrentadas por seus pares tende a construir caminhos mais justos, solidários e democráticos (Silva; Hage; Sousa, 2022).

A valorização da educação contextualizada, do território e dos saberes locais representa não apenas um dever político, mas também um compromisso ético e indispensável com quem reside no campo (Silva; Hage; Sousa, 2022).

Os dados apresentados pelos indicadores educacionais dessa região revelam os inúmeros obstáculos enfrentados por essas comunidades na tentativa de atender aos padrões pré-estabelecidos nos currículos oficiais e nas avaliações externas. Existe um enfraquecimento das instituições rurais, uma vez que a precarização da oferta educacional é evidenciada pelos dados obtidos nas avaliações realizadas nas escolas e pela padronização curricular imposta aos

estudantes (Arroyo, 2012). Tal realidade se transforma em mais um elemento utilizado para legitimar os argumentos que sustentam o fechamento dessas unidades escolares (Pinto, 1993).

A descentralização da atuação do Estado avaliador também alimenta tais justificativas, na medida em que a instância máxima estatal se exime da responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas nos processos de ensino-aprendizagem – o que legitima as reivindicações por melhorias educacionais (Bauer, 2019).

Nesse contexto, os estudantes atendidos pelas unidades de nucleação, oriundas das escolas do campo, enfrentam desvantagens significativas ao longo de sua trajetória escolar. A equidade descrita nos documentos oficiais constitucionais e em legislações específicas não encontra respaldo prático para retratar adequadamente as condições vivenciadas por esses sujeitos.

Portanto, a Educação do Campo enfrenta diversos desafios estruturais e políticos que causam prejuízos ao direito constitucional dos camponeses. O fechamento das escolas no campo, muitas vezes justificado por indicadores educacionais que apontam a defasagem educacional e pela padronização curricular, mostra a exclusão dos sujeitos e ignora as especificidades territoriais, culturais e sociais dessas comunidades. A imposição do currículo padronizado descarta a cultura da classe dominada e todos os aspectos e formas de vivência no campo, o que garante o distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes submetidos a tais métodos de padronização.

A fragilidade das estruturas escolares e a descentralização da responsabilidade estatal cooperam para o enfraquecimento das instituições rurais – que outrora eram comumente nomeadas como escolas do campo –, tornando-as vulneráveis ao fechamento e à descontinuidade de políticas públicas pautadas para esse contexto.

As unidades de nucleação, que recebem estudantes de escolas fechadas, geralmente não conseguem suprir as necessidades desses alunos, de modo que se intensificam as desigualdades e se compromete a trajetória escolar desses indivíduos.

A luta pela Educação do Campo não é apenas uma questão técnica ou administrativa, mas também um movimento de resistência e justiça social. Valorizar e discutir a educação contextualizada é aceitar o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e uma proposta contra-hegemônica que se contrapõe à lógica da padronização da educação brasileira, possibilidade que deve voltar a ser pautada nos espaços políticos e sociais.

É necessário apresentar à sociedade a situação dessas comunidades nos espaços escolares, acadêmicos, culturais e sociais, com o objetivo de romper as barreiras comunicacionais e governamentais que ainda impõem resistência e impedem a efetivação dos direitos constitucionais conquistados. É preciso que o cumprimento do direito à educação seja, de fato, incorporado pelas diferentes esferas de governo, para que a educação das populações que vivem nas áreas rurais do País seja implementada com respeito a sua realidade e seus saberes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**. Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, Elisângela Aguiar Oliveira. **Avaliação em larga escala no município de Vitória da Conquista – BA**: implicações para o currículo e prática docente. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Disponível em:

<https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/05/ELIS%C3%82NGELA-AGUIAR-OLIVEIRA-ANDRADE.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ARROYO, Miguel González. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 935-952, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe: CCS, 2016.

BAUER, Adriana. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623677006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223884, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/669>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, maio/ago. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1-7, 26 jun. 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Senado Federal, 2025. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 8 jul. 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann. Educar para a cidadania entre competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular: ampliando horizontes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e55354, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rvCcmvcRspQYdhQZD9MzWJt>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Dilceane; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 85-94, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hZDxznbnQ3T6Stb3YzXsJz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Educação Infantil de 0 a 3 anos**: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-142346>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qCYrZ7vVQYFH7fRXBhBZ5Nm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Sistemas de avaliação e controle. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 651-656.

GARBELINI NETO, Geraldo; SILVA, Ana Maria Santana da. A escola do campo: origens e legislação. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337515503_A_Escola_do_Campo/fulltext/63c45f5ed7e5841e0bcf386d/A-Escola-do-Campo.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

GEHRING, Elisama Barbosa Barro. **Escola rural e urbana em Rolim de Moura: uma análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2023. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2023. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/5991>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2021: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Matrizes de referência**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizesdereferencia>. Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Matrizes e escalas**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2024: resultados**. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Brasília: Inep, 2024b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília: Inep/MEC, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília:

Inep, 2025b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

KOELER, Edineia; DELBONI, Juber Helena Baldotto; OLIVEIRA, Josiléia Curty de; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Educação Popular e Educação do Campo: uma reflexão sobre as avaliações externas na perspectiva da reprodução social de Pierre Bourdieu. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, ed. esp., p. 25-47, out. 2024.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. **Texto para discussão**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Democratizar é preciso, municipalizar não é preciso**. São Paulo: Fundap, 1993.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. ISBN: 8570380178.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Fd3QPM4xws687NsyDXNvrnh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Paulo: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; 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://doi.org/10.5216/ia.v47i2.71478>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ROSA, Maria Eulina Pessoa; CALDEIRA, Romualdo Portela de Oliveira (org.). **Educação do campo: políticas e práticas**. São Paulo: SciELO Livros, 2022. p. 117-132. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201-06.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Elisângela Fernandes da. **SAEB 2017-2019: uma análise sobre a transparência na divulgação dos resultados**. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1363434>. Acesso em: 25 de jun. 2025.

SOUSA, José Vieira de; ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política educacional. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Wagner (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. p. 157-172.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae01219952297>

| Submetido em: 22/07/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025