



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**SILMAR OLIVEIRA DOS SANTOS**

**QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ROLIM  
DE MOURA - RO**

Porto Velho – RO

2019

SILMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

**QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ROLIM  
DE MOURA - RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilsa Miranda de Souza.

**Linha de Pesquisa:** Política e Gestão Educacional

Porto Velho – RO, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S237q Santos, Silmar Oliveira dos.

Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura - RO / Silmar Oliveira dos Santos. -- Porto Velho, RO, 2019.

201 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação do Campo. 2.Fechamento de escola. 3.Imperialismo. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 376.7(811.1)

SILMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

**QUESTÃO AGRÁRIA E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ROLIM DE  
MOURA - RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 13/09/19



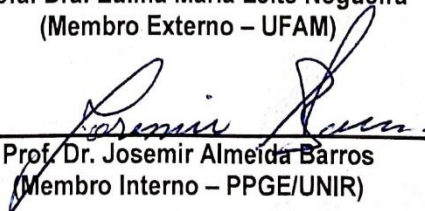
---

Prof. Dra. Marilisa Miranda de Souza  
(Orientadora - PPGE/UNIR)



---

Prof. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira  
(Membro Externo – UFAM)



---

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

---

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba  
(Suplente – PPGE/UNIR)

## **DEDICO**

Aos meus amados avós, Maria Tereza e Narciso, Otília e João, pela vida, pela garra, pelo exemplo!

Aos professores e professoras das Escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura, não obstante todas as dificuldades enfrentadas contribuíram excelentemente para a formação de milhares de rolimourenses.

## AGRADECIMENTOS

Eu não concluiria esse trabalho sem a colaboração, solidariedade e companheirismo de um número significativo de pessoas, que não mediram esforços e nem tempo para me ajudarem na conciliação da pesquisa, das atividades laborais e da vida. A vocês meus sinceros agradecimentos!

À Professora Dra. Marilsa Miranda de Souza, minha orientadora, incansável em seu ofício de educadora, pela sua competência, pelo exemplo de mulher batalhadora, pelas dicas, sugestões, incentivos e respeito. Por tudo serei sempre grata!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pelas discussões empreendidas, pelo incentivo à pesquisa e pelo exemplo de humanidade, com destaque ao professor Dr. Clarides pelas palavras positivas e pelas caronas compartilhadas.

Aos colegas do Mestrado pelas discussões durante as aulas, pelo apoio durante as idas e vindas a Porto Velho e principalmente pela parceria e incentivo.

Aos entrevistados por fornecerem informações preciosas sobre as experiências vivenciadas no que concerne às escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura.

À Secretaria Municipal de Educação de Rolim de Moura pelo apoio na viabilização da coleta de dados.

À presidente do Conselho Municipal de Educação de Rolim de Moura, Elisabete dos Reis Venturoso, pelo apoio e compreensão durante os estudos do mestrado.

Aos colegas de trabalho que souberam entender as ausências em função da pesquisa.

Ao meu pai Sidney, para qual o trabalho sempre foi o próprio sentido da vida, à minha mãe Maria Madalena, meu exemplo de mulher lutadora que sempre me incentivou nos estudos.

À minha irmã “preferida” Dieice, mulher valente e guerreira na qual me apoio durante os momentos de desânimos, ao meu sobrinho Juan, que me ensinou a mais bela e simples forma de amar.

Ao meu esposo Edson por todo apoio e respeito.

Ao meu sogro José Mazzali, pelas contribuições sobre o trabalho docente nas escolas multisseriadas, a minha sogra Isabel Vieira Mazzali por me ajudar durante essa trajetória, as minhas cunhadas Edna e Silvana por me incentivarem durante a pesquisa e a nossa querida Vó Joana pelo exemplo de vida e apoio.

Aos meus amigos e amigas que torceram pela minha conquista e me incentivaram durante a trajetória de estudos.

Aos companheiros da “República proletária” Juliana, Juliano, Roger e Tiago cujo convívio trouxe-me, além de alegrias e aprendizado de vida, aprendizado acadêmico.

À Professora Dra. Marcia Maria de Oliveira, um agradecimento especial, por sua participação na Banca de Qualificação e por suas preciosas contribuições a este estudo.

Aos Professores Dr. Josemir Almeida Barros e Dra. Eulina Maria Leite Nogueira membros da Banca Examinadora, pela leitura, contribuições e considerações acerca desta pesquisa.

## **Não vou sair do campo**

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do Campo  
É direito e não esmola  
O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé  
Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização  
Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa  
**(Gilvan Santos)**



## RESUMO

Esta dissertação trata do fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura. A pesquisa foi realizada tendo por método o materialismo histórico-dialético a partir das categorias analíticas totalidade e contradição, e da categoria histórica e política: imperialismo. A coleta de dados teve como procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e documental. Buscou-se analisar o processo de fechamento das escolas do campo no município de Rolim de Moura, identificando nesse processo os interesses do capitalismo em sua fase imperialista. Rolim de Moura destaca-se pelo alto número de escolas do campo fechadas, por meio da pesquisa verificou-se que as políticas públicas desenvolvidas no setor educacional rolimourense contribuíram para o fechamento de escolas do campo, principalmente o processo de municipalização do ensino e a polarização da Educação do Campo. A partir deste contexto os alunos passaram a ser transportados longas distâncias em ônibus, muitas vezes precários, correndo riscos de acidentes e prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, haja vista as longas distâncias percorridas e as constantes faltas de transporte. O fechamento de escolas do campo é um processo norteado pelo imperialismo, através da sua principal agência: o Banco Mundial, que exerce manipulação e interferência nas políticas educacionais dos países semicoloniais, pretendendo impedir o avanço da luta no campo, assim como, estimular o abandono do campo para favorecimento do agronegócio.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Fechamento de escola. Imperialismo

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the closures of the rural schools in Rolim de Moura. The research was performed using historical-dialectical materialism as a method starting from the analytical categories totality and contradiction, and from the historical and political category imperialism. The data compilation had as methodological procedures: semi-structured interviews, bibliographic and documentary research. We sought to analyze the process of closures of the rural schools in the county of Rolim de Moura, identifying in this process the interests of capitalism in its imperialist phase. Rolim de Moura stands out for the high number of closed rural school units, through the research was found out that the public policies developed in the rolimourense educational sector contributed to the closure of rural schools, especially the process of municipalization of education and polarization of the rural education. From this context, students began to be transported for long distances in buses, often precarious, facing the risk of accidents and impairing the teaching-learning process, effect of the long distances covered and the constant deficiency of transport. The closure of rural schools is a process guided by imperialism, through its main agency: the World Bank, which exerts manipulation and interference in the educational policies of semi-colonial countries, intending to prevent the advance of the struggle in the countryside, as well as to stimulate the abandonment of the field to favor agribusiness.

**Keywords:** Rural education. School closure. Imperialism

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Representação do processo de nucleação/polarização.....	73
Imagem 2 - Container utilizado como sala de aula em área rural de Rondônia.....	97
Imagem 3 - Parte interna de container utilizado como sala de aula em área rural de Rondônia .....	97
Imagem 4 - Pátio de madeira em Rolim de Moura no ano de 1983.....	103
Imagem 5 - Sala de aula da Escola Pereira da Silva 1978.....	110
Imagem 6 - Parte interna da Escola Cardoso Fontes em 1998.....	111
Imagem 7 - Sanitários da Escola Andrada e Silva no de 1998.....	112
Imagem 8 - Escola de Rolim de Moura em 1978.....	113
Imagem 9 - Escola João Caetano I em 1998.....	117
Imagem 10 - Escola João Caetano I em 2002.....	118
Imagem 11 - Escola D. Pedro I em 2002.....	122
Imagem 12 - Escola Jackson Figueiredo em 2002.....	123
Imagem 13 - Escola Bartira em 2002.....	124
Imagem 14 - Escola Graciliano Ramos em 1998.....	125
Imagem 15 - Escola Bartolomeu Dias em 2002.....	126
Imagem 16 - Escola Afonso Pena em 1999.....	127
Imagem 17 - Escola Ana Nery em 1998.....	128
Imagem 18 - Escola Ana Nery em 2002.....	128
Imagem 19 - Escola Antônio Caetano Campos em 1999.....	129
Imagem 20 - Escola Floriano Peixoto em 2002.....	130
Imagem 21 - Escola General Osório em 1999.....	131
Imagem 22 - Escola Rondon em 1998.....	131
Imagem 23 - Escola Tarsila do Amaral em 1999.....	132
Imagem 24 - Escola Tarsila do Amaral em 2002.....	133
Imagem 25 - Escola Mário Palmério em 2002.....	134
Imagem 26 - Escola Amapá em 2002.....	134
Imagem 27 - Escola Andrada e Silva em 2002.....	135
Imagem 28 - Escola Papa João Paulo I em 1998.....	136
Imagem 29 - Escola Deodoro da Fonseca em 1999.....	137
Imagem 30 - Escola Decroli em 1999.....	138
Imagem 31 - Escola Iara Amaral em 1998.....	139
Imagem 32 - Escola Getúlio Vargas em 1998.....	140
Imagem 33 - Escola Padre Cícero em 1998.....	140
Imagem 34 - Escola Rondônia em 2002.....	142
Imagem 35 - Escola Rio Grande do Norte em 1998.....	142
Imagem 36 - Escola Santa Catarina em 2002.....	143
Imagem 37 - Escola Goiás em 2002.....	144
Imagem 38 - Escola Paraná em 2002.....	144
Imagem 39 - Escola Barão do Rio Branco em 2002.....	145
Imagem 40 - Escola Pará em 1998.....	146
Imagem 41 - Escola Piauí em 2002.....	147
Imagem 42 - Escola Cassiano Ricardo Leite em 2002.....	148
Imagem 43 - Escola Amazonas em 2002.....	148
Imagem 44 - Escola José do Patrocínio em 2002.....	149
Imagem 45 - Escola Papa João XXIII em 2002.....	150
Imagem 46 - Escola Rio Grande do Sul em 1998.....	151
Imagem 47 - Escola Rio Grande do Sul em 2002.....	151

Imagem 48 - Escola José Veríssimo em 1999 .....	152
Imagem 49 - Escola Roquete Pinto em 2002 .....	153
Imagem 50 - Escola Joaquim Nabuco em 1998 .....	153
Imagem 51 - Escola Adão Ramos em 1998. ....	154
Imagem 52 - Escola Adão Ramos em 2002. ....	154
Imagem 53 - Escola Professor Guilherme Machado de Souza em 1998.....	155
Imagem 54 - Escola Samuel Morse em 1999 .....	156
Imagem 55 - Escola Minas Gerais em 2002.....	156
Imagem 56 - Escola Carlos Chagas em 2002 .....	157
Imagem 57 - Escola Dom Pedro II em 2002 .....	158
Imagem 58 - Escola Antônio Cardoso Fontes em 1998 .....	158
Imagem 59 - Escola Garcia Marques em 2002.....	159
Imagem 60 - Escola Delfim Moreira em 2002 .....	160
Imagem 61 - Escola Eurico Gaspar Dutra em 1998 .....	161
Imagem 62 - Escola 07 de Setembro em 2002 .....	161
Imagem 63 - Escola José Júlio Pereira Ramos em 2002 .....	162
Imagem 64 - Escola Sergipe em 2002 .....	163
Imagem 65 - Escola Benedito Calixto de Jesus.....	164
Imagem 66 - Escola Petrônio Portela em 2002 .....	164
Imagem 67 - Escola Benedito Belmont em 1998 .....	165
Imagem 68 - Escola Leonardo Mota em 2002 .....	166
Imagem 69 - Escola Fernão Dias Paes em 2002. ....	174
Imagem 70 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura .....	177
Imagem 71 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura .....	177
Imagem 72 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura .....	178
Imagem 73 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura .....	178

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Quantitativo de escolas do campo fechadas no Brasil de 1997 a 2017 .....	59
Tabela 2 - Quantitativo de escolas do campo e valor gasto com PNATE.....	76
Tabela 3 - Relação dos Projetos Integrados de Colonização – PIC em Rondônia .....	83
Tabela 4 - Estrutura fundiária do Estado de Rondônia.....	85
Tabela 5 - Distribuição dos estabelecimentos agropecuários de Rondônia.....	86
Tabela 6 - Expansão da produção de soja em Rondônia .....	88
Tabela 7 - Efetivo de bovinos no Estado de Rondônia.....	89
Tabela 8 - Ranking dos Estados com a maior porcentagem de escolas do campo fechadas (de 2000 a 2011) .....	92
Tabela 9 - Quantitativo de escolas do campo multisseriadas criadas em Rolim de Moura (1978-1997) .....	106
Tabela 10 - Fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura por ano.	167
Tabela 11 - População residente urbana e rural de Rolim de Moura. ....	169
Tabela 12 - Comparativo das despesas do transporte escolar de Rolim de Moura – 2008 e 2019 .....	181

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 - Fechamento de Escolas do campo no Brasil por regiões (1997 a 2017).....	60
Gráfico 2 - Crescimento da população de Rondônia.....	82
Gráfico 3 - Expansão dos estabelecimentos agropecuários de Rondônia .....	86
Gráfico 4 – Quantitativo de escolas do campo em Rondônia.....	92

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Transportes e circulação de soja na Amazônia Meridional (RO e MT) .....	88
Mapa 2 - Localização do município de Rolim de Moura .....	101
Mapa 3 - Disposição das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura. ....	121
Mapa 4 - Organização das escolas do campo de Rolim de Moura após a polarização. ....	180

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.....	20
Quadro 2 - Principais Movimentos Sociais de luta pela terra no Brasil.....	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AID Associação Internacional para o Desenvolvimento  
BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BNDES Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CBAR Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais  
CPT Comissão Pastoral da Terra  
EMATER Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EMMTEC Ensino Médio com Mediação Tecnológica  
EUA Estados Unidos da América  
FMI Fundo Monetário Internacional  
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUNDESCOLA Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBM Instituto do Banco Mundial  
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC Ministério da Educação  
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OMC Organização Mundial do Comércio  
ONU Organização das Nações Unidas  
PAPE Projeto de Adequação dos Prédios Escolares  
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIC Projeto Integrado de Colonização  
PIN Plano de Integração Nacional  
PNATE Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PNUD Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
POLONOROESTE Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste  
PROHACAP Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos

SEMEC - RM Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rolim de Moura

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIR Universidade Federal de Rondônia

ZAP Zonas de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1. 1 Problemática e objetivos.....	19
1. 2 Campo de pesquisa e procedimentos metodológicos .....	19
1. 3 A abordagem metodológica e a análise dos dados .....	21
1. 4 Estrutura da dissertação .....	24
2 O IMPERIALISMO E AS AÇÕES DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	25
2.1 O imperialismo .....	25
2.2 A submissão do Estado brasileiro ao imperialismo.....	30
2.3 O Banco Mundial .....	33
2.4 As influências do Banco Mundial na Educação do Campo brasileira.....	38
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
3.1 Breve discussão sobre a formação da estrutura fundiária brasileira e a subordinação da terra aos interesses capitalistas .....	45
3.2 Trajetória histórica e contextualização da legislação da Educação do Campo brasileira ..	50
3.3 Políticas públicas e o fechamento de escolas do campo no Brasil .....	59
3.4 A descentralização da educação e as consequências do processo de municipalização do ensino para a Educação do Campo .....	63
3.5 O FUNDESCOLA e suas influências nas políticas destinadas à Educação do Campo .....	66
3.6 A influência do processo de nucleação/polarização e do transporte escolar no fechamento de escolas do campo .....	72
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA.....	78
4. 1 Colonização do Estado de Rondônia: “amansar” a terra para o capital .....	78
4. 2 A questão agrária em Rondônia: Concentração fundiária e a expansão do agronegócio..	85
4. 3 O fechamento de escolas do campo em Rondônia .....	91
5 O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ROLIM DE MOURA.....	99
5.1 Rolim de Moura e a instituição da Educação do Campo.....	99
5.2 As escolas do campo multisseriadas.....	109
5.3 Registros históricos das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura.....	119
5.4 O fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura.....	166
5.5 As principais consequências do fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura.....	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	188
REFERÊNCIAS .....	193



## 1 INTRODUÇÃO

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.  
(Clarice Lispector)<sup>1</sup>*

As motivações deste estudo apresentam-se a partir da nossa história de vida e trajetória profissional. Uma história de vida que transcorreu diante da luta de nossa família por um pedaço de terra no Estado de Rondônia, e uma trajetória profissional relacionada com a Educação pública.

Neta de camponeses pobres, sendo avós maternos Maria Tereza e Narciso, vindos do Paraná e avós paternos Otília e João vindos do Mato Grosso do Sul, que se deslocaram para Rondônia em busca do sonho de conseguir um pedaço de terra. Um sonho não concretizado. Os avós maternos conseguiram apenas alguns terrenos onde formaram uma pequena chácara no município de Rolim de Moura que não era suficiente sequer para o sustento da família. Já os avós paternos, desiludidos com a promessa de terra e prosperidade em Rondônia retornaram para o Mato Grosso do Sul e ingressaram no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST<sup>2</sup>.

Sempre tivemos como exemplo a luta pela terra, tanto dos avós maternos, representados pela avó Maria Tereza, que zelava da sua pequena chácara demonstrando o amor e o valor do trabalho com a terra, fato que nos levaram a questionar porque alguns tinham muita terra e ela, que gostava do trabalho camponês, não tinha terra suficiente. Com relação aos avós paternos tivemos como exemplo o avô João, que fez parte do MST e depois de muitos anos de luta e espera, conquistou um pequeno lote de terra que denominou de “Sítio Terra Santa”, porém a demora foi tanta que ele estava com a saúde debilitada e faleceu antes de usufruir o que lhe era de direito.

A trajetória de vida como filha de camponeses e como profissional na área da Educação pública, aliada ao contexto apresentado em Rolim de Moura com relação ao alto índice de fechamento de escola do campo nos motivou a pesquisar sobre o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura - RO.

---

<sup>1</sup> LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 19.

<sup>2</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial camponês que surgiu no Brasil em 1984. Apresenta três objetivos principais: lutar pela terra; lutar por reforma agrária; lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. O movimento envolve a luta política de diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela reforma agrária, pela soberania popular e pela justiça social.

O fechamento de escolas do campo não é algo restrito a Rolim de Moura, é uma realidade que se estabelece em nível nacional. De acordo com as Sinopses estatísticas da Educação Básica em 1997 existiam 137.599 escolas no território rural. Em 2007, o número desses estabelecimentos de ensino foi reduzido para 88.386 e, em 2017, foi registrada a existência de 60.694 escolas. Totalizando 76.905 escolas do campo fechadas no país num período de vinte anos. Isso significa que mais de dez escolas do campo foram fechadas por dia no Brasil.

O alto índice de escolas do campo fechadas caracteriza-se como um ataque à Educação do Campo, conjuntura influenciada por agências multilaterais do imperialismo, a exemplo do Banco Mundial, com intuito de impedir o avanço das organizações e movimentos dos sujeitos do campo. Esses organismos visam um campo sem escola, um campo sem gente e propício para a expansão do agronegócio.

Destacamos que no decorrer de todo o trabalho utilizaremos a expressão Educação do Campo, até mesmo na trajetória histórica. A opção por essa nomenclatura parte do nosso entendimento da Educação do Campo como um conceito político e histórico que se processa no espaço do campo. A nossa opção tem o propósito de fortalecer os conceitos de campo e camponês, tendo em vista que estes conceitos estão relacionados com o entendimento de campesinato enquanto uma classe social fortemente vinculado à luta de classes ao longo da história da humanidade.

Salientamos que a nossa opção não se vincula ideologicamente à proposta do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo que defende uma educação específica para quem vive e trabalha no campo. Reconhecemos a importância desse movimento no que concerne às conquistas destinadas para a Educação do Campo, dentre elas a divulgação da referida terminologia. No entanto defendemos uma perspectiva onde a Educação do Campo permita aos trabalhadores do campo ter acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade no local em que vivem, e não um tipo de educação diferenciada e específica.

## 1. 1 Problemática e objetivos

A problemática de nossa pesquisa centra-se na seguinte questão: Como se deu o processo de fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura? Qual a relação desse processo com os interesses do capitalismo em sua fase imperialista?

Desdobramos essa problemática nas seguintes questões secundárias:

- a) Como foi estruturada a Educação do Campo em Rolim de Moura?
- b) Como foi a mobilização da comunidade local com relação ao fechamento das escolas do campo multisseriadas?
- c) Quais foram as principais consequências do fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura?

Para responder a essas questões a pesquisa se guiou pelo seguinte **objetivo geral**: Analisar o processo de fechamento das escolas do campo no município de Rolim de Moura, identificando nesse processo os interesses do capitalismo em sua fase imperialista.

Como desdobramentos e para atingi-lo, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o processo de fechamento de escolas do campo no Brasil, em Rondônia e em Rolim de Moura, relacionando esse processo às determinações do capitalismo em sua fase imperialista;
- Identificar e analisar as políticas educacionais que contribuíram para o fechamento das escolas do campo e como ocorreu esse processo no município de Rolim de Moura-RO;
- Identificar a existência de mobilização da comunidade rolimourense com relação ao processo de fechamento das escolas do campo;
- Analisar as principais consequências do fechamento das escolas do campo de Rolim de Moura.

## 1. 2 Campo de pesquisa e procedimentos metodológicos

O campo de pesquisa está relacionado ao município de Rolim de Moura – RO norte do Brasil, com foco principal a zona rural do município. A pesquisa foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rolim de Moura (SEMEC – RM).

Na coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada.

De acordo com Gil (2002, p. 44) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” dentro desse conceito amparamos nossa pesquisa em material bibliográfico concernente a Educação do Campo, políticas públicas e fechamento de escolas do campo.

A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p. 46), é composta por “documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas”. Constituíram-se em objetos de análise documental de nossa pesquisa: leis, portarias, decretos, resoluções e projetos tanto em nível federal quanto em nível municipal. Destacamos a análise de projetos e documentos de avaliação de programas elaborados pelo Banco Mundial. Acrescentamos em âmbito municipal a análise de ofícios, diários de classe, pastas de aluno, resultado do censo escolar, memorandos e pastas de solicitação de autorização de funcionamento das escolas do campo.

Durante a coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação tivemos livre acesso a documentação relativa a Educação do Campo do município de Rolim de Moura. Essa fase da pesquisa teve grande contribuição para a angariação de dados e informações concernente ao registro histórico de como ocorreu o fechamento das escolas do campo no município de Rolim de Moura.

Realizamos a modalidade de entrevista semiestruturada individual, opção que nos contemplou com grande quantidade de informações e possibilitou explorar amplamente questões sobre o objeto pesquisado, além de ter viabilizado uma grande interação do entrevistador e os entrevistados. Por razões éticas não utilizamos os verdadeiros nomes dos entrevistados. Segue abaixo quadro com a descrição dos participantes da pesquisa.

**Quadro 1 - Participantes da pesquisa**

<b>Segmento</b>	<b>Especificação</b>	<b>Quantidade</b>
Professor	Trabalhou nas escolas multisseriadas	03
Professor	Trabalhou nas escolas multisseriadas e nas escolas polos	09
Pais	Pais ou responsáveis por alunos camponeses	05
Técnico	Trabalhou na SEMEC durante a existência e/ou fechamento das escolas multisseriadas	02
Ex-aluno	Estudou nas escolas do campo multisseriadas e/ou escolas polos	03
Diretor	Trabalhou na direção das escolas polos	02
<b>Total</b>		<b>24</b>

**Fonte:** elaborado pela autora.

Ressaltamos que fomos bem recebidos e tivemos boa aceitação durante a realização das entrevistas nas Escolas Polos de Rolim de Moura e nas casas dos entrevistados. A maioria

das entrevistas com os pais foram realizadas no grupo familiar, na casa dos entrevistados, localizadas em sua maioria na zona rural do município. Durante esses momentos os próprios entrevistados nos mostraram o local onde funcionavam as escolas do campo multisseriadas que foram fechadas e demolidas, assim como os prédios de escolas abandonados.

### **1.3 A abordagem metodológica e a análise dos dados**

A fim de compreender o objeto estudado, superando sua apresentação fenomênica e captando o movimento, as contradições, a essência dos fenômenos, optamos na elaboração desse trabalho, pela perspectiva metodológica marxista sob o aporte do materialismo histórico-dialético. Pois de acordo com Souza (2010) esse método proporciona a análise da realidade concreta, suas determinações, a relação dialética entre o universal e o particular e preconiza que somente a partir do conhecimento dessa realidade é possível estabelecer sua transformação.

Silva (2017, p. 20) explicita que inicialmente o materialismo histórico-dialético foi desenvolvido por meio das contribuições de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1821-1895) e que posteriormente foi aprofundado com contribuições de Vladimir Lênin (1870-1924) e Mao Tsetung (1893-1976) por intermédio da análise da realidade concreta e da aplicação da dialética materialista na revolução russa e na revolução chinesa.

O método desenvolvido por Marx parte da concepção de que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2001, p. 32), a produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual, ou seja, o ser social é quem determina a sua consciência. Ademais o método marxista propõe uma análise histórica das contradições existentes na sociedade de classes, geradas pelas relações de poder e produção.

De acordo com Kosik (1976) a aplicação do método do materialismo histórico-dialético proporciona o rompimento da visão unilateral da realidade, haja vista que a realidade não se apresenta de forma imediata ao homem, ela está além do que se observa, para alcançá-la – a essência, “a coisa em si” – é necessário transcender as aparências, por meio da captação de suas manifestações. Como aponta Kosik:

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no

fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p. 15).

Tendo em vista que a essência não se manifesta de forma imediata, é necessário o uso de procedimentos analíticos embasados na ciência e na filosofia para desvelar o que não está aparente. Pois, de acordo com Mao Tsé-Tung (1999, p. 17), “a verdadeira tarefa do conhecimento consiste em elevar-se da sensação ao pensamento, em elevar-se até a elucidação progressiva das contradições internas dos fenômenos que existem objetivamente até a elucidações de suas leis [...]”.

Para chegar à essência de um objeto, de acordo com Kosik (1976, p. 27) é necessário que o homem faça um “*detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade” isso significa analisar e indagar como a essência está se manifestando no fenômeno, como ela se mostra e se esconde nele, é através da manifestação fenomênica que se atinge a essência.

Marx ao apresentar o método da economia política exemplificou por meio da população o movimento necessário para se chegar ao concreto enquanto síntese de múltiplas determinações.

Do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 258).

Alcançar a essência do nosso objeto de estudo, demonstrando suas contradições e fazendo a inter-relação da parte com o todo foi nosso grande desafio. A análise dos resultados, foi realizada com base nos fundamentos teórico-metodológicos do método materialista histórico-dialético e suas categorias totalidade e contradição, que permitiram interpretar a realidade e encontrar a essência do fenômeno.

No âmbito desta pesquisa entendemos que o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura diz respeito ao aspecto particular e sua análise não pode prescindir da necessária compreensão da relação dialética entre o todo e as partes. Por isso utilizamos a referidas categorias com o propósito de analisar os determinantes econômicos e políticos que interferiram/interferem nas políticas destinadas à Educação do Campo.

A categoria totalidade nos possibilitou a análise da parte – o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura - sem desconsiderar as determinações mais amplas que configuram a totalidade desse fenômeno.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichizada e aparente objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico e a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1976, p. 61).

Kosik (1976, p. 50) salienta também que a totalidade fundamenta-se no processo de correlações que parte do “todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” e nesse movimento de mutualidade é possibilitado o alcance da concreticidade, ou seja, o conhecimento concreto da realidade.

A categoria contradição foi aplicada na análise do processo de fechamento de escolas do campo a fim compreender as contradições existentes nesse processo e nas políticas públicas destinadas à Educação do Campo, pois é através das contradições que nos é apresentada as manifestações fenomênicas do objeto de estudo. A categoria contradição tem um papel primordial no método dialético para a apreensão da realidade.

[..] o fundamental no método dialético para chegar à concreticidade é compreender as contradições existentes no fenômeno: o simples e o complexo, o concreto e o abstrato, a qualidade e a quantidade, o particular e o geral, a essência e a aparência, etc. O princípio da contradição é central na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. (SOUZA, 2010, p. 18).

Mao Tsé-Tung (1999, p. 37) conceitua a categoria contradição como “a lei fundamental da dialética materialista”, haja vista que ela se apresenta em todos os fenômenos, tanto naturais quanto sociais. Silva (2017, p. 30) salienta que “a contradição reside no interior de cada fenômeno. Nesse sentido, não é externamente que se encontrará a causa dos fenômenos, mas no interior de cada um deles”. O desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas suas contradições internas, por esse motivo é necessário investigar os fenômenos e os problemas que lhe dão origem a fim de identificar suas contradições, e através das contradições chegar ao conhecimento da realidade.

Salientamos que também utilizamos na análise dos dados a categoria histórica e política: imperialismo. Analisamos o fenômeno do imperialismo a partir dos estudos de Lênin (1987), que nos permitiu compreender a atual fase do capitalismo, assim como entender as relações dominantes existentes nas esferas socioeconômicas, política e cultural que conseqüentemente atingem as políticas públicas educacionais. Silva (2017, p. 30) acrescenta que “o estudo das políticas públicas de educação exige a compreensão do imperialismo como

uma totalidade histórica contraditória que impõe políticas buscando reproduzir, do ponto de vista ideológico e prático, seus interesses, particularmente no âmbito da educação”.

#### **1. 4 Estrutura da dissertação**

A dissertação organiza-se em seis seções. A primeira trata da Introdução.

Na segunda seção abordamos a conceituação de imperialismo e fazemos uma discussão da compreensão do Estado a partir da perspectiva marxista para explicitar a submissão do Estado brasileiro aos mandos imperialistas. Tratamos também sobre o Banco Mundial na qualidade de principal agência do imperialismo no âmbito das políticas educacionais e ressaltamos algumas proposições expressas por essa instituição para a Educação do Campo brasileira.

Na terceira seção discutimos sobre a Educação do Campo, sua vinculação com a questão agrária, seu histórico e principais legislações. Assim como analisamos as principais políticas públicas que incidiram no fechamento de escolas do campo no Brasil.

Na quarta seção abordamos sobre a Educação do Campo no Estado de Rondônia, discorremos sobre a situação fundiária de Rondônia relacionando o processo de fechamento de escolas do campo com o esvaziamento do campo para o favorecimento do agronegócio e expansão da concentração de terras.

Na quinta seção apresentamos a análise sobre o processo de fechamento de escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura. Explicitamos como foi instituída a Educação do Campo no município, e como eram as condições estruturais das escolas do campo. Analisamos como se deu o fechamento dessas escolas e destacamos as principais consequências desse processo.

A sexta e última seção trata das considerações finais.



## 2 O IMPERIALISMO E AS AÇÕES DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Metade da humanidade não come, e a outra metade não dorme, com medo da que não come.*  
(Josué de Castro)<sup>3</sup>

*Quando os privilegiados são poucos e os desesperadamente pobres são muitos, e quando a brecha entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, é apenas uma questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião.*  
(Robert McNamara,)<sup>4</sup>

Para compreender o processo de dominação ao qual o Brasil encontra-se envolto, submetendo-se às determinações imperialistas nos diversos setores e especificamente no que diz respeito às políticas educacionais por meio das ações do Banco Mundial, trataremos da conceituação de imperialismo na concepção de Lenin (1987). Em seguida buscaremos discutir o Estado a partir da perspectiva marxista com o objetivo de explicitar a submissão do Estado brasileiro aos mandos imperialistas. Por fim, abordamos sobre o Banco Mundial na qualidade de principal agência do imperialismo no âmbito das políticas educacionais e ressaltamos algumas proposições expressas por essa instituição para a Educação do Campo brasileira.

### 2.1 O imperialismo

A palavra imperialismo surge a partir da palavra em latim *imperium*, de *imperare*, que significa ordenar, comandar. O termo imperialismo foi utilizado no século XIX para denominar a política de conquista e dominação de colônias realizadas pela Inglaterra e França, a partir de então a palavra imperialismo passou a ser utilizada para indicar momentos históricos e processos diversos demarcados pelo domínio e uma nação sobre outras.

Em 1916, embasado nos estudos de John Atkinson Hobson, o qual Lenin (1987, p. 7) explicita como sendo “a principal obra inglesa sobre o imperialismo”, Lênin escreveu a obra “O imperialismo: fase superior do capitalismo”, onde conceituou o imperialismo como a fase superior do capitalismo, e o definiu como:

<sup>3</sup> CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Antares, 1980. p.22.

<sup>4</sup> McNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington DC: 25-29 de setembro, 1972. p. 31.

Se tivéssemos de definir o imperialismo da forma mais breve possível, diríamos que ele é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição englobaria o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundidos com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. (LÊNIN, 1987, p. 87).

Lenin (1987, p. 20) expõe que Marx nos seus escritos de *O capital* demonstrou “através de uma análise teórica e histórica do capitalismo, que a livre concorrência gera a concentração da produção, a qual, atingindo certo grau de desenvolvimento, conduz ao monopólio”. O monopólio origina-se da livre concorrência, que a substitui em setores estratégicos da economia, mas não a elimina. A fase monopolista foi descrita por Lênin (1987) em cinco características:

1) Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica; 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse ‘capital financeiro’, de uma oligarquia financeira; 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si; 5) termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas. (LÊNIN, 1987, p. 88).

O desenvolvimento do capitalismo ocorre com a ascensão dos monopólios juntamente com a instituição do capital financeiro, somado a esses elementos contribuem com esse processo a exportação de capitais e a partilha do mundo entre as grandes potências capitalistas.

Lênin (1987) explicita que o grande desenvolvimento da livre concorrência propiciou o surgimento dos monopólios, que inicialmente, sobretudo na segunda metade do Século XIX, não tinham grande significância. Após a crise de 1873<sup>5</sup> demarca-se um longo período de desenvolvimento dos cartéis, eles passam a ser utilizados, mas apenas como exceção. A partir do final do século XIX juntamente com a crise de 1900 a 1903 os cartéis ganham solides e transformam-se na base da vida econômica. O autor caracteriza quatro manifestações principais do capitalismo monopolista: a) a concentração da produção no seu mais alto grau

---

<sup>5</sup> A crise de 1873, também conhecida como a “A Grande Depressão Capitalista”, configurou-se como uma crise decorrente do descompasso entre a superprodução de mercadorias nas indústrias e uma população de trabalhadores sem poder aquisitivo para consumir essas mercadorias (tendo em vista o aumento do desemprego entre os trabalhadores e da redução dos seus salários). Em virtude da crise de 1873 ocorreram duas principais consequências na economia dos países industrializados: a primeira foi a falência das pequenas e médias empresas e a concentração do capital nas mãos de poucos capitalistas industriais. A segunda consequência foi a busca de mercados consumidores externos, ou seja, fora da Europa, nos continentes ainda não industrializados, como a Ásia e a África.

pelas associações monopolistas dos capitalistas, cartéis, os sindicatos e os trustes; b) os monopólios agudizaram a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas e dessa forma acirraram as contradições entre as indústrias cartelizadas e as não cartelizadas; c) o monopólio surgiu dos bancos que se transformaram em monopolistas do capital financeiro; d) o monopólio nasceu da política colonial que acrescida com o capital financeiro fortaleceu a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pela esfera de dominação. (LÊNIN, 1987).

O surgimento e fortalecimento dos grandes monopólios no continente europeu, através da elevada concentração da produção e do capital foi primordial para a elevação do capitalismo ao seu mais alto grau de desenvolvimento, sua fase superior: o imperialismo.

O monopólio é o principal elemento que compõe a transição do capitalismo para o imperialismo, porém torna-se incompleto sem a ponderação do papel dos bancos. Nos primórdios do modo de produção capitalista predominava a livre concorrência, a fase monopolista origina-se das contradições do próprio capitalismo, é a transição da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro, onde os bancos têm um papel fundamental, pois foi a partir deles, por meio da junção do capital industrial como capital bancário, que surgiu o capital financeiro

De acordo com Lênin (1987) inicialmente os bancos<sup>6</sup> eram simples intermediários, a partir da junção do capital bancário com o capital industrial originou-se o capital financeiro, circunstância que propiciou a existência de monopólios também junto aos bancos, e um número reduzido de estabelecimentos bancários passaram a concentrar os capitais e rendimentos em dinheiro formando uma oligarquia financeira.

O capital financeiro, concentrado em algumas mãos e exercendo um monopólio de fato, obtêm da constituição de firmas, das emissões de títulos, dos empréstimos do Estado, etc., enormes lucros, cada vez maiores, consolidando o domínio da oligarquia financeira e onerando a toda a sociedade com tributo em benefício dos monopolistas. (LÊNIN, 1987, p. 52).

Um número reduzido de grandes bancos de uma nação capitalista mais avançada, por meio do capital financeiro, concentra em suas mãos altas somas de capitais e rendimento em dinheiro de todo país, esse processo de extrema concentração financeira deu origem ao Estado rentista<sup>7</sup>, evidenciado por Lênin (1987, p.101) “o Estado-rentista é um Estado de capitalismo parasitário, decomposto; e tal não pode deixar de ter influência sobre as condições sociais e

---

<sup>6</sup> Lênin (1987) exemplifica os dados principalmente dos bancos da Inglaterra, França e Alemanha.

<sup>7</sup> Que vive da renda proveniente da aplicação de capitais.

políticas do país [...]”. No contexto do Estado rentista prioriza-se a exportação de capitais como estratégia para manter sob seu domínio os demais Estados formando uma rede de relações de dependência.

Na era do capital monopolista ocorre a união de monopolistas em todos os países de capitalismo avançado, e também situação monopolista de uns poucos países ricos, nos quais a acumulação de capital alcança grandes proporções, constituindo um enorme excedente de capitais nestes países. Na era dos monopólios impera a exportação de capitais, ao contrário do período da concorrência quando o predomínio era da exportação de mercadorias. (CAMELY, 2009, p. 32).

Um grupo monopolístico de poucos países ricos<sup>8</sup> acumulam grandes proporções de capital financeiro e fazem a exportação do mesmo, diferentemente do período da concorrência quando a exportação era de mercadorias. Souza (2010, p. 33) assinala “Lênin descobriu que a essência do imperialismo consiste na divisão do mundo entre países opressores e oprimidos que se sustenta no domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial”.

Monopólios, oligarquias, tendências para o domínio em vez de tendência para a liberdade, exploração de um número sempre crescente de nações pequenas e fracas por um punhado de nações extremamente ricas ou poderosas: tudo isso originou os traços específicos do imperialismo que permitem caracterizá-lo como um capitalismo parasitário ou decomposto. (LÊNIN, 1987, p. 123).

O capital excedente nos países capitalistas não é utilizado para elevar o nível de vida das massas do próprio país, pois esse contexto não contribuiria com a obtenção de alto lucro. A centralidade está na a exportação de capitais para os países dominados, haja vista que nesses países conseguem uma elevada lucratividade devido à escassez de capitais, o baixo preço das terras e dos salários, além de fonte de matéria-prima barata. Conforme expressou Lênin:

Enquanto o capitalismo continuar capitalismo, o excedente de capitais será afetado, não para elevar o nível de vida das massas de um dado país pois daí resultaria uma diminuição de lucros para os capitalistas, mas para aumentar estes lucros, mediante exportação de capitais para o estrangeiro, para os países subdesenvolvidos. Aí normalmente os lucros são elevados porquanto escasseiam os capitais, são relativamente baixos o preço da terra e de igual modo os salários, e as mercadorias têm também um preço baixo. (LÊNIN, 1987, p. 61).

Tendo em vista a necessidade de exportação de capitais os países atrasados são disputados entre as potências capitalistas, é a continuação da política colonial, mas com um diferencial, pois no imperialismo existe o incremento do capital financeiro.

---

<sup>8</sup> Lênin (1987) destaca em seu estudo datado de 1916 a Inglaterra, França e Alemanha como as principais potências mundiais da época.

Souza (2010) expressa que o mundo foi dividido entre as grandes potências, inicialmente as europeias, mas com o acirramento dos monopólios lançaram mão da primeira guerra mundial para uma nova partilha, com o recrudescimento dos processos de colonização lançam mão da segunda guerra mundial, momento que indica o ápice do processo de colonização. A continuação do processo de colonização foi possível haja vista o desenvolvimento do monopólio, que inicialmente expandiu-se dentro dos países desenvolvidos que acumularam capital financeiro excedente suscetível à exportação, oportunizando a esses países uma condição de monopolistas com relação aos países dominados. O imperialismo propicia a dominação de uma classe sobre a outra no interior de cada Estado, mas além disso, possibilita a dominação e controle de um grupo de nações desenvolvidas sobre outros Estados.

As potências imperialistas exercem as mais diversas formas de dominação, ao ponto de surgir formas transitórias de dependência estatal, conforme relatado por Lênin (1987).

[...] criam entre os Estados diversas formas *transitórias* de dependência. Esta época não se caracteriza apenas pelos dois principais grupos de países: possuidores de colônia e colonizados, mas ainda por variadas formas de países dependentes que, gozando nominalmente de independência política, na realidade, estão presos nas redes de uma dependência financeira e diplomática. Já indicamos uma destas formas: as semi-colônias. (LÊNIN, 1987, p. 84, grifo do autor).

Lênin (1987) expressa sobre o termo semicolônia indicando-o como a condição do país que se apresenta independente politicamente, mas que na verdade é submetido ao controle econômico e político por parte das nações imperialistas. Souza exemplifica como acontece essa dependência:

Essa dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extrair altos lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados. (SOUZA, 2010, p. 34).

Dentro do conceito de semicolônia enquadra-se o Estado brasileiro, pois mesmo que seja considerado independente politicamente, está atado ao processo de dominação financeira do imperialismo, constituindo-se como um país semicolonial.

## 2.2 A submissão do Estado brasileiro ao imperialismo

A palavra Estado é conceituada como uma entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada. Nesse contexto é propagada a ideia da criação do Estado como entidade neutra, um instrumento de regulação que visa o bem comum da sociedade. Diferentemente, na perspectiva marxista o Estado é compreendido como um organismo de dominação de classe, formado para a manutenção da opressão sobre as classes dominadas.

Com o surgimento da propriedade privada, e da sociedade de classes surge também a necessidade de uma instituição para a proteção da classe possuidora, de forma que garanta a sua dominação e manutenção.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 191).

O Estado surge como um produto da própria sociedade, na medida em que esta atingiu um determinado grau de desenvolvimento gerando o antagonismo das classes sociais. Ele tem a função de manter a ordem imposta pela classe dominante, “[...] mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente” (MARX e ENGELS, 2001, p. 74).

Haja vista que o Estado defende o interesse de uma classe dominante, todas as instituições comuns mediadas pelo Estado partirão de seus interesses.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. (MARX e ENGELS, 2001, p. 74, grifo do autor).

O Estado é colocado como representante dos interesses de toda sociedade, mas na verdade está vinculado apenas com a classe dominante. Em todas as sociedades divididas por

classes o Estado representa o interesse dos dominadores, e para a manutenção dessa classe utiliza-se de diversos instrumentos, desde os códigos de leis até a repressão.

Com o desenvolvimento do imperialismo, o Estado que constitui-se para a dominação de uma classe sobre a outra, passa a ser mecanismo de controle do imperialismo, estabelecendo regras para além de suas fronteiras, regulando os Estados sob seus domínios. No plano econômico uma estratégia utilizada pelas nações imperialistas para aumentar o nível de dependências dos países dominados colocando-os numa situação de semicolônias é a fomentação da dívida externa. No caso brasileiro essa dependência é histórica, iniciada quando o Brasil era colônia<sup>9</sup> de Portugal, onde por meio do imperialismo inglês o Brasil contraiu empréstimos criando sua dívida externa (ARRUDA, 1999). No decorrer dos séculos a situação de dependência causada pelos empréstimos continuou, com o diferencial da fonte credora, pois com o fortalecimento do Estado Norte-Americano enquanto potência imperialista, também foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>10</sup> que passou a realizar os empréstimos para o Brasil, continuando dessa forma a subjugação brasileira pelo imperialismo, tendo em vista que o FMI é um dos organismos econômicos do imperialismo.

O contexto de dominação das potências imperialistas é reforçado após o fim da Segunda Grande Guerra mundial, os países aliados se reuniram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, onde foram firmados acordos que guiariam a economia mundial no pós-guerra. Esse encontro possibilitou a criação de agências multilaterais, que são organizações mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, como uma estratégia de garantir o cumprimento das imposições imperialistas.

Souza (2010, p. 30) ressalta que “ostentando inúmeras contradições, cada vez mais agudas, o modo de produção capitalista vem se reestruturando por meio das ações do Estado e em cada estágio de seu desenvolvimento apresenta novas características”. E nos períodos de crise aumenta a exploração sobre as nações atrasadas e submetidas para lhe assegurar mais

---

<sup>9</sup> O Brasil Colônia compreende o período entre a chegada dos portugueses, em 1500, e a independência do país, em 1822.

<sup>10</sup> O Fundo Monetário Internacional (FMI) - é uma agência especializada das Nações Unidas que foi concebida na conferência de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, em julho de 1944. O FMI trabalha para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o alto nível de emprego e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. A missão do FMI é realizada de três maneiras: Monitoramento do sistema monetário internacional; Empréstimos aos países-membros; Programa de capacitação. O país membro com o maior quantitativo de cotas e maior poder de votos é o Estados Unidos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/fmi/>>. Acesso em: 22 de março de 2019.

lucros e maior sobrevida. Tendo em vista as crises conjunturais do capitalismo em sua fase imperialista, o Estado é adaptado de forma a atender a amenização dessas crises. Saviani (2008) salienta sobre a eclosão da sociedade capitalista na década de 1970, contexto que propiciou a realização, em Washington, em 1989, do Consenso de Washington, encontro que visava discutir medidas de ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, com base nessas medidas foram pensadas reformas para os países da América Latina, contexto que resultou uma série de recomendações que deveriam ser cumpridas pelos mesmos.

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2008, p. 428).

Em termos econômico-políticos o neoliberalismo <sup>11</sup>entra em cena como uma maneira de ajustamento do Estado aos preceitos do imperialismo. As teses do pensamento liberal são retomadas, como a redução da interferência do Estado na economia; diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade por meio da política do Estado mínimo; desregulamentação das relações trabalhistas por meio da terceirização, retirada da estabilidade, uso de contratos temporários; abertura econômica e comercial ao capital internacional; liberalização da economia por meio de mecanismos privatizantes e cortes de gastos públicos são acionadas para garantir o absoluto domínio por parte dos grupos imperialistas.

A referida conjuntura ocasionou ao Estado brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, um processo de reformas em diversos setores.

As chamadas ‘reformas neoliberais’, eufemismo para as imposições imperialistas, resultam da profunda crise do capitalismo em sua fase imperialista e não de uma suposta ineficiência ou tamanho do Estado, que em fases anteriores também atendia os ditames dos países dominantes. Nos anos 1990 ocorreu uma ofensiva por parte dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e do FMI, para impor as mudanças necessárias à nova fase. (SILVA, 2017, p. 66).

---

<sup>11</sup> O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico preservando seus princípios básicos: liberdade individual, livre mercado e propriedade privada. Essa doutrina preconizar a mínima intervenção do Estado na economia e tem como precursor o economista e filósofo austríaco Friedrich Von Hayek.



A realização das reformas no Estado brasileiro na década de 1990, visa o cumprimento de determinações do imperialismo por meio de seus organismos internacionais, a fim de garantir altos lucros para o setor financeiro, propiciar a quebra dos monopólios estatais para atender os interesses das empresas multinacionais, privatização de empresas estatais e diminuição dos gastos públicos para garantir o pagamento relacionados à dívida externa.

O imperialismo além de manter a expansão e a acumulação do capital exerce o controle financeiro das nações semicoloniais, bem como o controle ideológico, através dos organismos multilaterais controlados pelas nações imperialistas, essencialmente dos Estados Unidos, no Brasil se destacam nessa função o FMI e o Banco Mundial.

### **2.3 O Banco Mundial**

Destacamos o Banco Mundial enquanto um organismo internacional utilizado por países imperialistas para controlar econômico e ideologicamente os países semicoloniais. Ele exerce função financeira, política e intelectual e utiliza do seu poder enquanto financiador para impor o desenvolvimento de suas políticas. Para exemplificar esse contexto recorreremos a Moretti (2017) que pesquisou a participação do Banco Mundial em quarenta e cinco projetos para a Educação do Campo em nosso país.

Dentre esses projetos, enfatizamos o Segundo Projeto de Desenvolvimento Rural da Região Noroeste<sup>12</sup>, financiado pelo empréstimo 2116 BR, como financiamento à segunda fase do POLONOROESTE<sup>13</sup>. De acordo com Moretti (2017) o Segundo Projeto de Desenvolvimento Rural da Região Noroeste foi aprovado em 1982 e teve seu encerramento em 1988. Alcançando o equivalente a 26,4 milhões de dólares, a serem pagos ao longo de 15 anos, com três anos de carência para início dos débitos. Tinha como objetivo central contribuir para a organização de uma área de aproximadamente 410.000 km<sup>2</sup>, composta pelo estado de Rondônia e 14 municípios do Centro-Oeste, parte do Mato Grosso. E visava aumentar a produtividade, rendimento e bem-estar social e beneficiar cerca de 120.000 famílias de pequenos agricultores.

---

<sup>12</sup> A escolha desse projeto como exemplo se deu tendo em vista que a realização de nossa pesquisa está relacionada ao Estado de Rondônia e por esse Estado ter sido um dos beneficiados do referido projeto.

<sup>13</sup> O Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE foi criado pelo governo brasileiro em parceria com o Banco Mundial em 1981. Destinava-se a ordenar o grande fluxo migratório ao longo da rodovia Cuiabá-Porto Velho e desenvolver Rondônia, Mato Grosso e a bacia amazônica. O POLONOROESTE era um conjunto de cinco projetos – três agrícolas, um de saúde (combate à malária) e um viário (pavimentação da BR-364 e algumas estradas vicinais de Rondônia).

Particularmente no tocante à educação, buscava-se o aumento do acesso e melhoria da qualidade para a educação primária rural. Assim, cerca de 126 escolas, somando 394 salas de aula de 31.520 estudantes e três escolas ‘polivalentes’ (espaços que buscavam expandir oportunidades de treinamento profissional) seriam construídas e equipadas, 122 escolas já existentes seriam renovadas, 1.820 professores e pessoal administrativo seriam treinados, currículos, coordenação e monitoramento para as atividades em educação rural seriam atualizados. Essas medidas buscavam, segundo o Banco Mundial, elevar o nível de matrículas de 65% para 73% na educação primária nas áreas atendidas pelo projeto, a ser executado e coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura. (MORETTI, 2017, p. 92).

Para alcançar o aumento do acesso e melhoria da qualidade para a educação primária rural, escolas foram construídas e equipadas, juntamente com essa ação vieram também os treinamentos, currículos, monitoramento e outros. Essa é a lógica do Banco Mundial, através de seus empréstimos vincula o desenvolvimento de ações em âmbito educacional para exercer o controle ideológico.

O Banco Mundial é controlado por algumas nações imperialistas, maiormente os Estados Unidos da América, conforme salienta Pereira (2009, p. 01) indicando que a referida instituição é “uma criação dos Estados Unidos e a sua subida à condição de organização internacional relevante foi escorada, do ponto de vista político e financeiro, pelos EUA, que sempre foram o maior acionista e o membro mais influente”.

O Banco Mundial é um dos frutos da Conferência de Bretton Woods, e faz parte do Grupo Banco Mundial (GBM) que por sua vez é constituído por sete organizações, a saber: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI); Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. De acordo com Pereira (2009, p. 7) o termo Banco Mundial refere-se somente ao BIRD e a AID, sobre o papel dessas duas instituições discorreremos brevemente a seguir.

Dentre as organizações que compõem o Grupo Banco Mundial a maior e mais antiga é o **Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)**, foi criado em 1944, com sede na cidade de Washington DC, de acordo com Trentini (2017, p. 115), iniciou suas atividades em 1946 com menos de quatrocentos funcionários, no decorrer dos anos o quantitativo de funcionários aumentou substancialmente chegando em meados de 2008 a cerca de dez mil empregados, que desenvolvem suas funções na sede e também nos vários escritórios espalhados pelo mundo.

Pereira (2009) salienta que a função básica do BIRD desde sua criação é prover empréstimos e garantias financeiras aos países membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico. Os recursos financeiros do BIRD são provenientes de três fontes: da subscrição de capital efetuada pelos Estados-membros, que corresponde a aproximadamente vinte por cento do total de seus recursos; da tomada de empréstimos e da intermediação financeira em mercados internacionais de capital mediante a emissão de bônus, com prazos de desconto e taxas de juros diversos, o que corresponde em cerca de oitenta por cento do total dos recursos, e por último, bem menos expressiva, está o ganho com os pagamentos de empréstimos e créditos, a intermediação bancária e os investimentos que realiza com a sua receita.

Os empréstimos do BIRD são destinados exclusivamente para o setor público, que após contrair os empréstimos movimenta um grande volume de compra e venda de bens e serviços de todo tipo, beneficiando assim o setor privado através de licitações internacionais abertas a empresas sediadas nos Estados-membros. No entanto, nessas operações as empresas que mais lucram pertencem aos países capitalistas mais industrializados, Trentini (2017, p. 116) explicita que “os credores investem seu dinheiro ganhando juros exorbitantes e ainda resgatam grande parte dos mesmos com o direcionamento indireto desses as grandes empresas que sediam os países mais industrializados”, dessa forma o capital retorna novamente para os países mais ricos.

Com relação a **Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)**, ela foi criada em 1960 como uma organização formalmente independente, porém a sua estrutura administrativa e sua cadeia de comando são as mesmas que governam o BIRD, da mesma forma que sua sede, presidência, corpo técnico, procedimentos internos, critérios de ação e instâncias decisórias. Pereira (2009) expõe que a AID é responsável pela concessão de créditos para governos e instituições públicas de países pobres por seu nível de renda, sem acesso aos mercados de capitais e não elegíveis ao financiamento do BIRD.

Trentini (2017) ressalta sobre a composição da AID e suas fontes de recursos:

Os membros da AID se dividem em dois grupos: os principais doadores e os doadores com menores obrigações financeiras. A direção e administração dessa organização apesar de serem independentes no meio formal, os comandos se restringem aos mesmos que direcionam o BIRD. As fontes de recursos advêm das doações dos países membros e do ressarcimento de suas operações creditícias. (TRENTINE, 2017, p. 116).

A AID dispõe de condições de financiamento diferenciadas, seus empréstimos são característicos como de longo prazo com grande carência e com taxa de juro muito baixa ou

nula, mas isso não indica que são doações. Pereira (2009, p. 21) saliente que “parte significativa da dívida externa dos países mais pobres é composta por créditos da AID”.

O Banco Mundial por meio de suas instituições exerce influência direta nos países membros, principalmente nos que são dependentes financeiramente de seus empréstimos. Mas além desse tipo de influência, de acordo com Pereira (2009), tem se expandido a atuação do BM em outros setores, através de parcerias e associações de diversas organizações internacionais, contexto que proporciona ao BM uma posição de liderança com ampliação de sua influência e expansão do seu raio de ações.

No plano internacional, ela abarca fundações privadas, organizações não governamentais, instituições de pesquisa, corporações privadas, instituições financeiras internacionais e organizações bilaterais e multilaterais financeiras e de assistência ao desenvolvimento. Essa rede de relações internacionais, por sua vez, articula-se com relações igualmente vastas e diversificadas forjadas pelo Banco dentro de cada país cliente, potencializando enormemente a sua capilaridade social. (PEREIRA, 2009, p. 38).

Na página de acesso *The World Bank*<sup>14</sup> é disponibilizada uma relação informando os parceiros multilaterais do Banco Mundial, a exemplo: Aliança Global para Vacinas e Imunização (GAVI), Fundo de Carbono, Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF), Grupo Consultivo para Assistência aos Pobres (CGAP), Grupo Consultivo para a Pesquisa Agrícola Internacional (CGIAR), Educação para todos, Associação Mundial para a Água (GWP), entre outras.

Destacamos duas dessas parcerias por terem relação com o tema da nossa pesquisa: **Grupo Consultivo para a Pesquisa Agrícola Internacional (CGIAR)** – foi criado em 1971 objetivando a promoção por meio de uma rede de centros de pesquisa, melhorias nas culturas dos países em desenvolvimento. No site do CGIAR são elencadas as metas grupo como sendo: 1) reduzir a pobreza; 2) melhorar a segurança alimentar e nutricional e 3) melhorar os recursos naturais e os serviços ecossistêmicos. Também verificamos relacionados oito prioridades de pesquisa: agricultura inteligente em clima; gênero e crescimento inclusivo; melhoria genética; nutrição e saúde; nutrindo a diversidade; recursos naturais e serviços ecossistêmicos; sistemas agrícolas; possibilitando políticas e instituições. O CGIAR foi primordial nas ações para a propagação da Revolução Verde<sup>15</sup> em todo o planeta. Zamberlam

---

<sup>14</sup> Página *The World Bank* traduzida automaticamente, disponível em: < <http://www.worldbank.org/>>. Acesso em 26 de março de 2019.

<sup>15</sup> A Revolução Verde consistiu no desenvolvimento de sementes híbridas de trigo iniciado em 1943 no México (e, depois, de arroz e milho) cuja alta produtividade dependia da modernização da agricultura por meio de técnicas de irrigação e do uso intensivo de agrotóxicos, fertilizantes químicos e máquinas agrícolas produzidos por empresas americanas e europeias. (PEREIRA, 2016).

e Fronchet (2001, p.13) conceituam a Revolução Verde como “um jeito capitalista de dominar a agricultura”, os autores são assertivos, pois o referido processo foi uma maneira imperialista de dominar esse setor nos países semicoloniais, atendendo os preceitos da segurança e favorecendo a abertura de mercado consumidor para os grupos monopolistas dos países imperialistas.

Concernente a parceria **Educação para todos** - Iniciada após a Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990, é coordenada pela UNESCO e tem como objetivo principal promover a universalização da educação básica. Tem relação direta com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU, aprovados por quase 200 países.

Diante do exposto é observável que as parcerias do Banco Mundial promovem a expansão do seu alcance e influência fortalecendo uma rede de relações internacionais.

De acordo com informações do site *The World Bank* (2019) o Banco Mundial é composto atualmente por 189 países membros. Na estrutura do BM os países membros são representados por um Conselho de Governadores, que por sua vez é formado por um governador e um suplente representante de cada país membros para um mandato de cinco anos sem recondução. O Conselho de governadores se reúne uma vez por ano ou quantas vezes forem necessárias se convocados pelos diretores executivos.

Também faz parte da organização do BM a diretoria executiva, que exerce trabalho contínuo na sede do BM. A composição da diretoria executiva é formada por vinte e cinco membros com respectivos suplentes, os cinco maiores acionistas do BM nomeiam um diretor executivo, enquanto outros países membros são representados por diretores executivos eleitos.

O BM possui ainda Conselhos de Administração, composto pelos diretores executivos que normalmente se reúnem pelo menos duas vezes por semana para supervisionar os negócios do Banco, incluindo a aprovação de empréstimos e garantias, novas políticas, o orçamento administrativo, estratégias de assistência aos países e decisões financeiras e de empréstimos. O Presidente do Grupo do Banco Mundial preside as reuniões dos Conselhos de Administração e é responsável pela gestão geral do Banco. O Presidente é selecionado pela Diretoria Executiva por um período renovável de cinco anos.

Para a escolha da presidência o poder de voto é condicionado pela subscrição de capital, é utilizado o percentual de ações que o país detém no BM. Trentini (2017) discorre sobre a disposição do poder de voto dos membros do BM para a escolha do Presidente. Em primeiro lugar na liderança os Estados Unidos com 15.80% dos votos, seguido do Japão com

---

7,89%, China com 5,09%, Alemanha com 4,42% e a França e Reino Unido com 4,14% cada, o restante dos percentuais dos votos são distribuídos entre grupos de países que se reúnem para formar blocos de percentuais de votos. Diante desse contexto é verificável um monopólio na escolha do presidente do BM, isso se dá devido ao papel decisivo que a presidência desenvolve na instituição, o cargo proporciona uma posição de visibilidade e influências, assim como, o presidente tem poder de decisão em pontos cruciais, como no estabelecimento da agenda do BM, na decisão de quais empréstimos são levados para apreciação da diretoria executiva, além de ter um poder considerável de influência na organização do funcionamento administrativo, com poder nas definições que vão desde prioridades e procedimentos orçamentários até controle financeiro, de pessoal e orientação de políticas.

[...] em linhas gerais, o monopólio sobre o direito de veto, o poder de voto muito superior aos dos demais membros e a prerrogativa para indicar o presidente da organização não são mais do que expressões formais da influência estrutural e modeladora dos Estados Unidos sobre todos os aspectos do Banco: desde a sua orientação política geral, passando por sua estrutura organizacional e sua forma de concessão de empréstimos, até a formação intelectual do seu pessoal. A autonomia da instituição frente ao seu principal acionista sempre foi - e continua sendo - limitadíssima. Em todas as questões consideradas estratégicas, os EUA impuseram o seu ponto-de-vista, com ou sem a negociação prévia com outros grandes acionistas, ainda que as posições norte americanas sejam um amálgama complexo de interesses políticos, econômicos, financeiros, ideológicos e de segurança. (PEREIRA, 2009, p. 51).

Com base nas informações apresentadas é possível concluir que o Banco Mundial constitui-se como uma instituição controlada por um seleto grupo de nações imperialistas, sobretudo dos Estados Unidos, e a serviço desse grupo. Servindo assim, como uma agência do imperialismo na atualidade.

#### **2.4 As influências do Banco Mundial na Educação do Campo brasileira**

No entendimento de Leher (1999, p. 19) o Banco Mundial “é o ministério mundial da educação dos países periféricos”, haja vista a grande influência que a referida agência multilateral exerce em âmbito educacional dos países semicoloniais.

O Banco Mundial foi criado sob o discurso da reconstrução de economias, e fortalecimento de países em ascensão, entre outros aspectos inerentes ao rearranjo do mundo pós-guerra. Nos anos iniciais de funcionamento do Banco Mundial o foco de investimentos era nos países capitalistas mais industrializados, haja vista a consolidação de sua credibilidade.

Somente a partir de 1950 o Banco Mundial passou a fazer empréstimos para países considerados “em desenvolvimento”, juntamente com a concessão de empréstimos o banco

passa a realizar assistências técnicas, visando uma melhor administração dos investimentos por parte dos países semicoloniais, e também a condicionar a disponibilização de seus empréstimos à implementação de um conjunto de medidas de caráter macroeconômico, dentro das condicionalidades para a concessão de empréstimo pelo BM está a disciplina fiscal e monetária do país.

Inicialmente os empréstimos do Banco Mundial eram direcionados para projetos de infraestrutura física, principalmente energia e transporte. Não eram realizados investimentos em âmbito social, haja vista que os projetos selecionados para ser financiados teriam que atender um custo-benefício, assim como, incidir nas atividades produtivas com geração de lucros. No entanto, a partir da década de 1960, o Banco passa por uma reorientação e direciona sua atenção para a instância social, investindo nos processos educativos (tanto do meio urbano quanto do meio rural), fornecimento de água potável, saneamento básico, nutrição, saúde primária, habitação urbana e planejamento familiar, assim como passar a investir fortemente na agricultura, essa reorientação é iniciada no mandato de George Woods e intensificada na gestão de McNamara<sup>16</sup> na presidência do Banco Mundial.

[...] durante o seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 1999, p. 22).

Sustentando-se no discurso da educação enquanto caminho para a riqueza das nações e enquanto ferramenta contra a pobreza o Banco Mundial a utiliza como estratégia para garantir a segurança e a governabilidade nos países semicoloniais. No bojo das ações do Banco Mundial o binômio pobreza e segurança são prioridades, pois como citou Leher (1999, p. 26) o próprio presidente do Banco Mundial externou que “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. A pobreza e a injustiça social ampliam o temor dos países imperialistas em relação aos processos de insurgências do proletariado. Silva (2017, p.

---

<sup>16</sup> Robert Strange McNamara foi um empresário e político norte-americano que atuou como secretário de defesa dos EUA de 1961 a 1968, foi um dos principais articuladores da guerra contra o Vietnã durante as presidências de John F. Kennedy e Lyndon B. Johnson. Depois de sair do cargo ele atuou como presidente do Banco Mundial até 1981, durante seu mandato McNamara reorientou as prioridades do Banco Mundial a partir da perspectiva de que a educação seria uma arma mais poderosa do que a intervenção bélica direta. (SILVA, 2017, p. 74).

74) explicita que nesse sentido o “Banco Mundial enfatiza o papel da educação na prevenção de distúrbios sociais e processos organizativos contestadores da ordem capitalista”.

No período dos anos setenta, a quantidade de empréstimos realizados pelo Banco Mundial aos países semicoloniais era bem considerável em relação a períodos anteriores, com o desencadeamento da crise estrutural do capitalismo na nessa mesma década esses empréstimos tornaram-se dívidas, como consequência da própria crise, e também pela disponibilização de uma maior quantidade de empréstimos pelo Banco Mundial. Esse contexto elevou a dívida dos países periféricos a patamares exorbitantes, o que resultou na perda do poder de pressão desses países.

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pode impor condicionalidades com uma abrangência inédita. (LEHER, 1999, p. 23).

Com a perda do poder de pressão os países semicoloniais afundaram-se ainda mais na dominação imperialista, essa fragilidade financeira propiciou liberdade ao Banco Mundial para impor seus interesses. Esse contexto de vulnerabilidade dos países endividados foi acirrado com a eclosão da crise da dívida de 1982<sup>17</sup>.

Assim, a partir dos anos de 1980, após a eclosão da crise e endividamento dos países semicoloniais, o BM passou a determinar várias condições para possibilitar a liberação de recursos financeiros, e como estava em uma posição considerável e central em relação aos precários créditos internacionais, os países passaram a se submeter às exigências desse organismo, visto não ter opções no mercado. (TRENTINI, 2017, p. 130).

O endividamento dos países semicoloniais visava implicitamente o ajuste estrutural (reformas estruturais neoliberais), que seria oferecido pelo Banco Mundial a seus clientes endividados e sem condições de contestação. O resultado dessa conjuntura de dominação e acatamento das condicionalidades impostas pelo Banco Mundial aos países solicitantes de empréstimos, foi a intervenção desse agente multilateral representante do imperialismo no controle e implantação de políticas internas advindas das reformas estruturais. Entre estas reformas, encontra-se a educacional que tem importância decisiva, pois é compreendida pelo Banco como o principal meio capaz de aliviar a pobreza, entretanto nas entrelinhas desse discurso está o temor quanto à segurança.

---

<sup>17</sup> Após um processo de endividamento praticado exaustivamente durante duas décadas estoura na América Latina a crise da dívida externa em agosto de 1982 com a declaração de moratória pelo governo do México. (PEREIRA, 2009, p. 168).



O Banco Mundial tornou-se referência ideológica na chamada ‘luta contra a pobreza’ por considerar o aumento de pobres um perigo para a ordem capitalista, assim como pela constatação de que a estratégia estritamente militar é insuficiente para a garantia dos interesses imperialistas, sobretudo os estadunidenses. (SILVA, 2017, p. 75).

O Banco Mundial ao ditar as políticas educacionais, que servem ao imperialismo e fundamentam a dominação, amplia seu leque de atuação, além de ator financeiro opera enquanto ator político e intelectual, contribuindo com a desvinculação da concepção da pobreza como resultado da espoliação capitalista e associando-a a falta de escolarização, principalmente o Ensino Fundamental.

A educação é posta como fator decisivo para o crescimento econômico. Leher (1999, p. 26), salienta que “para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional”. Nos países periféricos o investimento é voltado para a Educação básica, são poucas ou quase inexistentes as ações voltadas para o Ensino Superior das universidades públicas. Nos investimentos iniciais em âmbito educacional o Banco Mundial enfatizou o ensino técnico de nível médio (segundo grau), porém, com a reestruturação produtiva e a progressiva preocupação com o alívio à pobreza, esta ênfase recaiu sobre o ensino fundamental. Leher (1999, p. 27) acrescenta que “desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. É difundida a “educação para todos”, destinam-se esforços para a universalização, mas somente do Ensino Fundamental, haja vista que se pretende formar uma mão de obra que atenda a economia do país e que possa ser facilmente manipulada.

A partir da década de 1990 as ações do Banco Mundial são acentuadas sob as orientações da teoria de capital humano<sup>18</sup>, haja vista que o ideário do Banco Mundial está ancorado na concepção da educação enquanto fator de desenvolvimento econômico a teoria do capital humano é sempre reeditada, sendo concebida para garantir a instrução dos trabalhadores exigidos pelo mercado.

La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las

---

<sup>18</sup> A sistematização da teoria do capital humano foi desenvolvida na década de 1950 por um grupo de estudos coordenado por Theodoro Schultz nos EUA. De acordo com Frigotto (2003, p. 41), a ideia central da teoria do capital humano é de que: [...] “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”.

personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

O Banco Mundial evidencia os objetivos para o investimento na educação enquanto geradora de capital humano, pois através da instrução dos trabalhadores atenderá às exigências do mercado de trabalho, que segundo ele incentivará o crescimento econômico, o aumento da renda. Da mesma maneira que ressalta a educação básica (primária e secundária) como estratégia para reduzir a pobreza.

Assim como o Banco Mundial utiliza-se do conceito de capital humano para se reestruturar, se reinventar, ele difunde vários outros para encobrir os reais interesses do capitalismo, utilizando-se da educação ele impõe e difunde esses conceitos nos países semicoloniais.

Para transformar a escola num mercado a serviço do mercado, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza. Esses conceitos partem de uma filosofia utilitária, que, aplicada, torna a educação subordinada às regras do mercado. (SOUZA, 2010, p. 155).

A educação brasileira é demarcada pela intervenção do Banco Mundial, através dos empréstimos, das condicionalidades, das exigências, da assistência técnica e etc. Contexto que resulta na imposição de políticas educacionais visando a aplicação dos referidos conceitos, por meio da legislação, de diretrizes, de programas, e outros.

O cenário educacional brasileiro da década de 1990 destaca-se por um processo mais acentuado de implantações de reformas ditadas por organismos internacionais, com ênfase para o Banco Mundial. Essa trajetória de instituição de reformas e políticas educacionais teve como ponto de partida a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, entre os dias 5 e 9 de março, em Jomtien, na Tailândia. Tendo em vista que as condições do desenvolvimento capitalista necessitavam cada vez mais de mão de obra escolarizada, foi lançado o lema “Educação para todos”.

As proposições resultantes da Conferência de Jomtien influenciaram diretamente e indiretamente as ações, projetos, programas e políticas para a educação brasileira, tanto para o público urbano quanto para o público rural. Considerando que a temática central do nosso trabalho consiste na Educação do Campo, ressaltaremos, preferencialmente, as proposições e ações que envolvam o objeto de pesquisa.

As diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos contemplaram a ampliação da educação para a população do campo, atendendo os preceitos imperialistas, que

necessita de um trabalhador que se adapte as novas tecnologias da produção, é necessário que os camponeses tenham uma escolaridade mínima. Essa concepção é visível nos documentos do Banco Mundial, a exemplo da publicação *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* que explicita a importância da educação para o aumento da produtividade e ressalta sobre a necessidade de estudos para os agricultores, no entanto preza por um estudo minimalista, frisando apenas quatro anos de instrução.

En consecuencia, la educación puede contribuir considerablemente a la reducción de la pobreza. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal. En varios estudios se há observado que **un agricultor con cuatro años completos de instrucción tiene una productividad mucho más alta que uno sin educación** [...]. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 30, grifo nosso).

A preocupação com a educação dos camponeses evidencia os interesses imperialistas com o aumento da produtividade, com a utilização de tecnologias mais modernas, com a ampliação do número de consumidores. Nesse cenário, a baixa escolaridade é um obstáculo ao desenvolvimento capitalista. Com a ampliação dos conhecimentos dos camponeses abre-se mais um caminho ao mercado consumidor de novas tecnologias agrícolas, de produtos químicos, de sementes modificadas.

Los conocimientos de aritmética elemental ayudan a los agricultores a estimar los rendimientos de actividades anteriores y los riesgos de actividades futuras, em tanto que el saber leer y escribir les ayuda a aplicar apropiadamente la tecnología agrícola moderna (por ejemplo, los productos químicos agrícolas, los fertilizantes artificiales y las nuevas variedades de semillas) ya a llevar registros. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 4).

No caso brasileiro, a educação ofertada ao camponês pode ser utilizada pelos organismos internacionais como estratégia de formação para aumentar o mercado consumidor, assim como, pode ser desenvolvida enquanto medida de segurança, haja vista sua intrínseca relação com o contexto agrário do país, que por sua vez é demarcado pela concentração da propriedade de terras, pelo latifúndio, pelo desenvolvimento da monocultura e do agronegócio<sup>19</sup>, fatores que geram grande exclusão dos camponeses, resultando na luta pela terra, situação que causa grande temor aos imperialistas.

---

<sup>19</sup> De acordo com Leite e Medeiros (2012) a palavra agronegócio é utilizada enquanto correspondência à noção de *agribusines*, para referir-se ao conjunto de atividades comercial e industrial que envolva a cadeia produtiva agrícola ou pecuária. No Brasil, o termo é usado para se referir às grandes propriedades monocultoras modernas que empregam tecnologia avançada e pouca mão de obra, com produção voltada principalmente para o mercado externo ou para as agroindústrias e com finalidade de lucro.

O camponês pode desenvolver um papel altamente revolucionário, e uma forma de desmobilizar a luta, de enfraquecer a organização camponesa é incentivada pelo Banco Mundial através do êxodo rural. No documento denominado “Combate à Pobreza Rural no Brasil: Uma Estratégia Integrada” o Banco Mundial deixa bem claro sua anuência com relação ao êxodo rural, ele indica a migração de jovens como uma saída para redução da pobreza rural, “os movimentos migratórios para as áreas urbanas e as cidades na zona rural parecem ser inevitáveis e até mesmo desejáveis” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 12). Da mesma maneira que salienta o papel fundamental da educação na formação do jovem camponês para incentivá-lo a sair do campo.

Isso ressalta a **importância do investimento em educação para a atual nova geração rural e do empenho para dotá-la com níveis básicos de capital humano não específico ao setor**. Um melhor treinamento e oportunidades de ensino para a população pobre das áreas rurais parecem constituir as variáveis mais críticas das políticas cujo objetivo é facilitar a absorção dessa mão-de-obra por outros setores da economia. A migração beneficiará não apenas o migrante mas em muitos casos os membros da família que permaneceram nas áreas rurais por meio da remessa de valores. Essencialmente, no que concerne à política, a questão não é estimular o êxodo dos jovens que vivem nas áreas rurais ou manter as pessoas artificialmente nesses locais. Ao invés disso, pretende-se possibilitar aos jovens rurais a chance de migrar em busca de oportunidades. Ou seja, **capacitar esses indivíduos para que respondam a potenciais melhores condições econômicas nas áreas urbanas ou no setor rural não-agrícola**. (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 13, grifo nosso).

A educação é posta como um investimento para formar o jovem camponês para que o mesmo não continue no campo, é incentivada uma formação não específica ao campo, de forma que esse jovem não intente ser camponês, e dessa forma o êxodo rural é fortalecido, pois para o Banco Mundial enquanto principal agente do imperialismo o esvaziamento do campo é fundamental para a manutenção da estrutura fundiária altamente concentrada.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*O sistema/1*

*Os funcionários não funcionam. Os políticos falam, mas não dizem.  
Os votantes votam, mas não escolhem. Os meios de informação desinformam.  
Os centros de ensino ensinam a ignorar. Os juízes condenam as vítimas.  
Os militares estão em guerra contra seus compatriotas.  
Os policiais não combatem os crimes, porque estão ocupados cometendo-os.  
As bancarrotas são socializadas, os lucros são privatizados.  
O dinheiro é mais livre que as pessoas.  
As pessoas estão a serviço das coisas.  
(Eduardo Galeano)<sup>20</sup>*

Nessa seção abordaremos sobre as políticas públicas educacionais que contribuíram para o processo de fechamento de escolas do campo a partir da década de 1990. Para tal, adentraremos inicialmente com uma breve discussão sobre a estrutura fundiária brasileira e a subordinação da terra aos interesses capitalistas, haja vista a correlação existente entre a questão agrária brasileira e a Educação do Campo. Seguidamente faremos uma análise histórica da Educação do Campo, apresentada em recortes históricos embasados nos principais fatos relacionados com as legislações concernentes a temática. Ademais, apresentaremos alguns dados sobre o fechamento de escolas do campo no Brasil e de forma breve trataremos sobre a concepção de políticas públicas e como elas são utilizadas enquanto estratégias a serviço do capital. Por fim, discutiremos sobre as principais políticas públicas e ações que incidiram no fechamento de escolas do campo: o processo de descentralização/municipalização, o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, a nucleação e o transporte escolar.

#### **3.1 Breve discussão sobre a formação da estrutura fundiária brasileira e a subordinação da terra aos interesses capitalistas**

A questão agrária no Brasil é marcada desde o período colonial por uma estrutura fundiária concentrada e excludente, conseqüentemente a esse fato, aliada com a falta de comprovação do direito de propriedade a questão agrária brasileira é caracterizada pela existência de violência e conflitos agrários.

---

<sup>20</sup> GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

A concentração fundiária no período colonial, no início da apropriação do território brasileiro, seguia-se a legislação de Portugal, embasada na Lei das Sesmarias. Dessa forma, o primeiro tipo de propriedade no Brasil foram as Sesmarias. Com esse sistema se inicia o processo de centralização e monopólio da propriedade da terra, concentrada nas mãos de nobres portugueses e de altos funcionários da burocracia colonial.

Outro ponto presente na distribuição das Sesmarias é a existência de corrupção, de acordo com Oliveira (2013), existem registros históricos que apontam o desrespeito das Leis da Coroa portuguesas. Um exemplo é a concessão de mais de um título de Sesmarias para uma única pessoa.

Em 1850 foi promulgada a Lei nº 601 – Lei de Terras, pela qual a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra. Souza (2010) ressalta que a Lei de Terras contribuiu para manter inalterada a estrutura agrária brasileira, ou seja, a questão agrária desde seus primórdios estava alicerçada pela concentração de terras nas mãos de uma minoria. A referida lei contribuiu para a garantia de poder ao latifúndio, assim como, assegurou mão de obra para sua manutenção, que inicialmente era escravizada e, posteriormente, a mão de obra dos imigrantes europeus. Martins (1999, p.122) discorre sobre a Lei de Terras e explicita o motivo dessa lei contribuir com a concentração fundiária:

A Lei de Terras, de 1850, fora promulgada por um parlamento constituído de grandes fazendeiros e senhores de escravos. Não havia nenhum grupo popular reivindicando um regime fundiário diferente do aprovado em substituição ao regime de sesmarias que cessara nas vésperas da Independência. Por essa Lei, dois distintos institutos foram unificados num só: o domínio, que pertencia ao Estado, e a posse útil, que era do particular. [...] A Lei de Terras, porém, transferiu ao particular domínio e posse, criando uma espécie de direito absoluto que é a principal causa do latifundismo brasileiro e das dificuldades para dar à terra, plenamente, uma função social. (MARTINS, 1999, p. 122).

No final do Império<sup>21</sup> destaca-se a produção cafeeira. De acordo com Souza (2010), com a produção cafeeira evidenciam-se alguns pontos que podem ser relacionados com a questão agrária. São eles: o surgimento de novas formas de relações sociais, a exemplo o regime de colonato, os meeiros e sitiantes; a exigência do aumento crescente do latifúndio e a aliança com o capital estrangeiro, por meio da dominação econômica semicolonial da Inglaterra.

Com a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, a estrutura agrária do Estado brasileiro praticamente não foi alterada, tendo em vista, que o

---

<sup>21</sup> O período da História do Brasil denominado de Império teve seu início com a aclamação do Imperador D. Pedro I, em 1822, e se prolongou até a Proclamação da República, em 1889

grande latifúndio continuou contando com a exploração da mão de obra dos escravos libertos e dos imigrantes europeus. Assim como, continuou contando com a aplicação da Lei de Terras.

No Brasil apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização de terra. Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias – que dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território – e intensificada pela Lei de Terras de 1850 – que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas -, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro. (ALENTEJANO, 2012, p. 355).

Após o fim da escravidão e a proclamação da República, a estrutura agrária continuou assentada no latifúndio, do mesmo modo que segue como característica do Estado brasileiro a dominação pelas potências internacionais. Souza (2010, p. 66) explica que na época colonial o Brasil era dominado por Portugal, no império, pela Inglaterra e após a primeira grande guerra mundial passou a ser dominado pelos Estados Unidos.

Nessa reestruturação da dominação imperialista no mundo, os Estados Unidos da América se convertem em nosso maior carrasco dominador, mantendo a semicolônia brasileira num estado profundo de dependência, uma vez que se encontra num estágio superior do capitalismo baseado no sistema monopolista. Essa dominação ocorre em todos os espaços da economia do campo e da cidade, por meio do controle da agricultura e da indústria. (SOUZA, 2010, p. 66).

Essa subordinação do Brasil ao imperialismo Norte Americano, no tocante da economia do campo, propicia uma agricultura voltada a atender os interesses do capital internacional, que objetiva somente à exportação de alimentos e de matérias-primas para enriquecer as potências imperialistas, enquanto o povo brasileiro amarga na miséria e na fome. Como decorrência dessa dependência o Estado brasileiro, na década de 1950, deu grande ênfase ao processo de modernização<sup>22</sup> do campo. Modernização essa que visava somente firmar a conjuntura de dominação dos países imperialistas, pois, investiu-se na modernização da produção para a exportação, incentivando cultivos altamente capitalizados e que demandavam de tecnologias como o arroz, trigo, cana-de-açúcar e a soja, fato que foi significativo para a expropriação da população do campo.

Já em meados do século XX, a estratégia de modernização adotada no país é claramente conservadora e tem como objetivo básico o aumento da produção e da

---

<sup>22</sup> Modernização é um conceito que refere-se ao processo pelo qual uma sociedade, através da industrialização, urbanização e outras mudanças sociais torna-se moderna em aparência ou comportamento, transformando a vida dos indivíduos que a constituem.

produtividade da terra e do trabalho até limites extremos. Ocorreu uma renovação tecnológica com a utilização de equipamentos, insumos, técnicas e métodos modernos e o emprego mínimo de mão de obra, com a tendência à especialização da mesma. Não se modificou a estrutura fundiária; pelo contrário, a opção foi pelo modelo concentrador. (MESQUITA, 2011, p. 39).

De acordo com Mesquita (2011, p. 41) o referido processo de modernização do campo contou com a participação de grupos transnacionais norte-americanos, a exemplo o Grupo Rockefeller, que tinham como desígnio o impulsionamento da comercialização, por meio do desenvolvimento de pesquisa para o melhoramento genética de sementes e do incentivo para o uso de equipamentos/maquinários nas lavouras. Juntamente com a ação dos referidos grupos propagava-se um processo ideológico, que visava mudanças dos hábitos alimentares da população brasileira, com a substituição do uso de produtos como a farinha derivada da mandioca e do milho pela farinha de trigo, da mesma forma que a banha de porco por óleo de soja e margarinas, sendo essa uma estratégia para ganhar mercado consumidor interno. Da mesma forma, os produtores brasileiros foram incentivados ao uso de fertilizantes, agrotóxicos, técnicas de melhoramento e correção de solo, máquinas agrícolas como estratégia para garantir mercado consumidor para os Estados Unidos, que produzia implementos e equipamentos agrícolas.

A expansão territorial da modernização no Brasil, principalmente a partir das regiões Sul e Sudeste ocasionou a expropriação da população camponesa, diante da falta de terra e de condições de trabalho os camponeses se organizam, contexto que propicia a luta pela terra.

Luta esta iniciada anteriormente pelas Ligas Camponesas, movimento que surgiu na região Nordeste do Brasil, entre as décadas de 1940 a 1960 e organizavam a luta dos camponeses (pequenos proprietários, rendeiros, moradores e trabalhadores assalariados rurais) contra o latifúndio. Esse avanço promovido pelas Ligas trouxe preocupação para as elites latifundiárias do país, assim como para as potências dominantes mundiais. A luta de classe ganhava contornos profundos com o avanço da organização dos camponeses tornando-se uma luta contra o capital.

A partir de 1964, o Brasil entrou na ditadura militar e a avanço das lutas no campo continuava sendo uma das principais preocupações desse regime. Como estratégia para sufocar as revoltas no campo, o governo militar desarticulou os movimentos de reivindicação e luta no campo. Conforme aponta Martins (1994, p. 81) a conduta do regime militar com relação à questão agrária, às lutas camponesas e, principalmente, aos conflitos no campo, tinha como orientações básicas “de um lado, circunscrevê-los e desativá-los, pela força e pela coação moral; de outro lado, identificar e aniquilar as lideranças”. No entanto, mesmo com o



desenvolvimento dessa estratégia, as reivindicações continuavam existindo, tendo em vista o avanço da modernização da agricultura que fazia cada vez mais a expropriação da população do campo.

Como estratégia para acalmar as revoltas no campo o governo militar aprovou a Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964 - Estatuto da Terra, que também, contraditoriamente a sua função, contribuiu para o fortalecimento do latifúndio.

[...] o Estatuto da Terra de 1964, cuja letra sugeria, inclusive, reforma agrária, mas cujo espírito era tão somente o de fortalecer e legitimar o poder dos empresários rurais. Nesse sentido, o Estatuto da Terra foi muito eficiente, pois possibilitou a implantação das empresas rurais e criou instrumentos eficazes para garantir maior articulação entre o processo produtivo e a expansão do latifúndio. (MESQUITA, 2011, p. 42).

Tendo em vista que a maioria dos latifundiários apoiaram a ditadura militar, a aprovação do Estatuto da Terra foi uma forma do governo militar retribuir o apoio e, ao invés de se fazer a reforma agrária, foi instituída de acordo com Oliveira (2007, p. 124) a “contrarreforma agrária, ou seja, uma reforma a favor dos latifundiários”.

Com o fim da ditadura militar em 1988 é aprovada a carta magna brasileira. Oliveira (2007, p. 129) considera a referida Constituição uma legislação mais reacionária do que o próprio Estatuto da Terra de 1964. Pois a chamada “bancada ruralista”, com o apoio declarado da UDR (União Democrática Ruralista), venceu a batalha parlamentar conseguindo aprovar a inclusão na Constituição do “caráter insuscetível de desapropriação da propriedade produtiva e transferiram para a legislação complementar a fixação das normas para o cumprimento dos requisitos relativos à sua função social da terra”. Essas estratégias propiciam aos latifundiários a utilização da terra para a especulação financeira, com o pagamento de vultosas indenizações pelas terras desapropriadas. Além de incentivar uma reforma agrária de mercado, em que a terra é comprada pelo Estado.

A concentração de terras nas mãos de uma minoria rica causa revolta e impulsiona a luta pela reforma agrária, destacando-se as ocupações de terras, como forma da luta contra o latifúndio. O resultado é a existência de conflitos, confrontos e massacres em torno da questão da terra.

Por isso, a questão agrária se impõe como o mais importante elemento para compreender a sociedade brasileira e a luta de classes que nela se processa na atualidade. É uma questão objetiva, que envolve milhões de camponeses pobres. O que tem levado os camponeses à luta não é outra coisa senão a posse individual da terra para alimentar seus filhos. A terra é o motor da luta de classes no campo. (SOUZA, 2010, p. 79).

A luta pela terra ressalta as contradições e a luta de classes, demonstrando o confronto de interesses existente entre camponeses e latifundiários. Por isso, o latifúndio com a proteção do Estado e de seu aparato particular, age com violência, conflito e assassinatos. Mas os camponeses resistem lutando contra as injustiças do latifúndio.

É a opção do Estado pelo monopólio privado da terra sob a qual foram estruturadas as políticas públicas para a educação dos camponeses, por esse motivo antes de adentrar uma discussão sobre as políticas públicas para a Educação do Campo ressaltamos a questão da terra no Brasil.

### **3.2 Trajetória histórica e contextualização da legislação da Educação do Campo brasileira**

A educação brasileira tem sua fundação baseada num modelo elitista, marcado pela exclusão, e pela dominação de uma classe sobre a outra. No período colonial, a educação tinha como objetivo difundir a fé e a doutrina católica e se destinava apenas à classe dominante. Era desenvolvida pelos jesuítas com a finalidade de formar a elite brasileira dentro dos preceitos culturais da metrópole portuguesa. Contudo, mesmo sendo destinada para a elite, inicialmente não tinha a função de desenvolver a ciência e o pensamento crítico.

As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 1986, p. 34).

Se, de maneira geral, a educação não era vista como necessária para os camponeses, a situação é ainda mais agravante, destarte, parte dessa perspectiva enraizou-se construindo o preconceito de que os camponeses não necessitam de estudos.

A Educação do Campo passou a receber atenção quando o campo se tornou uma preocupação para a sociedade burguesa, tendo em vista o início do processo de industrialização no país, houve um aumento no fluxo migratório dos camponeses em busca de trabalho nas indústrias, superlotando as cidades.

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos

1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização. (LEITE, 1999, p. 28).

Como uma estratégia para conter o êxodo rural, dentro dos aportes da educação, surgiu o Ruralismo Pedagógico. Barros (2013, p. 101) ressalta que “a proposta do ruralismo estava vinculada ao repensar das ações para o meio rural, a partir das próprias condições vida dos rurícolas. Nesse viés, a educação deveria ser um dos focos de investimentos significativos. Isto, entretanto, ficou apenas nos discursos das autoridades”, haja vista que a tomada de consciência sobre os problemas da educação rural serviria apenas para manter o *status quo* do homem no campo. Maia (1982, p. 27) explicita que “a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana”.

O ruralismo pedagógico que tinha como principal objetivo “a fixação do homem no campo” por meio da educação, a fim de amenizar a migração campo-cidade.

Souza (2010) explicita que após a Primeira Grande Guerra Mundial imperialista a Inglaterra perdeu o espaço de controle sobre a economia brasileira para a nova potência mundial, os Estados Unidos da América. Essa alteração resultou em uma transformação no modelo econômico agroexportador do Brasil. Da mesma forma que, a partir desse período, o Brasil passou a ser dominado pelos Estados Unidos, uma forma de dominação do imperialismo que vai além do setor econômico, desenvolvendo-se também no campo cultural e educacional.

No campo educacional, como estratégia de dominação imperialista, a ideologia que se destaca, a partir da década de 1930, foi o ideário da Escola Nova, que tinha seus pressupostos embasados no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado na obra do americano John Dewey. A respeito da Escola Nova, Souza (2010, p. 138) ressalta que os Estados Unidos “lançou suas bases ideológicas por meio do controle da educação”.

Na final da década de 1930 com a implantação do processo de industrialização amplo, a atenção é voltada novamente para a escola rural. Em 1937 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais, no entanto, conforme Leite (1999, p. 31), “coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica”, a educação foi utilizada como um aparelho ideológico a serviço dos interesses do imperialismo.

Na década de 1940, com o final da II Guerra Mundial, como afirma Leite (1999), o Estado brasileiro, em parceria com a política externa norte-americana, criou a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que visava a

implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo, por meio da criação de Centro de Treinamentos, onde professores especializados repassariam informações técnicas para os rurícolas, bem como eram realizadas palestras, debates, seminários e dia de campo.

Como o suporte da criação da CBAR em 1948 foi implantada a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural) que posteriormente seria denominada de EMATER. Dessa forma surgiu o Programa de Extensão Rural no Brasil.

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário. (LEITE, 1999, p. 34).

A Extensão Rural no Brasil foi institucionalizada como prática de suporte do Estado ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Para Leite (1999), os programas de extensão rural tinham um caráter político, pois se pretendia combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que despontava no Brasil, assim como conter os movimentos organizados de trabalhadores. Tinha um caráter social, pois pretendia conter as migrações internas para diminuir o êxodo rural, bem como pretendia acalmar os camponeses que estavam se organizando e o atendimento de parte das reivindicações os acalmariam.

Conforme Souza (2010, p. 141) esses programas eram utilizados para “a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses das classes dominantes”. Em resumo, os programas de extensão rural objetivavam atender os interesses do imperialismo norte-americano, garantindo, assim, maior controle da agricultura e do território brasileiro.

Os programas de educação rural informal (educação comunitária) desenvolvidos pela extensão rural não atendeu aos anseios dessa população. Além do mais, tirou o foco da necessidade de educação formal. Pelo contrário, era uma educação que reforçava o preconceito, a visão de um campesinato ignorante, sem higiene e sem projeto de vida. Calzans (1981, p. 181) afirma, ainda, que os resultados dos programas governamentais foram o fortalecimento da dominação, da discriminação sociocultural e do aumento da dependência econômica dos camponeses em relação a esses projetos. (SOUZA, 2010, p. 144).

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, que conferia aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação primária e secundária. Com relação à Educação do Campo a referida lei foi deixou essa responsabilidade para os municípios. Leite (1999, p. 39) ressalta que “com uma política educacional nem centralizada e nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem

condições de auto sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos”.

Somente em 1961, 73 anos após a proclamação da república e 31 anos após a criação do Ministério da Educação, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que centraliza a questão educacional como responsabilidade do Ministério da Educação. Somente com a LDB de 1961 é posto fim à ambiguidade e duplicidade do sistema de ensino rural brasileiro, até então também de responsabilidade do Ministério da Agricultura dado seu caráter profissionalizante, e diríamos também, caráter este mais profissional que educacional, se levarmos em conta a escolarização em sua totalidade. (CORDEIRO, 2013, p. 54).

O fato da Educação do Campo ser subordinada ao Ministério da Agricultura enquanto a educação urbana era subordinada ao Ministério da Educação reforçou uma perspectiva de formação utilitarista para o campo, visando o disciplinamento do trabalhador rural, por estar vinculada também ao Ministério da Agricultura.

No período da ditadura militar (1964/1985) não foi diferente, Leite (1999) esclarece que durante o regime militar houve uma incisiva penetração de subsídio externo norte-americano no contexto educacional em geral. No governo Castelo Branco foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período 1967/1976 que tinha como principal objetivo utilizar o processo educativo rural e urbano como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, ainda no contexto da ditadura militar, não se pode observar novidades, ao contrário, acentuou as divergências existentes no campo educacional. Essa legislação propiciou a ascensão dos meios de produção sobre a educação escolar, e atender o mercado de trabalho tornou-se a principal função da escola. A Educação do Campo permaneceu sob a ótica utilitarista colocada a serviço da produção agrícola.

Mas, as consequências dessa Lei foram ainda maiores, pois determinava a progressiva responsabilidade dos municípios com a educação de primeiro grau<sup>23</sup>, período que compreendia o ensino ofertado para a população do campo. Assim, foi iniciado o processo de municipalização da educação, onde a responsabilidade de financiamento foi transferida para os municípios, contexto que resultou, na precarização do setor educacional, sobretudo para a Educação do Campo.

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus

---

<sup>23</sup> De acordo com a Lei 5.692/71 o ensino de primeiro grau corresponde ao ensino primário com a duração de oito anos letivos e o ensino de segundo grau corresponde ao ensino médio com duração três ou quatro séries anuais.

Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (BRASIL, 1971).

Se nas ações anteriores às décadas de 1960/1970 o objetivo central da Educação do Campo era a fixação dos camponeses na terra, observa-se o contrário a partir de então. Em razão da crise do modelo desenvolvimentista, a intensificação da monocultura e a ampliação dos latifúndios, o objetivo passa a ser a retirada do homem do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a modernização da agricultura. Assim sendo, para um campo sem gente não é necessário investimento em Educação do Campo. Nesse contexto desponta a partir do final da década de 1970 a reorganização da luta pela terra no país.

As pressões ou condições objetivas que levaram, naquele momento, trabalhadores e trabalhadoras do campo *a não poderem mais não resistir e a lutar* foram aquelas originadas da situação econômica e social criada pelas transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 70, [...] que consistiram em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras, especialmente as do sul do Brasil. Esta agricultura, de traços mais profundamente capitalistas, expulsou do campo de modo muito rápido entre 75 e 80 grandes contingentes populacionais, exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo de mão-de-obra. Com a mecanização, grande parte desta força de trabalho não era mais necessária. (CALDART, 2004, p. 69, grifo do autor).

O cenário estruturado através do protagonismo da luta pela terra, juntamente com o processo de abertura política, propiciou principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, a organização dos movimentos sociais do campo em busca da garantia do direito a uma existência digna por meio da conquista da terra, conseqüentemente devido a íntima relação do campo e da educação a ele destinada, surgem conjuntamente importantes lutas em defesa da Educação do Campo.

**Quadro 2 - Principais Movimentos Sociais de luta pela terra no Brasil**

Nome do movimento	Público	Ano de criação
Ligas Camponesas	Trabalhadores rurais	1955
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens	Vítimas de construções de usinas	1979
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Camponeses sem terra	1980
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores	Pequenos agricultores	1996
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas	Mulheres camponesas	1995

LCP - Liga dos Camponeses Pobres	Camponeses sem terra	1995
----------------------------------	----------------------	------

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em âmbito jurídico a Constituinte de 1988, no tocante a educação, pautou as especificidades das populações identificadas com o campo, o que pode ser considerado um avanço, tendo em vista que nas legislações anteriores a educação destinada aos povos do campo era tratada na perspectiva instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. No entanto, contraditoriamente essa legislação assegura os princípios para a municipalização do Ensino Fundamental, fato corroborou fortemente para a precarização da Educação do Campo. Assim como, essa mesma norma desencadeou um conjunto de reformas educacionais que impulsionaram a aprovação de outras regulamentações e ações que influenciaram diretamente a Educação do Campo, a exemplo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96.

A Educação do Campo foi contemplada na LDBEN 9394/96 no artigo 23, onde trata sobre a organização da Educação Básica, a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades locais e climáticas. No artigo 26 é garantido a adequação de um currículo específico e diferenciado. Já o artigo 28 apresenta-se especificamente sobre a oferta de Educação Básica para a população do campo, conforme segue:

Art. 28. 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. (BRASIL, 1996).

A referida legislação teve como aspecto positivo a garantia do direito para a construção de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades dos sujeitos do campo, o reconhecimento das diferenças e das especificidades concernentes ao campo, porém não foi normatizado pelo Estado brasileiro nenhum mecanismo para efetivação dos direitos contemplados nesse dispositivo legal, demonstrando uma focalização em orientações de caráter pedagógico e uma omissão para a formulação e operacionalização de políticas públicas.

Vale ressaltar que a LDBEN 9394/96 foi aprovada num cenário de reformas do Estado, dentro da concepção neoliberal<sup>24</sup> atendendo a lógica do Banco Mundial para elaboração de políticas públicas educacionais, dentro da perspectiva hegemônica tanto no campo econômico quanto no campo político.

Diante da promulgação da LDBEN 9394/96 foi evidenciado as limitações para a efetivação de políticas de atendimento voltadas para a Educação do Campo, por conseguinte as organizações sociais, que já estavam fomentando a luta pela terra e conjuntamente a luta pela educação dos camponeses iniciaram um movimento para discutir um projeto de educação que atendesse as necessidades dos camponeses, dessa organização originou-se o Movimento Por uma Educação Básica do Campo, movimento que tinha como objetivo a reivindicação junto ao Estado, pela construção e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. Inicialmente esse coletivo foi denominado Movimento por uma Educação Básica do Campo, e no decorrer do processo, visto a amplitude do direito à Educação, passou a ser chamado de Movimento por uma Educação do Campo.

A gênese do Movimento por uma Educação do Campo está estritamente relacionada com o desenvolvimento da esfera educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, após o MST principiar ações voltadas para o campo educacional houve a necessidade de parcerias para prosseguimento e consolidação da proposta educacional, fato que contribuiu para a participação de pesquisadores da área e entidades representativas de outros grupos. Munarim (2008) situa historicamente a criação do movimento em defesa da Educação do Campo com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade Federal de Brasília.

O mencionado movimento é organizado como coletivo nacional, constituído por entidades representativas dos trabalhadores do campo, universidades públicas, instituições internacionais, organizações da sociedade civil e órgãos do poder público, que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo prezando pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Com a organização desse Movimento Caldart (2004, p.13) salienta que foi proposto um “novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”, e um dos primeiros passos foi a defesa pela nomenclatura Educação do Campo, ao invés de educação rural.

---

<sup>24</sup> Relativo ao neoliberalismo ou adepto dessa doutrina. De acordo com a vertente neoliberal, a educação é integrada a lógica do mercado e não mais no campo social e político.



Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13).

O Movimento por uma Educação do Campo defende a concepção de Educação do Campo em contraposição a educação rural, conforme expressa Fernandes (2006, p.37):

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Com as lutas empreendidas pelos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo decorreram várias conquistas no conjunto das medidas legais e na área das políticas públicas. Destacamos a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e posterior Resolução CNE/CEB, nº1, de 3 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. A referida Resolução reafirmou a possibilidade de estruturação das propostas pedagógicas das escolas do campo por meio da participação coletiva dos sujeitos do campo.

Posteriormente, haja vista a preocupação com o processo de nucleação das escolas do campo, que estava sendo realizado de forma indiscriminada em todo o território brasileiro, principalmente pelo ente municipal, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabeleceu Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes complementares recomendaram que a educação às populações do campo fosse garantida, preferencialmente, nas comunidades onde os mesmos residem.

No entanto, mesmo com essa normatização a política de nucleação continuou sendo desenvolvida ocasionando o fechamento de escolas do campo. Situação que mobilizou a Campanha Nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo, intitulada “Fechar Escola é Crime”, resultando na aprovação da Lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014, que modificou o artigo 28, da LDB nº 9394/1996, incluindo o parágrafo único:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

A promulgação da Lei nº 12.960/2014 não proibiu o fechamento de escolas no campo, ela instituiu procedimentos para dificultar este ato através da exigência de um parecer

favorável do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com apresentação de justificativa acompanhada de diagnóstico.

A aprovação da Parecer CNE/CEB nº 36/2001, da Resolução CNE/CEB, nº1, de 3 de abril de 2002, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e da Lei nº 12.960/2014 representou para a Educação do Campo a instrumentalização da legislação em seu favor, fortalecendo o contexto de pressão e cobranças ao Poder Público (União, Estados e Municípios) para a efetivação de políticas educacionais e ações que atendam às orientações preconizadas nos mencionados documentos.

O Movimento por uma Educação do Campo tem demarcado sua posição por meio da conquista de instrumentos legislativos importantes para o direcionamento e formulação de políticas de Educação do Campo, porém para alcançar as referidas conquistas em prol da Educação do Campo o Movimento adentrou em meio à lógica do Estado, resultando num processo contraditório, pois o mesmo Estado que estrutura as políticas sobre a égide imperialista é o Estado que atende as reivindicações do Movimento por políticas educacionais com objetivos contra hegemônicos.

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. (SOUZA, 2012, p. 753).

Mészáros (2005, p. 27) evidencia que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Nesse preceito ressaltamos que o Estado representa os interesses do capital, desse modo não acataria inteiramente as reivindicações de um projeto contrário aos seus interesses. Dessas constatações infere-se que o Movimento por uma Educação do Campo trouxe várias conquistas para a Educação do Campo, principalmente se tratando de colocar na pauta de discussão nacional essa temática e a viabilização de um contexto de leis significativo, entretanto, enquanto a formulação e implantação das políticas públicas educacionais permanecerem sob o manto capitalista esse será um cenário envolto em contradições.

Enfim, diante dessa análise histórica é possível verificar que a Educação do Campo no Brasil, preponderantemente não foi vista como um setor prioritário para ação institucionalizada do Estado visando à formação humana, ao contrário, foi tratada pelo poder público através de projetos, programas e campanhas emergenciais, sem continuidade e que

objetivavam o atendimento dos princípios econômicos, utilizada maiormente enquanto manobra, ora para fixar, ora para retirar os camponeses do campo. A partir da organização do movimento em favor da Educação do Campo foram alcançadas várias conquistas, através de programas, projetos, políticas e legislações, que mesmo estando submetidas aos interesses do Estado são a representação da resistência às imposições da hegemonia capitalista.

### 3.3 Políticas públicas e o fechamento de escolas do campo no Brasil

No Brasil, no período de vinte anos foram fechadas uma média de 10 escolas do campo por dia. De acordo com as Sinopses estatísticas da Educação Básica em 1997 existiam 137.599 escolas no território rural. Em 2007, o número desses estabelecimentos de ensino foi reduzido para 88.386 e, em 2017, foi registrada a existência de 60.694 escolas. Perfazendo até 2017 o fechamento de 76.905 escolas do campo.

**Tabela 1 - Quantitativo de escolas do campo fechadas no Brasil de 1997 a 2017**

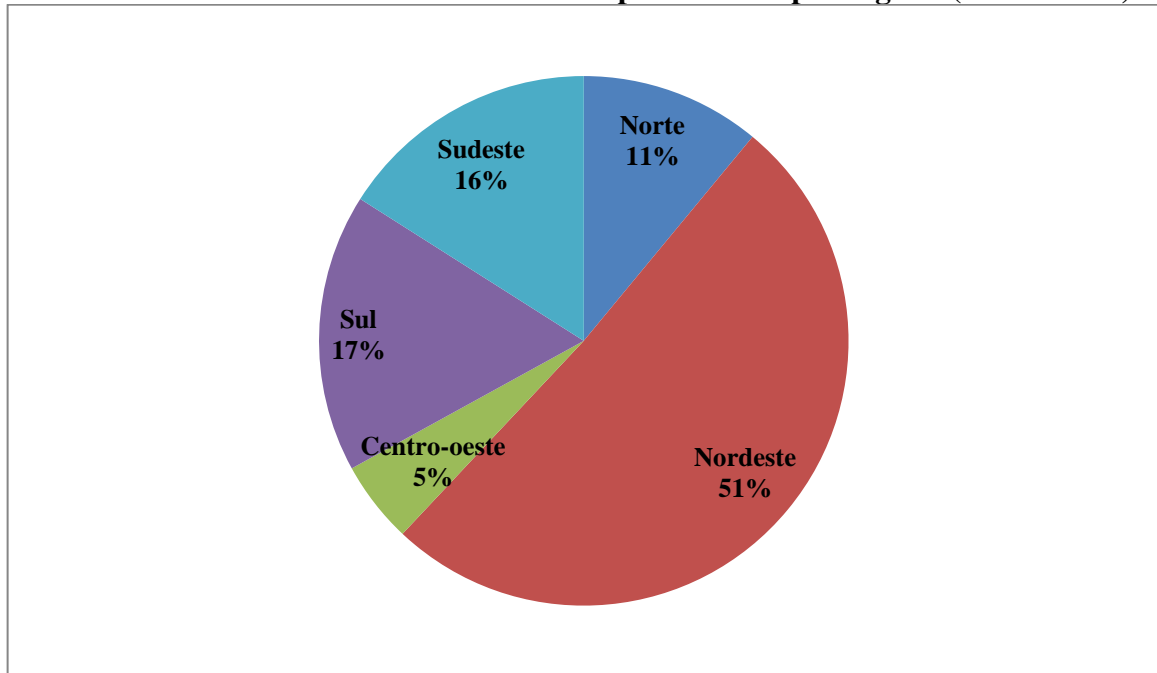
<b>Período</b>	<b>Quantitativo de escolas fechadas</b>
De 1997 a 2007	49.213
De 2007 a 2017	27.692
<b>Total</b>	<b>76.905</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos das Sinopses estatísticas da Educação Básica – (INEP, 2018).

De acordo com os dados da Tabela 1 verifica-se que o período que mais se fechou escolas do campo no Brasil foi entre a década de 1990 e 2000, a propósito, exatamente um período em que o Estado brasileiro, sob determinação dos países imperialistas, implantava um conjunto de reformas neoliberais, que conseqüentemente resultaram na estruturação de políticas e projetos para o setor educacional.

No Gráfico 1, observa-se o percentual de escolas fechadas em cada região brasileira entre os anos de 1997 a 2017, nota-se que a região nordeste apresenta o maior percentual, justamente a região prioritária nas ações provenientes do Banco Mundial.

**Gráfico 1 - Fechamento de Escolas do campo no Brasil por regiões (1997 a 2017)**



**Fonte:** Elaborado pela autora com dados extraídos das Sinopses estatísticas da Educação Básica – (INEP, 2018).

Esse processo de fechamento sistemático de escolas do campo em nível nacional representa uma determinação do capital como estratégia de desocupação do campo, objetivando um campo sem gente, sem escola, a disposição da monocultura e do agronegócio, a serviço das grandes potências imperialistas.

Para a compreensão desse processo analisaremos as principais políticas públicas que incidiram no fechamento de escolas do campo a partir da década de 1990, mas antes, a fim de colaborar com a discussão iniciaremos tratando de forma breve a concepção de políticas públicas e como elas são utilizadas enquanto estratégias a serviço do capital.

Atualmente é observável uma presença constante da expressão políticas públicas, ela aparece na imprensa, nas pautas dos movimentos sociais, na esfera pública e privada entre outros, mas afinal o que é uma política pública? De acordo com o Dicionário de Políticas Públicas o termo é conceituado da seguinte forma:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, [...]. As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. (AMABILE, 2012, p. 390).

Dentro dessa perspectiva os principais pontos para a apresentação de uma política pública é a sua materialização como ação governamental; sua intencionalidade para a consecução de objetivo definido; e o atendimento a uma demanda de interesse coletivo. E quando o governo deixa de fazer uma política pública, como deve-se considerar esse fato? Na concepção de Dye (1972), citado por Azevedo, política pública também significa a omissão ou negligência do âmbito governamental, pois quando se opta por não fazer uma política pública o resultado pode afetar a sociedade tanto quanto a sua realização.

[...] a noção de política pública deve incluir todas as ações do governo - e não apenas as intenções estabelecidas pelos governos ou pelos seus funcionários. [...] Nós devemos considerar a não ação do governo - o que o governo escolhe não fazer como política. Obviamente, a não ação pode ter tanto impacto sobre a sociedade quanto a ação governamental. (DYE, 1972 apud AZEVEDO, 2004, p. 26).

As políticas públicas consoantes à finalidade que se propõem podem manifestar-se de diversas maneiras. Secchi (2013, p. 11) expõe que elas “tomam forma de programas públicos, projetos de leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, [...]”. E apresentam na sua estruturação atores que direta e indiretamente influem no seu destino.

[...] os atores são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na **arena** política. Os atores relevantes em um **processo de política pública** são aqueles que têm capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública. São os atores que conseguem sensibilizar a **opinião pública** sobre **problemas** de relevância coletiva. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na **agenda**. (SECCHI, 2013, p. 99, grifo do autor).

Os atores, conforme mencionado anteriormente, podem influenciar na maioria das fases que compõe uma política pública. Conforme Secchi (2013, p. 101) são exemplos de atores: políticos; burocratas; partidos políticos; meios de comunicação; organismos internacionais; destinatários das políticas públicas; organizações do terceiro setor entre outros.

No contexto das formas que as políticas públicas se apresentam elas podem ser utilizadas sobretudo para propiciar o desenvolvimento econômico e secundariamente para promover a inclusão social e perpassam em diversos âmbitos: econômico, de gestão, de infraestrutura, social e outros. Dentro do contexto social as políticas públicas são designadas como políticas sociais, por sua vez, as políticas públicas sociais são:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Com o objetivo de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista o Estado desenvolve as políticas públicas sociais. Vieira (1992, p. 15) explicita que “qualquer exame da política econômica e da política social deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história. Em nível lógico, tal exame mostra as vinculações destas políticas com a acumulação capitalista”. Dentro do entendimento que vivemos em uma conjuntura de gerenciamento do estado capitalista, onde a minoria tem em suas mãos os meios de produção e junto com ele o poder, e tendo em vista que essa minoria desenvolve estratégias para a manutenção e reprodução do capitalismo, as políticas públicas sociais podem ser desviadas dos seus reais objetivos e corroborar para a manutenção do capital.

Os gastos estatais na área social compensam, assim, certas perdas e desgastes da força de trabalho e possibilitam sua reprodução num nível que ao mesmo tempo garanta a produção e a paz social e não modifique a relação fundamental entre os donos dos meios de produção e os assalariados. Uma parte da riqueza produzida pelo próprio trabalhador é a ele destinada pela pressão das lutas sociais. (FALEIROS, 2006, p. 35).

O investimento na área social por meio das políticas públicas sociais é utilizado como estratégia de controle de parcelas da população não inseridas no processo produtivo. Faleiros (2006) aponta a característica de “bondade aparente” das políticas sociais quando elas são apresentadas, à primeira vista, como benefício gratuito, como uma complacência para os que necessitam, quando na verdade elas são o retorno de uma parte da produção dos próprios beneficiários. Outra questão apontada por Faleiros (2006) é a utilização das políticas sociais como “mecanismos clientelísticos”, pois mesmo garantidas por lei, em certos momentos elas são apresentadas como auxílio ou benefício e demonstradas como favores concedidos dos ricos para os pobres, ou dos políticos aos eleitores, produzindo uma consciência de sociedade solidária, onde os “desfavorecidos pela sorte” encontram proteção.

As políticas públicas sociais são utilizadas como instrumentos de dominação pelo capital, mas mesmo assim, para conquistar políticas públicas sociais que coadunam com os direitos sociais da classe trabalhadora sempre foi necessário muita reivindicação e luta.

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política. (VIEIRA, 1992. p. 23).

Dentro dessa perspectiva salientamos que as políticas públicas integram uma conjunção permeada de contradições, onde na maior parte do tempo são utilizadas a favor da manutenção do capital. E se tratando da Educação do Campo a situação é ainda mais complexa, haja vista que a mesma faz parte de uma conjuntura estritamente relacionada com a questão agrária brasileira. Conforme relatamos anteriormente, existe um grande interesse por parte dos organismos internacionais com relação ao campo brasileiro, tanto para a expansão da monocultura e do agronegócio quanto para o controle e repressão das movimentações e lutas no campo.

Nos últimos anos, a educação do trabalhador que vive no campo tem despertado a atenção dos gestores públicos, e, com isso, alguns programas voltados para a educação do campo têm sido criados. No tocante a essas políticas, a nossa preocupação é saber até que ponto elas, de fato, contribuem para a melhoria dos níveis de formação e de conhecimento desses trabalhadores e até que ponto elas visam ampliar o acesso dos filhos desses trabalhadores ao sistema escolar e garantir a sua permanência na escola. Interessa-nos, ainda, saber até que ponto as políticas de educação do campo não estariam se propondo, apenas, a atender às expectativas do crescente mercado capitalista de produtos agrícolas que envolve, também, e cada vez mais, as populações do campo. Ou se essas políticas não estariam tentando, somente, incorporar o ideário educacional neoliberal, que preconiza a racionalização dos gastos públicos [...]. (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011, p. 09).

Nesse contexto as políticas públicas destinadas para a Educação do Campo são formuladas em menor parte para atender interesses sociais, e na maior parte para atender os objetivos imperialistas.

### **3.4 A descentralização da educação e as consequências do processo de municipalização do ensino para a Educação do Campo**

O termo descentralização é indicado como sistema político e administrativo que permite a distribuição das atribuições do poder central entre os setores que compõem uma referida estrutura.

A descentralização pode ser concebida como o processo por meio do qual os governos centrais, sejam eles estados unitários, sejam federais, transferem ou compartilham o poder e a autoridade com os governos estaduais, e, em menor medida, com os municípios, o que se concretiza através da transferência de recursos e funções. (ESPINOSA, 2012, p.117).

A conjuntura de reforma do Estado, acirrada no contexto brasileiro a partir da década de 1990, desencadeou um processo de desregulamentação na economia, privatização das empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, onde foi estimulado o desenvolvimento do processo de

descentralização em diversos setores, mas com maior ênfase nos setores da saúde e da educação. De acordo com Espinosa (2012, p. 117) a descentralização foi incentivada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), “que não somente recomendavam ações sobre o assunto, mas também apoiavam os governos para que levassem a cabo as ações de descentralização”, sob a compreensão da otimização dos recursos.

Na educação, ao longo dos anos 90, acentua-se o discurso que justifica a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino – iniciado na década de 1980 – sublinhando-se a urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica. (MARTINS, 2001, p. 29).

A difusão dos preceitos da racionalidade econômica na esfera educacional foi realizada através do uso da descentralização da educação pela via da municipalização do ensino. Esse processo não foi aplicado em prol da melhoria da qualidade da educação municipal, e sim para a manutenção e fortalecimento do discurso da municipalização enquanto solução para a ineficiência do sistema educacional público no Brasil.

A partir da década de 1990, com a reforma do Estado, a descentralização passa a ser uma das diretrizes fundamentais para a educação. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de reorganização do Estado, inclusive na educação. Ela é entendida como transferência das responsabilidades da União para os Estados e municípios. Uma das principais ações resultantes da descentralização foi a municipalização da educação, processo antidemocrático que visa a desobrigação das outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. (SOUZA, 2010, p. 189).

Entende-se por municipalização da educação a transferência das responsabilidades do setor educacional, principalmente o Ensino Fundamental, da União e dos Estados para os municípios, esse processo é resguardado pelo discurso da democratização da gestão, porém de acordo com Rosar e Sousa (1997, p. 652) a difusão desse discurso é um “componente ideológico fundamental da estratégia de legitimação dos governos de corte neoliberal”. Da mesma forma, explica Pastório (2015, p. 53).

Vale salientar, que o processo de transferência de responsabilidade não é acompanhado de iniciativas de questões materiais e financeiras. Torna-se uma ação de base política. Em consonância a isto, a ideologia neoliberal, disposta no discurso dos setores conservadores e tradicionais do país, estava afirmando a necessidade da desregulamentação financeira e na redução das responsabilidades do Estado (descentralização do Poder), sendo que apoia as intervenções estatais restritas apenas para promover reformas específicas.



A implementação da municipalização foi instituída a partir da promulgação da Constituição Federal, onde tratou-se sobre a autonomia dos Estados e Municípios, promovendo estes à condição de entes federados. Com relação à educação em seu artigo 211 estabeleceu que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, prosseguindo no mesmo artigo no parágrafo 2º, determinou que “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar”.

As intenções governamentais relativas à municipalização foram reforçadas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que definiu as competências dos entes federados pelos níveis e modalidades ensino, e em seu Artigo 11, Inciso V, determinou que os municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Outro marco que fortaleceu o processo de municipalização foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei nº 9.424/1996, que instituiu a política de fundos e definiu novos mecanismos de distribuição dos recursos da educação. Rosar; Sousa (1997, p. 641) salientam que o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério foi o instrumento idealizado para tornar efetivo o disposto na LDB 9.394/96, criando as condições concretas de operacionalização da municipalização do Ensino Fundamental.

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério consolida toda a estratégia de financiamento da educação nacional com vistas à descentralização e cumpre o duplo papel de induzir a municipalização nas regiões onde se tem verificado maior resistência à sua implementação e de fomentar a ideia de que novos recursos estão sendo alocados à educação. (ROSAR; SOUSA, 1997, p. 654).

A descentralização administrativa aparece enquanto diretriz fundamental na promoção da municipalização da educação, ordenando a distribuição de competências e recursos entre os diferentes níveis de governo, nesse preceito o Ensino Fundamental e a Educação Infantil foram definitivamente delegados aos municípios.

Na área da educação a descentralização veio se concretizando, desde a década de 70, após a implantação da Lei 5692/71, sem que houvesse um planejamento capaz de

garantir as condições desse processo, [...]. Na realidade, o governo federal foi aplicando cada vez menor volume de recursos no ensino fundamental, e os governos estaduais seguiram essa estratégia, deixando sob a responsabilidade dos municípios os encargos com o ensino de 1º grau, sem que fossem redefinidas as diretrizes e os processos de implementação dessa política, apesar das constatações dos resultados que se produziam, em grande parte desfavoráveis. (ROSAR, 1995, p. 78).

A política de municipalização na aparência se manteve sob os padrões da descentralização, participação e democratização, no entanto na essência as estruturas econômicas e políticas não foram modificadas, indicando que “a política de municipalização diz respeito a estratégias do desenvolvimento do capitalismo, mais do que à realização da democratização do Estado no nível mais restrito do município” (ROSAR, 1995, p. 62).

Dentro da perspectiva da municipalização, a Educação do Campo sofreu extrema precarização, tendo em vista que os municípios não estavam preparados para assumirem essa responsabilidade. Resultando no abandono das escolas do campo e no alarmante processo de fechamento dessas escolas. Souza (2010, p. 159) ressalta esse contexto enquanto estratégia para a desocupação do campo.

### **3.5 O FUNDESCOLA e suas influências nas políticas destinadas à Educação do Campo**

O cenário educacional da década de 1990 é demarcado pela realização de reformas educacionais, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, assim como um período de implantação de projetos e programas governamentais. Ações baseadas num consenso imposto pelos organismos internacionais, aos países de capitalismo dependente como o é o caso do Brasil, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada no ano de 1990, entre os dias 5 e 9 de março, em Jomtien, na Tailândia.

Conforme Souza (2010, p. 180) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi financiada pela UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial, sendo estes, organismos multilaterais internacionais que representam o grande capital e se assentam na fundamentação empresarial privada neoliberal.

As proposições resultantes da Conferência de Jomtien influenciaram diretamente e indiretamente as ações, projetos, programas e políticas para a educação. Nesse cenário foi desenvolvido a partir de acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o Ministério de

Educação o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, esse fundo é um programa do FNDE/MEC, criado em 1997, realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional. São objetivos do programa: promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público, por meio de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação. O FUNDESCOLA focaliza a execução de ações em prol do fortalecimento da escola por meio de convênios diretamente com os municípios e estados, mediante adesão dos mesmos. Em contrapartida, os entes conveniados e escolas devem adotar os preceitos metodológicos e de planejamento do Programa embasados na racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar. O FUNDESCOLA foi implementado sob o discurso da descentralização e municipalização da educação, conforme indicado pelo Banco Mundial:

Estas reformas, destinadas a descentralizar o financiamento do ensino primário, diminuir as disparidades regionais e aumentar a coordenação entre os diversos sistemas, devem ter um profundo impacto na qualidade escolar, particularmente na medida em que os estados, municípios e escolas utilizam efetivamente esses recursos e na medida em que o público tenha mecanismos eficientes para monitorar a aplicação dessas finanças. O programa Fundescola foi concebido para ajudar a implementar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 07, tradução livre)<sup>25</sup>.

Com a finalidade de potencializar as ações do Programa FUNDESCOLA as intervenções foram realizadas em áreas prioritárias denominadas por Zona de Atendimento Prioritário – ZAP. O FUNDESCOLA foi implantado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as mencionadas regiões foram definidas enquanto alvos prioritários por serem as mais pobres do Brasil.

O objetivo do setor de educação do CAS<sup>26</sup> é proporcionar a todas as crianças a oportunidade de completar o ciclo de oito anos de escolarização fundamental até 2007, e melhorar o desempenho acadêmico em disciplinas básicas, particularmente o português e a matemática. O FUNDESCOLA contribuirá para essas metas, aumentando a qualidade da escola primária e expandindo o acesso à escola primária. O FUNDESCOLA se dirige ao objetivo de melhorar os resultados escolares por meio de sua ênfase na redução das desigualdades regionais no desempenho dos alunos; o que se dará, focando as três regiões mais pobres do Brasil. Isso contribuirá

---

<sup>25</sup> These reforms, designed to decentralize the funding of primary education, diminish regional disparities, and increase coordination among the various systems, should have a profound impact on school quality, particularly to the degree that states, municipalities, and schools effectively use these resources, and to the degree that the public has efficient mechanisms to monitor the application of these finances. The FUNDESCOLA program has been designed to help implement these reforms (WORLD BANK, 1998, p. 07).

<sup>26</sup> CAS – Country Assistance Strategy – Estratégia de assistência ao país.

para alcançar o objetivo geral de redução da pobreza, conforme estabelecido no CAS. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 3, tradução livre)<sup>27</sup>.

Conforme discutimos anteriormente o Banco Mundial salvaguarda apreensão com relação ao aumento da pobreza, para tal desenvolve ações assentadas nessa questão, destarte o programa FUNDESCOLA por apresentar estreita relação com o Banco Mundial carrega seus princípios, no tocante da pobreza fica explícito essa submissão ao selecionar como alvos prioritários as regiões mais pobres do país, além de expressar em seus documentos bases a preocupação com a redução da pobreza.

De acordo com Souza (2010), Oliveira; Fonseca; Toschi (2005) e Moretti (2017) o programa FUNDESCOLA constitui-se de um conjunto de três projetos I, II e III. O **FUNDESCOLA I** - foi executado no período de junho de 1998 a junho de 2001, financiou o início das atividades do programa na Região Norte e Centro-Oeste, com o aporte de recursos na ordem de U\$\$ 125 milhões. O atendimento do Programa era voltado aos municípios integrantes das Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP e projetou o delineamento inicial das ações e produtos, compreendendo modelos pedagógicos, definições de padrões mínimos de funcionamento das escolas, projetos arquitetônicos e modelo de gestão escolar. Objetivava o fortalecimento das escolas primárias e a melhora dos índices educacionais para as regiões Norte e Centro-Oeste. Também frisava a necessidade da formação básica obrigatória na época com no mínimo oito anos de escolaridade, e na melhora do desempenho acadêmico nas disciplinas de português e matemática, atribuindo a esse fato a formação de cidadãos aptos a participar ativamente e produtivamente da sociedade.

O **FUNDESCOLA II** – Com execução prevista entre dezembro de 1999 e dezembro de 2005, sob um aporte financeiro da ordem de U\$\$ 402 milhões. Dá continuidade às atividades do FUNDESCOLA I e expande seu atendimento, além de atender as regiões Norte e Centro-Oeste incorpora também a região Nordeste. Destinou-se, sobretudo, ao teste dos produtos e ações desenhados na etapa anterior. Promoveu a elaboração e implementação do planejamento estratégico das secretarias.

Moretti (2017, p. 164) destaca que no FUNDESCOLA II “novamente as ações giravam em torno do processo de descentralização da educação, considerando professores,

---

<sup>27</sup> The education sector goal of the CAS is to provide the opportunity for all children to complete the eight-year fundamental schooling cycle by 2007, and to improve academic performance in basic subjects, particularly Portuguese and mathematics. FUNDESCOLA will contribute to these goals by increasing primary school quality and expanding access to primary school. FUNDESCOLA addresses the goal of improving education outcomes by its emphasis on reducing regional disparities in student achievement; it will do this by targeting the three poorest regions of Brazil. This will contribute to achieving the overall objective of poverty reduction as stated in the CAS (WORLD BANK, 1998, p. 03).

gestores, alunos e suas famílias e especialistas em educação os principais “interessados” em sua execução”. Como parte da proposta de descentralização da educação é propagado um cenário de autonomia, com participação da comunidade escolar – equipe escolar, famílias e alunos, transferindo-se as responsabilidades e decisões do “chão de escola” para a comunidade escolar, construindo dessa forma um contexto de desresponsabilização do Estado.

O FUNDESCOLA II diferenciou-se do primeiro Programa ao propor o desenvolvimento de modelos pedagógicos visando a implantação de novas abordagens pedagógicas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, tidos como ineficientes e inadequados à época. Citamos como exemplo no contexto da Educação do Campo a implantação do Programa Escola Ativa.

Diferentemente do FUNDESCOLA I, Moretti (2017, p. 168) salienta que o FUNDESCOLA II passou a reservar parte de seus recursos financeiros para a construção de escolas, desde que estivessem dentro da área de atendimento e que fosse atestada a demanda por meio de planejamento específico que comprovasse a capacidade financeira por parte da jurisdição municipal ou estadual solicitante para a manutenção do espaço e da equipe. Ou seja, o Programa financiava apenas a construção da escola, já a manutenção do prédio e a assistência para a organização dos recursos humanos ficava por parte do ente solicitante do empréstimo.

Com relação ao FUNDESCOLA II, destacamos também a relação entre este e a execução do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado ao final de 1996 e a partir do qual passou-se a destinar recursos para um fundo específico destinado ao setor educacional, dentro da concepção da descentralização e da autonomia. De acordo com Documento de Avaliação do Projeto - *Project Appraisal Document*, elaborado pelo Banco Mundial o Projeto

FUNDESCOLA II apoiará o FUNDEF em dois aspectos principais. Primeiro, o FUNDESCOLA promoverá a responsabilização local através de: (i) formação de secretários municipais de educação e membros do conselho municipal do FUNDEF legalmente eleitos nas áreas alvo do projeto; e (ii) coletando e analisando dados financeiros locais e publicando informações sobre as receitas e despesas do FUNDEF em cada município e estado participante do projeto FUNDESCOLA II. Em segundo lugar, o FUNDESCOLA II desenvolverá ferramentas e programas para que os governos municipal e estadual usem para atender a vários mandatos do FUNDEF, incluindo: (i) diretrizes e software para que os governos municipais criem sistemas de carreiras rentáveis e que promovam a qualidade para sua força de ensino; (ii) instrumentos e programas informáticos para o acompanhamento sistemático do financiamento da educação; e (iii) desenvolvimento e financiamento

do programa PROFORMAÇÃO de educação a distância para a formação e certificação de professores [...]. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 7, tradução livre)<sup>28</sup>.

Diante do contexto destacado, fica evidente que tais políticas caminhavam juntas, fortalecendo paulatinamente o ideário das reformas de cunho neoliberal no setor educacional brasileiro, sob o discurso da descentralização e da autonomia.

Simplificadamente o FUNDESCOLA II pode ser definindo como aperfeiçoamento, ampliação e expansão das ações do FUNDESCOLA I.

O **FUNDESCOLA III** foi subdividido em duas fases, IIIA e IIIB, foi executado entre maio de 2002 e junho de 2006(A) e junho de 2006 a dezembro de 2010 (B), sob um aporte financeiro de US\$ 773 milhões. Conforme exposto pelo Banco Mundial (2002, p. 04, tradução livre)<sup>29</sup> o FUNDESCOLA III apresentou como missão “melhorar os resultados educacionais das crianças residentes nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil, aperfeiçoando o desempenho de suas escolas primárias públicas e das Secretarias de Educação responsáveis por elas”. O Programa também objetivava a consolidação das ações implementadas pelos projetos anteriores.

De maneira geral a influência do FUNDESCOLA perpassa por diversos programas e políticas em âmbito educacional.

O FUNDESCOLA integra os seguintes ‘produtos’: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

Entre os mecanismos operacionais do projeto FUNDESCOLA destacamos a seguir as principais ações que influenciaram diretamente a Educação do Campo. A começar pelo Plano

---

<sup>28</sup> FUNDESCOLA II supports FUNDEF in two major ways. First, FUNDESCOLA will promote local accountability by: (i) training municipal secretaries of education and members of the legally-mandated municipal FUNDEF council in the project's targeted areas; and (ii) by collecting and analyzing local financial data and by publishing information on FUNDEF revenues and expenditures in each municipality and state participating in the FUNDESCOLA II project. Second, FUNDESCOLA will develop tools and programs for municipal and state governments to use to meet several of FUNDEF's mandates including: (i) guidelines and software for municipal governments to create cost-efficient and quality-promoting career systems for their teaching force; (ii) instruments and software for systematic monitoring of educational finance; and (iii) the development and financing of the PROFORMACAO distance education program for training and certifying teachers [...]. (WORLD BANK, 1999, p. 7).

<sup>29</sup> The mission of the Fundescola III Project is to improve the educational outcomes of children living in the Northeast, North, and Center West regions of Brazil by improving the performance of their public primary schools and the Secretariats of Education responsible for them. (WORLD BANK, 2002, p.04).

de Desenvolvimento da Escola (PDE) ou *School Development Plan*, esse mecanismo foi disseminado e aplicado amplamente nos sistemas educacionais brasileiro, conquistando uma posição de destaque enquanto estratégia do capital tanto nas escolas localizadas em áreas urbanas quanto nas escolas localizadas no campo. Corroborando com Oliveira; Fonseca; Toschi (2005, p. 132) o PDE é compreendido como o “carro-chefe” do FUNDESCOLA, por reforçar o discurso de modernização da gestão e fortalecimento da autonomia da escola.

O Plano de desenvolvimento da escola (PDE) é outro mecanismo operacional chave do FUNDESCOLA. Será aplicado na realização do processo de desenvolvimento escolar; a ser realizado através de capacitação juntamente com secretarias estaduais e municipais de educação. O PDE é tanto o resultado de um processo (diagnóstico e formulação de estratégia) como o ponto de partida de outro (implementação e monitoramento da melhoria escolar). Com relação ao processo de diagnóstico e estratégia, a escola e sua comunidade de pais, professores e líderes locais se reúnem para identificar e priorizar os problemas na escola, estabelecer objetivos específicos de melhoria da escola e acordar um plano de ação. A expressão deste diagnóstico geral e acordo sobre ações e metas é o PDE. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 10, tradução livre)<sup>30</sup>.

O PDE é a elaboração de um plano realizado pelas escolas com a participação da comunidade escolar, onde são definidas prioridades e estabelecidas ações e metas a serem alcançadas, através do diagnóstico da realidade escolar é traçado o planejamento estratégico que viabiliza a solicitação de recursos financeiros pelo projeto FUNDESCOLA. Para receber o valor financeiro, as escolas devem criar as unidades executoras articuladas às instituições de direito privado, conhecidas como APP – Associação de Pais e Professores e Conselhos Escolares.

O PDE é apresentado como um mecanismo que visa propiciar a autonomia e a gestão democrática nas escolas, no entanto, no tocante da Educação do Campo, salientamos que o referido mecanismo implicitamente serve de instrumento de fiscalização para os organismos multilaterais, que o utilizam para sondar a situação do campo. Assim como o PDE é utilizado para impelir uma responsabilização para a comunidade escolar sobre questões que seriam obrigação do poder público, para as escolas do campo unidocentes, também conhecidas como escolas isoladas, a situação é mais preocupante, pois a administração e desenvolvimento do

---

<sup>30</sup> The **school development plan** (PDE) is another key operational mechanism FUNDESCOLA Will apply in carrying out the school development process; this will be accomplished through capacity building with state and municipal education secretariats. The PDE is both the result of one process (diagnosis and strategy formulation) and the starting point of another (school improvement implementation and monitoring). With respect to the diagnosis and strategy process, the school and its community of parents, teachers, and local leaders meet to identify and prioritize the problems at the school, establish specific school improvement objectives, and to agree on an action plan. The expression of this overall diagnosis and agreement on actions and targets is the PDE. (WORLD BANK, 1998, p. 10).

PDE recai sobre o professor, que já desenvolve diversas funções além da docência e é obrigado a assumir mais uma atribuição.

No quesito construção de escolas/provisão de infraestrutura escolar e adequação de prédios escolares destacamos os produtos<sup>31</sup> Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE, Levantamento da Situação Escolar – LSE e Projeto de Melhoria da Escola – PME enquanto ações do FUNDESCOLA que incentivaram os municípios e estados para a construção e adequação de escolas que atenderiam a nucleação/polarização da Educação do Campo, contribuindo dessa forma para o fechamento de escolas do campo.

Também destinado à Educação do Campo destacamos o produto do FUNDESCOLA denominado Escola Ativa, um programa de origem colombiana, proposto pelo Banco Mundial, baseado no desenvolvimento de uma metodologia de ensino destinada às classes multisseriadas e unidocentes da zona rural e das periferias dos centros urbanos.

O programa Escola Ativa ampara-se na afirmação de novas práticas pedagógicas, dentro da concepção “ativa”, está estreitamente associado com as questões econômicas e com o mercado de trabalho capitalista. Tendo em vista a ampliação das tecnologias no campo, surge a exigência de trabalhadores mais flexíveis, que sejam “ativos” das várias etapas e dos processos da produção, trabalhadores que desenvolvam diversas atividades, sejam multifuncionais, versáteis e polivalentes, num mundo do trabalho precário, instável e sem garantias. E que ao mesmo tempo, esses trabalhadores sejam pacíficos, não se organizem para a luta e se conformem dentro dos preceitos da hegemonia, pois um dos objetivos implícitos do Programa Escola Ativa visa evitar mobilizações organizadas e neutralizar qualquer conteúdo transformador que a população camponesa possa ter.

### **3.6 A influência do processo de nucleação/polarização e do transporte escolar no fechamento de escolas do campo**

Entende-se a nucleação/polarização como um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas do campo em uma só, fechando ou demolindo principalmente as escolas de pequeno porte, conhecidas como escolas unidocentes e/ou multisseriadas e transferindo os alunos dessas escolas para escolas núcleo/polo, que podem ser localizadas tanto no campo quanto na cidade. Vale salientar que as escolas que surgem dessa organização são chamadas de Escola Nucleada, ou Escola Polarizada, ou ainda Escola

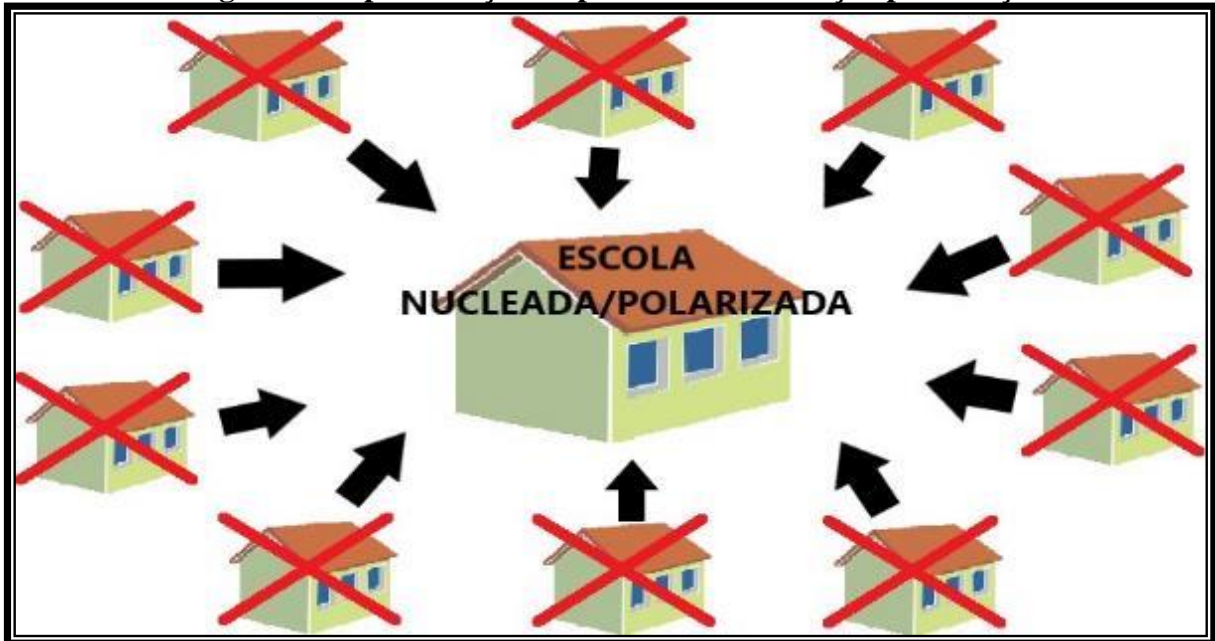
---

<sup>31</sup> Os documentos oficiais referem-se aos projetos que compõem o FUNDESCOLA como produtos.



Consolidada, da mesma forma que o processo também pode ser denominado de nucleação, polarização ou consolidação. A Imagem abaixo demonstra a lógica do processo de nucleação de escolas do campo.

**Imagem 1 - Representação do processo de nucleação/polarização.**



Fonte: elaborada pela autora.

Ramos (1991, p. 20) indica que o procedimento de nucleação de escolas surgiu nos EUA em meados do século XIX e foi implantado em diversos países, como Índia, Costa Rica, Líbano e Irã, sob a justificativa de “1) proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural; e 2) minimizar os custos de funcionamento, otimizando os recursos disponíveis nas escolas”. No Brasil, essa metodologia ganha espaço a partir de 1975 com a criação do PROMUNICÍPIO<sup>32</sup> (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município) e posteriormente do PRO-RURAL (Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural), projetos que representavam ações embasadas na municipalização e tinham entre seus agentes financiadores organizações multilaterais. O Paraná (1976) foi o primeiro Estado a adotar a nucleação, seguido de Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989).

A partir da década de 1990, com as reformas educacionais na Educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, e reforçadas com a criação do Fundo de Manutenção e

<sup>32</sup> PROMUNICÍPIO – Projeto que visava apoiar as administrações municipais objetivando fortalecer o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) através da cooperação e parceria entre estado e município. Esta política incluía a contratação de pessoal técnico e administrativo, equipamento para os Órgãos Municipais e ainda, distribuição de material didático e algumas ações de capacitação de pessoal.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) estimula-se o processo de nucleação de escolas do campo enquanto política pública educacional dentro dos preceitos da descentralização e da municipalização.

No decorrer do século XX, a questão educacional a sociedade brasileira, bem como aos povos do campo, sofreram profundas mudanças, principalmente quanto a responsabilidade de sua oferta. Isso pode ser percebido pelas ações desenvolvidas pelos poderes federais, chamadas de municipalização do ensino, representado pela transferência da gestão educacional (Educação Infantil e Fundamental), da união aos estados e, principalmente, aos municípios, que em consequência, proporcionou o processo chamado de nucleação das escolas localizadas no meio rural, ou seja, o fechamento de escola multisseriadas e a nucleação dos educandos para escolas únicas seriadas, chamadas de Escolas Polos. (PASTORIO, 2015, p. 52).

A política de nucleação é a tradução das orientações dos organismos internacionais no que concerne a descentralização da educação e conseqüentemente a municipalização do ensino, sua implantação recebeu respaldo na perspectiva da racionalidade dos recursos financeiros, conforme afirma Pastorio (2015, p. 56) esse processo seguiu “a lógica dos compromissos que o Brasil assumiu com os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, em que a implementação das políticas educacionais assume o caráter da racionalidade econômica em que deve prevalecer a relação custo-benefício”. Amparados no discurso da inviabilidade de se manter funcionando as escolas do campo, principalmente as pequenas escolas, contraditoriamente os investimentos voltaram-se para a nucleação, processo que recebeu investimentos para a construção de escolas núcleos, além de investimentos para o desenvolvimento da política de transporte escolar.

Para justificar o processo de nucleação/polarização foi propagado um discurso negativo com relação as escolas do campo unidocentes/multisseriadas associando-as a perspectiva de fracasso, falta de qualidade e precárias infraestruturas, ocultando dessa forma o processo histórico de abandono e falta de investimentos por parte do Estado para a Educação do Campo.

O pretexto para tal política é em si uma violência, já que as escolas rurais recebem o estigma de ‘escolinhas’ com péssimas infraestruturas e ensino e a melhor solução, para muitos governantes, é simplesmente fechar as escolas rurais, como se as mesmas fossem sinônimos de má qualidade e fracasso, uma verdadeira naturalização da precariedade que mascara o viés histórico de formação de uma educação rural como resultado de ações governamentais. (CORDEIRO, 2013, p. 34).

A política de nucleação resulta no fechamento de escolas do campo e relega aos alunos camponeses um transporte escolar precarizado, com longas viagens diárias de ida e volta além do afastamento da cultura do trabalho do campo contribuindo para o desenraizamento dos alunos em relação as suas comunidades. Uma das características da nucleação é a adoção da

mesma organização e funcionamento das escolas urbanas para as escolas do campo, no que condiz ao calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos e outros, contexto que contribui ainda mais para o afastamento dos alunos camponeses da cultura do campo.

A estratégia de criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas foi amplamente disseminada. Justificada e defendida com princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural, a estratégia tem sido também criticada, tanto por não apresentar uma relação de custo efetividade favorável quanto por ser prejudicial às crianças do meio rural que muitas vezes ficam várias horas em ônibus ou similares, realizando o trajeto de casa para a escola e vice-versa, ou por desenraizar as crianças de seu contexto cultural. Muitas vezes as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade que apresente vagas. Outras também podem evadir, caso o transporte não seja disponibilizado ou apresente problemas de qualidade e segurança. (BOF; SILVA; MORAIS, 2006, p. 75).

Com a acentuação do processo de nucleação surge a necessidade do suporte de outras políticas como é o caso do transporte escolar, o governo federal mediante o Ministério da Educação executa dois programas com objetivo do transporte escolar do aluno do campo: o Caminho da Escola que foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 e tem como propósito a concessão de linha de crédito para os municípios e estados, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para à aquisição de ônibus de transporte escolar, zero quilômetro, assim como embarcações novas, destinadas ao transporte diário dos alunos da Educação básica, transportados da zona rural dos sistemas estadual e municipal. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) que foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e inicialmente atendia somente os alunos do Ensino Fundamental, mas a partir da Medida Provisória 455/2009 foi ampliado para toda a Educação Básica. O objetivo do PNATE é auxiliar estados, municípios e Distrito Federal por intermédio de assistência financeira para aporte do transporte escolar de alunos da área rural. Essa assistência financeira é realizada de maneira automática sem necessidade de convênio. E esse recurso é destinado para manutenção da frota (serviços, peças, pagamento de impostos e taxas e outros) e também para o pagamento de serviços terceirizados para o transporte escolar.

Esses programas foram utilizados pelo governo federal para incentivar os estados e municípios a fecharem as escolas do campo, principalmente as pequenas escolas unidocentes e multisseriadas e investirem no transporte dos alunos para as escolas nucleadas/polos e também para transportar alunos do campo para estudarem na cidade.

A questão do transporte escolar de alunos do campo traz algumas preocupações concernentes a precariedade dos veículos utilizados por alguns municípios para a realização dessa logística. Esta situação aumenta os riscos de acidentes, contexto agravado pelas más

condições de tráfego das estradas. Outra questão problemática oriunda do transporte escolar é a ausência das crianças na escola, que pode ser ocasionada pela falta de transporte, que é suspenso pelos mais variados motivos<sup>33</sup> ou até mesmo pela dificuldade ocasionada em algumas regiões do país em dias e época de chuvas.

Também não podemos deixar de mencionar o longo tempo que as crianças que estudam em escolas nucleadas passam no percurso da casa para a escola e da escola para a casa, de acordo com (BOF; SILVA; MORAIS, 2006, p. 126) essa situação provoca cansaço nas crianças e dificuldades na aprendizagem, “além de uma noção de ‘tempo perdido’ para os pais, que passam a contar com menor ajuda dos filhos no trabalho diário, [...]”. Da mesma forma, ressaltamos que o processo de nucleação ocasiona uma participação limitada dos pais e até mesmo provoca o distanciamento das famílias com relação a participação na vida escolar dos alunos, devido à distância entre a moradia e as escolas.

A política de nucleação e consequente política de transporte escolar resultou no direcionamento dos recursos e investimentos basicamente para esse elemento de despesa, concordando com Souza (2010, p. 202) que explicita a ênfase do investimento no transporte escolar “mais do que com as demandas de cunho pedagógico, formação de professores, valorização do magistério, melhoria das condições de trabalho, etc.”

**Tabela 2 - Quantitativo de escolas do campo e valor gasto com PNATE**

Ano	Total de escolas rurais	PNATE (milhões R\$)
2002	107.432	44
2003	103.328	56,88
2004	100.357	241
2005	96.557	246,9
2006	92.172	275,9
2007	88.386	292
2008	86.577	301,2
2009	83.036	418,5
2010	79.388	596,4

**Fonte:** elaborada pela autora a partir de Ferreira e Brandão (2017, p. 81).

<sup>33</sup> Ao realizarmos uma busca simples em um navegador de internet verificamos notícias de Norte ao Sul do país concernente a falta de transporte escolar para alunos do campo, onde são alegados: atraso no processo licitatório, atraso no pagamento do transporte escolar, atraso na assinatura de contrato e outros. **Alunos da zona rural de Porto Velho sofrem com a falta de transporte escolar, diz SINTERO.** Disponível em: <<https://www.rondoniagora.com/geral/alunos-da-zona-rural-de-porto-velho-sofrem-com-a-falta-de-transporte-escolar-diz-sintero>>. Acesso em: 30 de abril de 2019. **Alunos ficam sem ir à escola por falta de transporte em Londrina.** Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/alunos- ficam-sem-ir-a-escola-por-falta-de-transporte-em-londrina-1009966.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2019. **Falta de transporte escolar deixa estudantes sem aula em Aquidabã.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2019/02/20/falta-de-transporte-escolar-deixa-estudantes-sem-aula-em-aquidaba.ghtml>>. Acesso em 30 de abril de 2019.

Conforme podemos observar na Tabela 2 à medida que se reduziu o quantitativo de escolas do campo aumentou-se o valor investido no PNATE, um dos principais programas do governo federal relacionado ao transporte escolar. Isto significa que o fechamento de escolas do campo está sendo realizado e os alunos camponeses estão sendo transportados para estudarem em escolas nucleadas/polarizadas e/ou estão sendo transportados para estudarem na cidade.

A política de nucleação corresponde ao fechamento ou desativação de milhares de escolas do campo, ao invés de se investir nas escolas multisseriadas e unidocentes que historicamente foram relegadas pelo poder público, optam por investir na construção de escolas núcleos e intensificar a utilização do transporte escolar. Essa escolha demonstra os reais interesses por trás da política de nucleação.

As escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem e podem servir como forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência, pois torna-se importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação pode proporcionar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada. (PASTORIO, 2015, p. 63).

Conforme tratamos anteriormente existe uma preocupação por parte dos organismos representante do imperialismo com relação a população pobre, principalmente a população pobre que vive no campo, investir em escolas que fazem parte da comunidade e que possam propiciar a construção de conhecimento crítico e a mobilização dos camponeses não faz parte dos planos da hegemonia capitalista, por esse motivo centenas de escolas do campo são fechadas todos os anos, como estratégia de esvaziamento do campo, de desmobilização da luta e de qualquer projeto de resistência.

## 4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA

*Tributo ao camponês*  
*Surge na paisagem um camponês de passagem fitando a fazenda sem fim. Em seu peito não há paz. É sua convicção que o faz caminhar decidido assim. Pra que você entenda o ódio dele pela fazenda só sendo pobre enfim. Solitário, o lavrador avança. Um cavaleiro contra o castelo tendo a foice como lança.*  
 (Carlos Latuff)<sup>34</sup>

Nessa seção discorreremos sobre o fechamento de escolas do campo em Rondônia, para tal, inicialmente tratamos do processo de colonização de Rondônia, com ênfase para a colonização dirigida pelo governo militar, que visava diminuir as tensões sociais do centro-sul do país e “amansar”<sup>35</sup> as terras amazônicas para uso do capitalismo. Em seguida analisamos a concentração fundiária e a expansão do agronegócio em Rondônia, onde ressaltamos o avanço da pecuária extensiva e da produção da soja, contexto que tem impulsionado os conflitos agrários em Rondônia. Por fim, tratamos brevemente sobre a instituição da Educação do Campo em Rondônia na perspectiva da colonização e da concentração fundiária, seguindo com a apresentação de dados concernentes ao grave processo de fechamento de escolas do campo no Estado e as atuais políticas e programas destinados para a Educação do Campo rondoniense.

### 4.1 Colonização do Estado de Rondônia: “amansar” a terra para o capital

O Estado brasileiro, a partir da década de 1950, deu grande ênfase ao processo de modernização do campo. Modernização essa que visava somente firmar a conjuntura de dominação imperialista, principalmente dos Estados Unidos, pois, investiu-se na modernização da produção por meio da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas, visando a exportação e incentivando cultivos altamente capitalizados e que demandavam de tecnologias como o arroz, trigo, cana-de-açúcar e a soja, fato que foi significativo para a expropriação da população do campo.

<sup>34</sup> LATUFF, Carlos. Tributo ao camponês. **Jornal A Nova Democracia**. ANO VIII, Nº 61, 2010. Disponível em: < <https://anovademocracia.com.br/no-61/2596-o-artista-que-serve-ao-povo>>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

<sup>35</sup> O termo amansar foi utilizado por Carneiro (2008) para explicitar uma das funções dos migrantes que se destinavam para Rondônia em busca de terra durante a colonização dirigida. Amansar a terra representa o trabalho dos migrantes para preparar a floresta, desmatando, enfrentando a malária, entrando em conflito com os povos nativos, ou seja, preparar a terra para os latifundiários.

Já em meados do século XX, a estratégia de modernização adotada no país é claramente conservadora e tem como objetivo básico o aumento da produção e da produtividade da terra e do trabalho até limites extremos. Ocorreu uma renovação tecnológica com a utilização de equipamentos, insumos, técnicas e métodos modernos e o emprego mínimo de mão de obra, com a tendência à especialização da mesma. Não se modificou a estrutura fundiária; pelo contrário, a opção foi pelo modelo concentrador. (MESQUITA, 2011, p. 39).

De acordo com Mesquita (2011, p. 41) o processo de modernização do campo contou com a participação de grupos transnacionais norte-americanos, a exemplo o Grupo Rockefeller, que tinham como desígnio o impulsionamento da comercialização, por meio do desenvolvimento de pesquisa para o melhoramento genética de sementes e do incentivo para o uso de equipamentos/maquinários nas lavouras. Juntamente com a ação dos referidos grupos, propagava-se um processo ideológico que visava mudanças dos hábitos alimentares da população brasileira, com a substituição do uso de produtos como a farinha derivada da mandioca e do milho pela farinha de trigo, da mesma forma que a banha de porco por óleo de soja e margarinas, sendo essa uma estratégia para ganhar mercado consumidor interno. Da mesma forma, os produtores brasileiros foram incentivados ao uso de fertilizantes, agrotóxicos, técnicas de melhoramento e correção de solo, máquinas agrícolas como estratégia para garantir mercado consumidor para os Estados Unidos, que produzia implementos e equipamentos agrícolas.

A expansão territorial da modernização no Brasil, principalmente a partir das regiões Sul e Sudeste ocasionou a expropriação da população camponesa, diante da falta de terra e de condições de trabalho, os camponeses se organizam e ganha amplitude a luta pela terra.

Destacam se nessas lutas as Ligas Camponesas<sup>36</sup> que surgiram entre as décadas de 1940 a 1960 e organizavam a luta dos camponeses (pequenos proprietários, rendeiros, moradores e trabalhadores assalariados rurais) contra o latifúndio. Esse avanço promovido pelas Ligas trouxe preocupação para as elites latifundiárias do país, assim como para as potências dominantes mundiais. A luta de classe ganhava contornos profundos com o avanço da organização dos camponeses tornando-se uma luta contra o capital.

O processo de modernização do campo nas regiões Sul e Sudeste gerou um grande contingente de camponeses expropriados, esse fato somado ao avanço das revoltas no campo resultou na implantação da colonização dirigida na região amazônica que foi instituída pelo

---

<sup>36</sup> O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como Ligas Camponesas iniciou-se no engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco. O movimento foi criado no dia 1º de janeiro de 1955 e autodenominou-se Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP) e tinha como objetivo inicial arrecadar recursos para enterrar os mortos, até então depositados em vala comum. Posteriormente o movimento iniciou uma luta contra o aumento no preço do foro. Tiveram como defensor na Justiça o advogado Francisco Julião Arruda de Paula.

governo militar<sup>37</sup> enquanto política de reforma agrária que propagandeava “uma terra sem homens para homens sem-terra” (OLIVEIRA, 2007, p.122). Mas os reais objetivos da colonização dirigida visava desafogar os grandes centros, conter as revoltas no campo e mais especificamente “amansar” a terra da região amazônica para o grande capital.

A partir da década de 1960, a região norte do Brasil é foco da atenção do Regime Militar para a colonização dirigida. Dentro deste contexto o Território Federal de Rondônia é destacado como uma das principais alternativas do processo de colonização.

A região que abrange atualmente o Estado de Rondônia foi constituída inicialmente como Território Federal do Guaporé, criado a partir do Decreto-Lei Nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. “Art. 1º São criados, com partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, de Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú”. O nome Território Federal do Guaporé se deu em referência ao Rio Guaporé, que divide o Brasil da Bolívia.

Em 17 de fevereiro de 1956 a Lei Ordinária nº 2731 muda a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia, em homenagem ao sertanista Marechal Cândido Rondon (1865-1958).

Rondônia constituiu-se como Estado em 22 de dezembro de 1981, por meio da Lei Complementar Nº 41. A instalação do Estado deu-se em 4 de janeiro de 1982, sendo nomeado como o primeiro governador o coronel Jorge Teixeira de Oliveira que já governava o território desde 15 de março de 1979. A transformação de Rondônia em Estado se deu devido ao agravamento dos problemas do território, em sua maioria em consequência do grande fluxo de imigrantes, sobretudo a partir da década de 1970 com a implantação dos Projetos Integrados de Colonização<sup>38</sup> - PICs.

O processo de ocupação foi intensificado com o fluxo migratório da década de 1970, no entanto ela já ocorria desde séculos anteriores, com menor intensidade e por ciclos. No período colonial a região era explorada em busca de especiarias, recursos primários como o ouro e diamante que tinham por finalidade o comércio europeu. Esse ciclo contribuiu para

---

<sup>37</sup> Governo instaurado por meio de um golpe militar deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. Perdurou de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, foi demarcado por uma violenta repressão aos setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo o CGT, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas. Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e a ocorrência de casos de tortura foi comum.

<sup>38</sup> Os Projetos Integrados de Colonização (PICs) foram políticas desenvolvidas pelo Estado durante o governo militar que visavam a colonização da região amazônica no início da década de 1970. Amparado no discurso da Segurança Nacional o governo militar empreendeu ações e políticas destinadas a ocupar e desenvolver economicamente a região amazônica.



uma discreta ocupação. Posteriormente no final do século XIX, o aumento da demanda da borracha por parte do mercado externo, propiciou um considerável ciclo migratório para a região amazônica, com a finalidade da exploração do látex, conhecido como primeiro ciclo da borracha<sup>39</sup>. Durante a segunda guerra mundial, com a impossibilidade dos Estados Unidos importarem borracha da Malásia, é estimulado o segundo ciclo da borracha<sup>40</sup>, contexto que propiciou mais um ciclo migratório para a região amazônica e consequentemente para Rondônia.

Em 1958 foram descobertos os primeiros aluviões de cassiterita em Rondônia, fato que deu início ao extrativismo mineral sob o regime de garimpo. Essa atividade induziu um fluxo de migrantes oriundos de diversos estados brasileiros, contexto denominado de ciclo da cassiterita. A extração da cassiterita através do garimpo perdurou até o início da década de 1970, quando o presidente do governo militar Emílio Garrastazu Médici, por meio da Portaria nº195 de 31/3/1971 proibiu a extração pelos garimpeiros e propiciou a exploração do minério por parte dos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais.

A ocupação de Rondônia tem como características a concentração de terras, a dominação do capital nacional e internacional, a devastação ambiental e a violência.

A história de Rondônia tem sido uma história de conflitos, de violência e de luta. É uma história de saque legalizado de nossas riquezas pelos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais, de devastação ambiental, de genocídio indígena, mas também é um espaço de luta e resistência dos povos do campo e da floresta. (SOUZA, 2006, p. 26).

De acordo com Oliveira (1993, p. 99) o capital internacional, por meio do Banco Mundial intervém em Rondônia desde a década de 1970, quando por meio do Programa POLONOROESTE foram destinados recursos para a pavimentação da rodovia BR 364. Essa rodovia teve uma importância estratégica para o governo militar, auxiliando na implantação do Programa de Integração Nacional – PIN e consequentemente no desenvolvimento dos projetos de colonização oficiais. Silva (2017, p. 160) apresenta as intenções do Banco Mundial com o financiamento de programas em Rondônia.

---

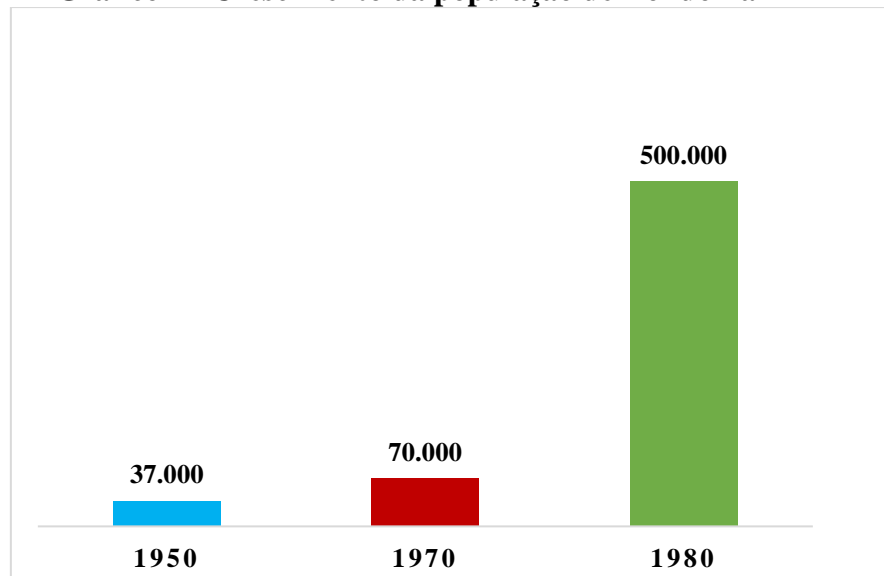
<sup>39</sup> O primeiro ciclo da borracha teve seu auge entre 1879 e 1912, ele foi um momento da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração de látex da seringueira e comercialização da borracha. Teve o seu centro na região amazônica, e proporcionou expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais, sociais, arquitetônicas, principalmente nos estados, Amazonas, Rondônia e Pará.

<sup>40</sup> Com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a extração do látex da região amazônica brasileira ganha uma sobrevida que dura de 1942 a 1945, período denominado segundo ciclo da borracha, nesse período fica demonstrado a submissão brasileira ao capital internacional, quando o governo brasileiro assina acordos com os Estados Unidos, para concessão de empréstimos e ajuda no aparato militar e em troca se compromete a desenvolver estratégias para aumentar a produção de borracha, assim como, a venda da produção a preço fixo para o país norte-americano.

A ação do Banco Mundial ao mesmo tempo em que abria para exploração de grandes grupos econômicos as riquezas naturais presentes no Estado de Rondônia visava, ainda, diminuir as tensões sociais que aumentavam no sul e sudeste do país tendo em vista o processo de concentração de terras ocasionado pela mecanização com a revolução verde impulsionada pelos Estados Unidos. (SILVA, 2017, p. 160).

A partir da década de 1970 o processo de ocupação de Rondônia teve um salto gigantesco, conforme o gráfico abaixo que demonstra o quantitativo de habitantes da região.

**Gráfico 2 - Crescimento da população de Rondônia**



**Fonte:** Elaborado pela autora com dados extraídos de Perdigão; Basségio (1992, p.164).

A população de Rondônia que em 1950 era de aproximadamente 37.000 habitantes, aumentou para 500.000 habitantes em 1980. Este grande aumento, em tão curto tempo, se deu devida a implantação de projetos de colonização dirigida pelo governo militar a partir de 1970. Que tinha em suas entrelinhas a finalidade de controle do território amazônico pelo imperialismo e o abrandamento dos conflitos e problemas agrários que estavam acontecendo nas demais regiões do país.

Segundo Mesquita (2011, p. 40) houve dois tipos de seguimentos migratórios que se dirigiram para Rondônia, o primeiro era composto por trabalhadores marginalizados e expropriados, principalmente das regiões Sul e Sudeste, devido ao processo de modernização da agricultura nessas regiões. O segundo segmento era composto por empresários bem-sucedidos em busca da expansão de suas riquezas por meio da aquisição/ocupação de terras em Rondônia.

O INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária foi o coordenador da política agrária e responsável pela colonização dirigida em Rondônia, tendo em vista os

projetos de colonização empregados na região. Criou-se a expectativa de que todos os migrantes que viessem pra Rondônia conseguiriam terra. Era incentivada a colonização e propagandeada uma visão de vazio demográfico. Segundo Amaral (2004, p. 10) era difundida a concepção de “uma terra sem homens para homens sem terra”, quando na verdade existiam populações que habitavam a região, como os índios, quilombolas e soldados da borracha. Com a colonização dirigida a população indígena foi a que mais sofreu. Várias etnias indígenas foram dizimadas nesse processo.

Foram criados em Rondônia, cinco Projetos Integrados de Colonização – PIC conforme tabela a seguir.

**Tabela 3 - Relação dos Projetos Integrados de Colonização – PIC em Rondônia**

Projeto	Região atual	Superfície/ha	Ano de Criação	Famílias assentadas
PIC Ouro Preto	Ouro Preto	512.585	1970	5.162
PIC Sidney Girão	Guajará-Mirim	60.000	1971	638
PIC Ji-Paraná	Cacoal/Rolim de Moura	486.137	1972	4.756
PIC Paulo Assis Ribeiro	Vilhena/Corumbiara	293.580	1973	3.353
PIC Padre A. Rohl	Jaru	407.219	1975	3.786

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora, utilizando dados e informações de Mesquista (2011) e Perdidão; Bassegio (1992).

Os PICs favoreceram o aumento da migração e o surgimento de diversos núcleos populacionais que futuramente se tornaram cidades. Conforme Perdidão; Bassegio (1992, p. 78) no segundo momento da atuação do INCRA foram criados os Projetos de Assentamento Dirigido - PAD, eles se diferenciavam dos PICs, eram lotes maiores, entre 100 a 250 ha, pois os migrantes que os recebiam tinham melhores condições econômicas e acesso ao crédito e o Governo tinha apenas o compromisso na locação e abertura de um conjunto restrito de estradas. Em Rondônia foram criados os PADs Burareiro e Marechal Dutra.

Tendo em vista o excessivo número de migrantes em busca de terra em Rondônia o INCRA foi forçado a criar os Projetos de Assentamentos – PAs, Mesquista (2011, p. 55) retrata que os PAs foram criados como consequência da exclusão dos camponeses migrantes dos projetos oficiais. A criação dos PAs é a prova que o INCRA não deu conta da demanda, gerando um contingente de camponeses sem terra. Foram criados entre 1981 e 2001 o quantitativo de 112 PAs.

[...] os migrantes foram incluídos num processo de deslocamento arbitrário que previa empurrar para o Norte as tensões sociais resultantes dos conflitos agrários no Sul e Sudeste do país. Quase todos desprovidos de recursos, dependentes quase que totalmente da assistência do governo federal, os migrantes sulistas adentraram a floresta a partir de clareiras abertas pelas grandes estradas e rodovias federais e

instalaram-se em glebas e lotes nos quais o acesso só era possível através das picadas abertas precariamente no meio da floresta. (OLIVEIRA, 2016, p. 97).

Conforme análise de Soares (2017), o processo de colonização dirigida em Rondônia corroborou para o abrandamento das tensões sociais da parte Sul do país, e também contribuiu para a utilização do migrante na preparação da terra. Uma parte dos migrantes que já eram expropriados de outras regiões foi usada para trabalhar a terra, derrubando, organizando estradas e pontes, enfrentando os povos nativos. O Estado de Rondônia recebeu grande proporção dos migrantes que se dirigiram para a região amazônica, de acordo com (COY, 1988, p.172) as regiões de procedência dos migrantes, por ordem de importância (entre 1979 e 1984) são: Paraná (30% dos migrantes), Mato Grosso (16%), o Estado de São Paulo (9%), Mato Grosso do Sul (8%), Espírito Santo (7%) e Minas Gerais (7%). Perdigão e Basségio (1992) explicitam que a maioria dos migrantes recebidos por Rondônia não nasceram no estado de procedência, demonstrando uma continuidade do processo de expropriação, uma população excluída que continua em movimento em busca de terra. De acordo com dados do (CEPAMI, 1980) mais de 56% dos migrantes de Rondônia deslocaram-se de três a sete vezes pelo Brasil antes de chegarem ao Estado. O movimento migratório, conforme Dal Maso (1990, p. 50), é determinado pela relação capitalista que expropria o campesinato:

Sem condições de sobrevivência, os grupos expropriados se colocam em movimento. A direção do movimento, no entanto, é determinada pela mesma relação capitalista que os expropriou e que está articulada com outros setores da produção e com as outras áreas ou regiões. Ao mesmo tempo em que expropria, portanto, o capital atrai. Ele desapropria o trabalhador dos meios de produção e o atrai como mão de obra disponível. Neste sentido o desenvolvimento do capitalismo provoca a migração e, ao mesmo tempo, controla e dirige os fluxos migratórios para as regiões ou setores da produção indispensáveis à produção de mercadorias e reprodução da relação capitalista.

O processo de ocupação de Rondônia, promovido pelo Plano de Integração Nacional visava legitimar e administrar o processo de expropriação e expulsão que o próprio capitalismo estava gerando em outras regiões do país. Dessa forma, os migrantes expropriados de outras regiões do país serviram para “amansar” a terra da floresta amazônica, causando grande impacto ambiental e cultural na região através da destruição dos sistemas ecológicos e culturais das populações tradicionais.

#### 4. 2 A questão agrária em Rondônia: Concentração fundiária e a expansão do agronegócio

A questão agrária em Rondônia, caracterizada pela aguda concentração de terras nas mãos dos latifundiários, foi fortalecida durante o processo de colonização dirigida empreendida pelo regime militar. Grande parte das terras de Rondônia foi destinada pelo Estado brasileiro ao grande capital, visando expandir principalmente a produção agropecuária em larga escala.

**Tabela 4 - Estrutura fundiária do Estado de Rondônia.**

<b>Formas de destinação</b>	<b>Área (1000 ha)</b>	<b>% Área</b>
Colonização oficial	2.987,67	12,53%
Assentamento rápido	794,04	03,33%
Reforma agrária	1.563,07	06,55%
<b>Subtotal</b>	<b>5.344,78</b>	<b>22,41%</b>
Licitação pública	1.580,00	06,62%
Regularização fundiária	8.589,71	36,02%
<b>Subtotal</b>	<b>10.169,71</b>	<b>42,64%</b>
Terras indígenas	4.153,41	17,41%
Unidade de Conservação Federal	4.183,38	17,54%
<b>Subtotal</b>	<b>8.336,79</b>	<b>34,95</b>
<b>Total</b>	<b>23.851,28</b>	<b>100 %</b>

**Fonte:** Organizada pela autora a partir de dados de Souza (2010, p. 129).

Conforme apresentado por Souza (2010, p. 130) com base no PRRA/RO/2005-2006/INCRA, 22,41% do território do Estado de Rondônia foram destinados à reforma agrária, 34,95% compreendidos por áreas protegidas, 42,64% por área de regularização fundiária e licitação pública.

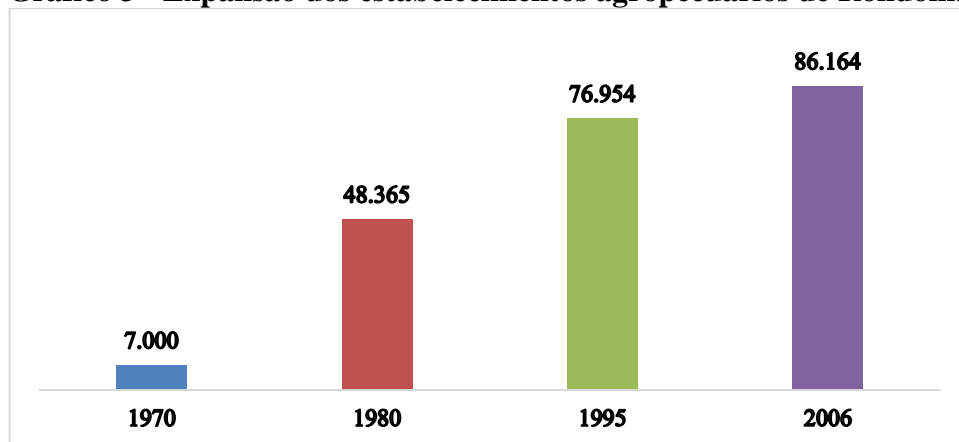
Na especificação licitação pública, terras públicas foram destinadas à venda sob condição de alienação, mediante concorrência pública para pessoas físicas e jurídicas, que deveriam investir no aproveitamento agropecuário.

Na modalidade de licitação pública foram destinadas as áreas conhecidas como: a) Corumbiara: com aproximadamente 1.200.000 ha (1972 e 1975), visando destinar parte de mais de 2.300.000 ha de terras públicas da Gleba Corumbiara à criação de gado de corte (11.000.000 de bovinos); b) Burareiro: licitação com 200.000 ha (1982), destinados ao plantio do cacau, seringais e pastagens; c) Baixo Candeias e Igarapé Três Casas: com aproximadamente 119.000 (1982); d) Garças: com aproximadamente 61.000 (1972, 1975, 1980 e 1981), destinados a se constituírem como bacia leiteira. (SOUZA, 2010, p. 130).

Essa modalidade contribuiu para a concentração fundiária no Estado de Rondônia. Corroborando com Souza (2010) que explicita a correspondência do período em que ocorreram as licitações de terras públicas em Rondônia com a colonização dirigida, contexto propício para a utilização da mão de obra dos camponeses migrantes que vinham para Rondônia atraídos pelas promessas de terras férteis e subsídios governamentais, nos empreendimentos resultantes dessa modalidade de destinação.

O processo de colonização incentivada pelo regime militar foi basilar na estruturação fundiária do Estado de Rondônia, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Expansão dos estabelecimentos agropecuários de Rondônia**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados extraídos de Costa Silva (2018, p. 471).

A partir da década de 1970 a quantidade de estabelecimentos agropecuários cresceu vertiginosamente, alcançando um aumento de 1.130% correspondente ao período da colonização dirigida até o ano de 2006.

Houve uma ampla substituição da massa florestal por áreas agrícolas, cuja paisagem geográfica foi modificada pelo desmatamento e pelo parcelamento da terra em grandes, médias e pequenas propriedades centradas na produção agropecuária. Ressalta-se que a produção de mercadorias agrícolas e agropecuárias (re)significou o espaço rural, dado que esses produtos estão ligados à circulação de capital, ainda que num estágio embrionário, mas que se sobressai na organização do espaço para aprofundar a transformação estrutural da sociedade e do território. (COSTA SILVA, 2016, p. 11).

Com relação a distribuição dos estabelecimentos agropecuários por tipo (tamanho) da propriedade temos a seguinte demonstração:

**Tabela 5 - Distribuição dos estabelecimentos agropecuários de Rondônia.**

Tipo de propriedade	Percentual em relação ao número de estabelecimentos	Percentual em relação a área ocupada
Até 100 hectares	81%	26%
De 100 a 1.000 hectares	18%	39%

Acima de 1.000 hectares	1%	35%
-------------------------	----	-----

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados extraídos de Costa Silva (2018, p. 471).

A organização fundiária é constituída em sua maioria por pequenas propriedades, que, no entanto, ocupam a menor área. Costa Silva (2018, p. 471) salienta que ao se verificar “as médias das propriedades nos estratos de até 100, de 100 a 1.000, e acima de 1.000 hectares, respectivamente tem-se as seguintes correspondências: 32, 217 e 2.627 hectares, ou seja, a diferença da grande propriedade é de 82 vezes para a pequena propriedade”. Juntamente com os dados expostos, a Comissão Pastoral da Terra de Rondônia (2011, p. 01) acrescenta que no Estado “ $\frac{3}{4}$  partes da terra agrícola está nas mãos de menos de 300 grandes proprietários”. Essa é a representação da estruturação agrária de Rondônia demarcada pela concentração de terras.

Com base no contexto da concentração fundiária juntamente com o incentivo à agropecuária, principalmente a empresarial, foi formado o espaço rural do Estado de Rondônia, que nas últimas décadas tem acirrado sua base econômica majoritariamente no setor do agronegócio, principalmente da pecuária de corte e a soja, conforme destaca a autora Oliveira (2016) tratando da região amazônica.

A partir do início da década de 1990, observa-se, na contramão do tardio êxodo rural, especialmente no sul do Estado do Amazonas, noroeste do Mato Grosso, praticamente toda a extensão de Rondônia, norte e noroeste do Pará e boa parte de Roraima, a entrada maciça das grandes empresas do agronegócio ligadas principalmente ao monocultivo da soja, milho e arroz. Os grandes empresários desse negócio altamente lucrativo instalaram-se na Amazônia graças aos incentivos e financiamentos dos governos estaduais, [...]. Juntamente com a produção de grãos, observa-se o crescimento de investimentos na pecuária extensiva em todo o sul do Amazonas, Acre, Mato Grosso, Rondônia e Pará. (OLIVEIRA, 2016, p. 99 -100).

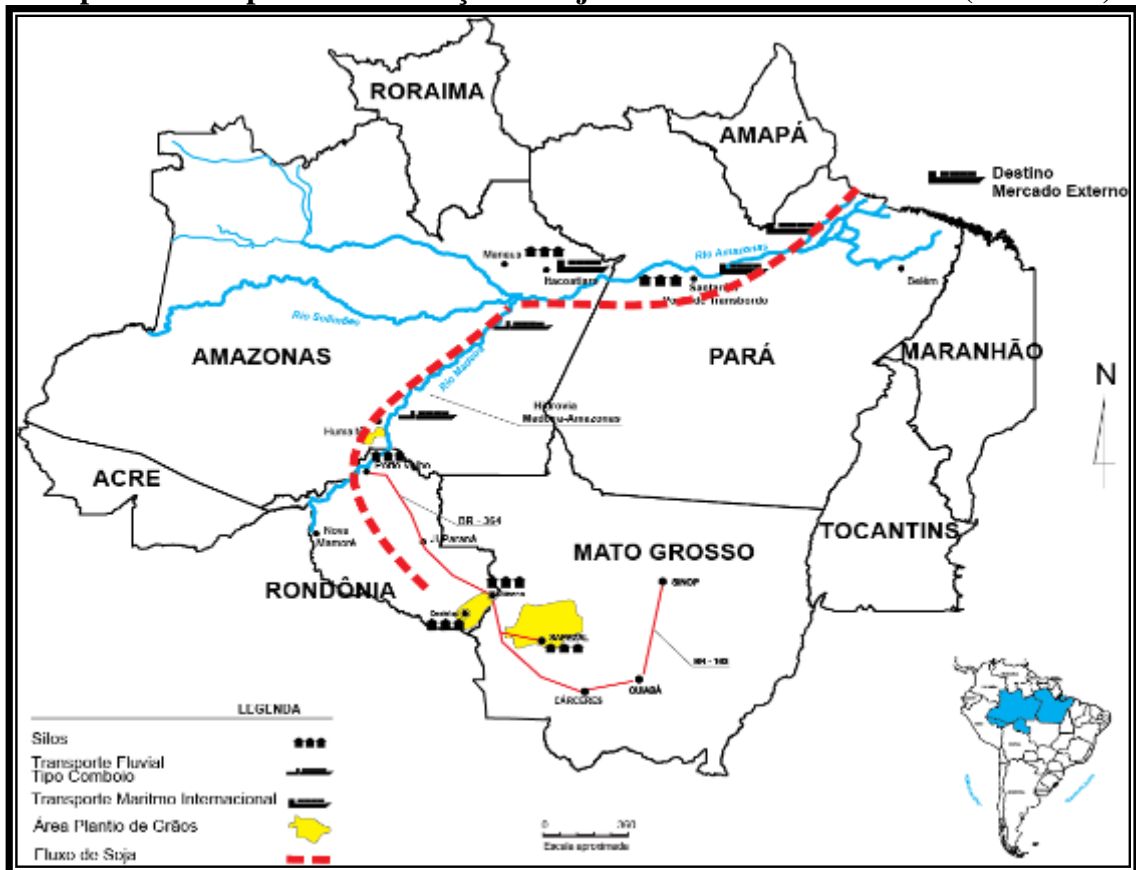
A expansão do agronegócio da soja na dinâmica territorial agrária de Rondônia foi impulsionada a partir de meados da década de 1990 com a inauguração da Hidrovia Madeira-Amazonas (HMA), que permitiu o fluxo de grãos de Rondônia e oeste do Mato Grosso para os portos do Grupos hegemônicos do agronegócio, Amaggi em Itacoatiara (AM) e da Cargill em Santarém (PA).

Ao permitir o transporte fluvial entre os municípios de Porto Velho (RO) à Itacoatiara (AM), no trecho de 1.015 km, e à Santarém (PA), no trecho de 1.603 km, este sistema de engenharia possibilitou a produção, a expansão e a circulação de uma mercadoria globalizada nas bordas da floresta amazônica, ou seja, a produção de soja em Rondônia e no noroeste do Mato Grosso [...], aumentando a competitividade, principalmente, das *tradings*<sup>41</sup> Ammagi e Cargill na competição intercapitalista global. (COSTA SILVA, 2015, p. 13).

<sup>41</sup> *Tradings* são empresas comerciais que atuam como intermediárias entre empresas fabricantes e empresas compradoras, em operações de exportação ou de importação.

A construção da hidrovia transformou Rondônia num novo eixo de circulação de mercadorias destinada ao mercado global, especialmente a soja. Conforme demonstra o mapa abaixo.

**Mapa 1 - Transportes e circulação de soja na Amazônia Meridional (RO e MT)**



Fonte: Costa Silva (2015).

A expansão da produção de soja em Rondônia aumenta a passos largos, conforme informado na tabela abaixo.

**Tabela 6 - Expansão da produção de soja em Rondônia**

Ano	Quantidade produzida (toneladas)	Área plantada (hectare)
1997	1.260	636
2007	259.069	89.520
2017	908.702	278.533

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do IBGE (2018).

Essa conjuntura gera o aumento da demanda por terra, o que resulta na submissão dos pequenos e médios camponeses para a venda de suas terras, fato que corrobora para a ampliação da monocultura e do latifúndio e conseqüentemente para o esvaziamento do campo.



Está em curso uma ofensiva do Banco Mundial (BM) sobre a formulação da política agrária dos Estados nacionais, com um duplo objetivo: de um lado, mercantilizar o acesso à terra, por meio da mudança neoliberal do aparato estatal, de modo a favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, estimular o investimento privado na economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas pontuais do campesinato ao circuito agroindustrial, comandado por grandes empresas; de outro lado, aliviar de maneira focalizada a pobreza rural, especialmente em situações onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis ‘perigosos’ para a segurança do capital privado e/ou a estabilidade da ordem política vigente. (PEREIRA, 2005, p. 01).

O desenvolvimento do agronegócio tem relações estreitas com os interesses do Banco Mundial, pois o agronegócio fomenta a mercantilização da terra, modifica as relações de trabalho no campo, inclusive modifica a configuração geográfica da região onde se expande. Como é o caso de Rondônia que já apresenta mudanças na configuração geográfica em razão da expansão do agronegócio da soja, a começar pela parte Sul do Estado, onde de acordo com Costa Silva (2015, p. 13) já é possível constatar alguns impactos dessa nova demanda, a exemplo o decréscimo da população rural, a expansão da monocultura e o deslocamento geográfico do rebanho bovino para outras regiões, inclusive regiões de preservação ambiental e de florestas.

A pecuária de corte é outro componente de destaque no campo do agronegócio em Rondônia. Esse seguimento é incentivado desde o início da colonização dirigida quando lotes de terras foram colocados à venda por meio de licitação pública tendo como exigência o investimento na criação de bovinos. O efetivo de bovinos do Estado de Rondônia vem aumentando substancialmente no decorrer dos anos, conforme exposto na tabela abaixo.

**Tabela 7 - Efetivo de bovinos no Estado de Rondônia.**

Ano	Total (em cabeças)
1996	3.937.291
2006	8.542.726
2018	14.337.157

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do Censo agropecuário 1995-1996; Censo agropecuário 2006; IDARON 2018.

Atualmente as duas principais atividades econômicas desenvolvidas no Estado de Rondônia estão estritamente relacionadas ao agronegócio: a produção de soja e a pecuária, atividades estas que demandam pouca mão de obra e que requerem uma grande extensão de terra, fatores que somados à grilagem de terras públicas tem impulsionado os conflitos agrários em Rondônia.

Passadas três décadas, um dos maiores problemas da Amazônia Legal cristaliza-se o caos fundiário que comparece como gravidade social desde a década de 1970,

decorrente da ocupação agrário-territorial desordenada. Os conflitos no campo surgem, dentre outros motivos, pela emblemática questão agrária brasileira, sendo um processo inerente da luta pela terra na Amazônia Legal: afinal, quem é o dono da terra? Nessa geografia social, de um lado estão os camponeses, indígenas, comunidades tradicionais amazônicas, quilombolas e, do outro, encontram-se grileiros, fazendeiros, empresas agropecuárias, madeireiros, mineradores e, mais recentemente, empresas associadas ao capital internacional que disputam a apropriação privada e grilagem das terras públicas, a qual se realiza em escalas e ritmos crescentes na Amazônia. (COSTA SILVA, 2016, p. 2).

O estado de Rondônia tem sido destaque negativo em relação aos conflitos agrários, conforme divulgado pela Comissão da Pastoral da Terra (CPT) no Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2016. Em 2016, Rondônia ficou em 1º lugar no ranking de violência no campo, onde 21 pessoas morreram em conflitos agrários. As mortes em Rondônia ocorreram nos municípios de Alto Paraíso, Buritis, Cujubim, Espigão do Oeste, Jarú, Machadinho D'Oeste, Mirante da Serra, Porto Velho e Vale do Paraíso. No mesmo ano, pelo menos 88 pessoas foram presas por causa de conflitos no campo em Rondônia, representando 39% do total de prisões deste tipo no país.

Os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) divulgados no Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2017, indicam para o ano de 2017 a ocorrência de 191 conflitos agrários em Rondônia com 17.099 famílias atingidas. Nesse ano, Rondônia ficou em segundo lugar no ranking de violência no campo, com o registro de 17 assassinatos em conflitos agrários, nos municípios de Ariquemes, Candeias do Jamari, Corumbiara, Cujubim, Machadinho D Oestes, Mirante da Serra, Ouro Preto, Porto Velho, Rio Crespo e Vilhena.

Com relação aos dados do ano de 2018, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) divulgou no Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2018 a ocorrência de 06 assassinatos no campo rondoniense, nos municípios de Nova Mamoré, Ouro Preto do Oeste, Seringueiras e Vilhena.

Em Rondônia os conflitos agrários estão conexos ao avanço desenfreado do agronegócio, haja vista que a expansão do agronegócio suscita a concentração fundiária, a destruição da natureza, o desrespeito aos povos nativos da região e a violência no campo. Da mesma forma que o agronegócio interfere no processo de fechamento de escolas.

O agronegócio vem se consubstanciando como um dos fatores mais marcantes para o fechamento de escolas. Ele se constitui como uma rede de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesinato uma inserção subalterna. Logo se tem todo um território para atender à grande produção capitalista que se alimenta, acima de tudo, das relações imateriais constituídas pelas relações de expropriações impostas aos trabalhadores rurais e a expulsão do camponês de seu território. (SOUZA; et al., 2016, p. 8).

A consolidação do agronegócio em Rondônia tem por objetivo a desocupação do campo e, dessa forma utilizam-se das mais diversas estratégias, no setor educacional apoiam-

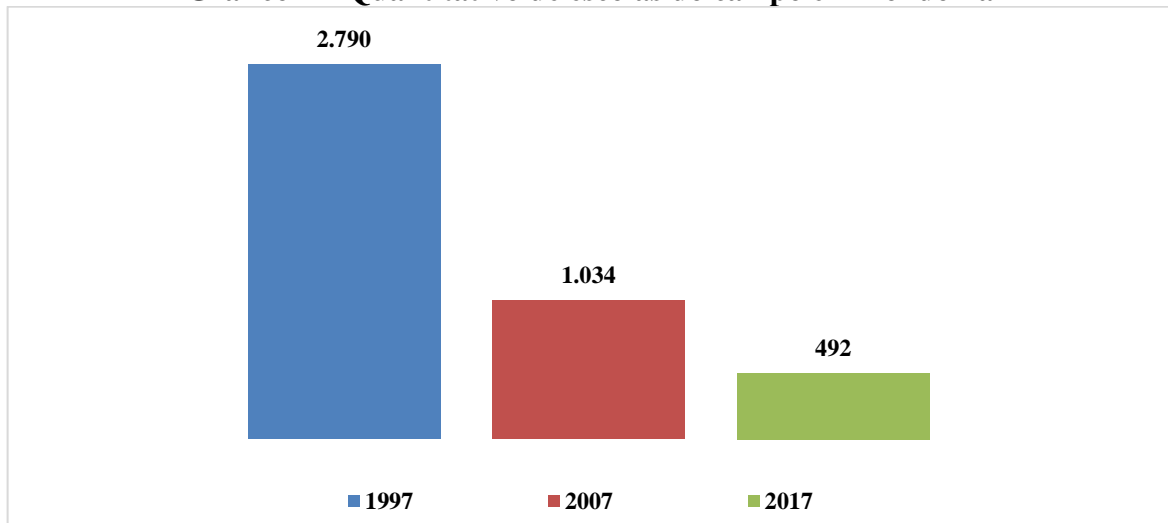
se nas políticas públicas que propiciam o fechamento de escolas do campo, pois sem escola no campo a maior parte dos camponeses migram para as cidades, onde amargarão o desemprego e a violência urbana contribuindo ainda mais para o aumento dos problemas sociais.

### **4.3 O fechamento de escolas do campo em Rondônia**

O estabelecimento da Educação no Estado de Rondônia está estritamente relacionado com o processo de colonização realizado pelo regime militar, conforme Carneiro (2008) para atrair os migrantes para a região amazônica, era propagandeado terras férteis e subsídios governamentais, dentre esses subsídios a Educação. No entanto essa questão ficou somente nas propagandas, pois o foco principal do governo era a colonização. Consequente a isso, a instalação das primeiras escolas se deu por iniciativas dos colonos, e não por iniciativa do poder público.

A instituição da Educação se deu no campo, haja vista que inicialmente a organização de Rondônia era predominantemente rural. A comunidade construía as escolas e pressionava o poder público para a contratação de professor e manutenção da escola. Nesse contexto foram construídas milhares de escolas multisseriadas para a oferta do ensino primário (1ª a 4ª série).

Enquanto era necessário que os migrantes desbravassem as terras para o capital, manter as escolas no campo era uma saída. No entanto, a partir do início da expansão do agronegócio no Estado, fechar escolas do campo tornou-se uma estratégia para o esvaziamento do campo, pois é de interesse da hegemonia capitalista um campo sem gente, sem escola, livre para o agronegócio e a monocultura.

**Gráfico 4 – Quantitativo de escolas do campo em Rondônia**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados extraídos das Sinopses Estatística da Educação Básica – (INEP, 2018).

Conforme expresso no gráfico acima, no ano de 1997 havia em Rondônia um total de 2.790 escola do campo, vinte anos depois constata-se a existência de apenas 492 escolas, ou seja, foram fechadas no período apresentado um total de 2.298 escolas do campo.

**Tabela 8 - Ranking dos Estados com a maior porcentagem de escolas do campo fechadas (de 2000 a 2011)**

Estado	%
Rondônia	70,14%
Goiás	66,01%
Tocantins	57,64%
Ceará	54,35%
Santa Catarina	54,12%
Rio Grande do Sul	51,76%
Paraná	47,98%
Mato Grosso	47,67%
Espírito Santo	45,28%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Fernandes e Nicolielo (2012).

Rondônia liderou o ranking dos Estados que mais fechou escolas do campo entre os anos de 2000 a 2011, justamente um período onde se desenvolveu no Estado a política de nucleação/polarização das escolas do campo. Sob o discurso de contenção de gastos e da melhoria da qualidade do ensino ofertado, aliado as ocorrências de conflitos agrários no Estado, a maioria dos municípios rondonienses investiram na nucleação/polarização, política que teve como consequência o fechamento de escolas do campo localizadas nas comunidades rurais e a destinação de recursos públicos para o transporte escolar.

Com o fechamento das escolas do campo localizadas nas linhas vicinais os alunos passaram a ser transportados para as escolas polos, localizadas em sua maioria no campo, porém mais distantes de suas casas, assim como, em alguns municípios do Estado os alunos são transportados para estudarem na cidade.

Em Rondônia é frequente as problemáticas com o transporte escolar, que é interrompido pelos mais diversos motivos, prejudicando a oferta regular de aula para os alunos camponeses.

Mas afinal o que teme o imperialismo com relação a manutenção das escolas do campo no campo?

[...] a escola do camponês é um dos instrumentos de existência desse sujeito, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. **Muito pelo contrário, é um instrumento político.** Ela também pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território camponês. (SOUZA et al., 2016, p. 8, grifo nosso).

Conforme destaque, a escola do campo é um instrumento político, e isso causa grande preocupação ao imperialismo e suas agências de dominação. Por esse motivo o afinco nas políticas públicas que propiciem o fechamento de escolas do campo, para conter qualquer possibilidade de uma formação crítica aos camponeses.

Na maior parte dos municípios de Rondônia as escolas do campo que funcionavam próximas as comunidades foram fechadas e os alunos passaram a ser transportados para escolas polos e até mesmo para escolas urbanas, e as escolas polos que restaram correm riscos de serem fechadas, haja vista as políticas que vem sendo desenvolvidas atualmente para a educação dos camponeses. Uma dessas políticas é o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC).

Mais recentemente, apresentado como uma alternativa de acesso à educação no campo com ênfase o Ensino Médio, sob a justificativa de superar o obstáculo da extensão territorial, a carência de docentes habilitados em localidades longínquas, foi implantado no Estado do Amazonas, em 2007, o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT), para a oferta de educação por mediação tecnológica por meio da transmissão de aulas diárias, ao vivo, através de tecnologia satelital e IP multimídia (protocolo internet), com interação de áudio e vídeo entre os participantes. Esse modelo foi copiado pelo Governo do Estado de Rondônia sob o nome de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC).

O EMMTEC é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em conjunto com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), e foi estabelecido por meio da Portaria Nº 680/2016-GAB/Seduc, de 08/03/2016, nas escolas da rede pública estadual de ensino. Em 2016, começou a transmissão das aulas do programa, em 2017, passou a atender 2.200 alunos do 1º ano do ensino médio de 58 escolas urbanas e 72 escolas do campo, com a supervisão das 18 coordenadorias regionais de educação em Rondônia (SOUZA; ROCHA; SOARES, 2018, p. 121).

O EMMTEC, enquanto projeto do Governo do Estado de Rondônia objetiva: “[...] implantar o Ensino Médio com Mediação Tecnológica aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, com demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados” (RONDÔNIA, 2016).

De acordo com Souza; Rocha; Soares (2018, p. 121) o EMMTEC não foi implantado somente como “política de democratização da educação às populações que habitam locais de difícil acesso à educação escolar, mas como política de redução de gastos do estado com a educação pública”.

A justificativa do governo do Estado vem no sentido de que o EMMTEC é uma alternativa para garantir acesso e assegurar a qualidade no atendimento aos alunos nas comunidades de difícil acesso e com déficit de profissionais habilitados. Observa-se que a justificativa do governo do Estado está pautada em uma visão – como anteriormente apresentada – de uma educação como mecanismo econômico/mercadoria, isto é, a busca de redução dos investimentos econômicos na educação como rezam as orientações, também, dos organismos internacionais. (GERMANO, 2017, p. 119).

Os objetivos do EMMTEC apontam para a sua implantação em localidades de difícil acesso e principalmente nas zonas rurais. No entanto, verifica-se que o projeto vem sendo implementado em cidades e em localidades de fácil acesso, conforme apontam pais e discentes: “a mediação tecnológica passou de exceção à regra, e estava sendo implantada indiscriminadamente em locais que poderiam ter professores” (SINTERO, 2016, p.1). Situação que aponta os reais interesses com a implantação do Projeto, ou seja, o barateamento do custo da educação, mesmo que essa ação não respeite os direitos conquistados para a Educação do Campo.

No desenvolvimento do Projeto EMMTEC a contratação de professores é substituída pela aquisição de televisores. Alunos do Projeto EMMTEC escreveram uma carta justificando a não aceitação da metodologia. Segue abaixo a transcrição de um trecho do documento publicado no Jornal Diário da Amazônia que exemplifica muito bem como é o desenvolvimento da EMMTEC.

Nós não aceitamos a troca de nossos professores por uma TV. Não vemos vantagens em um projeto que não respeita a particularidades da região e retira o diálogo dentro de sala de aula entre professor aluno. Ao invés de investir pesado na interiorização da formação e contratação de professores e na construção de escolas o governo preferiu um caminho mais fácil, levantar antenas e infraestrutura de internet para veicular aulas online em salas destinadas às populações mais distantes. Nada contra o avanço das comunicações, mas não para substituir escolas e professores. (PEREIRA, 2016, p. 1).

As proposições do Projeto EMMTEC consiste em transmitir aulas ao vivo via satélite a partir de estúdio de televisão, em horário definido, permitindo o acompanhamento da aula pelo aluno e sua intervenção em tempo real via chat, porém, para que essa logística seja efetivamente possível são necessárias estruturas como rede de internet banda larga e energia elétrica em perfeito funcionamento, no entanto conforme explicitado por Germano (2017), baseado em informações da Agência Nacional de Telecomunicações – Anatel, Rondônia possui a 3ª pior internet banda larga fixa do país, ou seja, um agravante para as transmissões *on line* das aulas. Da mesma forma, o autor ressalta que algumas localidades do Estado sequer tem acesso à energia elétrica. Contexto que tem propiciado falhas na transmissão das aulas, que em muitos casos são gravadas em *pen drive* e disponibilizadas posteriormente para os alunos. Souza; Rocha; Soares (2018, p. 125) salientam que “em algumas escolas, como nas comunidades ribeirinhas do Rio Madeira, diante da falta de estrutura, as aulas estão sendo repassadas via *pendrive*. A situação é ironizada pelas comunidades como “pedagogia do *pen drive*”.

Um agravante do EMMTEC é a péssima qualidade do ensino ofertado aos jovens camponeses, com conteúdos padronizados e homogêneos, que não possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos, além de não respeitar a identidade cultural das populações do campo.

O Emmtec é a naturalização da exclusão e da péssima qualidade de ensino oferecido aos filhos dos trabalhadores da cidade, do campo e da floresta, justificado na ideologia do empreendedorismo. O Emmtec vem promovendo formas precarizadas de formação para as classes populares, para o trabalho precário e flexível e uma certificação que não corresponde qualitativamente aos padrões de conhecimentos científicos necessários ao pleno desenvolvimento intelectual da juventude rondoniense. (SOUZA; ROCHA; SOARES, 2018, p. 125).

A oferta de uma formação precária para a classe trabalhadora faz parte dos interesses da hegemonia capitalista. Como aponta Mészáros (2005, p.36), a educação ofertada a classe trabalhadora tem a função de fornecer “o pessoal necessário à maquinaria produtiva e a expansão do sistema capitalista”, e também de “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Além de todas as situações apontadas, de acordo com Germano (2017) a implantação do EMMTEC tem gerado a redução de turmas do Ensino Médio no campo e na cidade, apresentando dessa forma, indícios de que contribuirá para elevar ainda mais os índices de fechamento de escolas do campo em Rondônia.

Outra situação preocupante relativa à Educação do Campo é a contratação por parte do Governo do Estado de Rondônia por meio do Processo N°0029.020217/2017-74 e Ata de registro de preços N°201/2018, de empresa para locação de módulos de containers (tipo habitacionais) adaptados para sala de aula, sala de professores, cozinha, refeitório, almoxarifado e banheiros.

De acordo com a Ata de registro de preços N°201/2018 os containers serão utilizados em área rural, pelo período de 12 (doze) meses e foram solicitados a pedido da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, no Edital de Pregão Eletrônico N° 53/2018/SUPEL/RO é informado como objetivo da contratação: “disponibilizar espaço físico para possibilitar o desenvolvimento das atividades escolares até que as construções definitivas estejam concluídas, no sentido de adequação de instalações provisórias, visando garantir o direito a educação”. No mesmo documento, no item justificativa para contratação é apresentado que a “Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, deseja contratar os serviços de Locação módulos habitacionais, tipo container, a fim de atender as escolas contempladas com o Projeto Ensino Médio com mediação Tecnológica, com falta de espaço físico nas comunidades de difícil acesso”.

É informado no Edital de Pregão Eletrônico N° 53/2018/SUPEL/RO que a contratação da locação dos containers é temporária, até que fiquem prontas as construções das salas de aulas efetivas e de escolas, assim sendo, lançamos mão das seguintes indagações: quem garantirá que essas salas e escolas serão realmente construídas? Será que mais uma vez a exceção não se transformará em regra?



**Imagem 2 - Container utilizado como sala de aula em área rural de Rondônia**



**Fonte:** Arquivo pessoal, fotografia tirada por Luciano (2018), Escola Dom João Paulo I, Distrito de Vila Bosco, Alto Alegre dos Parecis.

**Imagem 3 - Parte interna de container utilizado como sala de aula em área rural de Rondônia**



**Fonte:** Arquivo pessoal, fotografia tirada por Luciano (2018), Escola Dom João Paulo I, Distrito de Vila Bosco, Alto Alegre dos Parecis.

Em Rondônia a execução de políticas educacionais destinadas a Educação do Campo segue a lógica da minimização dos custos, ora pelo processo de polarização, ora pela implantação de projetos a exemplo do EMMTEC, políticas estas que apresentam diversas contradições, o que lhes confere uma execução em consonância com os interesses dos organismos internacionais que visam o esvaziamento do campo.

Entretanto, mesmo diante desse contexto obscuro, existe resistência, existe luta, a exemplo da mobilização da comunidade do Planalto São Luiz, Cabixi - RO, contra a implantação do EMMTEC. Barros (2018, p. 99) expõe que a comunidade escolar do Distrito de Planalto no município de Cabixi, em parceria com os movimentos sociais se organizaram e não aceitaram a implantação do EMMTEC na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Planalto, localizada na Linha 8, km 14, esquina com a zero eixo, zona rural. A comunidade formou uma rede de apoio onde, realizaram reuniões, fizeram protestos com faixas, convocou a imprensa, gerando mobilização e conscientização em prol da educação das crianças e jovens da região, um exemplo de resistência camponesa que impediu a implantação do EMMTEC na comunidade Planalto São Luiz.

## 5 O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM ROLIM DE MOURA

*E onde a escola está presente, a movimentação está presente. Por lá, circula a aprendizagem, o ensino, o conhecimento. A escola é um lugar que reúne os moradores, a escola é um lugar que mobiliza, a escola dá vida à comunidade. À medida que você fecha a escola, você impede as pessoas de ter seus direitos à educação garantidos no lugar onde elas vivem, especialmente se os estudantes são crianças.*  
(Salomão Hage)<sup>42</sup>

Nessa seção trataremos sobre o fechamento de escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura. Iniciaremos apresentando um histórico de como foi implantada a Educação do Campo em Rolim de Moura, seguidamente trataremos da instituição das escolas do campo multisseriadas e as condições de funcionamento das mesmas. Então, a fim de preservar os registros históricos das 89 escolas do campo que foram de responsabilidade de Rolim de Moura, faremos uma descrição de informações concernentes às mesmas. Por fim, abordaremos sobre mobilizações e resistência da comunidade diante do fechamento das escolas do campo, sobre as causas do fechamento dessas escolas e as principais consequências desse processo.

### 5.1 Rolim de Moura e a instituição da Educação do Campo

O município de Rolim de Moura foi criado pelo Decreto-Lei n° 071, em 5 de agosto de 1983. Seu nome se deu em homenagem ao primeiro governador da antiga província do Mato Grosso – Dom Antônio Rolim de Moura Tavares<sup>43</sup>. Carneiro (2008, p. 146) ressalta que embora o nome do município seja uma homenagem a Dom Antônio Rolim de Moura Tavares é também uma referência ao nome de um dos rios da região, o rio Rolim de Moura que recebeu essa denominação durante os primeiros trabalhos da equipe do Marechal Rondon para a instalação da rede telegráfica, no início do século XX. Atualmente o mencionado rio é conhecido pelo nome de rio São Pedro e faz a divisa entre os municípios de Cacoal e Rolim de Moura.

<sup>42</sup> CARMO. Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho - Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.** 2016. 275 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016, p. 8.

<sup>43</sup> De acordo com Soares (2017) Dom Antônio Rolim de Moura Tavares foi indicado pelo rei D. João V para exercer o cargo de primeiro governador da capitania de Mato Grosso, conforme a carta régia de 22 de setembro de 1748, tomou posse no dia 14 de janeiro de 1751. Manteve-se como governador da referida capitania durante o período de 1751 até 1764. Durante a gestão de Rolim de Moura foi criada a capital da capitania de Mato Grosso: Vila Bela da Santíssima Trindade, construído o Forte de Nossa Senhora da Conceição e um Posto Militar em Pedras Negras.

Com relação aos recursos hídricos o Rio São Pedro faz a divisa entre Rolim de Moura e Cacoal, o Rio Bamburro e Rio Palha perpassam a área rural do município. A parte urbana da cidade é cortada por diversos igarapés com destaque para o Rio Anta Atirada<sup>44</sup>, considerado um marco histórico no processo de colonização de Rolim de Moura. O Rio Anta Atirada era o principal manancial de abastecimento para a população, no entanto atualmente encontra-se em avançado estágio de degradação pelo desmatamento de suas matas ciliares e pela poluição.

De acordo com Carneiro (2008) o clima é amazônico ou equatorial com pluviosidade alta. As estações são definidas em seis meses de verão e seis meses de inverno, o verão é conhecido como a época das águas que ocorre de outubro a março com incidência de muitas chuvas e o inverno é a época da seca que ocorre de abril a setembro meses que praticamente não chove.

Segundo estimativas do IBGE de 2018 o município conta com 54.702 habitantes, destes 18,2% residem no campo e 81,8% residem na cidade. Atualmente a economia rolimourense fundamenta-se na agropecuária com a criação de gado de corte e de leite, gerando o desenvolvimento da indústria relacionada à pecuária como frigorífico e laticínio. Em relação à agricultura, conta com a produção de frutas, verduras e legumes na agricultura familiar.

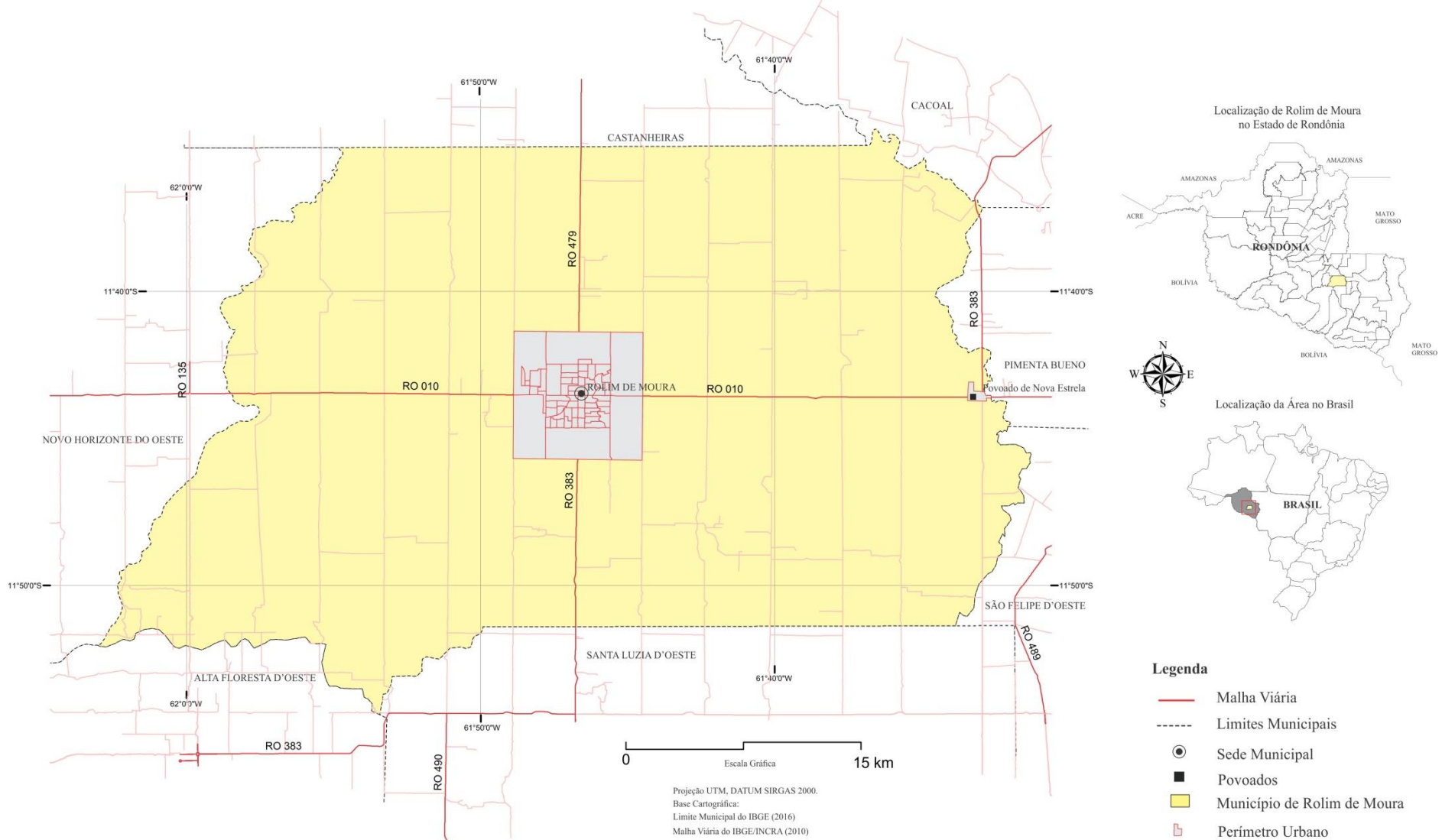
Rolim de Moura tem como eixo central um cruzamento disposto em sentido leste-oeste pela RO - 010, ou linha 25, que no perímetro urbano recebe o nome de Avenida 25 de Agosto e no sentido norte-sul pelas Rodovias RO - 383 ao Sul e RO - 479 ao Norte, trajeto também conhecido por Linha 184 que no perímetro urbano recebe o nome de Avenida Norte-Sul.

O município faz divisa ao norte com Castanheiras, ao sul com Santa Luzia D'Oeste e Alta Floresta D'Oeste, a leste com Pimenta Bueno, São Felipe e Cacoal, e a nordeste com Novo Horizonte D'oeste. Dentre os municípios citados, pertenciam a extensão de Rolim de Moura antes do desmembramento territorial, Santa Luzia D'Oeste (1986), Castanheiras (1992), e Novo Horizonte D'oeste (1992).

---

<sup>44</sup> Conforme Carneiro (2008) no início da ocupação de Rolim de Moura e região os rios eram denominados seguindo uma particularidade relacionada ao momento vivenciado. Era comum nesses primeiros tempos, a utilização da carne de caça como alimento, e um dos animais caçados era a anta, fato que resultou na denominação do rio como o Rio da “Anta Atirada”.

Mapa 2 - Localização do município de Rolim de Moura



Fonte: Tamires Cunha Aguiar, 2019.

A colonização da localidade de Rolim de Moura ocorreu no início da década de 1970 e foi organizada pelo Projeto Integrado de Colonização - PIC Gy-Paraná Extensão Rolim de Moura, a dinâmica do processo de ocupação ocorreu do Leste para o Oeste, sendo utilizada na demarcação dos lotes uma divisão em linhas vicinais<sup>45</sup> com o distanciamento de 4 em 4 quilômetros, denominadas por números de forma decrescente, tendo como ponto inicial no lado Leste a Linha 208 e como ponto final no lado Oeste a Linha 160.

A criação de Rolim de Moura é resultado do processo de colonização dirigida do Governo Militar, que foi implantado no então Território Federal de Rondônia. Por meio de propaganda incentivou-se a migração para a região Norte do país, e o PIC Gy-Paraná Extensão Rolim de Moura foi o destino de uma grande demanda de migrantes atraídos pela promessa de terras férteis e condições infra estruturais.

No início de sua formação, Rolim de Moura destacou-se economicamente através da exploração de madeira, contexto que valeu ao município o título simbólico de “capital da madeira”. Soares (2017) explicita que a comercialização da madeira foi uma das primeiras fontes de renda na região de Rolim de Moura, haja vista que a derrubada dos lotes era uma das exigências do INCRA.

Existia uma enorme pressão de órgãos como o INCRA para que o camponês derrubasse parte de seus lotes, pois havia enorme interesse na exploração da madeira para fins de exportação. Madeiras nobres como o mogno, cedro, cerejeira, perobas, entre outras 81 eram abundantes na região. Entre o final da década de 1970 até o ano de 1985, várias empresas estrangeiras atuavam na região. (SOARES, 2017, p.80).

A derrubada da floresta era realizada pelos camponeses assentados, por meio de uma relação de troca com as madeireiras, que em contrapartida, faziam a abertura de carreadores e estradas. Soares (2017, p. 81) acrescenta que “os camponeses entregavam a madeira dos lotes a preços irrisórios em troca de pontes, carreadores e madeira serrada para construção de casas”.

As madeireiras que atuavam na região, de acordo com Dal Maso (1990), eram em sua maioria empresas estrangeiras<sup>46</sup>, que enriqueciam cada vez mais, através da exploração do trabalho dos camponeses e do apoio do INCRA que exigia o desmatamento imediato à posse da terra, favorecendo a comercialização da madeira.

---

<sup>45</sup> Estradas que dão acesso à zona rural do município, comumente não são asfaltadas, em algumas localidades são conhecidas por ramal.

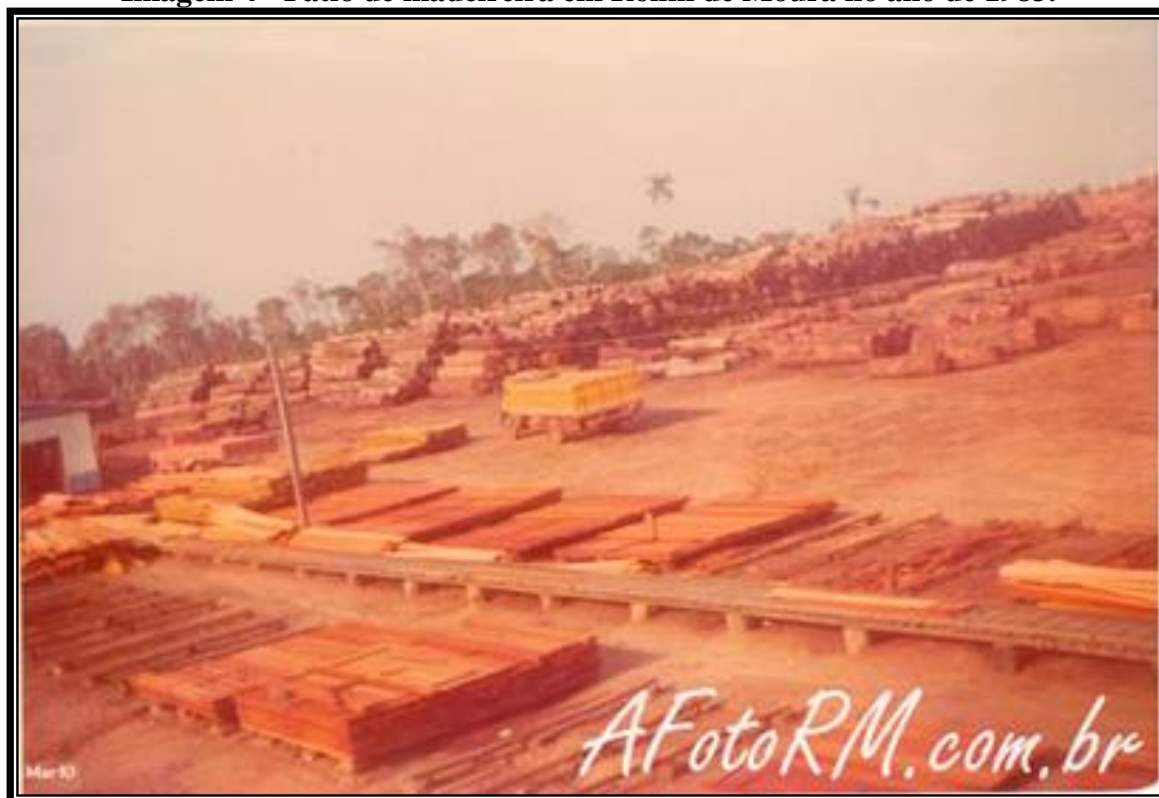
<sup>46</sup> De acordo com Souza (2006, p. 32) no município de Rolim de Moura, por exemplo, entre 1980 e 1985 havia várias empresas estrangeiras atuando na extração de madeira, como a Brasforest, a Sthil, etc.

Visando aumentar a lucratividade da extração da madeira foi propiciado condições para a aquisição de motosserras<sup>47</sup>. Situação que acelerou a devastação da floresta e favoreceu o crescimento do município de Rolim de Moura.

Para facilitar as derrubadas, empresas em parcerias com as madeireiras passaram a facilitar o financiamento de motosserras, fato que acelerou o processo de devastação da floresta, mas ao mesmo tempo propiciava aos colonos uma renda que era investida em seus lotes, como no plantio do café e pastagens. (SOARES, 2017, p. 82).

Com a exploração da madeira, as picadas foram substituídas pelas estradas que mesmo em péssimas condições facilitaram a escoação da produção, o transporte de implementos e a logística entre campo e cidade. Da mesma forma que a venda da madeira dos lotes possibilitou uma primeira fonte de renda aos camponeses. No entanto, os camponeses ficaram com a menor parte da renda da exploração da madeira, pois quem realmente lucrou foram as madeireiras.

**Imagem 4 - Pátio de madeireira em Rolim de Moura no ano de 1983.**



**Fonte:** Site Afotorm. Disponível

em:<<http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1976.html#.XOXVZchKjIU>>. Acesso em 22 de maio de 2019.

<sup>47</sup> Tendo em vista a falta de experiência no manuseio da serra e no corte de madeira aconteceram inúmeros acidentes que resultaram em dezenas de mortes de trabalhadores, contexto que associou o uso do motosserra a expressão “**fábrica de viúvas**”. (SOARES, 2017).

A colonização dirigida através da distribuição de terras, seguida da exploração madeireira gerou um grande fluxo de migrantes para a área do PIC Gy-Paraná Extensão Rolim de Moura, contexto com uma amplitude maior do que o INCRA estava esperando ou tinha condições de acolher e encaminhar (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992; CARNEIRO, 2008), fato que fez com que os colonos migrantes se antecipassem ao projeto oficial, adentrando e se instalando na localidade precedendo a organização do INCRA.

[...] no caso de Rolim de Moura, a ocupação da região e formação da cidade se fez à revelia do INCRA e dos projetos de colonização. A ocupação assistemática e massiva obrigou o INCRA a vir atrás dos colonos, distribuindo terra, fazendo estradas e abrindo escolas. Embora os projetos de colonização possuíssem, não uma política educacional, mas a perspectiva de instalação de escolas, isso não se aplicou – ao menos de imediato – a Rolim de Moura. (CARNEIRO, 2008, p. 23).

Era responsabilidade do INCRA promover a colonização com distribuição de terras, assim como dar suporte infraestrutural. No entanto, as realizações nesse contexto foram desenvolvidas como resultado da mobilização dos colonos e dessa forma procedeu-se no âmbito educacional rolimourense, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Os primeiros passos para a instalação de escolas em Rolim de Moura foram tomados pela comunidade, partiu dela a iniciativa para criação e construção de escolas, somente depois os órgãos públicos integraram as ações de construção e assistência.

Tendo em vista que o processo de colonização e distribuição de lotes iniciou pela área rural a instalação das primeiras instituições escolares de Rolim de Moura se deu na zona rural. Conforme Enilde, considerada a primeira professora de Rolim de Moura em entrevista concedida a Revista Ideias & Fatos, Nº 4 “A primeira escola, como já disse, foi a Vital Brasil, na linha 200. Foi inaugurada em agosto de 76. Onde é a cidade a primeira escola foi a Pereira da Silva, criada ali em frente à Matriz, em 15/02/78”. (IDEIAS & FATOS, 1999, p. 15).

Carneiro (2008) expõe em sua pesquisa que de acordo com registros da memória de entrevistados a primeira escola de Rolim de Moura foi criada na zona rural, na linha 200 e chamava-se Vital Brasil, o autor ressalta que encontrou registros na revista Rondônia em Revista de 1982 na página 7 sobre a instalação das primeiras famílias de pioneiros em Rolim de Moura, na linha 200, onde em agosto de 1976 inauguraram a primeira escola Vital Brasil. O autor explicita outra situação relacionada com a instituição das primeiras escolas na zona rural de Rolim de Moura, onde consta na relação que lhe foi fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Rolim de Moura a escola Joaquim Nabuco, com a localização na Linha 176, lado sul, apresentando o decreto de criação nº 775 no ano de 1975, Carneiro



(2008) destaca que a escola Joaquim Nabuco “está a *oeste da cidade*, lado oposto ao fluxo de migrantes vindos de Pimenta Bueno e Cacoal” fato que causou estranheza, pois de acordo com os registros dos documentos da SEMEC essa seria a primeira escola do município, mesmo estando localizada no lado oposto do fluxo migratório.

Para elucidar a referida situação buscamos junto à documentação da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/RM dados sobre a Escola Joaquim Nabuco, e verificamos que constam documentos referentes a essa escola somente a partir do ano de 1979. Entramos em contato com uma professora que trabalhou na Escola Joaquim Nabuco, que nos relatou a seguinte informação:

Eu vim pra Rolim de Moura no final do ano de 1979, e já comecei a trabalhar na Linha 176, Km 10, lado Sul, na Escola Joaquim Nabuco, mas nós chamávamos essa escola de Escola Nova<sup>48</sup>, depois que nos informaram que o nome dela era Joaquim Nabuco. Eu fui a primeira professora dessa escola, ela foi construída para eu dar aula no lote de terra da minha família, ela era de pau a pique. (VITÓRIA, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 16 de janeiro de 2019).

Infelizmente não localizamos o decreto de criação da mencionada escola para conferir sua data de instituição, porém, diante da indicação de Carneiro (2008), das informações de documentos da SEMEC e das entrevistas constatamos que a Escola Joaquim Nabuco realmente não foi a primeira escola de Rolim de Moura.

Ressaltamos que nas documentações disponibilizadas pela SEMEC para a realização desta pesquisa, encontramos cópia do Decreto Nº 902/78, datado em 17 de abril de 1978, assinado por Humberto da Silva Guedes, Governador do Território Federal de Rondônia, criando 61 escolas no município de Cacoal. Haja em vista que Rolim de Moura era distrito de Cacoal algumas escolas criadas nesse decreto localizavam-se no território rolimourense. No referido documento, na página 4, observamos a criação da Escola Vital Brasil, com a localização Gleba 7 – lote 5 – Cacoal, situação que confirma a existência da Escola Vital Brasil. Com relação a sua formalização com data posterior ao de seu funcionamento se explica pelo fato que nessa época era comum o início do funcionamento das escolas antes da normatização ser regulamentada. Ressaltamos que o Decreto Nº 902/78 foi o único registro que encontramos referente à Escola Vital Brasil nos documentos disponibilizados pela SEMEC. Carneiro (2008, p. 168) indica que no período de abertura das primeiras escolas o controle documental era frágil, situação onde pode ter havido perda de registros e

---

<sup>48</sup> Em alguns casos as escolas eram instituídas e iniciavam seu funcionamento antes da elaboração do decreto de criação, por esse motivo eram chamadas de “Escola Nova” enquanto aguardavam a denominação final que era feita pela homologação do Decreto de Criação.

documentos, assim como salienta sobre um incêndio ocorrido no prédio de Cacoal que abrigava arquivos da Secretaria da Educação daquele município e de seu distrito Rolim de Moura, situação que propiciou a perda de alguns volumes de documentos.

Diante do exposto, reafirmamos que a institucionalização da educação em Rolim de Moura iniciou-se pela Educação do Campo. A demanda de migrantes crescia em velocidade vertiginosa circunstância que resultou em grande quantidade de famílias que conseguiram seus lotes de terras e também de famílias que não conseguiram e aguardavam por um pedaço de terra trabalhando de meeiros<sup>49</sup>. Esse contexto gerou uma grande quantidade de habitantes na zona rural de Rolim de Moura, criando uma demanda de crianças e jovens que precisavam de escolas, situação que estimulou a ação coletiva da comunidade e foi primordial para a instituição de escolas.

Inicialmente a responsabilidade da área educacional ficava a cargo do Território Federal de Rondônia que dividia a organização desse âmbito com os municípios. Com a instalação do Estado de Rondônia o mesmo ficou com essa tarefa mantendo a divisão com os municípios. Dessa forma, Cacoal, enquanto município sede, foi responsável pela organização educacional de Rolim de Moura até a sua emancipação. Com a elevação de Rolim de Moura a categoria de município, a atribuição da organização educacional ficou sob seu cargo, a princípio com assistência de instâncias superiores (estadual e federal).

De acordo com registros da SEMEC, de 1978 a 1997 foram criadas 187 escolas do campo em Rolim de Moura. Esse quantitativo se dá considerando que Rolim de Moura era município sede responsável pela administração educacional de seus distritos. Com o advento da municipalização, e à medida que os distritos rolimourenses ganhavam sua emancipação - Santa Luzia d'Oeste (1986), Novo Horizonte do Oeste (1992) e Castanheiras (1992) - a competência e organização das escolas do campo que ficavam na extensão territorial dos novos municípios foram transferidos de Rolim de Moura para os mesmos, permanecendo sob a responsabilidade de Rolim de Moura o quantitativo de 89 escolas do campo.

**Tabela 9 - Quantitativo de escolas do campo multisseriadas criadas em Rolim de Moura (1978-1997)**

Ano de criação	Quantitativo de escolas
1978	12
1980	28

<sup>49</sup> Camponês que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa, repartindo com o dono da terra o resultado da produção. O dono da terra fornece a terra, a casa e, às vezes, um pequeno lote para o cultivo particular do agricultor e de sua família.

1981	59
1982	31
1983	01
1985	10
1986	28
1988	08
1989	04
1992	01
1993	02
1996	01
1997	01
-	01 <sup>50</sup>
<b>Total</b>	<b>187</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos da relação de escolas disponibilizada pela SEMEC.

Os dados utilizados para a elaboração da tabela acima foram embasados a partir dos decretos e regulamentações de criação das escolas. Salientamos que a maioria dessas escolas já estava em funcionamento antes da instituição desses documentos<sup>51</sup>. Destacamos especificamente as escolas regulamentadas nos anos de 1992, 1993, 1996 e 1997, tendo em vista que todas elas iniciaram seu funcionamento na década de 1980 e seus atos normativos de criação foram elaborados somente na década de 1990 para formalizar e reconhecer a criação e existência das mesmas.

Podemos observar que a criação das escolas estava relacionada com o fluxo migratório, o maior número de criação de escolas se dá entre os anos de 1980 a 1983, justamente no período do auge da migração em Rolim de Moura, fato que confirma que criação e construção das escolas do campo foi realizada a partir da mobilização da comunidade, que dentro das condições da época, se organizaram em mutirões e construíram as escolas de pau a pique, e posteriormente a isso os órgãos públicos integraram as ações de construção e assistência.

Nos decretos de criação regulamentados no então Território Federal de Rondônia as instituições escolares eram denominadas de escolas multigraduadas, conforme indicado no Decreto N° 902/78, datado em 17 de abril de 1978, assinado por Humberto da Silva Guedes, Governador do Território Federal de Rondônia e por Jerzy Badocha, Secretário de Educação e Cultura, criando 61 escolas no município de Cacoal.

Art. 1° - Ficam criadas as escolas localizadas no município de Cacoal, neste Território, de acordo com a seguinte especificação:

<sup>50</sup> Uma escola listada na relação da SEMEC não apresenta a data e decreto de criação.

<sup>51</sup> Esse fato foi constatado na pesquisa de campo na Secretaria Municipal de Educação durante a análise das pastas das escolas.

[...] – Escola Territorial **Multigraduada** José Veríssimo – Capa 200 – linha 25 – Gleba 17 – lote 8 – Cacoal.

[...] – Escola Territorial **Multigraduada** Pereira da Silva – Núcleo Rolim de Moura – Cacoal. (TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA, 1978, grifo nosso).

Após a instituição do Estado de Rondônia, os decretos de criação das escolas utilizaram em alguns casos a especificação escolas municipais ou escolas rurais e em outros mantiveram a nomenclatura multigraduada.

De acordo com o Decreto N° 230 de 28 de maio de 1982, assinado pelo governador Jorge Teixeira de Oliveira é observável a utilização da especificação Escolas municipais.

Art. 1° - Ficam criadas as **Escolas municipais** em Rolim de Moura, no município de Cacoal – RO, de acordo com a seguinte especificação:

[...] – Escola Bartira – linha 204 – gleba 09 – lote 08. (RONDÔNIA, 1982, grifo nosso).

No Decreto N° 3146 de 22 de dezembro de 1986, assinado pelo governador Ângelo Angelin é utilizada a especificação Escolas Rurais.

Art. 1° - Ficam criadas no município de Rolim de Moura, as **Escolas Rurais** abaixo relacionadas:

1 - Escola Visconde de Albuquerque

2 – Escola José Maria Alkimim. (RONDÔNIA, 1986, grifo nosso).

Já no Decreto N° 2884 de 10 de março de 1986, assinado pelo governador Ângelo Angelin é utilizada a especificação Escolas Multigraduadas.

Art. 1° - Ficam criadas as **Escolas Multigraduadas** no município de Rolim de Moura, de acordo com as seguintes especificações:

- Escola **Multigraduada** Almeida Junior;

- Escola **Multigraduada** Isaac Newton. (RONDÔNIA, 1986, grifo nosso).

A nomenclatura escola multigraduada é em referência ao modelo de organização multisseriado, onde um docente leciona para várias séries ao mesmo tempo. Seguindo essa proposta as escolas do campo de Rolim de Moura foram instituídas para o atendimento de 1ª a 4ª série com a organização multisseriada e unidocente. A unidocência é uma característica das escolas multisseriadas, é representada por um único docente que ministra aula de todas as disciplinas para mais de uma turma concomitantemente. As escolas que apresentam essa sistematização são chamadas de unidocentes ou escolas isoladas.

A Educação do Campo rolimourense foi instituída através da oferta do ensino de 1ª a 4ª série nas escolas multisseriadas, somente no ano de 1993, através da Lei Municipal N° 555/1993 e em virtude da cobrança da comunidade, que tinha o anseio de avançar o nível de estudo de seus filhos, é que a Prefeitura Municipal implantou o ensino de 5ª a 8ª série na zona rural através do Projeto Pró-campo, que era desenvolvido com uma metodologia diferenciada,

por meio de ensino modular, metodologia mista com aulas presenciais e auto estudo, com a utilização de material didático auto instrucional de apoio ao educando. Para a realização do Projeto Pró-campo foram contratados professores que eram transportados até as escolas, onde realizavam atendimento presencial uma vez por semana com duração de 8 horas. Utilizando a metodologia do Projeto Pró-campo em 1996 também foi implantado o Ensino Médio na zona rural de Rolim de Moura. Para o desenvolvimento das aulas do Projeto Pró-campo eram utilizados alguns prédios das escolas multisseriadas, que eram selecionadas estrategicamente enquanto polos para facilitar o deslocamento dos alunos, deslocamento este que ficava por conta das famílias e dos discentes. Desenvolviam a função de escolas polos do Projeto Pró-campo o quantitativo de 20 escolas do campo multisseriadas das 89 sob responsabilidade de Rolim de Moura.

O desenvolvimento desse modelo de organização da Educação do Campo que priorizava o atendimento dos alunos do campo no campo permaneceu na administração do âmbito educacional rolimorense até o final da década de 1990 e início da década de 2000, quando o poder público direcionou o foco para a nucleação/polarização<sup>52</sup> vinculada ao transporte escolar.

## **5.2 As escolas do campo multisseriadas**

As escolas do campo multisseriadas, também conhecidas na região rolimorense como “Escolas das linhas” ou “Escolinhas das linhas<sup>53</sup>”, representam a gênese da Educação do Campo em Rolim de Moura, através delas muitas pessoas tiveram o direito de acesso a escolarização e alfabetização garantidos. Conforme mencionado anteriormente, posterior ao processo de emancipação dos distritos ficaram sob a responsabilidade de Rolim de Moura cerca de 89 escolas do campo multisseriadas que se encontravam distribuídas em 12 linhas vicinais, formadas por uma média de 30 km de extensão, divididas pela RO 010 com aproximadamente 15 km para o lado Norte e 15 km para o lado Sul. Dessa forma, cada linha vicinal apresentava em torno de 8 escolas do campo multisseriadas, construídas

---

<sup>52</sup> A nucleação consiste no fechamento das escolas do campo isoladas, passando a transportar os alunos para as escolas núcleos que podem ou não estar localizadas no campo. Em Rondônia esse processo é mais comumente denominado de polarização.

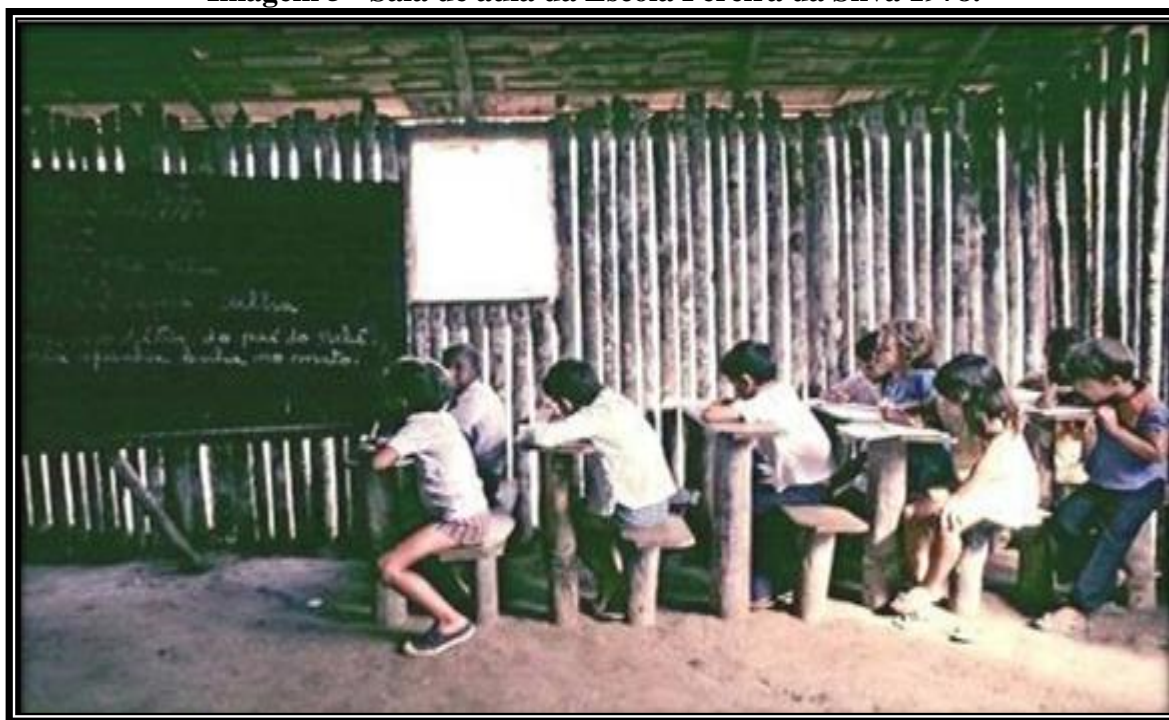
<sup>53</sup> A denominação “Escolinhas da linha” com a utilização do diminutivo da palavra escola não se trata de uma forma pejorativa de chamar essas escolas, mas sim uma forma carinhosa utilizada pela maioria dos municípios rolimorenses referindo-se às pequenas escolas que fizeram parte de suas vidas e em alguns casos de sua escolarização.

aproximadamente a cada 4 quilômetros de distância uma das outras a fim de facilitar o deslocamento dos discentes.

As primeiras escolas das linhas foram construídas pela comunidade no modelo pau a pique, com paredes feitas de lascas de coqueiro ou madeira rústica, cobertas com tabuinha ou folhas de coqueiro, os bancos para a acomodação dos alunos eram feitos de toras de madeira fixas no chão, da mesma maneira que as mesas, o piso da escola era o próprio chão batido e o quadro geralmente era improvisado pela criatividade do docente.

Na Imagem abaixo é demonstrada a parte interna da sala de aula da primeira escola de Rolim de Moura localizada na zona urbana, mas que representa a estruturação das escolas do campo construídas na mesma época.

**Imagem 5 - Sala de aula da Escola Pereira da Silva 1978.**



**Fonte:** Site Afotorm. Disponível

em:<<http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1976.html#.XOXVZchKjIU>>. Acesso em 22 de maio de 2019.

No relato da Professora Cida podemos confirmar o contexto retratado na imagem acima.

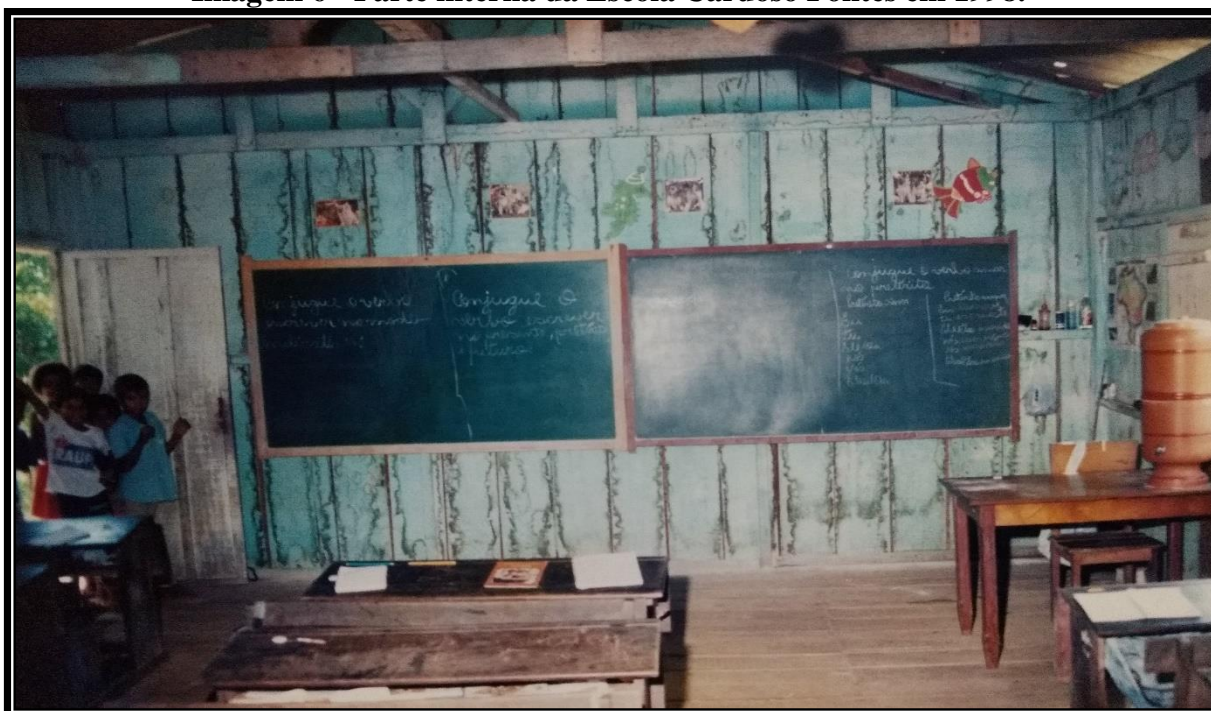
No meu sítio fizeram uma escolinha de tábuas, coberta também de tabuinha, fizeram os bancos, cortavam aqueles roletes de pau para as crianças sentar, eu arrumei um quadro e comecei a dar aula nessa escolinha de chão batido. (CIDA, professora, Rolim de Moura, 25 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Essas escolas perpassavam por uma conjuntura de extrema carência de todos os recursos, sobretudo nos anos iniciais de sua criação. Era utilizado o fogão a lenha para o preparo da merenda escolar, inicialmente não havia poço, nem água encanada.

[...] então os pais juntaram com o administrador da época e construíram uma escolinha de pau a pique, feita de lascas, chão batido, só tinha um quadro, um pote de água onde as crianças buscavam água na mina e a gente enchia aquele pote de água e passava o dia ali. Usávamos fogão a lenha para fazer a comida. (MARISA, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos Rolim de Moura, 03 de outubro de 2018).

A água para consumo e preparo das refeições era dos rios e igarapés mais próximos da escola. Era utilizado jarro de barro ou filtro de barro para armazenamento e conservação da água. Na imagem abaixo é retratada uma sala de aula no ano de 1998, onde é possível observar o filtro de barro que armazenava a água para consumo.

**Imagem 6 - Parte interna da Escola Cardoso Fontes em 1998.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

Os banheiros eram construídos em local mais afastado da escola, de forma simples no estilo de fossa, conhecidos na região como “mictório”. Conforme demonstra a imagem abaixo.

**Imagem 7 - Sanitários da Escola Andrada e Silva no de 1998.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

Não havia energia nessas escolas, esse recurso demorou para chegar na zona urbana do município e mais ainda na zona rural. O contexto vivenciado no início da implantação das escolas do campo em Rolim de Moura é evidenciado na fala do entrevistado:

O grande problema de se trabalhar nas escolas multisseriadas era a falta de estrutura, a escola não tinha energia, não tinha água, inicialmente buscávamos água no rio, a comunidade que fazia todo o suporte necessário. A construção das primeiras escolas era feita de pau a pique, com cobertura de tabuinhas, não era uma escola como as que nós temos hoje com ar condicionado, era uma escola que quando chovia era necessário recolher os cadernos das crianças, colocar numa sacola e enrolar numa lona para não molhar, os livros não podiam ficar nas escolas por que a escola era aberta. (JOSÉ, professor, entrevista concedida a Silmar Oliveira dos Santos, 25 de setembro, 2018).

A imagem abaixo exemplifica as características da estrutura física das primeiras escolas de Rolim de Moura. Observa-se ao fundo da imagem uma das primeiras escolas, no modelo pau a pique, coberta com tabuinhas e com paredes de madeira rústica e lascas de coqueiro. Tendo em vista que era os anos iniciais do fluxo migratório para Rolim de Moura é expressiva a quantidade de alunos



**Imagem 8 - Escola de Rolim de Moura em 1978.**



**Fonte:** Site Afotorm<sup>54</sup>. Disponível

em: <<http://www.afotorm.com.br/html/arquivo/Fotos%20antigas/1976.html#.XOXVZchKjIU>>. Acesso em 22 de maio de 2019.

Além da escassez de recursos para as instalações estruturais existia também a falta de recursos humanos com formação para o exercício do magistério, um exemplo é registrado por Carneiro (2008) que explicita que no ano de 1978 apenas 5 professores (formados na profissão) chegaram em Rondônia. Para suprir a falta desses profissionais a solução encontrada foi a contratação de professores leigos, que eram pessoas da comunidade, em alguns casos, constatados durante a realização das entrevistas, os professores leigos tinham formação até a 4ª série e eram contratados para lecionar nas turmas de 1ª a 4ª série.

[...] eu já trabalhava de substituta no Espírito Santo, não de professora porque eu não tinha estudo, eu estava só com a quarta série naquela época, então eu aceitei e já chamaram o pessoal da SEMEC e eu já vim e fiz um teste e já comecei a trabalhar com aquela alegria toda. (FLOR, professora, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Eu trabalhava na roça, a professora que estava na escolinha no quilômetro 4 veio fazer a graduação na UNIR e ela me ofereceu se eu não queria trabalhar. Eu não tinha o magistério. Eu não tinha o ensino médio eu comecei com a 4ª série, eu sabia ler e tudo, eu fiz uma prova na Secretaria de Educação e fui pra trabalhar. Era abril de 1990, eu fiz a prova e na outra semana já fui para a escola pois a professora já estava na cidade fazendo a graduação e eu fui estudando. Eu tinha a 4ª série e dava

<sup>54</sup> No Site Afotorm não conta a indicação do nome da escola apresentada na imagem.

aula de 1ª a 4ª série. (NEUZA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Esse cenário exemplifica o desejo e esforço desses profissionais e da comunidade em prol da educação, com o objetivo de ofertar estudos para as crianças e jovens, oportunidade esta que muitos dos migrantes não tiveram no local de onde vieram.

No decorrer dos anos e principalmente a partir da década de 1990 houve um estímulo com relação a formação de professores leigos, dentro dessa lógica muitos professores deram seguimentos em suas formações docentes, conforme relatos da professora Neuza.

Eu tinha a 4ª série e dava aula de 1ª a 4ª série, eu continuei meus estudos quando surgiu o Pró-campo eu estudei de 5ª a 8ª série junto com o Ensino médio no Pró-campo e supletivo. Terminei o ensino médio, logo em seguida já fiz o magistério, terminando o magistério já fiz a faculdade de férias o PROHACAP<sup>55</sup>, no último ano do PROHACAP eu já fiz a pós-graduação. (NEUZA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Salientamos que similarmente ao processo explicitado pela professora Neuza, mais nove professores entrevistados mencionaram que fizeram parte e/ou toda formação docente por meio do Projeto Logos II<sup>56</sup>, Projeto Fênix<sup>57</sup> e PROHACAP.

Além de desenvolver a função docente os professores das escolas do campo multisseriadas exerciam outras diversas atividades, faziam a merenda, lavavam os utensílios da cozinha, limpavam a escola, despachavam documentos, buscavam lenha, buscavam água no rio mais próximo ou retiravam água do poço quando a escola possuía poço.

Já tinha o poço construído, fizeram um fogão a lenha, sempre eu tinha as minhas alunas que me ajudava, e a gente se sujava toda, eu ficava preta de carvão do fogão, porque eu tinha que dar aula, ajudar cozinhar, meu esposo quando estava ajudava a puxar água, mas quando não estava eu tinha que puxar água no poço de treze metros no sarilho. [...] ali a gente era tudo, era faxineira, era cozinheira, era diretora, era conselheira, era enfermeira que cuidava de algumas situações dos alunos e também quando alguém que operava quem tirava os pontos era eu, me chamavam para tirar pontos, eles confiavam em mim para fazer isso, então eu tinha que sair com minha caixinha de primeiros socorros e atender a comunidade. (FLOR, professora, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

A gente tinha que ser tudo na escola, a maior dificuldade era pra buscar a merenda, tinha que ir na secretaria buscar no caminhão da linha, a gente que tinha que organizar, a gente que tinha que cozinhar, não tinha gás a gente tinha que rachar

<sup>55</sup> Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos visava a formação de professores em nível de graduação.

<sup>56</sup> O Projeto Logos II tinha por objetivo formar professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. Esse programa trabalhava com sistema modular e possuía um plano de atividades diversificado e flexível, no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem. Os encontros com o orientador de ensino eram mensais, quando aconteciam também as aplicações de testes.

<sup>57</sup> O Projeto Fênix tinha o objetivo de formar professores leigos com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. Ele foi o sucessor do Projeto Logos II e utilizou a mesma estrutura e organização do primeiro.

lenha, tinha um fogãozinho a lenha, a gente tinha que preparar tudo, limpar a escola, cuidar do pátio da escola que era na medida de 50 por 50 metros e as vezes os pais não podiam ir para a limpeza e diziam para limpar junto com os alunos, quantas vezes eu capinei de sair sangue da mão. Na Escola Duque de Caxias não tinha água, tinha vez que os alunos levavam, já haviam tentado cavar 3 poços mas dava gás, quando eu entrei nessa escola contei com a ajuda do meu pai para fazer um poço, convoquei toda a comunidade juntamente com a outra professora e cavaram um poço que está lá até hoje, já derrubaram a escola, mas o poço continua lá, lá virou fazenda, mas tem o poço lá ainda, pois ele foi feito todo entijolado bem-feitinho. (RITA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Foi um desafio muito grande, porque nós éramos o professor, éramos o diretor, éramos o cozinheiro, o faxineiro, [...] multisseriado é desafio. (ARISTIDES, professor, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Como estratégia para diminuir a sobrecarga de atividades dos professores, algumas comunidades se organizavam e contratavam uma pessoa da própria comunidade para fazer a merenda escolar, o pagamento por este serviço ficava por conta das famílias, que dividiam o valor dessa despesa entre si. A maioria dos docentes contava também com a ajuda da comunidade para a limpeza do pátio da escola, os pais se reuniam através de mutirões e realizavam essa atividade, da mesma forma que se necessário faziam reparos na estrutura da escola, furavam poço, entre outros serviços e manutenções.

A comunidade pagava uma cozinheira do bolso deles, conversava com uma pessoa na reunião de pais no início do ano, arrumava uma mãe que queria cozinhar ela colocava o preço que cobraria para fazer a merenda, então dividia o valor de cada um, e eles pagavam certinho. A limpeza era eu e os alunos, os mais grandes varriam e eu ia limpando, ajudavam em tudo e não tinha esse negócio da criança estar trabalhando, a criança trabalhava normal como ela trabalha em casa, ajudando mesmo. (NEUZA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Os professores das escolas do campo multisseriadas, salvo algumas exceções, moravam na linha onde lecionavam, o que caracteriza um vínculo com a comunidade e propiciava uma relação de respeito com relação à figura docente.

Às vezes eu estava lecionando e chegava alguém, não que era para eu resolver a questão ali, mas deixava os dados todinho explicitando: eu fiz um roçado, peguei essa empreitada por tanto, traziam as problemáticas do dia a dia para eu conferir, nossa eu era igual um doutorzinho lá no meio deles, eles tinham uma confiança. [...] O que precisasse daquela comunidade eles ajudavam. Nós passamos um período lá, pra você ter uma ideia, não vou citar nomes que não é o caso, mas nós ficamos 05 meses sem receber e aí nós ganhávamos arroz, ganhávamos um macarrão, ganhávamos um óleo, uma galinha, até o querosene para a lamparina a comunidade ajudava, foi uma convivência maravilhosa. (ARISTIDES, professor, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

Conforme relatou o professor Aristides existia uma relação entre o professor e a comunidade de reciprocidade, de confiança, de solidariedade, de respeito e consideração, o que possibilitava uma maior participação da comunidade nas ações voltadas para a escola. Durante as entrevistas percebemos uma consonância nos relatos da maioria dos entrevistados no tocante da participação da comunidade nas escolas do campo multisseriadas, conforme exposto nos seguintes relatos:

Uma coisa boa dessas escolas (escolas do campo multisseriadas) era que a gente conhecia toda a família, os pais iam na escola, eram participativos, se eu tinha algum problema com alunos com relação a aprendizagem ou comportamento os pais vinham ou a gente ia na casa, a gente conhecia todos os pais, era tudo próximo e funcionava muito bem. (RITA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

No meu trabalho eu nunca tive problema, eles ajudavam, limpavam o pátio, quando estava em época de colheita e eles estavam apurados eles vinham com autorização para gente pegar as crianças que já trabalhavam na roça mesmo para ajudar limpar o pátio, se uma coisa quebrava eles mesmo consertavam, em termo de comportamento chamava pai de um pai de dois três estava junto, as duas famílias se envolvia elas mesmos conversava sobre as crianças, então nunca teve problema não, por ser perto as famílias sempre estavam mais presentes. (NEUZA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

A participação da comunidade junto às escolas do campo multisseriadas proporcionou um senso de coletividade em prol da educação, contexto que era reforçado quando a escola realizava eventos e festas conjuntamente com as famílias.

Ah! Os eventos eram muito bons, o dia das crianças por exemplo começava de manhã com as crianças, e a tarde juntava os jovens, adolescentes e as mães e os pais e só saiam a noite da escola, os bolos eram a mesa do professor todinha, eram feitas campanhas, faziam coletas os alunos traziam, o que faltava nos últimos dias as mães já juntavam e já compravam, pois era elas mesmos que faziam o bolo. Muito bom mesmo, era comunidade mesmo, e não era só no dia das crianças, era dia das mães, dias dos pais, sempre juntos. (NEUZA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

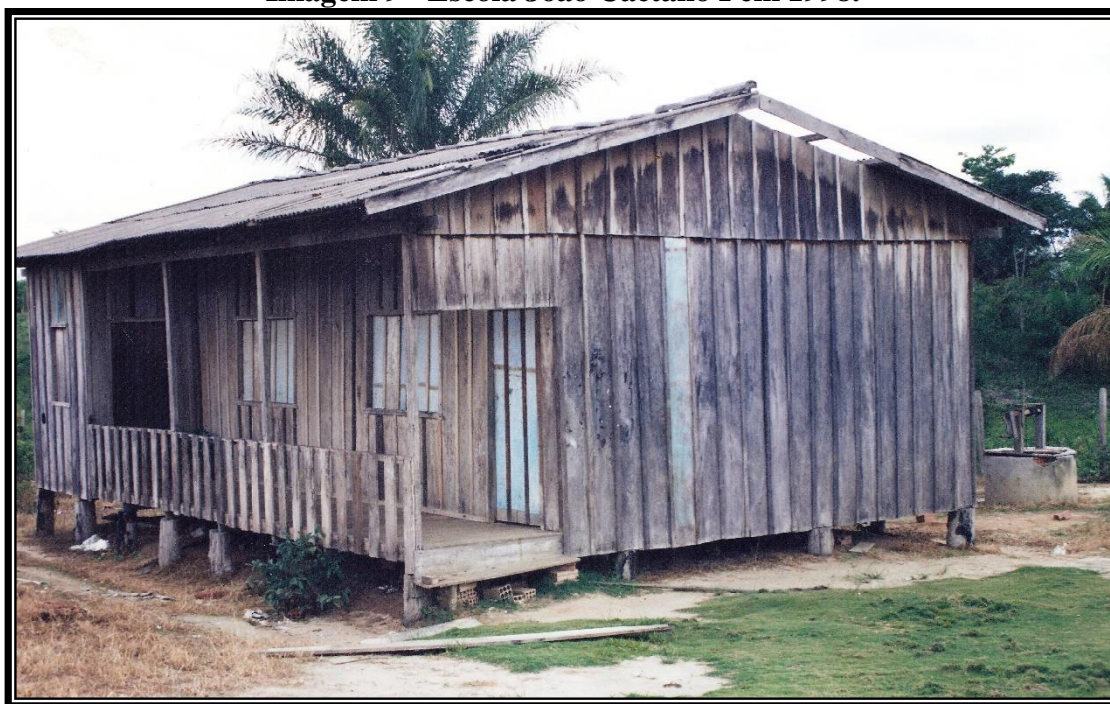
Em relação a festinha que gente fazia para as crianças, na Escola que eu trabalhei José do Patrocínio, a gente começava a festinha oito horas da manhã e teve vez que eu só ia pra casa dez ou onze horas da noite, pois ninguém queira ir embora, fazia dentro da escola mesmo, ligava os ventiladores, que naquele tempo era a mesma coisa que ter um ar, eles dançavam, brincava o dia todo, tinha na comunidade pessoas que gostavam dessas festas e ajudavam a agente e era tudo tranquilo. (RITA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos)

Diante do exposto, constata-se que as escolas do campo multisseriadas tinham grande importância para os moradores da área rural rolimorense, além do papel educacional, elas proporcionavam momentos de cultura e lazer para a população camponesa e instigavam o sentimento de comunidade.

No decorrer dos anos, gradativamente foram realizadas algumas melhorias na estrutura física das escolas do campo, motivada pela cobrança da comunidade e também pelas exigências do Conselho Estadual de Educação – CEE, por meio de seus Pareceres de Autorização de Funcionamento das escolas das linhas de Rolim de Moura, tendo em vista que recomendavam que fossem atendidas exigências pedagógicas, administrativas e estruturais (como reformas e construções) para o funcionamento dessas escolas.

A fim de evidenciar o contexto de melhorias nas estruturas físicas das escolas do campo multisseriadas, apresentaremos o caso da escola João Caetano I por meio de imagens comparativas.

**Imagem 9 - Escola João Caetano I em 1998.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

A imagem acima ilustra o modelo de construção que substituiu as escolas de pau a pique, a maioria dos prédios escolares foram construídos de madeira beneficiada, elevados por tocos, com assoalho<sup>58</sup> e cobertura de telha fibrocimento, as demais características físicas e administrativas continuaram no mesmo padrão inicial da instituição dessas escolas.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000 observa-se um investimento mais acentuado no âmbito estrutural das linhas vicinais de Rolim de Moura, onde algumas linhas

---

<sup>58</sup> Durante conversas e entrevistas com alunos que estudaram em escolas com a estrutura de assoalho, nos foi relatado com saudosismo e humor, situações de quando caíam objetos escolares nas frestas do assoalho, os alunos se organizavam em ajuda mutua para resgatar o material escolar, pois diante das dificuldades para aquisição os mesmos eram valorizados e utilizados com zelo.

foram contempladas com a construção de quadras esportivas, fomento das associações rurais, organização de postos de saúde, do mesmo modo, no campo educacional para a maioria das escolas existentes foram realizadas reformas e construção de novos prédios, que foram reestruturadas com energia elétrica, bomba de água nos poços, água encanada, construção de banheiros masculino e feminino com vaso sanitário e descarga, aquisição de fogão a gás, entre outras ações.

Como exemplo segue a imagem abaixo, que retrata a escola João Caetano I no ano de 2002, percebe-se que o prédio da escola apresenta características de uma edificação recém construída. No entanto, a Escola João Caetano I foi fechada no início do ano de 2007. Proporcionando para a comunidade um tempo de usufruto do novo prédio relativamente curto, se comparado com o tempo de funcionamento anterior a essa construção, haja vista que a mencionada escola foi criada pelo Decreto 902/78, datado em 17 de abril de 1978 e muito provavelmente já funcionava antes dessa formalização.

**Imagem 10 - Escola João Caetano I em 2002.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

A conjuntura das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura, principalmente na década de 1980, anos iniciais de sua instituição, perpassou por muitas dificuldades e desafios, no entanto, em que pesem esse contexto, essas escolas assumiram um papel extremamente importante quanto a escolarização da população do campo rolimourense.

No decorrer dos anos, foram destinados investimentos para a estruturação das escolas do campo multisseriadas, fato que contribuiu para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos docente e discentes dessas escolas. Porém, o usufruto desses investimentos foi relativamente curto, haja vista que posteriormente todas as escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura foram fechadas.

### **5.3 Registros históricos das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura**

A fim de angariar dados para compor a análise documental de nossa pesquisa fomos ao nosso principal campo de pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Rolim de Moura. Foram aproximadamente quinze dias de trabalho. Durante esse período tivemos livre acesso a documentação relativa à Educação do Campo do município de Rolim de Moura.

O primeiro passo foi o processo de seleção dos documentos que tratassem ou fizessem menção sobre as escolas localizadas na área rural rolimourense, para tal tivemos acesso aos armários de alguns setores da secretaria onde estavam arquivados documentos como memorandos, ofícios recebidos, ofícios expedidos, livros atas, apostilas, entre outros. Também tivemos acesso a sala de arquivos, um local reservado para o arquivamento e guarda de documentação concernente à vida escolar dos alunos (fichas individuais e documentos pessoais) que estudaram nas escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura. Nesse ambiente também estavam arquivados documentos referentes às escolas multisseriadas como diários de classe, espelhos das turmas, pastas com resultados do censo escolar, pastas com resultados finais das turmas, pastas-catálogos com a relação de passivo, pastas de solicitação de autorização de funcionamento das escolas do campo junto ao Conselho Estadual de Educação, entre outros.

Durante o processo de seleção das fontes documentais nos deparamos com as condições materiais em que os documentos estavam armazenados. De forma desorganizada, alguns documentos não estavam separados por ano ou até mesmo por tipo de documento, situação que poderia propiciar o extravio, bem como dificultar sua localização.

Salientamos também que, no decorrer da coleta de dados na sala de arquivos da Secretaria Municipal de Educação, os documentos concernentes à história das escolas do campo não estavam armazenados e organizados de maneira que propiciasse a durabilidade e o acesso dos mesmos. Tendo em vista que a referida sala estava suja, apresentando poeira, infiltração no telhado, mofo, e até mesmo fezes de morcegos.

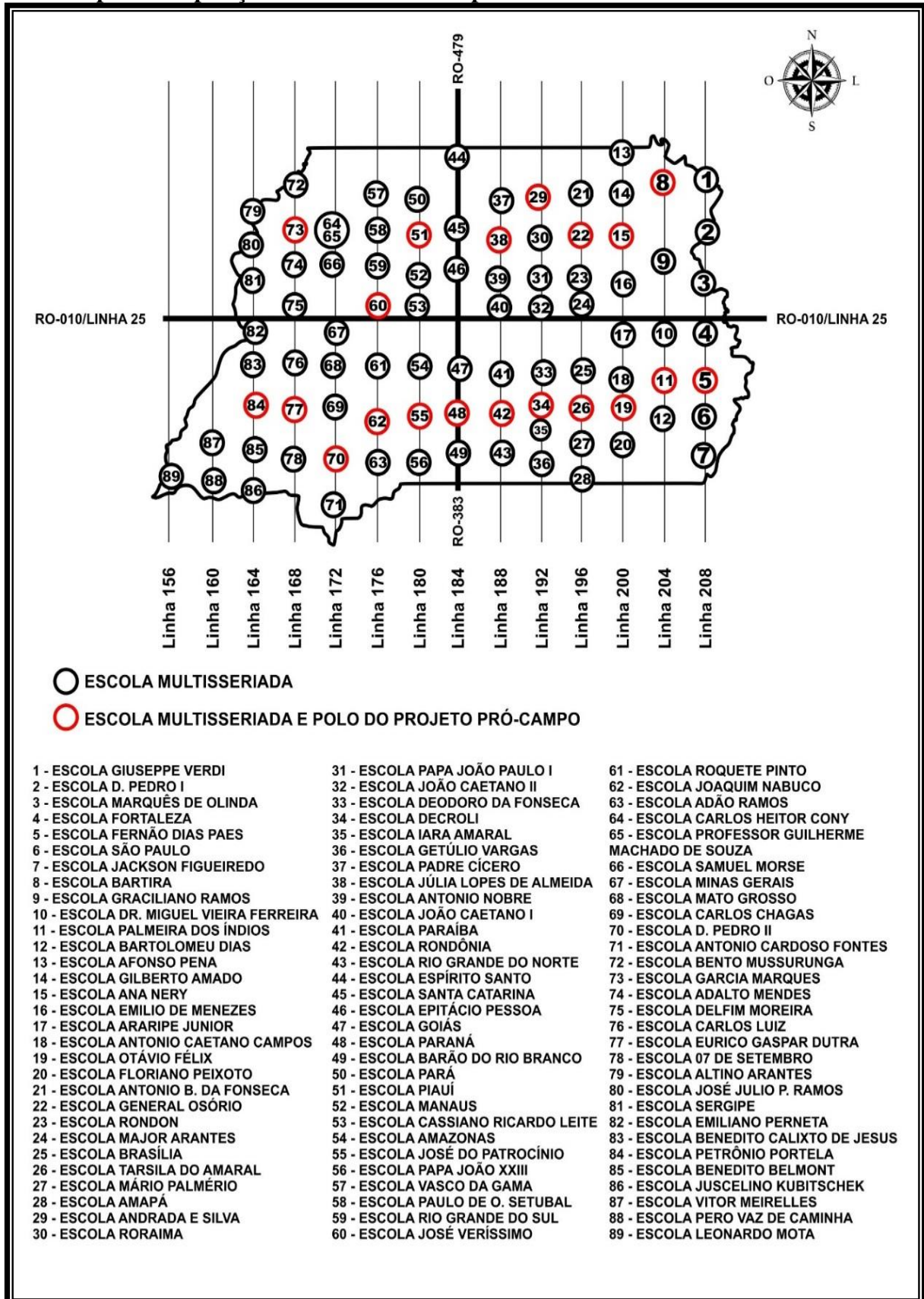
Mesmo diante de tais condições essa fase da pesquisa foi muito importante para coleta e recuperação de dados que estavam se deteriorando, especialmente em relação ao registro histórico das escolas multisseriadas que fizeram parte do contexto educacional rolimourense. Sobre o registro os dados coletados sobre a história das escolas do campo, trataremos nessa subseção.

Rolim de Moura teve sob sua responsabilidade o quantitativo de 187 escolas do campo multisseriadas, com a emancipação dos municípios circunvizinhos ficaram sob a sua responsabilidade um total de 89 escolas do campo multisseriadas. Durante o funcionamento das 89 escolas do campo rolimourense foram atendidos um total de 22.360 alunos.

Com a finalidade de registrar e de apresentar algumas singularidades, seguiremos a ordem numérica apresentada no mapa que segue abaixo, para expor alguns dados concernentes às 89 escolas do campo multisseriadas que fizeram parte da história educacional rolimourense.



Mapa 3 - Disposição das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura.



Fonte: Elaborado pela autora, ilustrativo sem escala.

**Escola Giuseppe Verdi** - Localizada na Linha 208, km 12, lado Norte, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao compositor italiano Giuseppe Fortunino Francesco Verdi. Durante sua existência atendeu um total de 113 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola D. Pedro I** – Localizada na linha 208, km 08, lado Norte, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao imperador do Brasil. Durante sua existência atendeu um total de 330 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2004.

**Imagem 11 - Escola D. Pedro I em 2002.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC

**Escola Marquês de Olinda** – Localizada na Linha 208, km 04, lado Norte, sua criação foi instituída pelo Decreto 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao político Pedro de Araújo Lima. Durante sua existência atendeu um total de 121 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1995.

**Escola Fortaleza** – Localizada na Linha 208, esquina com Linha 25, lado Sul, no Distrito de Nova Estrela de Rondônia, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem a cidade de Fortaleza capital do Ceará. Durante sua existência atendeu um total de 358 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1986 sendo uma das primeiras escolas a ser fechada em Rolim de Moura esse fato se dá em

decorrência da construção e instituição da Escola Estadual José Rosales dos Santos através do Decreto nº 3.192 de 20/02/1987 no Distrito Nova Estrela de Rondônia, que passou a atender a demanda da Escola Fortaleza.

**Escola Fernão Dias Paes** – Localizada na Linha 208, km 06, lado Sul, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao bandeirante Fernão Dias Paes. Durante sua existência atendeu um total de 772 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 208, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Escola São Paulo** – Localizada na Linha 208, km 10, lado Sul, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao Estado de São Paulo. Durante sua existência atendeu um total de 414 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Escola Jackson Figueiredo** – Localizada na Linha 208, km 14, lado Sul, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao escritor, poeta e jornalista brasileiro Jackson Martins de Figueiredo. Durante sua existência atendeu um total de 262 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2004.

**Imagem 12 - Escola Jackson Figueiredo em 2002.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC

**Escola Bartira** – Localizada na Linha 204, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem a índia Bartira/Isabel Dias. Durante sua existência atendeu um total de 332

alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 204, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 13 - Escola Bartira em 2002.**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Graciliano Ramos** – Localizada na Linha 204, km 7,5, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao escritor brasileiro Graciliano Ramos. Durante sua existência atendeu um total de 172 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Imagem 14 - Escola Graciliano Ramos em 1998.**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Dr. Miguel Vieira Ferreira** – Localizada na Linha 204, esquina com Linha 25, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 3.894/88, sua denominação é em homenagem ao militar, político, fundador da igreja evangélica brasileira e Doutor em Ciências Matemáticas e Físicas Miguel Vieira Ferreira. Durante sua existência atendeu um total de 30 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1992.

**Escola Palmeira dos Índios** – Localizada na Linha 204, km 06, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao município brasileiro do estado de Alagoas. Durante sua existência atendeu um total de 312 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 204, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Escola Bartolomeu Dias** – Localizada na Linha 204, km 10, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao navegador português Bartolomeu Dias. Durante sua existência atendeu um total de 392 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 15 - Escola Bartolomeu Dias em 2002.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Afonso Pena** – Localizada na Linha 200, km 15, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao advogado, político e 6º Presidente do Brasil Afonso Augusto Moreira Pena. Durante sua existência atendeu um total de 214 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 16 - Escola Afonso Pena em 1999.**

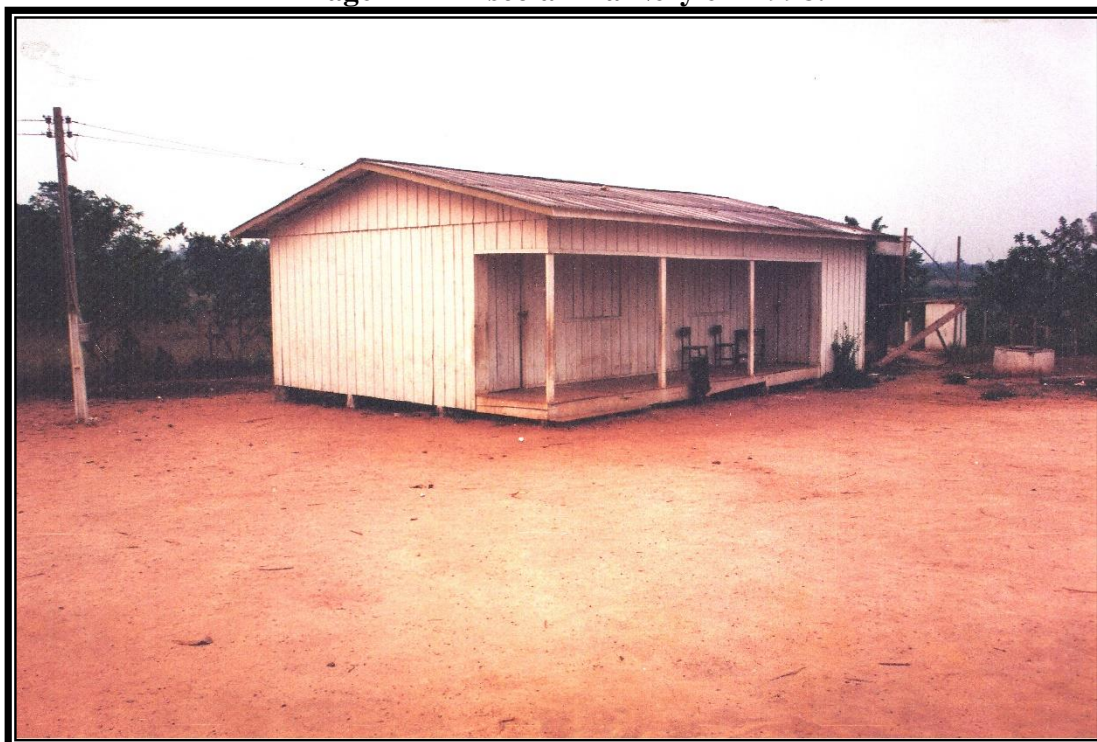


**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Gilberto Amado** – Localizada na Linha 200, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao escritor, jornalista e político brasileiro Gilberto de Lima Azevedo Sousa Ferreira Amado de Faria. Durante sua existência atendeu um total de 132 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1991.

**Escola Ana Nery** – Localizada na Linha 200, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem a pioneira da enfermagem no Brasil Ana Justino Ferreira Nery. Durante sua existência atendeu um total de 339 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 200, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 17 - Escola Ana Nery em 1998.**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Imagem 18 - Escola Ana Nery em 2002**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

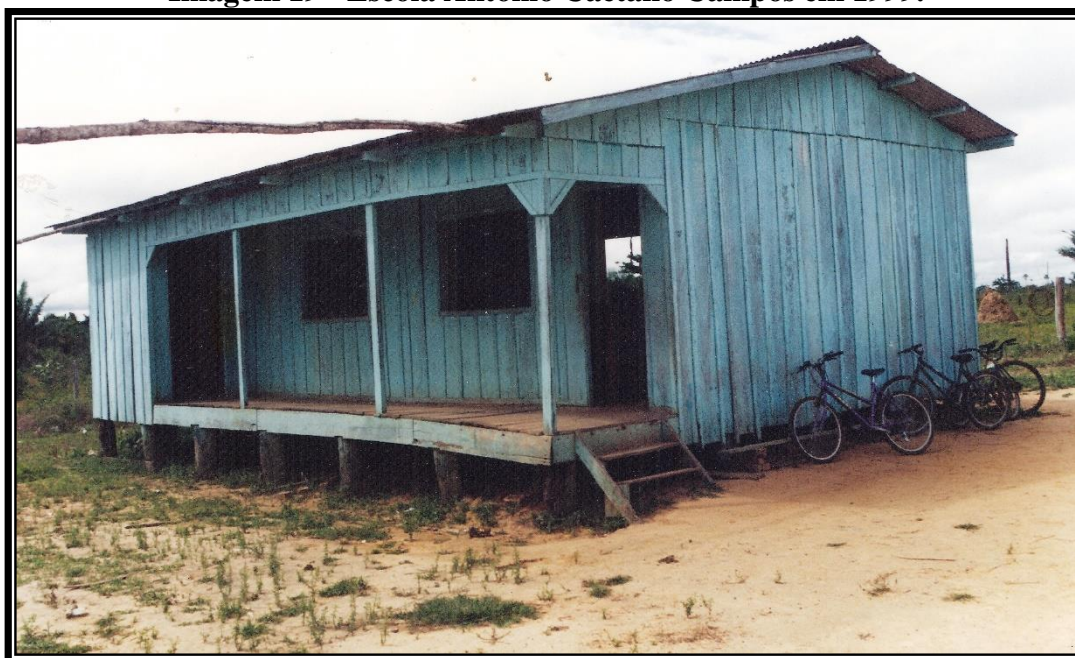
**Escola Emílio De Menezes** – Localizada na Linha 200, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao jornalista e poeta brasileiro Emílio Nunes Correia de Menezes. Durante sua existência atendeu um total de 213 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1991.



**Escola Araripe Junior** – Localizada na Linha 200, esquina com Linha 25, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao romancista, ensaísta, político e jurista brasileiro Tristão de Alencar Araripe Júnior. Durante sua existência atendeu um total de 309 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1995.

**Antônio Caetano Campos** – Localizada na Linha 200, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao médico e educador brasileiro Antônio Caetano Campos. Durante sua existência atendeu um total de 209 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 19 - Escola Antônio Caetano Campos em 1999.**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Otávio Félix** – Localizada na Linha 200, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980. Durante sua existência atendeu um total de 195 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 200, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Escola Floriano Peixoto** – Localizada na Linha 200, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao político, militar e presidente brasileiro Floriano Vieira Peixoto. Durante sua existência atendeu um total de 319 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 20 - Escola Floriano Peixoto em 2002.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Antônio Borges da Fonseca** – Localizada na Linha 196, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao jornalista e político brasileiro Antônio Borges da Fonseca. Durante sua existência atendeu um total de 137 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1997.

**Escola General Osório** – Localizada na Linha 196, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao militar e político brasileiro Manuel Luís Osório. Durante sua existência atendeu um total de 316 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 196, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 21 - Escola General Osório em 1999**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Rondon** – Localizada na Linha 196, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao militar e sertanista Cândido Mariano da Silva Rondon. Durante sua existência atendeu um total de 152 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Imagem 22 - Escola Rondon em 1998.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Major Arantes** – Localizada na Linha 196, esquina com Linha 25, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980. Durante sua existência atendeu um total de 122 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1989.

**Escola Brasília** – Localizada na Linha 196, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem a Brasília a capital brasileira. Durante sua existência atendeu um total de 231 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Escola Tarsila do Amaral** – Localizada na Linha 196, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem a pintora Tarsila do Amaral. Durante sua existência atendeu um total de 198 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 196, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 23 - Escola Tarsila do Amaral em 1999.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Imagem 24 - Escola Tarsila do Amaral em 2002.**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Mário Palmério** – Localizada na Linha 196, km 11, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao professor, educador e político Mário Palmério. Durante sua existência atendeu um total de 351 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 25 - Escola Mário Palmério em 2002.**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Amapá** – Localizada na Linha 196, km 15, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Amapá. Durante sua existência atendeu um total de 249 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 26 - Escola Amapá em 2002**



Fonte: Arquivos da SEMEC.

**Escola Andrada e Silva** – Localizada na Linha 192, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao estadista brasileiro José Bonifácio de Andrada e Silva. Durante sua existência atendeu um total de 240 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 192, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 27 - Escola Andrada e Silva em 2002**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Roraima** – Localizada na Linha 192, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Roraima. Durante sua existência atendeu um total de 82 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1991.

**Escola Papa João Paulo I** – Localizada na Linha 192, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 943 de 10 de outubro de 1978, sua denominação é em homenagem ao Papa João Paulo I, nascido Albino Luciani. Durante sua existência atendeu um total de 148 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2000.

**Imagem 28 - Escola Papa João Paulo I em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola João Caetano II** – Localizada na Linha 192, esquina com Linha 25, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981. Durante sua existência atendeu um total de 158 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola Deodoro da Fonseca** – Localizada na Linha 192, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao militar brasileiro, político e primeiro presidente do Brasil Manuel Deodoro da Fonseca. Durante sua existência atendeu um total de 239 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.



**Imagem 29 - Escola Deodoro da Fonseca em 1999**



**Fonte:** Arquivos da SEMEC.

**Escola Decroli** – Localizada na Linha 192, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao pedagogo belga Jean-Ovide Decroly. Durante sua existência atendeu um total de 161 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 192, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 30 - Escola Decroli em 1999**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC

**Escola Iara Amaral** – Localizada na Linha 192, km 9,5, lado Sul. Sua criação foi instituída pela Lei municipal nº 321 de 20 de novembro de 1989, sua denominação é em homenagem a atriz brasileira Yara Silva do Amaral. Durante sua existência atendeu um total de 75 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Imagem 31 - Escola Iara Amaral em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Getúlio Vargas** – localizada na Linha 192, km 12 lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao estadista e presidente do Brasil Getúlio Dornelles Vargas. Teve como primeira professora a pioneira Maria Roque Pereira, também teve como professor o senhor Francisco Pereira de Souza Filho, durante sua existência atendeu um total de 220 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 32 - Escola Getúlio Vargas em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Padre Cícero** – Localizada na Linha 188, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao sacerdote católico brasileiro Cícero Romão Batista. Durante sua existência atendeu um total de 180 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2000.

**Imagem 33 - Escola Padre Cícero em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Júlia Lopes De Almeida** - Localizada na Linha 188, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem à escritora Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida. Durante sua existência atendeu um total de 195 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 188, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2003.

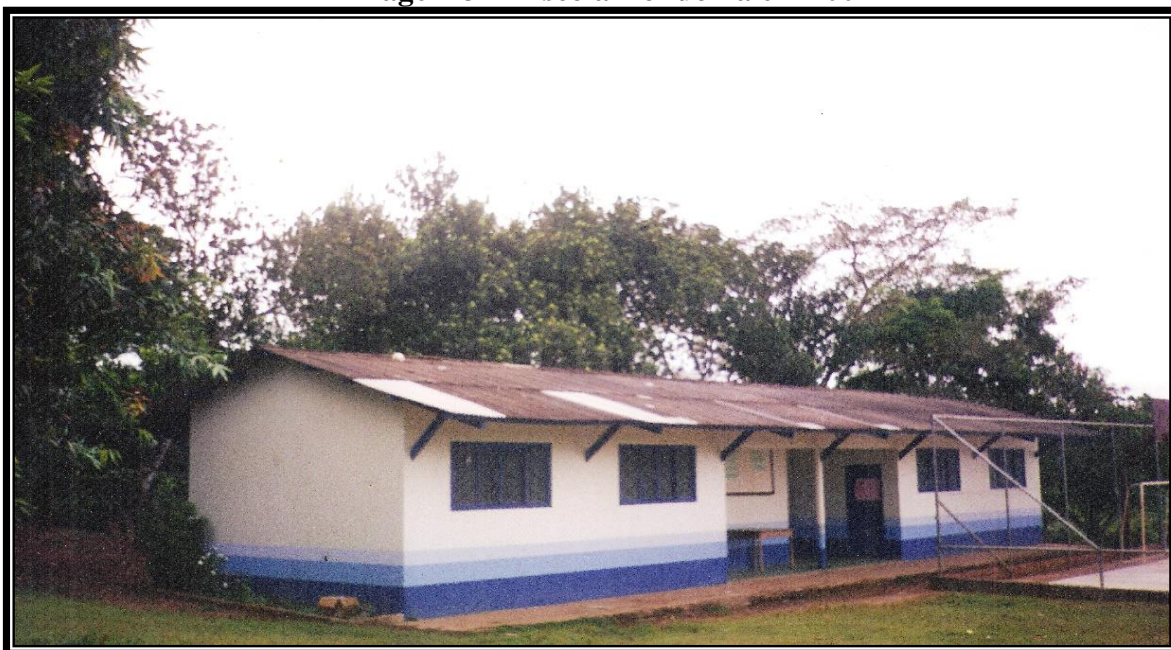
**Escola Antônio Nobre** - Localizada na Linha 188, km 4,5, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao poeta português Antônio Nobre. Durante sua existência atendeu um total de 187 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola João Caetano I** - Localizada na Linha 188, esquina com Linha 25, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao ator e empresário teatral brasileiro João Caetano dos Santos. Durante sua existência atendeu um total de 356 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Escola Paraíba** - Localizada na Linha 188, km 4, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado da Paraíba. Durante sua existência atendeu um total de 323 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Escola Rondônia** - Localizada na Linha 188, km 8, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Rondônia, na época Território Federal de Rondônia. Durante sua existência atendeu um total de 467 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 188, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

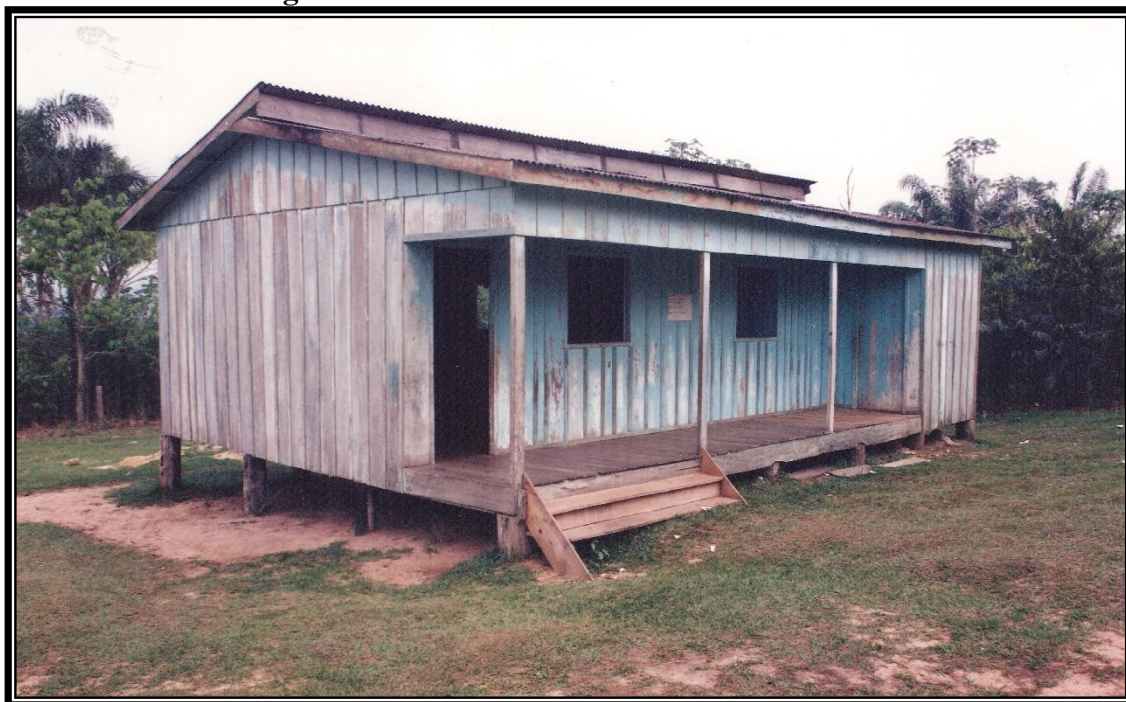
**Imagem 34 - Escola Rondônia em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Rio Grande do Norte** - Localizada na Linha 188, Km 12,5 lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Rio Grande do Norte. Durante sua existência atendeu um total de 200 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1999.

**Imagem 35 - Escola Rio Grande do Norte em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Espírito Santo** - Localizada na Linha 184, Km 15, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Espírito Santo. Durante sua existência atendeu um total de 140 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola Santa Catarina** - Localizada na Linha 184, Km 09, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Santa Catarina. Durante sua existência atendeu um total de 245 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 36 - Escola Santa Catarina em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Epitácio Pessoa** - Localizada na Linha 184, km 5,5, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao político, magistrado, diplomata, professor universitário, jurista brasileiro e presidente da república de 1919 a 1922. Durante sua existência atendeu um total de 139 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1989.

**Escola Goiás** - Localizada na Linha 184, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Goiás. Durante sua existência atendeu um total de 554 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2004.

**Imagem 37 - Escola Goiás em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Paraná** - Localizada na Linha 184, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Paraná. Durante sua existência atendeu um total de 360 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 184, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Imagem 38 - Escola Paraná em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.



**Escola Barão do Rio Branco** - Localizada na Linha 184, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao diplomata, advogado, historiador e político brasileiro José Maria da Silva Paranhos Júnior. Durante sua existência atendeu um total de 301 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

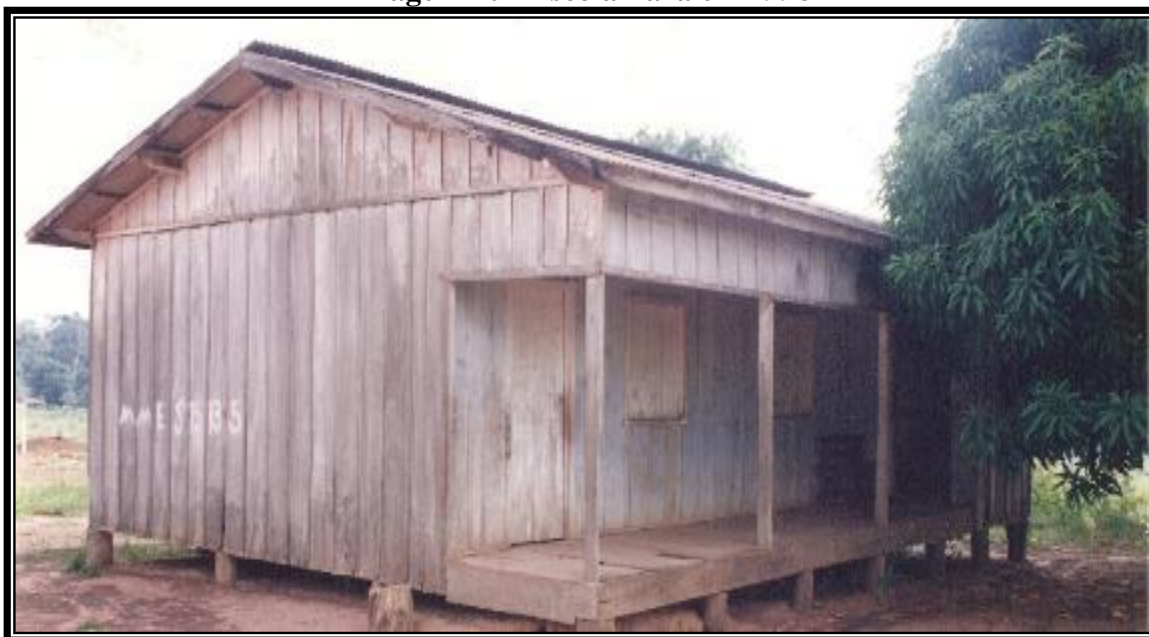
**Imagem 39 - Escola Barão do Rio Branco em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Pará** - Localizada na Linha 180, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Pará. Durante sua existência atendeu um total de 196 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1998.

**Imagem 40 - Escola Pará em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Piauí** - Localizada na Linha 180, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Piauí. Durante sua existência atendeu um total de 206 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 180, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Imagem 41 - Escola Piauí em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Manaus** - Localizada na Linha 180, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem a capital do Estado do Amazonas. Durante sua existência atendeu um total de 89 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1992.

**Escola Cassiano Ricardo Leite** - Localizada na Linha 180, esquina com Linha 25, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao poeta, ensaísta, jornalista e advogado brasileiro Cassiano Ricardo Leite. Durante sua existência atendeu um total de 466 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 42 - Escola Cassiano Ricardo Leite em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Amazonas** - Localizada na Linha 180, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Amazonas. Durante sua existência atendeu um total de 410 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Imagem 43 - Escola Amazonas em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola José do Patrocínio** - Localizada na Linha 180, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao abolicionista, jornalista e escritor brasileiro José do Patrocínio. Durante sua existência atendeu um total de 268 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 180, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 44 - Escola José do Patrocínio em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Papa João XXIII** - Localizada na Linha 180, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao 261º soberano da Igreja Católica Angelo Giuseppe Roncalli. Durante sua existência atendeu um total de 231 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Imagem 45 - Escola Papa João XXIII em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Vasco da Gama** - Localizada na Linha 176, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao navegador e explorador português Vasco da Gama. Durante sua existência atendeu um total de 94 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1991.

**Escola Paulo de Oliveira Setubal** - Localizada na Linha 176, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao poeta, romancista e cronista Paulo de Oliveira Leite Setubal. Durante sua existência atendeu um total de 119 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 204, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 1996.

**Escola Rio Grande do Sul** - Localizada na Linha 176, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Rio Grande do Sul. Durante sua existência atendeu um total de 212 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 46 - Escola Rio Grande do Sul em 1998.**



Fonte: Arquivo da SEMEC.

**Imagem 47 - Escola Rio Grande do Sul em 2002**



Fonte: Arquivo da SEMEC.

**Escola José Veríssimo** - Localizada na Linha 176, esquina com Linha 25, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao escritor, educador, jornalista e estudioso da literatura brasileira José Veríssimo

Dias de Matos. Atendeu como escola do campo multisseriada até o ano de 2001, quando foi polarizada. Durante suas atividades enquanto escola multisseriada atendeu 289 alunos e foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 176, lado Norte.

**Imagem 48 - Escola José Veríssimo em 1999**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Roquete Pinto** - Localizada na Linha 176, Km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta Edgar Roquette-Pinto. Durante sua existência atendeu um total de 354 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.



**Imagem 49 - Escola Roquete Pinto em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Joaquim Nabuco** - Localizada na Linha 176, Km 9,5, lado Sul. De acordo com informações da relação de escolas multisseriadas disponibilizada pela SEMEC, sua criação foi instituída pelo Decreto nº 775/75. Teve como primeira professora a senhora Joana Carneiro. Iniciou suas atividades em 1980. Sua denominação é em homenagem ao político, diplomata, historiador, jurista, orador e jornalista brasileiro Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo. Durante sua existência atendeu um total de 294 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 176, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2001.

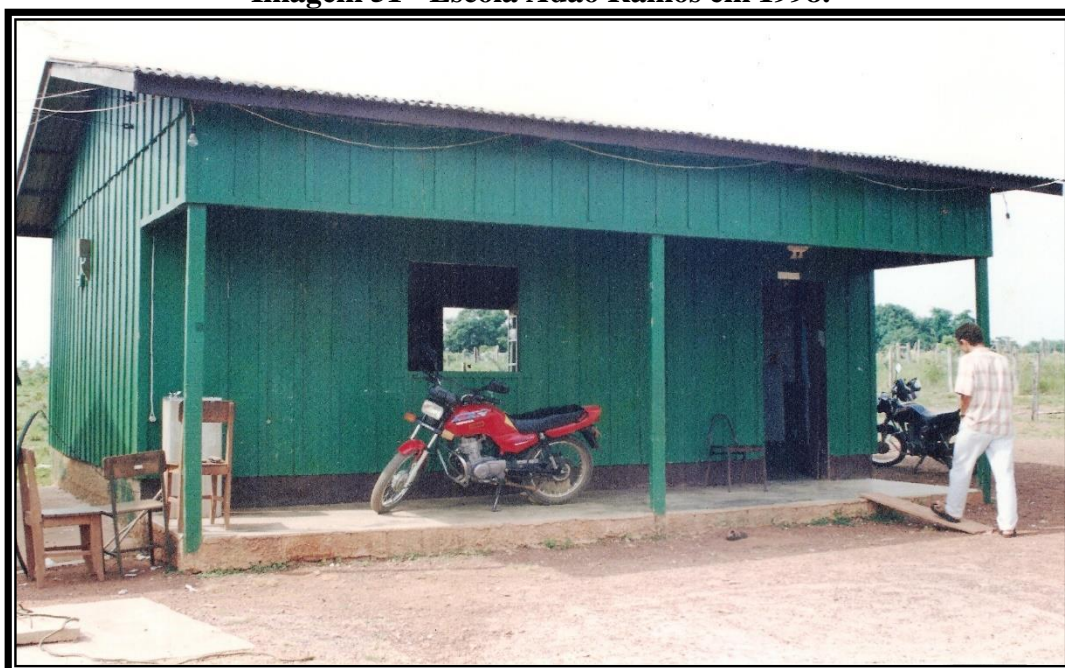
**Imagem 50 - Escola Joaquim Nabuco em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Adão Ramos** – Localizada na Linha 176, Km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pela Lei Municipal Nº 518 de 27 de maio de 1992, sua denominação é em homenagem ao proprietário que cedeu o terreno para a construção da escola, o pioneiro Adão Ramos. Teve como primeiro professor o senhor Usias Petersen. Durante sua existência atendeu um total de 498 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 51 - Escola Adão Ramos em 1998.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Imagem 52 - Escola Adão Ramos em 2002.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Carlos Heitor Cony** - Localizada na Linha 172, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao jornalista e escritor brasileiro Carlos Heitor Cony. A referida escola foi fechada em 1991 e seu prédio foi utilizado para a criação da Escola Professor Guilherme Machado de Souza. Durante sua existência atendeu um total de 130 alunos.

**Escola Professor Guilherme Machado de Souza** - Localizada na Linha 172, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pela Lei Municipal Nº 781/96, sua denominação é em homenagem ao Professor da Rede Municipal Guilherme Machado de Souza que faleceu num trágico acidente no ano de 1996. Durante sua existência atendeu 118 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 53 - Escola Professor Guilherme Machado de Souza em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Samuel Morse** - Localizada na Linha 172, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao inventor norte-americano Samuel Finley Breese Morse. Durante sua existência atendeu um total de 134 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 54 - Escola Samuel Morse em 1999**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Minas Gerais** - Localizada na Linha 172, esquina com Linha 025, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Minas Gerais. Durante sua existência atendeu um total de 365 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 55 - Escola Minas Gerais em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Mato Grosso** - Localizada na Linha 176, km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado do Mato Grosso. Durante sua existência atendeu um total de 219 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola Carlos Chagas** - Localizada na Linha 176, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao biólogo, médico sanitário, cientista e bacteriologista brasileiro Carlos Justiniano Ribeiro Chagas. Durante sua existência atendeu um total de 350 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 56 - Escola Carlos Chagas em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Dom Pedro II** - Localizada na Linha 172, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao imperador Dom Pedro II. Durante sua existência atendeu um total de 323 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 172, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2006.

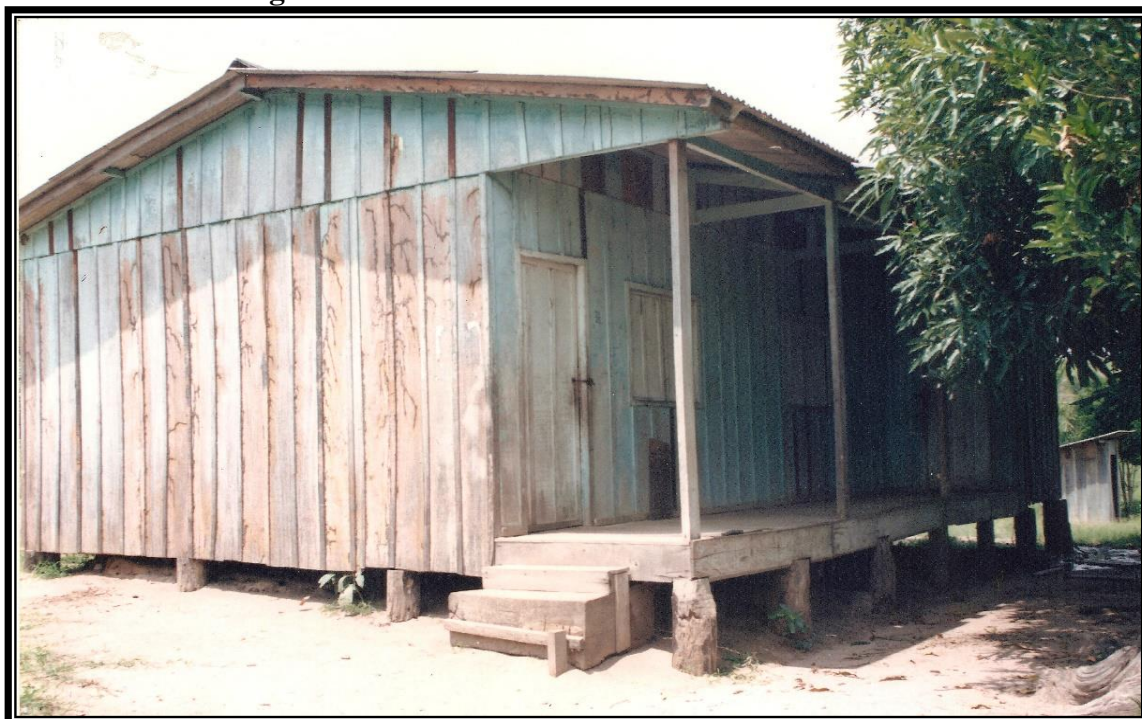
**Imagem 57 - Escola Dom Pedro II em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Antônio Cardoso Fontes** - Localizada na Linha 172, km 16, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao médico e cientista brasileiro Antônio Cardoso Fontes. Durante sua existência atendeu um total de 243 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 58 - Escola Antônio Cardoso Fontes em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Bento Mussurunga** - Localizada na Linha 168, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao maestro, pianista, violinista, regente de música e compositor brasileiro Bento João de Albuquerque Mossurunga. Durante sua existência atendeu um total de 170 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1995.

**Escola Garcia Marques** - Localizada na Linha 168, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem escritor colombiano Gabriel García Márquez. Durante sua existência atendeu um total de 252 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 168, lado Norte, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 59 - Escola Garcia Marques em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Adalto Mendes** - Localizada na Linha 168, km 4,5, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981. Durante sua existência atendeu um total de 266 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola Delfim Moreira** - Localizada na Linha 168, esquina com Linha 025, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981, sua denominação é em homenagem ao advogado e político brasileiro Delfim Moreira da Costa Ribeiro. Durante sua existência atendeu um total de 416 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Imagem 60 - Escola Delfim Moreira em 2002**



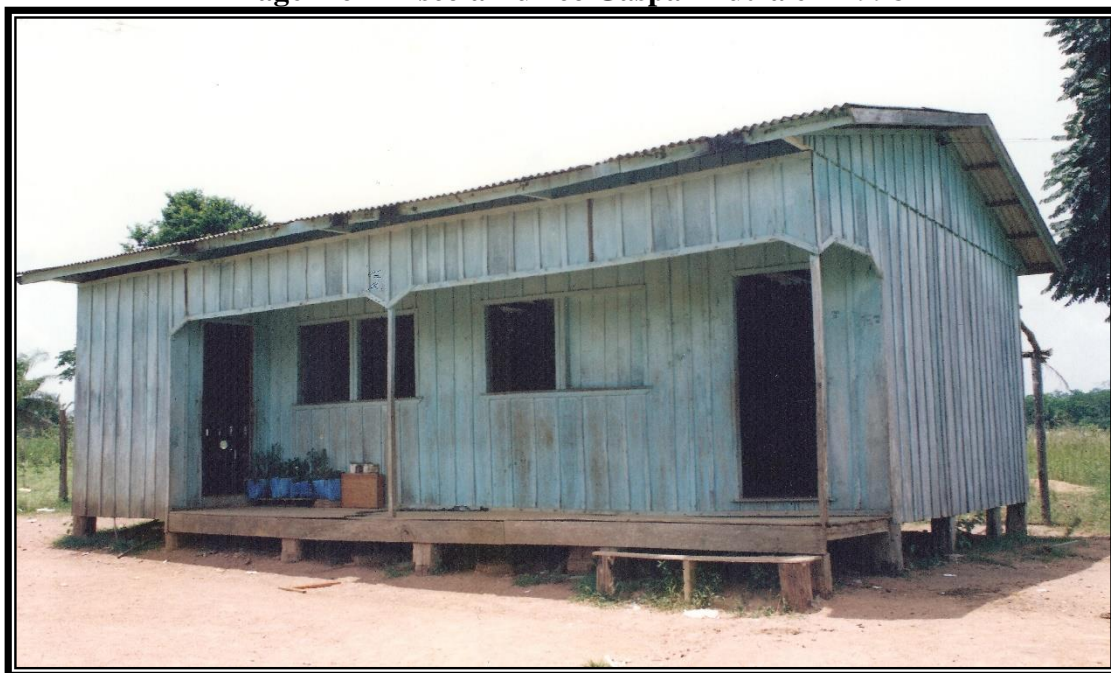
**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Carlos Luiz** - Localizada na Linha 168, Km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.216 de janeiro de 1981. Durante sua existência atendeu um total de 168 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1995.

**Escola Eurico Gaspar Dutra** - Localizada na Linha 168, Km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao militar brasileiro e décimo sexto Presidente do Brasil entre 1946 e 1951, Eurico Gaspar Dutra. Durante sua existência atendeu um total de 203 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 168, lado Sul, seu último ano de funcionamento foi 2000.



**Imagem 61 - Escola Eurico Gaspar Dutra em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola 07 de Setembro** - Localizada na Linha 168, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem a data da independência do Brasil. Durante sua existência atendeu um total de 223 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 62 - Escola 07 de Setembro em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Altino Arantes** - Localizada na Linha 164, km 12, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao político brasileiro que foi governador do Estado de São Paulo Altino Arantes Marques. Durante sua existência atendeu um total de 216 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Escola José Júlio Pereira Ramos** - Localizada na Linha 164, km 08, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 2884/86. Durante sua existência atendeu um total de 248 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2003.

**Imagem 63 - Escola José Júlio Pereira Ramos em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Sergipe** - Localizada na Linha 164, km 04, lado Norte. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.154 de 23 de janeiro de 1980, sua denominação é em homenagem ao Estado de Sergipe. Durante sua existência atendeu um total de 412 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 64 - Escola Sergipe em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Emiliano Pernetá** - Localizada na Linha 164, esquina com Linha 025, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 902 de 17 de abril de 1978, sua denominação é em homenagem ao poeta brasileiro Emiliano David Pernetá. Durante sua existência atendeu um total de 298 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1994.

**Escola Benedito Calixto de Jesus** - Localizada na Linha 164, Km 04, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao pintor, ensaísta e historiador brasileiro Benedito Calixto de Jesus. Durante sua existência atendeu um total de 143 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1998.

**Imagem 65 - Escola Benedito Calixto de Jesus**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Petrônio Portela** - Localizada na Linha 164, km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao advogado e político brasileiro Petrônio Portella Nunes. Durante sua existência atendeu um total de 316 alunos, foi polo do Projeto Pró-campo na Linha 164, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 66 - Escola Petrônio Portela em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Benedito Belmont** - Localizada na Linha 164, km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 1.247 de 28 de julho de 1981, sua denominação é em homenagem ao cartunista, cronista, escritor e ilustrador brasileiro Benedito Carneiro Bastos Barreto. Durante sua existência atendeu um total de 263 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2001.

**Imagem 67 - Escola Benedito Belmont em 1998**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

**Escola Juscelino Kubitschek** - Localizada na Linha 164, km 15, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 3.894/1988, sua denominação é em homenagem ao político brasileiro que ocupou a Presidência da República entre 1956 e 1961, Juscelino Kubitschek de Oliveira. Durante sua existência atendeu um total de 36 alunos, seu último ano de funcionamento foi 1991.

**Escola Vitor Meirelles** - Localizada na Linha 160, Km 08, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao pintor e professor brasileiro Victor Meirelles de Lima. Durante sua existência atendeu um total de 309 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Escola Pero Vaz de Caminha** - Localizada na Linha 160, Km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto Estadual nº 230 de 28 de maio de 1982, sua denominação é em homenagem ao escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha.

Durante sua existência atendeu um total de 298 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2002.

**Escola Leonardo Mota-** Localizada na Linha 156, Km 12, lado Sul. Sua criação foi instituída pelo Decreto nº 2.384/86, sua denominação é em homenagem ao escritor, professor, advogado, promotor de justiça, jornalista e historiador brasileiro Leonardo Mota. Durante sua existência atendeu um total de 301 alunos, seu último ano de funcionamento foi 2006.

**Imagem 68 - Escola Leonardo Mota em 2002**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

#### **5.4 O fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura**

O fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura iniciou bem antes da efetivação do ato em si<sup>59</sup>. Esse processo foi fortalecido pelo seu desenvolvimento gradual, circunstância que lhe garantiu êxito, haja vista que todas as 89 escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura foram fechadas. Mesmo com características específicas o fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura faz parte de uma conjuntura macro, que perpassa pelos reais interesses da colonização dirigida em Rondônia, pelo processo de municipalização da educação, pelo êxodo rural, e pelas políticas

---

<sup>59</sup> Resolução nº 207/07-CEE/RO, de 08 de maio de 2007, homologada em 12.06.07. Que considerou encerradas, a partir do final do ano letivo de 2006, as atividades escolares em 24 escolas, localizadas na área rural, da rede pública municipal de ensino de Rolim de Moura/RO.

educacionais destinadas ao campo, fatores estes que se convergem enquanto objetivos do capital visando a expansão da concentração de terras e o favorecimento do agronegócio.

**Tabela 10 - Fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura por ano**

<b>Ano do fechamento</b>	<b>Quantitativo de escolas</b>
1987	01
1990	02
1992	06
1993	02
1995	07
1996	04
1997	01
1998	01
1999	02
2000	06
2001	04
2002	09
2003	06
2004	10
2005	03
2007	25
<b>Total</b>	<b>89</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos de documentos disponibilizados pela SEMEC.

O fechamento de escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura iniciou no final da década de 1980 com o fechamento da Escola Multisseriada Fortaleza, localizada na Linha 208, esquina com a Linha 25, lado Sul, atual localidade do Distrito Nova Estrela, em decorrência da criação da Escola Estadual José Rosales dos Santos através do Decreto nº 3.192 de 20/02/1987 no Distrito Nova Estrela de Rondônia, que passou a atender a demanda da Escola Fortaleza. Na década de 1990 foram fechadas 25 escolas e na década de 2000 fecharam 63 escolas.

O processo de colonização dirigida tem relação com o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura, haja vista que o fluxo de migrantes ocasionado por esse processo foi utilizado como força de trabalho para “amansar” a terra, ou seja, preparar a região para posteriores objetivos capitalistas. Com a estruturação desse propósito, a massa sobranete de migrantes foi direcionada para outros núcleos de colonização ocasionando a redução da população do campo rolimourense e consequentemente a diminuição de alunos, situação que provocou o fechamento das primeiras escolas do campo multisseriadas. No relato do

entrevistado Douglas, morador da Linha 164 desde a sua abertura, é exposto o referido contexto.

[...] foi diminuindo o número de pessoas dessa linha, os meeiros, ou mesmo quem foi vendendo os pedaços de terras e migrando para outros locais, para São Francisco, Colniza e Aripuanã [...] os meeiros foram os primeiros e depois os que tinham sítio venderam e foram adquirir um pouco mais de terra noutra lugar, o pessoal daqui da linha foram mais pra Colniza e São Francisco. (DOUGLAS, pai de aluno, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 11 de novembro de 2018).

Outro fator que contribuiu para o fechamento de escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura foi processo de municipalização da educação, esse processo faz parte do ideário brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde no Artigo 211 definiu a organização dos sistemas de ensino na forma de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e determinou a atuação dos municípios prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-escolar. Situação que ganhou forças a partir de 1990 através de determinações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial – BM e foi consolidado com a instituição da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96.

A partir da década de 1990, com a reforma do Estado, a descentralização passa a ser uma das diretrizes fundamentais para a educação. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de reorganização do Estado, inclusive na educação. Ela é entendida como transferência das responsabilidades da União para os Estados e municípios. Uma das principais ações resultantes da descentralização foi a municipalização da educação, processo antidemocrático que visa a desobrigação das outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. (SOUZA, 2010, p. 189).

Em Rondônia, como consequência do processo de municipalização, a maioria das escolas do campo multisseriadas sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação foram repassadas para os municípios, foi o caso de Rolim de Moura, que ficou responsável por 89 escolas do campo multisseriadas sem condições de atendê-las de forma suficiente resultando na precarização e conseqüentemente no fechamento de escolas.

O êxodo rural é um dos grandes causadores do fechamento de escolas do campo no Brasil, e em Rolim de Moura não foi diferente. A falta de condições para a permanência no campo, aliada com a queda dos preços da produção de lavoura branca<sup>60</sup>, a desvalorização do preço do café, o avanço da pecuária e a implantação de empresas frigoríficas levou a população rural a vender seus lotes e procurar melhoria de vida na cidade.

---

<sup>60</sup> Lavoura branca: lavoura que não é perene, precisa ser plantada todos os anos. Exemplo: milho, feijão, arroz etc.



**Tabela 11 - População residente urbana e rural de Rolim de Moura.**

Ano	Urbana	Rural	Total
1991	28.272	31.479	59.751
2000	34.322	12.963	47.285
2010	41.454	9.218	50.672

Fonte: IBGE – Censo demográfico (1991); Censo demográfico (2000); Censo demográfico (2010).

Esse fato é demonstrado na tabela acima, onde em 1991 a população rural rolimourense era superior a população urbana, isso em decorrência do processo migratório, com a estabilização desse processo e o desencadeamento do êxodo rural no ano 2000 esse quadro foi invertido e a população urbana tornou-se maior do que a população rural, que continuou diminuindo como podemos verificar nos dados de 2010. O êxodo rural provocou ano a ano a diminuição de alunos, as turmas que inicialmente eram constituídas por uma grande quantidade de alunos foram ficando cada vez mais vazias.

Teve ano da gente atender 45 alunos numa turma só, geralmente era acima de 30 alunos por escola, eu trabalhava em duas escolas quando iniciei no ano de 1996, na mesma linha. [...] com o passar dos anos esse quantitativo veio caindo gradativamente, se eu não me engano quando nós terminamos em 2004, com o fechamento da escola ela já estava com um número bem reduzido, com menos de 20 alunos. (OLIVEIRA, professor, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

Em 1984 eu trabalhava com duas séries, pois tinha outra professora, eu tinha uma base de 30 a 35 alunos só nas minhas turmas, era muita gente que tinha na época. Com o passar dos anos foi reduzindo os alunos, aqueles que eram sitiantes permaneciam, agora aqueles outros que eram meeiros conhecidos também por arrendatários começaram a ir embora, também no início nos anos 1980 e 1990 era bem produtivo, de lá pra cá a produção diminuiu muito, as terras começaram ficar mais velha e a produção foi diminuindo e aquela geração já foi caçando a cidade para arrumar serviço. (RITA, professora entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018.).

Nós começamos com quase 100 alunos, e depois foi diminuindo, as propriedades começaram a aumentar de tamanho, as pessoas iam vendendo indo para outras regiões como Buritis. (ARISITIDES, professor, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santo, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018).

O êxodo rural continuava sua expansão, reduzindo o quantitativo de alunos, situação que amparou o discurso da Secretaria Municipal de Educação quanto a inviabilidade de manter escolas funcionando com um quantitativo pequeno de discentes. Perante esse cenário algumas escolas do campo multisseriadas foram fechadas e seus alunos foram reorganizados em outra escola multisseriada mais distante, porém dentro da mesma linha. Nesse tocante expressamos que o desenvolvimento do Projeto Pró-campo numa organização de polos colaborou com o fechamento dessas escolas, pois a comunidade se habituou com o

deslocamento de parte de suas crianças para escolas polo/núcleos do Projeto Pró-campo fato propiciou a aceitação do fechamento de algumas escolas do campo multisseriadas.

A entrevistada Cristina, que foi aluna de escola multisseriada em Rolim de Moura explicita como ocorreu o fechamento das primeiras escolas do campo multisseriadas:

Eu estava na segunda série quando houve o fechamento da escola que eu estudava [...] nós todos fomos transferidos para a escola do quilômetro 12, a nossa professora foi realocada para outra linha [...] algumas famílias da linha, próximas da escola foram embora para outros municípios, logo nós ficamos em um número menor de crianças. Com o fechamento da nossa escola tivemos que andar mais para chegar na outra escola, [...] tinha meninos que moravam no quilômetro 4 e tinham que ir estudar no quilômetro 12, eles iam as vezes de bicicleta, as vezes a cavalo, iam a pé, ou iam de carona com o caminhão leiteiro. (CRISTINA, ex-aluna, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santo, Rolim de Moura, 13 de novembro de 2018).

O deslocamento desses alunos que tiveram suas escolas fechadas continuou a cargo das famílias. Houve casos circunstanciais onde a distância a ser percorrida de casa até a escola ficou muito extensa e a prefeitura municipal de Rolim de Moura providenciou a doação de bicicletas.

Nós conseguimos uma reunião com o prefeito na época e a secretária de educação e eles falaram: não tem mais condições vamos desativar a escola Lara Amaral, vamos descer todo mundo para a escola Decroli, nessa escola o professor tinha ido embora estava sem professor e desceu eu e os alunos, só que tinha alunos que tinha que andar até 5 quilômetros, inclusive minhas filhas também, pois nós morávamos no travessão, inclusive eu como professora também, e sem condições porque eu tinha uma bicicleta, eu ia pra escola mas eu ficava o dia todo lá, não tinha como as crianças retornarem nem minhas filhas retornarem, aí nós conseguimos a doação de 6 bicicletas na época, eram 12 alunos. A prefeitura fez a aquisição e doou para comunidade 06 bicicletas, onde cada criança maior levaria o menor na garupa. (MARISA, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos Rolim de Moura, 03 de outubro de 2018).

A década de 2000 foi o período que mais se fechou escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura. Este fato pode estar associado com a política nacional voltada para a Educação do Campo, que nessa época desenvolvia um impulsionamento à nucleação através do Programa FUNDESCOLA e seus subcomponentes relacionados com a construção de escolas/provisão de infraestrutura escolar e adequação de prédios (Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE e Levantamento da Situação Escolar – LSE e Projeto de Melhoria da Escola – PME) onde foram realizados repasses de financiamentos para a construção e adequação de prédios escolares, coincidentemente próximo a esse período Rolim de Moura construiu a sua primeira escola polo e iniciou o processo de polarização.

O processo de polarização de escolas em Rolim de Moura foi o responsável pelo fechamento do maior número de escolas do campo multisseriadas. Ele foi incutido na vida da

comunidade de forma paulatina através do Projeto Pró-campo, o mesmo Projeto que possibilitou à população do campo rolimourense o acesso ao Ensino Fundamental completo e ao Ensino Médio sem precisar sair do campo, propiciou a naturalização da aceitação da polarização, que foi a estratégia crucial para fechamento das escolas do campo multisseriadas,

Em fevereiro de 1999 foi inaugurada na linha 196 a primeira Escola Polo Francisca Duran Costa, construída especificamente para atender os alunos do Projeto Pró-campo, composta por uma estrutura com salas de aulas, dependências para: direção, secretaria e professores, supervisão, biblioteca, cozinha, despensa, refeitório, instalações sanitárias para o corpo técnico administrativo, docente e discente, área livre para recreação e jogos e campo de futebol. O atendimento na Escola Polo Francisca Duran Costa era voltado para os alunos que moravam nas linhas compreendidas no lado Leste do município, para os alunos das linhas do lado Oeste o Projeto continuou sendo desenvolvido nas escolas multisseriadas, somente em 2001 foi realizada a polarização do Projeto Pró-campo para os alunos que moravam nas linhas do lado Oeste através da ampliação da já existente Escola do campo multisseriada José Veríssimo que foi transformada em Escola Polo.

A comunidade aceitou e consentiu a polarização do Projeto Pró-campo, tendo em vista que os alunos teriam a oportunidade de estudar numa escola maior, conforme explicitado anteriormente. A escola polo era composta por uma estrutura que os alunos não tinham acesso nas escolas multisseriadas, assim como era organizada especificamente para tal finalidade, propiciando uma maior integração entre os alunos de linhas diferentes e além de tudo teriam o “benefício” do transporte escolar, situação que era considerada um privilégio para muitos alunos que viviam num contexto de muita simplicidade.

Mesmo com a polarização, o Projeto Pró-campo continuou atendendo uma vez por semana, através de uma escala das linhas os ônibus buscavam os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio. As escolas do campo multisseriadas foram mantidas e continuaram atendendo os alunos de 1ª a 4ª série.

O Projeto foi desenvolvido utilizando a mencionada organização até o ano de 2005, quando Conselho Estadual de Educação, enquanto órgão normativo de Rolim de Moura na época, expediu a Resolução Nº 005/05-CEE/RO, de 10 de março de 2005, definindo “critérios e prazos para o atendimento ao disposto no inciso I, do art. 24, da Lei nº 9394/96, pelos Mantenedores de Cursos e Projetos de Educação destinados à clientela escolar da zona rural, na Educação Básica”, situação que fez com que o município de Rolim de Moura a partir de

2006 reorganizasse a oferta de educação para a população do campo público alvo do Projeto Pró-campo de forma a atender o cumprimento de no mínimo 200 dias e 800 horas letivas.

Para realizar a referida reorganização, o Ensino Médio, destinado aos alunos camponeses, foi transferido para a competência da Rede Estadual de Ensino. Com essa mudança, os alunos dessa etapa passaram a ser transportados para estudar em escolas da zona urbana. E o Projeto Pró-campo foi encerrado, os alunos de 5ª a 8ª série continuaram sob a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino e prosseguiram seus estudos nas Escolas Polos que passaram a desenvolver uma metodologia de ensino regular, com atendimento 05 dias por semana. Nesse contexto os ônibus do transporte escolar adentrariam as linhas todos os dias da semana, aproveitando esse ensejo a administração municipal conjecturou o atendimento dos alunos das escolas do campo multisseriadas nas escolas polos também. Essa nova organização, juntamente com a redução do número de alunos na zona rural foi o ultimato para as escolas do campo multisseriadas, que foram fechadas e dessa forma a Educação do Campo de Rolim de Moura foi totalmente polarizada, em apenas duas escolas polos.

Para instituir a polarização para os alunos de 1ª a 4ª série a SEMEC realizou reuniões em algumas linhas informando os pais sobre o fechamento das escolas do campo multisseriadas, nesses momentos foram explicitados para a comunidade os benefícios da polarização, pois os alunos teriam transporte escolar, uma melhor estrutura física da escola, acompanhamento pedagógico, da mesma forma que foi argumentado que a polarização elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em turmas de acordo com a faixa etária, ou seja, ensino seriado.

Na época foi a questão da redução da quantidade de alunos, estava ficando muito caro para o município e até pela qualidade do ensino também, pois quando você trabalha [o ensino] seriado você tem uma oportunidade maior que esse aluno avance um pouco mais. Essa foi a justificativa na época, mais mesmo pela quantidade de alunos por escola, tiveram que ir centralizando esses alunos num local só, pois não compensava deslocar um professor para trabalhar com 4 ou 5 alunos numa escolinha dessa. (OLIVEIRA, professor, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

No início teve reuniões, a gente fez reuniões com eles falando, alguns teve resistência, mas a maioria não se importou muito, foram lá e conseguiram convencer que ia ser melhor, ao invés de estudar as quatro séries ia estudar só uma por sala, foi o pessoal da SEMEC que falou, que ia ficar bem mais fácil, ia ter merendeira, pois tinha escolinha que o próprio professor tinha que cozinhar ou pagava para alguém, então a turma achou que seria melhor mesmo. (RITA, professora, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos).

As justificativas sobre a polarização apresentada pela SEMEC somado às ações preliminares que foram realizadas paulatinamente de modo a habituar a comunidade com a polarização, possibilitou que as escolas do campo multisseriadas fossem fechadas sem praticamente haver movimento de resistência por parte da comunidade. Existiram algumas famílias que ficaram preocupados com as crianças pequeninas, principalmente devido ao transporte escolar, no entanto não foi apresentada outra alternativa a não ser a polarização. As famílias que intentaram algum ato de resistência informando a SEMEC que não estavam de acordo com o fechamento das escolas das linhas e que não encaminhariam seus filhos para as escolas polos receberam como resposta que caso isso acontecesse a situação seria encaminhada para o Conselho Tutelar. O entrevistado professor José expressou o teor das reuniões realizadas nas linhas tratando sobre a polarização para os alunos das escolas multisseriadas:

Chamaram a secretária na época, eu não lembro quem era a secretária ou secretário, fizeram reuniões lá [na linha], a Prefeita na época foi lá, mas foi uma imposição, [disseram] se vocês quiserem mandar [os alunos para as escolas polos] bem, se não quiserem vocês resolvam com o conselho. E acabaram implantando goela a baixo. (JOSÉ, professor, entrevista concedida a Silmar Oliveira dos Santos, 25 de setembro, 2018).

Não houveram opções para a comunidade, o que demonstra que a realização dessas reuniões tinha a finalidade apenas de informar uma decisão já tomada.

Para explicitar algumas contradições concernentes ao fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura utilizaremos o exemplo da Escola Fernão Dias Paes, que localizava-se na Linha 208, km 06, lado Sul, tendo em vista que essa escola foi uma das últimas a ser fechada.

**Imagem 69 - Escola Fernão Dias Paes em 2002.**



**Fonte:** Arquivo da SEMEC.

Verifica-se por meio da imagem acima que a escola aparentemente estava em boas condições de uso e era composta por duas salas de aula. Estrutura reafirmada com a fala do entrevistado professor José:

Na época a educação fez uma transição boa nessa situação (polarização), explicando que o governo queria a questão de trazer a própria LDB, a questão da proibição da multisseriada, a criança ter o direito a um ambiente legal, mas os pais da linha 208 falaram: Nós temos tudo o que essas escolas têm, por que nós vamos tirar nossas crianças daqui e levar pra lá se aqui nós temos tudo que lá tem? Nós só não temos merendeira, mas nós pagamos uma merendeira. E a limpeza da sala de aula os alunos faziam, tinha uma escala, todo dia as salas eram lavadas pelas crianças, nunca tive problema de chegar e a sala estar suja. E a nossa escola não era mais multisseriada. Na época a Prefeita disse que iria implantar em todas as escolas e implantou. A última linha a ser implantada a polarização foi a Linha 208. A Escola Fernão Dias Paes tinha quadra, biblioteca, tinha cozinha melhor do que as das escolas polos, mas mesmo a comunidade não aceitando, a fala do município foi que ia acontecer e ponto final. (JOSÉ, professor, entrevista concedida a Silmar Oliveira dos Santos, 25 de setembro, 2018).

No relato, é exposto que a Escola Fernão Dias Paes apresentava uma boa estruturada na época de seu fechamento, e demonstra a indignação da comunidade que não compreendia o porquê do fechamento da referida escola, haja vista que ela contemplava tudo o que estava sendo oferecido com a polarização, refutando os argumentos da SEMEC, mas mesmo assim a Escola Fernão Dias Paes foi fechada.

Outro ponto que chama atenção na fala do professor José é a parte da “proibição da multisseriada” onde ele se refere a existência de uma proibição para o funcionamento de escolas multisseriadas, situação que não existiu de forma explícita nas políticas educacionais,

mas implicitamente a partir da década de 1990 verifica-se um esforço de desvalorizar esse modelo de escola.

O processo de destruição, de fechamento das escolas multisseriadas em todo o País iniciou-se na década de 1990. Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de centralização ou nucleação das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa. (SOUZA, 2010, p. 200).

O discurso contrário à escola multisseriada foi utilizado como argumento para a implantação da polarização em Rolim de Moura e contribuiu para a aceitação por parte das famílias, que confrontadas num discurso onde o ensino nas escolas multisseriadas foi colocado como o oposto da qualidade da educação acabaram cedendo e aceitando o fechamento das escolas.

No decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa não constatamos ação expressiva de resistência por parte da comunidade contra o fechamento das escolas do campo. Isso não significa que toda a comunidade aceitou espontaneamente o processo de fechamento das escolas do campo em Rolim de Moura. Possivelmente o contexto em que se deu o processo de fechamento de escolas não possibilitou a existência de movimentos organizados que desse apoio aos pais que eram contrários a esse processo. Também salientamos que a maneira como se deu o fechamento das escolas do campo, impossibilitou a união das comunidades. O fechamento aconteceu de maneira gradual, situação que segmentou as reivindicações impedindo a mobilização.

A própria existência das escolas do campo de Rolim de Moura é um exemplo de resistência. A criação dessas escolas do campo foi propiciada devido a organização das famílias migrantes, que através de mutirões construíram as primeiras escolas, exigindo que, posteriormente, o poder público assumisse a responsabilidade por essas instituições.

As escolas do campo de Rolim de Moura perpassaram por diversas dificuldades, a exemplo: prédios em condições precárias de atendimento, falta de saneamento básico, falta de água encanada, falta de material pedagógico, falta de suporte para os professores, entre outros. Mas mesmo diante de tantas dificuldades a união entre as famílias, os professores, os alunos, a comunidade em geral, contribuiu para a manutenção e funcionamento dessas escolas, que conseqüentemente exerceram um papel fundamental na educação rolimourense. Durante a

existência das 89 escolas do campo sob a responsabilidade de Rolim de Moura foram atendidos um total de 22.360 alunos, um quantitativo bem considerável se comparado com a população atual do município, que é de 54.702 habitantes segundo estimativas do IBGE de 2018.

O fechamento das escolas do campo multisseriadas foi finalizado em 2007 com a desativação das últimas 25 escolas. Situação regulamentada por meio da Resolução Nº 207/07-CEE/RO de 08 de maio de 2007 que considerou encerradas as atividades escolares de 24 escolas<sup>61</sup> da rede pública municipal de ensino de Rolim de Moura.

Uma situação que chama a atenção no processo de fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura é o fato dos prédios da maioria delas terem sido construídos ou reformados poucos anos antes da desativação das mesmas. Foram investidos recursos públicos que praticamente não deram retorno para a sociedade, haja vista que essas escolas foram fechadas mesmo estando em bom estado de conservação. Essa situação também foi evidenciada na entrevista da professora Rita.

Eles já haviam tido um gasto muito grande com a construção de escolas novas, inclusive a escola que eu estava por último era nova de alvenaria, tinha de 4 a 5 anos que havia sido construída e fechou. Foram construídas quadras em quase todas as escolas para a comunidade. [...] tinha pouquinho tempo que havia sido construída a escola e a quadra e deixar tudo de repente para vir para um lugar igual nós viemos, que no início não tinha sala suficiente, chegamos a trabalhar duas turmas numa sala só, até construir as salas de madeira, falaram que era provisório e estão até hoje. (RITA, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

Após o fechamento das escolas do campo multisseriadas a SEMEC providenciou a retirada de parte do material que se pudesse aproveitar dos prédios escolares reformados ou recém construídos como madeira<sup>62</sup> e telhado, também foram realizadas algumas trocas de parte da estrutura dessas escolas com alguns morados das linhas, mas a maioria dos prédios foram abandonados, indicando um verdadeiro desperdício do dinheiro público. Treze anos depois do fechamento das últimas escolas do campo multisseriadas, ao passarmos pelas linhas vicinais ainda avistamos prédios dessas escolas abandonados, depredados e destruídos.

---

<sup>61</sup> Salientamos que em nossa pesquisa documental verificou-se que a Escola Floriano Peixoto teve seu último ano de funcionamento em 2006, no entanto ela não consta como encerrada na relação da Resolução Nº 207/07.

<sup>62</sup> Parte da madeira das escolas do campo multisseriadas que foram fechadas foi utilizada para a realização de construções pela Prefeitura Municipal, faz parte dessas construções um pavilhão de salas de aula na Escola Polo José Veríssimo e na Escola Balão Mágico.



**Imagem 70 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura**



**Fonte:** Arquivo pessoal, foto tirada por Roselene (2018).

**Imagem 71 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura**



**Fonte:** Arquivo pessoal, foto tirada por Roselene (2018).

**Imagem 72 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura**



Fonte: Arquivo pessoal, foto tirada por Silmar (2019).

**Imagem 73 - Prédio abandonado de uma escola do campo multisseriada de Rolim de Moura**



Fonte: Arquivo pessoal, foto tirada por Silmar (2019).

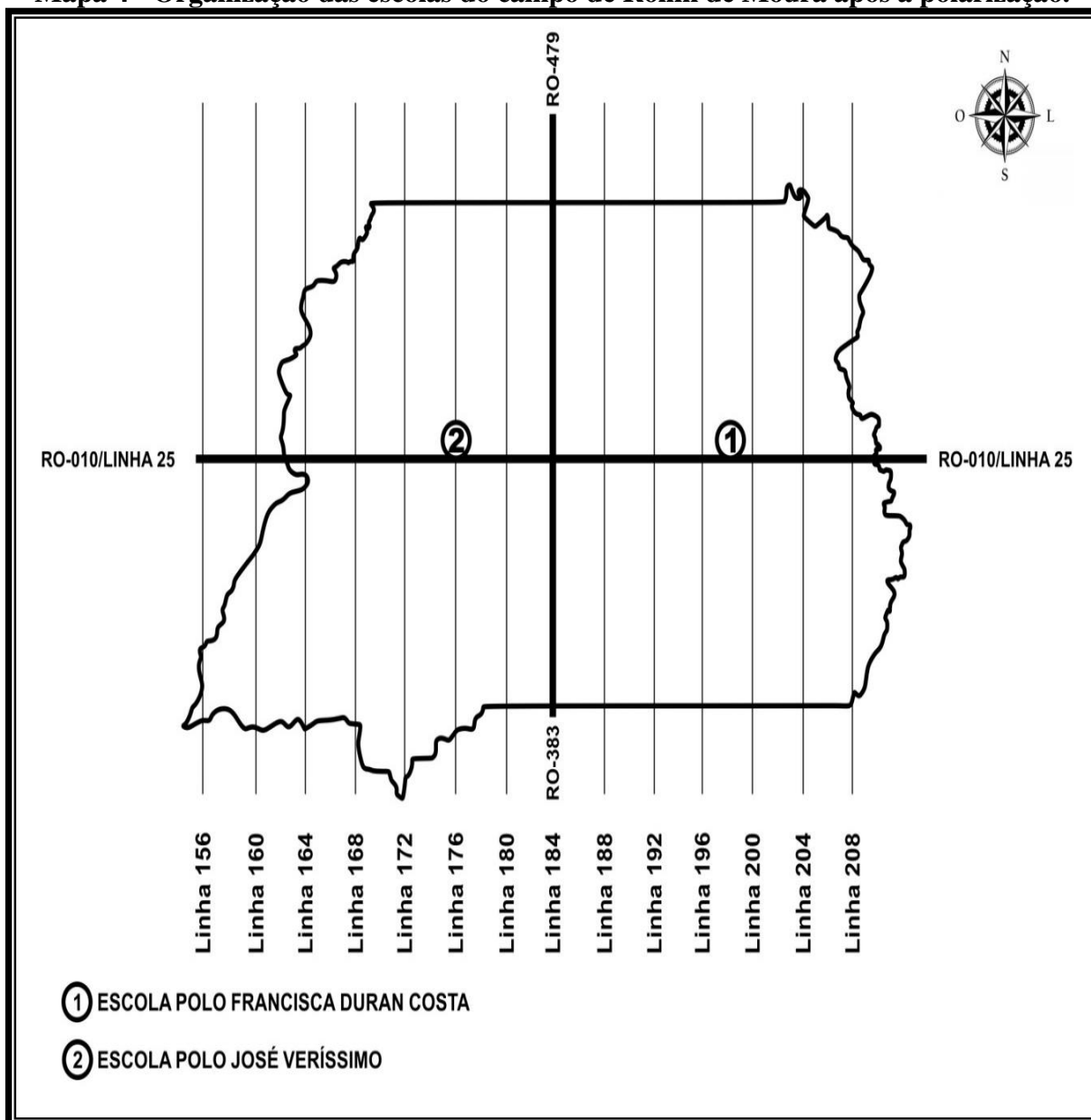
A instalação e fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura fazem parte de uma conjuntura ampla com objetivos intrínsecos ao capitalismo, à vista disso ponderamos que nos primórdios do processo de colonização dirigida através dos Projetos do INCRA era prevista a instalação de instituições escolares. Em primeiro momento a divulgação de instalações de instituições escolares era uma estratégia para atrair a população para a região

Norte, propagandeando a existência de infraestrutura na região, num segundo momento a instalação de instituições escolares contemplava as intenções do governo militar visando a fixação do homem na terra, pois era preciso que a terra foi “amansada” com o desmate da mata, a abertura de estradas, o enfrentamento dos povos indígenas, ou seja a preparação do ambiente. A partir da década de 1990 a falta de condições para a permanência no campo acirrou o êxodo rural que amparou o fechamento das escolas do campo, pois já haviam cumprido os objetivos iniciais do capital, chegando o momento de contribuir através do seu fechamento com a retirada do homem do campo, para abrir espaço para o latifúndio e o agronegócio. Nesse mesmo período o processo de municipalização entra em cena contribuindo para a precarização dos sistemas de ensino municipais, contexto que corroborou para o fechamento de escolas do campo multisseriadas. Na década de 2000 esses objetivos foram intensificados por meio das políticas públicas educacionais – polarização e transporte escolar, que foram cruciais para o fechamento das escolas do campo em Rolim de Moura.

### **5.5 As principais consequências do fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura**

Com o fechamento das 89 escolas do campo multisseriadas a organização educacional preconizada para o campo foi a polarização, concentrando o atendimento dos alunos camponeses em 2 escolas polos, conforme demonstra o mapa abaixo.

**Mapa 4 - Organização das escolas do campo de Rolim de Moura após a polarização.**



Fonte: Elaborada pela autora, ilustrativo sem escala.

A partir da polarização das escolas do campo, entrou em cena o transporte escolar e as crianças da zona rural rolimourense passaram a ser transportadas diariamente para estudar nas duas escolas polos. O transporte escolar dos alunos camponeses para as escolas polos é atribuição da Prefeitura Municipal de Rolim de Moura através do gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, a maior parte das despesas desse serviço é responsabilidade da Prefeitura e uma pequena parte fica a cargo do governo federal, por meio do PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

Conforme explicita Oliveira (2010) “[...] os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e

norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo”. No caso de Rolim de Moura, também existiu a alegação da inviabilidade financeira para manter as escolas do campo multisseriadas funcionando no campo com uma quantidade pequena de alunos, no entanto, contraditoriamente investimentos foram direcionados para o transporte escolar.

**Tabela 12 - Comparativo das despesas do transporte escolar de Rolim de Moura – 2008 e 2019**

Ano	Total de itinerário	Frota própria	Frota terceirizada	Alunos transportados	Dias letivos	Total de despesas/ano
2008	26	11	15	1.215	214	R\$ 1.225.963,20
2019	30 <sup>63</sup>	05	19	1.522	210	R\$ 5.648.018,88 <sup>64</sup>

Fonte: Organizada pela autora a partir de Souza (2010, p. 205); SEMEC-RM (2019).

Conforme dados apresentados na tabela acima é perceptível o aumento do investimento no transporte escolar de Rolim de Moura, outro dado importante concernente a execução desse serviço é o aumento da terceirização do transporte escolar, em 2008, 57% da frota era terceirizada, já para o ano de 2019 esse percentual sobe para 79%.

A execução do transporte escolar por meio da contratação de serviço terceirizado é algo habitual nos municípios brasileiros, e um fato que chama a atenção para esse procedimento é a quantidade de denúncias<sup>65</sup>, divulgadas pela mídia, envolvendo casos de irregularidades nesse tipo serviço: pagamento ilegal por trajeto não percorrido, preços muito acima da média pelo quilômetro rodado; licitações parciais, onde a alternância das empresas contratadas praticamente não existe, denúncias de empresas laranja, criadas somente para participar das licitações forjando uma concorrência. A consequência disso é uma prestação de serviço inadequado e sem qualidade, com a existência de veículos em mau estado de conservação; a ausência de monitores nos ônibus; transporte com número excessivo de alunos. E quem mais sofre as consequências é o aluno do campo.

Relacionado ao transporte escolar, após o fechamento das escolas do campo multisseriadas, além do âmbito financeiro surgiram também diversas problemáticas que

<sup>63</sup> Salientamos que alguns ônibus são utilizados para fazer mais de um itinerário.

<sup>64</sup> Estimativa de despesas para o ano de 2019

<sup>65</sup> Ao realizarmos uma pesquisa simples num site de buscas da internet nos deparamos com várias denúncias de fraudes e irregularidades com relação ao transporte escolar no Estado de Rondônia, a exemplos: PF combate fraudes no transporte escolar fluvial em Porto Velho, disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-05/pf-combate-fraudes-no-transporte-escolar-fluvial-em-porto-velho>>. Acesso em: 15 de março de 2019. MP-RO recomenda anulação de licitação do transporte escolar em Alta Floresta do Oeste, disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/cacoal-e-zona-da-mata/noticia/mp-ro-recomenda-anulacao-de-licitacao-do-transporte-escolar-em-alta-floresta-do-oeste.ghtml>>. Acesso em 15 de março de 2019.

afetaram toda a comunidade, mas principalmente os alunos do campo, que passaram a vivenciar diversas situações inconvenientes. Esses alunos acordam mais cedo e chegam mais tarde, passam um tempo considerável dentro do ônibus durante o trajeto que em Rolim de Moura dependendo da linha e o quilômetro que o aluno mora pode chegar a 50 quilômetros ida e volta por dia. Esse contexto diário gera cansaço nesses alunos, conforme relato do entrevistado Douglas.

As crianças cansam bastante (no trajeto de ônibus) eles estudam a tarde, depois do almoço, depois do meio dia, tem um colega meu que tem três filhos na escola, uma menina e mais dois menininhos, diz que é entrar no ônibus e eles dormem, eles estudam no mesmo horário dos meus filhos, e de lá pra cá vem dormindo também de cansaço. (DOUGLAS, pai de aluno, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 11 de novembro de 2018).

O transporte escolar é realizado somente nas rodovias e linhas vicinais, e em muitos casos os alunos que moram em travessões<sup>66</sup> ainda necessitam se deslocarem de suas casas até o ponto de espera, e nas estradas mais movimentadas correm risco extremo de morte, pois ficam expostas até chegarem ao ponto de espera, além dos infortúnios climáticos, pois fazemos parte de uma região onde durante seis meses passamos pelo período da seca, e os alunos do campo enfrentam muita poeira e um sol escaldante e nos outros seis meses é o período das águas onde eles enfrentam muita lama e chuva para chegarem aos pontos de esperas de onde serão transportados até a escola. Isso quando existe o ponto de espera, pois na maioria das vezes existe apenas uma indicação, sem nenhuma estrutura para a proteção dessas crianças.

Posteriormente ao fechamento das escolas do campo multisseriadas alguns pais demonstraram insatisfação ao modelo de organização polarizado, justamente por causa das questões advindas com o transporte escolar, conforme exposto na fala da entrevistada Eliane que trabalhava na SEMEC durante esse período de transição.

Na época teve muitos problemas, de ordem assim: o ônibus quebrava e não chegava na linha, então os pais vinham reclamar, porque os pais no fundo queriam que as escolas permanecessem lá nas linhas mesmo, não queriam que fosse polarizado. Mas então foi sentido essa necessidade, até porque a administração pensou na qualidade que ia melhorar e muito o atendimento às crianças, mas teve esse outro lado também, que os pais não ficaram muito satisfeitos por conta da questão dos horários, as crianças saíam muito cedo de casa e até que chegavam na escola, as vezes os ônibus quebravam e até ir outro ônibus socorrer aquele, então teve muitas reclamações dos pais nesse sentido. (ELIANE, técnica da SEMEC, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 12 de novembro de 2018).

---

<sup>66</sup> Conexão entre uma linha e outra.

Atualmente a Educação do Campo ainda enfrenta percalços relacionados ao transporte escolar, contexto denunciado nas entrevistas tanto pelos pais quanto pelos professores:

O transporte no começo e até hoje de vez em quando ainda falta, por causa de chuva o ônibus quebra, ou o ônibus é apreendido por falta de segurança, por causa de cinto, por causa de uma coisa ou outra. E a preocupação da gente enquanto pais dessas crianças que tem que ficar prá lá e pra cá, é muito preocupante. [...] tem crianças que moram mais afastadas [nos travessões] e tem que ir até na estrada para pegar o ônibus, e quando está chovendo tem que se virar pra poder vir até a estrada, isso quando vai o ônibus, pois as vezes quando está chovendo muito não tem como passar. (ROSE, mãe de aluno, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

A questão do transporte escolar hoje é uma realidade bem difícil, porque tem alunos que moram bem nos quilômetros dezoito ou vinte ou travessões, eles têm que sair com o escuro, ainda de madrugada e vir para o ponto, [...] e também a questão que as vezes tem uma ponte que não está boa, tem a chuva, tem buraco e os ônibus não podem subir e os alunos ficam sem aula. E sem contar que as vezes era falta de pagamento para a terceirizada, nós mesmo na escola Polo que eu trabalho estamos repondo os dias que ficamos na escola esperando transporte por falta de combustível e falta de pagamento da Prefeitura. (FLOR, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 10 de novembro de 2018).

Observa-se que essas situações por que passam os alunos da Educação do Campo, trazem prejuízos à aprendizagem, haja vista que eles têm que acordar muito cedo, passam um tempo considerável no ônibus, chegam mais tarde em casa, além de perderem aula durante as adversidades do transporte escolar, conjuntura que compromete o rendimento e aprendizagem desses alunos. No relato do professor Oliveira é exemplificado essa questão.

Eu vejo hoje que essa distância (que os alunos são transportados) não deu muito certo, os alunos saem muito cedo de casa, nós temos alunos aqui hoje que sai de casa em torno de 5h30min. para pegar o ônibus 6 horas no ponto, ele vai acordar em torno de 4h40min. à 5h da manhã, ele vai retornar em casa em torno de 12h30min à 13h, esse período acaba dificultando a aprendizagem, pelo tempo que ele fica no caminho e na própria escola, pois já chega cansado (na escola), sai muitas vezes de casa sem tomar café, pois algumas crianças não conseguem tomar café e viajar acabam passando mal, então acho que isso também interfere. (OLIVEIRA, professor, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

Outra questão relacionada ao transporte escolar e que demanda atenção é o fato de se transportar os alunos do Ensino Médio do campo para estudarem em escolas da cidade. O Ensino Médio é responsabilidade da Rede Estadual, que celebra convênio com o município para trazer esses alunos para escolas da zona urbana.

A entrevistada Cristina, que foi aluna das escolas do campo multisseriadas, estudou no Projeto Pró-campo, vivenciou essa logística para cursar o Ensino Médio, sendo transportada todos os dias para estudar em escola na zona urbana rolimourense, e nos relatou o seguinte episódio:

Em 2006 fomos mandados pra estudar na cidade, e não consultaram em qual colégio a gente queria estudar, nós não tivemos nem um pouco de receptividade por parte dos outros alunos, ao contrário, ‘esculhambaram’ a gente no sentido de falar que a gente era ‘uns dá roça’, que éramos ‘caipira’, diziam ‘não sei o que esse bando de atrasado estão fazendo aqui’ e nos chamavam de ‘manada’. Então nós não fomos bem recebidos nessa escola então falamos que a gente não queria estudar nela e pedimos transferência para outra escola, só que para estudarmos em outra escola nós tivemos que sair da nossa linha para pegar o ônibus na 188, eu, meu irmão e nosso finado vizinho. [...] então nós saíamos de casa 10 horas da manhã e chegávamos 7 horas da noite, isso quando não chovia. (CRISTINA, ex-aluna, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 13 de novembro de 2018).

A fala da entrevistada Cristina representa o preconceito que alguns alunos camponeses passam para terem o direito de estudar, percebe-se a imposição da cultura urbana na tentativa de desvalorizar a cultura camponesa, situação que pode ocasionar nesses alunos a necessidade de adequação aos valores urbanos influenciando assim na perda da identidade e o afastamento de suas origens. O deslocamento de alunos camponeses para estudar na cidade significa um distanciamento referencial e de vivências dos adolescentes e jovens de suas comunidades, fato que pode gerar implicações nos seus projetos de vidas e na relação de coletividade.

A relação escola e comunidade é outro fator que foi extremamente prejudicado com o fechamento das escolas o campo multisseriadas e posterior polarização da Educação do Campo em Rolim de Moura, com a polarização a distância entre a comunidade e a escola aumentou e a participação efetiva dos pais diminuiu. Atualmente existe uma participação pontual, principalmente quando são realizadas reuniões nas escolas polos, mas não se compara com a participação que existia nas escolas do campo multisseriadas, onde os pais participavam e acompanhavam o processo de escolarização dos filhos, assim como, cuidavam da escola.

A família era presente sempre na escola, se você convocava eles compareciam, muitas vezes nem precisava convocar o pai, ele estava sempre presente na escola. Era um convívio com a comunidade muito bom. [...] A participação da família hoje é bem menor, porque a distância entre a família e a escola é bem maior, naquela época morava-se todos na mesma linha, a distância era de 5, 6, ou 7 quilômetros, ou nem isso, hoje nós temos uma distância até de 35 quilômetros em média, esse afastamento na questão de quilometragem dificultou muito. (OLIVEIRA, professor, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos, Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

De acordo com o relato da professora Marisa, que deu aula nas escolas do campo multisseriadas e atualmente trabalha na escola polo, a participação e acompanhamento dos pais nas escolas do campo multisseriadas influenciava numa melhor aprendizagem dos alunos.



A aprendizagem nas escolas multisseriadas era melhor, o compromisso era outro também, os alunos aprendiam mais sim, as vezes porque o pai tinha um acompanhamento maior também, na época quando a gente estava nas escolinhas rurais nas reuniões de pais os pais eram mais presentes, eles tinham mais autonomia sobre a escola, tinham as APPs e o pais que decidiam o que era feito com os recursos que vinham pra essas escolinhas, e sempre os pais viam a aprendizagem do filho mesmo [...] o comprometimento da família era outro e quando a família tem compromisso com a escola a aprendizagem flui melhor. (MARISA, professora, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos Rolim de Moura, 03 de outubro de 2018).

Mesmo com tantas dificuldades estruturais nas escolas do campo multisseriadas, os professores que trabalharam nas escolas do campo multisseriadas e atualmente trabalham nas escolas polos ressaltaram durante as entrevistas uma preponderância com relação a aprendizagem dos alunos.

Mesmo com toda falta de condições e dificuldades, por incrível que pareça os alunos entravam na escola sem saber pegar no lápis e no final do ano saíam mais de 90% alfabetizados e fazendo as quatro operações. E no quarto ano as crianças terminavam com grande conhecimento matemático, conhecimento de história, conhecimento de geografia, eu vejo assim, era uma dificuldade enorme na época, as crianças andavam de seis a sete quilômetros a pé para chegar na escola e vinham com vontade de estudar. No início a maior dificuldade mesmo era a falta de estrutura física, com relação à aprendizagem era o que fazia a alegria e sucesso do professor, pois as crianças se desenvolviam muito. (JOSÉ, professor, entrevista concedida a Silmar Oliveira dos Santos, 25 de setembro, 2018).

Com relação as condições do trabalho docente após o fechamento das escolas do campo multisseriadas, constatamos uma correspondência na fala da maioria dos entrevistados, expressando que houve melhoras nas condições de trabalho dos professores, haja vista que nas Escolas Polos foram lotados preferencialmente numa única série, passaram a ter suporte pedagógico da supervisão e orientação escolar de uma forma cotidiana, as responsabilidades administrativas foram divididas, pois nas Escolas Polos passaram a contar com o apoio de zeladores, merendeiros, secretário escolar, direção e outros, as instalações das Escolas Polos eram recém construídas e apresentavam boas condições de trabalho.

Contraditoriamente no tocante da formação continuada, mesmo com o suporte que passaram a ter com a polarização, foi manifestando a preferência pelas formações realizadas de quando trabalhavam nas escolas do campo multisseriadas, essas formações aconteciam geralmente no início do ano, antes de começar as aulas, os professores se deslocavam para a cidade onde passavam de uma a duas semanas em formação, utilizavam espaços amplos com capacidade para receber todos os professores da zona rural, geralmente o Centro de Treinamento da Igreja Católica ou o Centro de Treinamento da Igreja Luterana. As formações eram realizadas de maneira que contemplava a realidade vivenciada, existia a valorização e compartilhamento de ideias e sugestões dos docentes que eram socializadas entre a equipe,

além desses encontros propiciar um vínculo de amizade e companheirismo entre os professores.

Durante o ano letivo as formações eram realizadas no mínimo bimestralmente, com o agrupamento de algumas linhas, tendo em vista do grande quantitativo de docentes. A duração normalmente era de um dia, geralmente era escolhida uma das Escolas Multisseriadas para receber os participantes.

A formação continuada nossa era espetacular! Tinha a formação no começo do ano de uma semana por exemplo, você trazia as ideias que deram certo no ano anterior e compartilhava as ideias com os demais professores, para aquele bimestre ou semestre. Durante o ano você voltava novamente e apresentava o que deu certo e o que não deu naquele período e você trocava ideia com os professores nos assuntos dentro do ensino e aprendizagem dentro da realidade da própria comunidade. Era uma questão muito boa, isso atualmente acabou. A formação era realizada pela própria coordenação pedagógica da secretaria, a gente tinha uma coordenação muito atuante na época. A formação era ofertada para todos os professores no mesmo local, a gente tinha local, tinha hospedagem pra quem morava na zona rural, era muito divertido, a gente ia por prazer nessas formações e dava resultado. Era espetacular as formações, tinha dinâmicas, a questão da própria formação, a troca de ideias, muitas vezes a gente criava aquele espaço onde você tinha que produzir seu próprio material para você trabalhar, era algo muito interessante que se tinha na época e que hoje se perdeu. (OLIVEIRA, Professor, entrevista concedida à Silmar Oliveira dos Santos Rolim de Moura, 08 de novembro de 2018).

Com a polarização os encontros de formação continuada não foram mais realizados no formato mencionado anteriormente e nem na frequência. Passaram a ser realizados de forma mais pontual, ficando sob a responsabilidade da escola ou são formações de nível federal que são repassadas para o município, enquanto um “pacote” que não são elaboradas de acordo com as peculiaridades das Escolas Polos Municipais.

Outro ponto que elencamos como consequência do fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura foi a desmobilização dos camponeses enquanto movimento de resistência. A existência dessas escolas fomentava um senso de coletividade na comunidade, unindo os camponeses, situação que não é bem vista na ordem vigente que utiliza os mais diversos instrumentos para abafar, para desmobilizar o surgimento e avanço de movimentos de resistência.

Em síntese, o fechamento das escolas do campo multisseriadas e posterior polarização teve como principais consequências a ênfase do investimento no transporte escolar, situações de risco para a vida dos alunos nos trajetos de ônibus onde enfrentam diariamente estradas e linhas vicinais precárias e também no perigo das vias mais movimentadas sem ponto de espera, cansaço dessas crianças que acordam mais cedo e chegam mais tarde em casa, e o

enfraquecimento da participação da comunidade devido a distância das escolas polos, contexto que interfere na qualidade da educação ofertada para esse alunos.

Salientando que os principais argumentos frisados pela SEMEC, de acordo com a perspectiva dos entrevistados, para o fechamento das escolas do campo multisseriadas foram a falta de condições estruturais das escolas multisseriadas e a melhora da qualidade da educação com a polarização, com relação a falta de condições estruturais da escolas do campo multisseriadas como: problemas na infraestrutura das escolas, a difícil condição de trabalho dos professores e a falta de recursos materiais e humanos, ressaltamos que essas situações eram responsabilidade do município de Rolim de Moura juntamente com apoio dos entes estadual e federal, ao utilizar o discurso alegando falta de condições de atendimento das escolas do campo multisseriadas para o fechamento das mesmas o município assumiu sua ineficiência, pois não cumpriu o seu dever de oferecer educação pública e gratuita dentro dos padrões de qualidade. Diante do contexto apresentado anteriormente nos perguntamos: será que a qualidade da educação realmente melhorou com o fechamento das escolas do campo multisseriadas? Abrimos esse questionamento para futuras pesquisas, haja vista que nossos objetivos não abarcaram essa questão.

Destarte, o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura cumpre com interesses políticos e econômico da ordem capitalista para o esvaziamento do campo, a fim de deixá-lo livre para o agronegócio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Finalmente a colcha está pronta! Entretanto, em todas as franjas, permanecem retalhos que poderiam ainda ser combinados e recombinados com outras cores e estampas. Fica a impressão de que a colcha poderia ainda articular muitas outras combinações. Trata-se de um trabalho em aberto. São apenas algumas setas que acenam para novos caminhos de continuidade do 'artesanato intelectual' na Amazônia.*  
(Márcia M. de Oliveira)<sup>67</sup>

Pelos estudos realizados, buscou-se investigar como se deu o processo de fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura e qual a relação desse processo com os interesses do capitalismo em sua fase imperialista.

A fim de possibilitar a compreensão da realidade local (Rolim de Moura) como parte do fenômeno em sua totalidade, analisamos a instituição da Educação do Campo em Rolim de Moura, o fechamento de suas escolas do campo multisseriadas, a mobilização da comunidade local com relação ao fechamento dessas escolas e as principais consequências desse processo.

Adotou-se como método de análise o materialismo histórico-dialético para interpretar a análise do fenômeno investigado, por meio das categorias: totalidade e contradição, e, ainda, a categoria histórica e política imperialismo. Este método permitiu analisar o particular, nesse caso o fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura, em sua relação dialética com o universal que diz respeito ao imperialismo, fase superior do capitalismo. Adotamos o conceito de imperialismo desenvolvido por Lenin (1987), que nos permitiu compreender a atual fase do capitalismo e as determinações impostas à Educação do Campo por meio dos organismos internacionais a serviço do imperialismo, principalmente o Banco Mundial que além de atuar no campo financeiro atua fortemente no campo político e no campo ideológico.

Em Rolim de Moura o fechamento das 89 escolas do campo multisseriadas aconteceu de forma gradual, mesmo com características específicas o fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura faz parte de uma conjuntura macro, que perpassa pelos reais interesses da colonização dirigida em Rondônia, pelo processo de municipalização da educação, pelo êxodo rural, e pelas políticas educacionais destinadas ao campo, fatores estes

---

<sup>67</sup> OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Dinâmicas migratórias na Amazônia contemporânea**. São Carlos: Editora Scienza, 2016.

que se convergem enquanto objetivos do capital visando a expansão da concentração de terras e o favorecimento do agronegócio.

O processo de colonização dirigida tem relação com o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura, haja vista que o fluxo de migrantes ocasionado por esse processo foi utilizado como força de trabalho para “amansar” a terra, ou seja, preparar a região para posteriores objetivos capitalistas. Com a estruturação desse propósito a massa sobrando de migrantes foi direcionada para outros núcleos de colonização ocasionando a redução da população do campo rolimourense e conseqüentemente a diminuição de alunos, situação que provocou o fechamento das primeiras escolas do campo multisseriadas.

Outro fator que concorreu para o fechamento de escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura foi processo de municipalização da educação. Em Rondônia como consequência do processo de municipalização a maioria das escolas do campo multisseriadas sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação foram repassadas para os municípios, foi o caso de Rolim de Moura, que ficou responsável por 89 escolas do campo multisseriadas sem condições de atendê-las de forma suficiente resultando na precarização e conseqüente fechamento de escolas.

O êxodo rural é um dos grandes causadores do fechamento de escolas do campo no Brasil, e em Rolim de Moura não foi diferente, a falta de condições para a permanência no campo, aliada com a queda dos preços da produção de lavoura branca, a desvalorização do preço do café, o avanço da pecuária e a implantação de empresas frigoríficas levou a população rural a vender seus lotes e procurar melhoria de vida na cidade.

A conjuntura apresentada resultou no fechamento de parte das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura, no entanto a década de 2000 foi o período que mais se fechou escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura e este fato está associado com a política nacional voltada para a Educação do Campo, que nessa época desenvolvia um impulsionamento à polarização através do Programa FUNDESCOLA e seus subcomponentes relacionados com a construção de escolas/provisão de infraestrutura escolar e adequação de prédios (Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE e Levantamento da Situação Escolar – LSE e Projeto de Melhoria da Escola – PME) onde foram realizados repasses de financiamentos para a construção e adequação de prédios escolares, coincidentemente próximo a esse período Rolim de Moura construiu a sua primeira escola polo e iniciou o processo de polarização.

Para justificar o processo de polarização foi propagado um discurso negativo com relação as escolas do campo multisseriadas associando-as a perspectiva de fracasso, falta de qualidade e precárias infraestruturas, diante desse discurso não houveram resistências por parte das famílias rolimourenses, que foram iludidas com um discurso ideológico, que ocultou o verdadeiro processo histórico de abandono e falta de investimentos por parte do Estado para as escolas do campo.

No decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa não constatamos ação expressiva de resistência por parte da comunidade contra o fechamento das escolas do campo. Isso não significa que toda a comunidade aceitou espontaneamente o processo de fechamento das escolas do campo em Rolim de Moura. Possivelmente o contexto em que se deu o processo de fechamento de escolas não possibilitou a existência de movimentos organizados que desse apoio aos pais que eram contrários a esse processo. Também salientamos que a maneira como se deu o processo de fechamento das escolas do campo, impossibilitou a união das comunidades, o referido processo aconteceu de maneira gradual, pouco a pouco as escolas foram sendo fechadas, situação que segmentou as reivindicações impedindo a mobilização.

Com fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura e posterior processo de polarização entra em cena o transporte escolar e as crianças da zona rural rolimourense passaram a ser transportadas diariamente para estudar nas duas escolas polos. Esse processo afetou toda a comunidade, mas principalmente os alunos do campo, que passaram a vivenciar diversas situações inconvenientes. Esses alunos acordam mais cedo e chegam mais tarde, passam um tempo considerável dentro do ônibus durante o trajeto, que em Rolim de Moura dependendo da linha e o quilômetro que o aluno mora pode chegar a 50 quilômetros ida e volta por dia.

O transporte escolar é realizado somente nas rodovias e linhas vicinais, e em muitos casos os alunos que moram em travessões ainda necessitam se deslocarem de suas casas até o ponto de espera, e nas estradas mais movimentadas correm risco extremo de morte, pois ficam expostas até chegarem ao ponto de espera, além dos infortúnios climáticos, pois fazemos parte de uma região onde durante seis meses passamos pelo período da seca, e os alunos do campo enfrentam muita poeira e um sol escaldante e nos outros seis meses é o período das águas onde eles enfrentam muita lama e chuva para chegarem aos pontos de esperas de onde serão transportados até a escola, isso quando existe o ponto de espera, pois na maioria das vezes existe apenas uma indicação, sem nenhuma estrutura para a proteção dessas crianças.

Observa-se que essas situações por que passam os alunos da Educação do Campo, trazem prejuízos à aprendizagem, haja vista que eles têm que acordar muito cedo, passam um tempo considerável no ônibus, chegam mais tarde em casa, além de perderem aula durante as adversidades do transporte escolar, conjuntura que compromete o rendimento e aprendizagem desses alunos.

Outra questão verificada durante a pesquisa trata-se do fato de se transportar os alunos do Ensino Médio do campo para estudarem em escolas da cidade. O Ensino Médio é responsabilidade da Rede Estadual, que celebra convênio com o município para trazer esses alunos para escolas da zona urbana. O deslocamento de alunos camponeses para estudar na cidade significa um distanciamento referencial e de vivências dos adolescentes e jovens de suas comunidades, fato que pode gerar implicações nos seus projetos de vidas e na relação de coletividade.

Foi demonstrado ainda, que a relação escola e comunidade é outro fator que foi extremamente prejudicado com o fechamento das escolas do campo multisseriadas e posterior polarização da Educação do Campo em Rolim de Moura, com a polarização a distância entre a comunidade e a escola aumentou e a participação efetiva dos pais diminuiu, atualmente existe uma participação pontual, principalmente quando são realizadas reuniões nas escolas polos, mas não se compara com a participação que existia nas escolas do campo multisseriadas, onde os pais participavam e acompanhavam o processo de escolarização dos filhos, assim como, cuidavam da escola.

Com relação as condições do trabalho docente após o fechamento das escolas do campo multisseriadas, constatamos uma correspondência na fala da maioria dos entrevistados, expressando que houve melhoras nas condições de trabalho dos professores, haja vista que nas Escolas Polos foram lotados preferencialmente numa única série, passaram a ter suporte pedagógico da supervisão e orientação escolar de uma forma cotidiana, as responsabilidades administrativas foram divididas, pois nas Escolas Polos passaram a contar com o apoio de zeladores, merendeiros, secretário escolar, direção e outros, as instalações das Escolas Polos eram recém construídas e apresentavam boas condições de trabalho.

Outro ponto que elencamos como consequência do fechamento das escolas do campo multisseriadas em Rolim de Moura foi a desmobilização dos camponeses enquanto movimento de resistência, a existência dessas escolas fomentava um senso de coletividade na comunidade, unindo os camponeses, situação que não é bem vista na ordem vigente que

utiliza os mais diversos instrumentos para abafar, para desmobilizar o surgimento e avanço de movimentos de resistência.

Dentro da categoria contradição destacamos a alegação da inviabilidade financeira por parte da SEMEC para manter as escolas do campo multisseriadas funcionando no campo com uma quantidade pequena de alunos, contraditoriamente a esta alegação investimentos foram direcionados para o transporte escolar que passou de R\$ 1.225.963,20 no ano de 2008, para R\$ 5.648.018,88 no ano de 2019. Outro dado importante concernente a execução desse serviço é o aumento da terceirização do transporte escolar, em 2008, 57% da frota era terceirizada, já para o ano de 2019 esse percentual sobe para 79%.

Também destacamos enquanto contradição do processo de fechamento das escolas do campo de Rolim de Moura o fato dos prédios da maioria das escolas que foram fechadas terem sido construídos ou reformados poucos anos antes da desativação das mesmas. Foram investidos recursos públicos que praticamente não deram retorno para a sociedade, haja vista que essas escolas foram fechadas mesmo estando em bom estado de conservação.

A categoria totalidade nos ajudou na compreensão do imperialismo enquanto sistema que exerce relações dominantes nas esferas socioeconômicas, política e cultural incidindo sobre os programas e políticas educacionais destinados para a Educação do Campo.

Assim sendo, o processo de fechamento das escolas do campo multisseriadas de Rolim de Moura constitui-se enquanto negação dos direitos à educação próxima ao lugar onde os alunos vivem. O desenvolvimento desse processo serviu as imposições dos organismos do imperialismo que visam um campo sem escola, um campo sem gente e propício para a expansão do agronegócio.



## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 390-391.

AMARAL, Januário. **Mata Virgem: Terra Prostituta**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

ARRUDA, Marcos. **Dívida e(x)terna: para o capital tudo, para o social, migalhas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada**. Relatório n° 21790-BR, Departamento do Brasil, Região da América Latina e do Caribe, 2001, vol. I: resumo.

\_\_\_\_\_. El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Bangkok, **Anais...** Bangkok: Banco Mundial, 1990. (p. 01-271).

\_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**.

Washington D. C., 1996. Disponível em

<<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

>. Acesso em 28 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Project appraisal document – School Improvement Project – FUNDESCOLA I - Report N° 17402-BR**. 1998. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/849721468741907543/pdf/multi0page.pdf>>.

Acesso em 23 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **Project appraisal document – Second School Improvement Project – FUNDESCOLA II - Report N° 19228-BR**. 1999. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/516821468769865297/pdf/multi-page.pdf>>.

Acesso em 23 de abril de 2019.

BARROS, Edilaine Santos. A resistência camponesa no enfrentamento ao Projeto de Ensino Médio por Mediação Tecnológica na comunidade Planalto São Luiz em Cabixi, Rondônia. In: I Congresso de Licenciatura em Educação do Campo de Rondônia, 2018, Rolim de Moura, RO. **Anais...** Rolim de Moura: UNIR, 2018. Disponível em:

<[http://www.nch.unir.br/uploads/23346711/arquivos/Anais\\_CONCAMPO\\_1472284478.pdf](http://www.nch.unir.br/uploads/23346711/arquivos/Anais_CONCAMPO_1472284478.pdf)

>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)**. 349 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: (org.) BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação para o Campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

BOF, Alvana Maria; SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: (Org.) BOF, Alvana Maria. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

CAETANO, Eleni. **Mais de 14 milhões de cabeças foram imunizadas na 45ª campanha contra aftosa em Rondônia**. 2018. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/mais-de-14-milhoes-de-cabecas-foram-imunizadas-na-45a-campanha-contr-aftosa-em-rondonia/>>. Acesso em: 12 de março de 2019.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: (org.) MOLINA, Mônica Castagna et al. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CAMELY, Nazira Correia. **A geopolítica do ambientalismo ongueiro na Amazônia brasileira: um estudo sobre o estado do Acre**. 2009. 284 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CARNEIRO, Neri de Paula. **Educação em Rolim de Moura: das iniciativas privadas às ações públicas (1975-1983)**. 2008, 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA. **8,5 milhões de alqueires de Rondônia improdutivos**. 2011. Disponível em: <<http://cptrondonia.blogspot.com.br/2011/06/16-milhoes-de-alqueires-de-rondonia.html>> Acesso em: 22 maio 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rondônia). **Resolução Nº 005/05-CEE/RO, de 10 de março de 2005**. Define critérios e prazos para o atendimento ao disposto no inciso I, do art. 24, da Lei nº 9394/96, pelos Mantenedores de Cursos e Projetos de Educação destinados à clientela escolar da zona rural, na Educação Básica. Porto Velho – SEDUC, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rondônia). **Resolução Nº 207/07-CEE/RO, de 08 de maio de 2007**. Considera encerradas, a partir do final do ano letivo de 2006, as atividades escolares das Escolas, que especifica, da rede pública municipal de ensino de Rolim de Moura/RO, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Rondônia, DOE nº 780, Porto Velho, 22/06/2007.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Nenhuma escola fechada!** Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e Educação do Campo. 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins** (Paris) Revista franco-brasileira de geografia, v. 23, p. 1-20, 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/9949>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_, Ricardo Gilson da. Conflitos agrários e acesso à terra em Rondônia. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 1, 2018, p. 461-479. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-461.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_, Ricardo Gilson da. Política de regularização fundiária em Rondônia: limitações do programa terra legal e expectativas socioterritoriais. **Confins** (Paris) Revista franco-brasileira de geografia, v. 29, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/11541>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia, CPT, 2016.

\_\_\_\_\_. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2017**. Goiânia, CPT, 2017.

\_\_\_\_\_. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2018**. Goiânia, CPT, 2018.

DAL MASO, Mansueto. **Política de colonização e colonização da política**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

ESPINOSA, Roberto Moreno. Descentralização. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: (org.) MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Elisângela; NICOLIELO, Bruna. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Revista Nova Escola**. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2851/por-que-no-campo-os-alunos-estudam-tao-longe-de-casa>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERMANO, Marcilei Serafim. **Educação com mediação tecnológica - EMMTEC: reestruturação à mercantilização do Ensino Médio em Rondônia**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2017.

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

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário 1995-1996**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/20700-1995-1996-censoagro1995.html?edicao=18356&t=destaques>>. Acesso em: 12 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário – 2006: Brasil, grandes regiões e unidades da federação**. Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produção Agrícola Municipal**. Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: **Inep**, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 09 de março 2019.

**IDEIAS & FATOS**. Rolim de Moura: Gráfica Pontual, nº 04, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em 23 de março de 2019.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Caldart et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LÊNIN, Vladimir. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 4 ed. São Paulo: Global, 1987.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**. Brasília/DF, v. 9, n. 1, p. 27-33, set. 1982.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf>>. Acesso em abril de 2019.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, out. 1999. p. 97-128. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320701999000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320701999000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jan. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MESQUITA, Helena Angélica de. **A luta pela terra no país do latifúndio: o massacre de Corumbiara/Rondônia.** Goiânia: FUNAPE/DEPECAC/UFG, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o neoliberalismo e a Educação do Campo no Brasil.** 2017. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação.** v. 33 n. 1 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos.** 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_, Ariovaldo Umbelino de. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia.** Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: Labur Edições. 2007.

\_\_\_\_\_, Ariovaldo Umbelino de. Questão Agrária-Diálogo Aberto-12/12/2013. **You Tube.** Fundação Nazaré de Comunicação. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o-IfPzrkCB8>>. Acesso em: fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Dinâmicas migratórias na Amazônia contemporânea.** São Carlos: Editora Scienza, 2016.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS.** 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos. Rondônia: a trajetória da ilusão.** São Paulo: Loyola, 1992.

PEREIRA, Fernando. Mediação Tecnológica é reprovada por alunos. **Diário da Amazônia.** Porto Velho, 12 nov. 2016. Disponível em:

<<https://www.diariodaamazonia.com.br/mediacao-tecnologica-e-reprovada-por-alunos/>>. Acesso em: 17 maio 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A política agrária contemporânea do Banco Mundial: objetivos, lógica e linhas de ação**. 2005. Disponível em: <<http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000183-c01f6c1196/Pereira%20Jo%C3%A3o%20Marcio.%20A%20pol%C3%ADtica%20agr%C3%A1ria%20contempor%C3%A2nea%20do%20Banco%20Mundial.pdf>>. Acesso em 17 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Modernização, combate à pobreza e mercado de terras: uma análise das políticas do Banco Mundial para agricultura e desenvolvimento rural (1944-2003). **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 32, n. 58, p. 225-258, jan/abr 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v32n58/0104-8775-vh-32-58-0225.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Departamento de História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2009.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Programa escolas rurais consolidadas. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 77, p. 19-23, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1038/1046>>. Acesso em: 30 de abril 2019.

ROLIM DE MOURA. **Lei nº 555, de 04 de janeiro de 1993**. Dispõe sobre a reestruturação organizacional administrativa da prefeitura municipal de Rolim de Moura/RO e dá outras providências. Rolim de Moura: Câmara Municipal, 1993. Disponível em: <<http://www.rolimdemoura.ro.leg.br/atividade-legislativa/leis>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RONDÔNIA. Lei n. 3.846, de 4 de julho de 2016. **Institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Rondônia, RO, DOE nº 121, Porto Velho, 04/07/2016.

RONDÔNIA. Decreto N° 230, de 28 de maio de 1982. **Cria Escolas Municipais em Rolim de Moura, no município de Cacoal - RO**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Rondônia, Porto Velho. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D230.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

RONDÔNIA. Decreto N° 2884, de 10 de março de 1986. **Cria Escolas Multigraduadas no município de Rolim de Moura**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Rondônia, RO, DOE nº 1022, Porto Velho, 12/03/1986. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=6874>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

RONDÔNIA. Decreto N° 3146, de 22 de dezembro de 1986. **Cria Escolas Rurais no município de Rolim de Moura**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Rondônia, RO, DOE n° 1220, Porto Velho, 30/12/1986. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D3146.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

RONDÔNIA. **Edital de Pregão eletrônico n° 53/2018/SUPEL/RO**. Superintendência Estadual de Compras e Licitações - SUPEL/RO, Porto Velho, 2018. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/licitacao/217829/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

RONDÔNIA. **Ata de registro de preço n°201/2018** – Contratação de locação de módulos de containers – SEDUC. Porto Velho: Superintendência Estadual de Compras e Licitações - SUPEL/RO. 2018. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/ata/201-2018-contratacao-de-locacao-de-modulos-de-containers-seduc-p-e-211-18/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Miriam Santos de. A municipalização do ensino em questão: reconstrução histórica de políticas educacionais no Brasil. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP - FE – HISTEDBR, 1997. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm)>. Acesso em: abril de 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. 2017. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2017.

SINTERO. **Mediação Tecnológica é criticada em Audiência Pública na ALE**. 2016. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/noticias/geral/mediacao-tecnologica-e-criticada-em-audiencia-publica-na-ale/657>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **Na trilha do formigueiro: os caçadores e a luta pela terra no contexto da formação histórica do município de Rolim de Moura (1976- 1986)**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História e Estudos Culturais) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SOUZA, Francilane Eulália de et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA n° 103**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. Presidente Prudente, 2016. Disponível em:



<[http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes\\_2016.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf)>. Acesso em 16 de maio de 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Capitalismo, questão agrária e meio ambiente em Rondônia**: o caso de Jacinópolis. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2006.

\_\_\_\_\_, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

\_\_\_\_\_, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

\_\_\_\_\_, Marilsa Miranda de; ROCHA, Neidiele Bratiliéri da; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Privatização e precarização do Ensino Médio em Rondônia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 22, p. 115-127, jan/jun. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/807/pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2019.

TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA. Decreto N° 902 de 17 de abril de 1978. **Cria escolas no município de Cacoal**. Porto Velho.

TRENTINI, Simone Silva Alves. **Educação integral ou educação de tempo integral?** Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense. 2017. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – 1990. Jomtien, 1998. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em: 28 de março de 2019.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1992.

ZAMBERLAN, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2001.