



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO JOSÉ DOS SANTOS FILHO

**FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO VALE DO JAMARI NO CONTEXTO
DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA**

MARÍLIA

2022

RAIMUNDO JOSÉ DOS SANTOS FILHO

**FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO VALE DO JAMARI NO CONTEXTO
DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus* de Marília, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

MARÍLIA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

S237f

Santos Filho, Raimundo José dos

Fechamento de escolas rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia / Raimundo José dos Santos Filho. -- Marília, 2022

187 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Henrique Tahan Novaes

1. Educação rural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAIMUNDO JOSÉ DOS SANTOS FILHO

**FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO VALE DO JAMARI NO CONTEXTO
DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes - (Participação Virtual) Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

2º Examinador: Prof.^a Dra. Arlete Ramos dos Santos - (Participação Virtual) Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

3º Examinador: Prof.^a Dra. Fabiana de Cassia Rodrigues - (Participação Virtual) Departamento de Filosofia e História da Educação / Unicamp, Faculdade de Educação

4º Examinador: Prof. Dr. Júlio Cesar Torres - (Participação Virtual) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

5º Examinador: Prof.^a Dra. Neusa Maria Dal Ri - (Participação Virtual) Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 17 de fevereiro de 2022.

À minha esposa, companheira de todas as horas, e aos meus filhos, que motivam a minha luta e todos os meus esforços.

Aos meus irmãos, que, apesar das dificuldades em que vivem, sempre me estimularam, e estimulam ainda, a estudar, lutar e tentar ser diferente da maioria daqueles de nossa condição social.

Aos meus pais, que já não podem ver o resultado dos meus esforços, mas seu incentivo está presente neste resultado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, mas não o Deus antropomórfico das religiões, mas Aquele que é a Inteligência Suprema, causa primeira de todas as coisas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Tahan Novaes, pela paciência, compreensão das minhas dificuldades materiais e tolerância com as minhas limitações intelectuais. Sem essa atitude da parte dele, este trabalho não teria sido realizado.

Aos membros da banca examinadora, que foram generosos ao avaliar este trabalho.

Ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por terem oportunizado esta edição de DINTER, que me permitiu ingressar no programa de Doutorado.

Aos professores que ministraram aulas enriquecedoras, permitindo que eu ampliasse meus conhecimentos – Suely Amaral Mello, Júlio Cesar Torres, Neusa Maria Dal Ri, Dagoberto Buin Arena, Eduardo Manzini, José Carlos Miguel, Ana Clara Bortoleto Nery e Graziela Zambão Abdian –, assim como aos demais professores da UNESP, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste DINTER.

Aos colegas de turma Andreia, Cláudia, Cledenice, Dioneia, Fábio, Greisse, Marcelo, Márcia Barbosa, Márcia Mendes, Mauro, Moisés, Mônica, Neusa, Silvana, Silvane, Sirley, Sônia, Vanessa, pelo apoio e carinho demonstrado em todos os momentos dessa caminhada.

Aos professores do município de Ariquemes, Rony Von de Jesus Santos e Joelma Soares Quaresma de Lima, e aos pequenos produtores Josué Pessoa de Souza, Luciano Ribeiro Frazão e Leila Meurer, cujo apoio e informações foram fundamentais para a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“Um marxista não é um adivinho; não deve e não pode, como um mecânico, fixar o dia e a hora das transformações e evoluções futuras.” (Mao Tsé-Tung).

SANTOS FILHO, Raimundo José dos. **FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO VALE DO JAMARI NO CONTEXTO DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2022.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as causas do fechamento das escolas multisseriadas do campo no Vale do Jamari, região central do estado de Rondônia, assim como sobre a criação de escolas-polo destinadas a absorver o alunado das escolas fechadas, e teve como fundamento teórico a concepção marxiana de contradição entre os interesses de classes e a agressividade com que o capitalismo se movimenta na busca desenfreada do lucro. O objetivo principal foi o de investigar o processo e as causas do fechamento das escolas multisseriadas do campo no Vale do Jamari, em Rondônia. Como objetivos específicos procurou-se examinar as justificativas do poder público municipal para o fechamento das escolas rurais; investigar a relação entre o fechamento de escolas e o processo de polarização das escolas multisseriadas do campo e; verificar se há relação entre a expansão do agronegócio e o fechamento das escolas multisseriadas do campo. Para fundamentação teórica, foram examinadas algumas passagens de Karl Marx (1996); Karl Marx e Friedrich Engels (2002), além de Roseli S. Caldart (2020); Octávio Ianni (1979, 2019); Arroyo (1982); Vendramini (2011); Correia (2018); Moser (2006); Barreiro (2010); Guimarães (1982); Fonseca e Morais (1999); Relatórios Técnicos Oficiais de Rondônia (2006) e artigos e teses de vários autores. A pesquisa foi empírica, bibliográfica e documental. Foram investigadas as origens da ocupação da terra em Rondônia, em comparação com a ocupação da Amazônia, o desenvolvimento do agronegócio no estado, principalmente relacionado à soja e especificamente no Vale do Jamari, onde essa atividade vem se desenvolvendo de forma crescente. Também foi analisado o desenvolvimento da pecuária e a transformação do campo em área de produção de monoculturas, em detrimento das pequenas propriedades e dos trabalhadores do campo. Examinou-se, ainda, a violência e seu impacto nas condições de vida da população que vive no campo. Dentre os impactos causados pelo avanço do agronegócio, foi verificada a agressão dos agrotóxicos no entorno de uma Escola-Polo que é o núcleo de atendimento de alunos que antes deveriam frequentar escolas multisseriadas nas proximidades de suas moradias, escolas essas que não existem mais. A Escola-Polo corre o risco ser fechada, pois as pequenas propriedades que existiam à sua volta foram ocupadas pelo cultivo da soja, no qual se utiliza agrotóxicos em grande quantidade. A pesquisa examinou também, em dados do IBGE, a redução das populações rurais, o que indica um contínuo deslocamento dos moradores do campo em busca do meio urbano.

Palavras-chave: Rondônia; educação do campo; fechamento de escolas no Vale do Jamari; agronegócio; violência no campo.

SANTOS FILHO, Raimundo José dos. **FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO VALE DO JAMARI NO CONTEXTO DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This research is both the result of an investigation into the causes of the multigrade schools closure in the countryside of Jamari Valley, central region of the state of Rondônia, as well as the creation of hub schools, which are expected to absorb the students from the closed schools, and had as its theoretical foundation the Marxian conception of the contradiction between class interests and the aggressiveness with which capitalism moves in the unbridled pursuit of profit. The main goal was to investigate the process and the causes of Jamari Valley rural multigrade schools closure, in Rondônia. The specific objectives were to examine the municipal government justifications for the closure of rural schools; to investigate the relationship between school closures and the process of polarization of rural multigrade schools; and to verify whether there is a relationship between agribusiness expansion and rural multigrade schools closing. For theoretical grounding, some passages from Marx, Karl (1996); Marx, Karl and Engels, Friedrich (2002) were examined, as well as Caldart, Roseli S. (2020); Ianni, Octávio (1979, 2019); Arroyo (1982); Vendramini (2011); Correia (2018); Moser (2006); Barreiro (2010); Guimarães (1982); Fonseca and Morais (1999); Rondônia Official Technical Reports (2006) and articles and thesis by various authors. The research was empirical, bibliographic, and documental. The origins of land occupation in Rondônia and its agribusiness development were investigated, in contrast to the occupation of Amazon lands, mainly soy-related, and specifically in Jamari Valley, where this activity has expanded. It was also analyzed about the development of cattle ranching and the transformation of the countryside into an area of monoculture production, to the detriment of small properties and rural workers. Likewise, we've reasoned about violence in the countryside and its impact on the living conditions of the population inhabiting rural areas. Among the impacts resulting from the advance of agribusiness, the aggression of agrochemicals was verified in the surroundings of a school-hub, which is the center of attendance of students who previously should attend multigrade schools near their homes, schools that no longer exist. The school-hub risks being closed, as the small properties around it have been occupied by soy cultivation, in which pesticides are used in significant quantities. The research also examined, amid IBGE sourced data, rural populations decrease, which indicates a continuous migration of rural dwellers in pursuit of the urban environment.

Keywords: Rondônia; rural education; Jamari Valley schools closure; agribusiness; violence in the countryside.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Território Vale do Jamari – Rondônia.	24
Figura 2 - Percentual de Famílias afetadas pela violência no campo no Vale do Jamari em relação ao estado - RO.....	66
Figura 3 - Escola no município de Ariquemes, feita de Tapiri.....	82
Figura 4 - Escola do campo no município de Ariquemes.....	94
Figura 5 - Escola multisseriada no interior de Rondônia, no ano de 1978.....	95
Figura 6 - Início da construção de Ariquemes, nos anos 1970.....	132
Figura 7 - Primeiras construções dos moradores da cidade de Ariquemes, nos anos 1970. ..	133
Figura 8 - A quadra de esportes da Escola Mafalda Rodrigues.....	135
Figura 9 - Escola-Polo Paulina Mafini.	136
Figura 10 - Quadra poliesportiva da Escola Paulina Mafini.	137
Figura 11 - A escola EMEIeF Mafalda Rodrigues.....	138
Figura 12 - Foto da sala de aula multisseriada Silvio Rodrigues Assentamento 14 de Agosto – Ariquemes.....	139
Figura 13 - Percentual de escolas fechadas por município, em relação ao total dos fechamentos.	145
Figura 14 - Localização das escolas no Vale do Jamari.	146
Figura 15 - Estrutura fundiária em Rondônia em 1985 (Ha).....	157

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABIA	Associação Brasileira das Indústrias de Alimento
Alfasol	Alfabetização Solidária
BA	Brasil Alfabetizado
BASA	Banco da Amazônia S. A.
CCL	Comissões Camponesas de Luta
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EdoC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Entidade Autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural de Rondônia
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FARO	Faculdade de Rondônia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GERA	Grupo Executivo de Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Rural
LCP	Liga dos Camponeses Pobres
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCC	Movimento Camponês Corumbiara
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MPA	Movimentos dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais

PA	Pedagogia da Alternância
PAD	Projetos de Assentamento Dirigido
PAR	Projeto de Assentamento Rápido
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projetos Integrados de Colonização
PIN	Plano de Integração Nacional
PDSA	Planos de Desenvolvimento Sustentável de Assentamentos da Reforma Agrária
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Vale do Jamari
POLAMAZÔNIA	Programa de Polos de Desenvolvimento Agropecuário e Agrominerais da Amazônia
POLONOROESTE	Programa de Desenvolvimento Integrado do Noroeste do Brasil
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PTDRSVJ	Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Vale do Jamari
SEAGRI	Secretaria de Estado de Agricultura
SEFIN	Secretaria de Estado de Finanças
SEGRI	Secretaria de Estado da Agricultura
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TS	Tecnologias Sociais
UDR	União Democrática Ruralista
UNAG	<i>Union Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua</i>
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEG	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Território Vale do Jamari – Rondônia.	24
Figura 2 - Percentual de Famílias afetadas pela violência no campo no Vale do Jamari em relação ao estado - RO.....	66
Figura 3 - Escola no município de Ariquemes, feita de Tapiri.....	82
Figura 4 - Escola do campo no município de Ariquemes.....	94
Figura 5 - Escola multisseriada no interior de Rondônia, no ano de 1978.....	95
Figura 6 - Início da construção de Ariquemes, nos anos 1970.....	132
Figura 7 - Primeiras construções dos moradores da cidade de Ariquemes, nos anos 1970. ..	133
Figura 8 - A quadra de esportes da Escola Mafalda Rodrigues.....	135
Figura 9 – Escola-Polo Paulina Mafini.	136
Figura 10 - Quadra poliesportiva da Escola Paulina Mafini.	137
Figura 11 - A escola EMEIeF Mafalda Rodrigues.....	138
Figura 12 - Foto da sala de aula multisseriada Silvio Rodrigues Assentamento 14 de Agosto – Ariquemes.....	139
Figura 13 - Percentual de escolas fechadas por município, em relação ao total dos fechamentos.	145
Figura 14 - Localização das escolas no Vale do Jamari.	146
Figura 15 - Estrutura fundiária em Rondônia em 1985 (Ha).....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Municípios que compõem o Vale do Jamari.....	58
Quadro 2 - Número de famílias afetadas pelos conflitos no campo.....	66
Quadro 3 - Escolas municipais rurais multisseriadas fechadas em Rio Crespo.....	121
Quadro 4 - Escolas municipais rurais multisseriadas fechadas em Alto Paraíso.....	122
Quadro 5 - Escolas-polo municipais rurais em funcionamento em Alto Paraíso.....	122
Quadro 6 - Escolas municipais seriadas do campo, fechadas em Cujubim.....	124
Quadro 7 - Escolas municipais seriadas do campo em funcionamento em Cujubim.....	124
Quadro 8 - Escolas municipais multisseriadas do campo fechadas em Machadinho D'Oeste.	126
Quadro 9 - Escolas municipais multisseriadas do campo em funcionamento em Machadinho D'Oeste.....	126
Quadro 10 - Escolas-polo de Machadinho D'Oeste que atendem agrupamento de turmas devido ao número reduzido de crianças residentes na região.....	126
Quadro 11 - Escolas-polo municipais com atendimento seriado em funcionamento em Machadinho D'Oeste.....	126
Quadro 12 - Escolas com atendimento seriado em funcionamento no Distrito do 5º Batalhão de Engenharia e Construção (5º BEC) - Machadinho D'Oeste.....	126
Quadro 13 - Escolas-polo da zona rural e respectivos anos de criação.....	128
Quadro 14 - Escolas-polo da área urbana e respectivos anos de criação.....	128
Quadro 15 - Escolas fechadas em 2006 com os alunos atendidos na EMEIeF Mafalda Rodrigues	129
Quadro 16 - Escolas fechadas com alunos encaminhados para a Escola-Polo Aldemir Lima Cantanhede.....	129
Quadro 17 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Arco Íris.....	130
Quadro 18 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Henrique Dias.....	130
Quadro 19 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo José de Anchieta (renomeada, em 2014, como Escola Núcleo Jorge Luiz Moulaz) (SANTOS, 2021, p. 68)...	130
Quadro 20 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Ulisses Guimarães.	131

Quadro 21 - Escolas multisseriadas cuja data de fechamento não foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação	132
Quadro 22 - Escolas municipais multisseriadas do campo fechadas em Ariquemes.	134
Quadro 23 - Salas de aulas multisseriadas em funcionamento em Ariquemes – extensões da EMEIeF Mafalda Rodrigues.....	134
Quadro 24 - Escolas-polo municipais em funcionamento em Ariquemes.	135
Quadro 25 - Escolas fechadas e em funcionamento nos Municípios produtores de soja do Vale do Jamari – RO (2020).	144
Quadro 26 - Nome das escolas indicadas no mapa da Figura 14.	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Toneladas de soja produzidas na Safra 2017/2018.	49
Tabela 2 - Variação das populações urbana e rural em relação ao censo anterior.	59
Tabela 3 - Variação Populacional dos municípios produtores de Soja do Vale do Jamari.	60
Tabela 4 - Ranking dos estados com a maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011).	115
Tabela 5 - Expansão da soja no Vale do Jamari (em ha).	153
Tabela 6 - Estrutura fundiária de Rondônia - Cadastro de imóveis rurais/1985.	155
Tabela 7 - Região Norte: número de estabelecimentos agropecuários, área e pessoal ocupado na agricultura familiar e não familiar (2006).	157
Tabela 8 - Produção de soja no Vale do Jamari, em 2020.	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Problema	24
Metodologia.....	25
Procedimentos.....	25
1 O TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA	30
1.1 OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA.....	31
1.2 A COLONIZAÇÃO EM RONDÔNIA	37
1.3 O AGRONEGÓCIO NO BRASIL	40
1.4 SURGIMENTO E CRESCIMENTO DA PECUÁRIA EM RONDÔNIA	44
1.5 A EXPANSÃO DA SOJA EM RONDÔNIA	45
1.6 O AGRONEGÓCIO NO VALE DO JAMARI E A AMPLIAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CAMPO	51
1.7 OS CONFLITOS PELA POSSE DA TERRA	64
1.8 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO CAPITALISTA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	75
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	84
2.1 EDUCAÇÃO RURAL EM RONDÔNIA	90
2.2 EDUCAÇÃO RURAL NO VALE DO JAMARI EM RONDÔNIA	93
2.3 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO MEIO RURAL NO BRASIL	97
2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	104
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL	106
2.6 O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	111
3 FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM RONDÔNIA.....	119
3.1 FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO VALE DO JAMARI	120
3.2 ESCOLAS FECHADAS EM RIO CRESPO	121
3.3 ESCOLAS FECHADAS EM ALTO PARAÍSO	121

3.4 ESCOLAS FECHADAS EM CUJUBIM.....	122
3.5 ESCOLAS FECHADAS EM MACHADINHO D'OESTE.....	124
3.6 ESCOLAS FECHADAS EM ARIQUEMES.....	127
3.7 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM ARIQUEMES.....	137
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXOS.....	177
ANEXO A – Justificativa ao Decreto nº 4196-09/05/2005, sobre nucleação.....	177
ANEXO B – Portaria e parecer sobre funcionamento de duas escolas nas linhas rurais, de 1979 e 1981.....	1822
ANEXO C – Cópia de Ata de Nucleação – 05.11.2006.....	1844
ANEXO D – Cópia de Ata de Nucleação – 30.11.2006.....	1866

INTRODUÇÃO

“Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra, propícia estação
 E fecundar o chão”
 (Chico Buarque e Milton Nascimento)¹

“[...] a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogados por essa dinâmica.”
 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 9).

O tema que envolve a Educação no Campo tornou-se uma preocupação epistemológica e objeto desta pesquisa em razão das memórias saudosas do trabalho rural executado por meu pai. Nasci em Pompéia, no interior do estado de São Paulo, filho de um retirante nordestino que foi boia fria desde quando chegou no estado, aos 24 anos de idade, até sua morte, aos 81 anos. Ingressei na escola em 1964, aos sete anos de idade, 44 dias antes do golpe que implantou a ditadura que iria viger no país até 1985. Ao concluir o que, na época, se chamava Ensino Primário, tive que parar de estudar. No entanto, para prosseguir os estudos na fase seguinte, conhecida como ginásial, era necessário se submeter ao chamado Exame de Admissão, e não pude fazê-lo, porque devia ajudar meu pai no trabalho rural, assim como meus irmãos. Apesar de residir no meio urbano, como boias frias, precisávamos nos deslocar até a zona rural onde trabalhávamos.

Minha família é composta por oito irmãos, sendo que desses, três concluíram o nível médio, dois deixaram a escola antes de concluir o nível fundamental, e dois ficaram apenas nas séries iniciais. Os motivos que os impediram de estudar foram diversos: no caso dos mais velhos, foi o trabalho, visto que, mesmo deixando a vida de boia fria, os empregos urbanos eram tão difíceis quanto, considerando que, nos anos 1970, o horário de trabalho frequentemente ultrapassava as 10 horas diárias. Ainda que houvesse a possibilidade de estudar no período noturno, a dureza da vida os desestimulou. Eu, por minha vez, completei duas graduações em universidades públicas, duas pós-graduações em instituições privadas, concluí um mestrado e estou finalizando um doutorado. Como consegui realizar essa façanha, de modo

¹ “Cio da Terra” – letra de Chico Buarque e música de Milton Nascimento

tão diferente de todo o resto de minha família? É uma pergunta para a qual não tenho resposta, mas tenho algumas pistas, que narro na sequência.

O meu pai, preocupado com que tivéssemos uma vida melhor do que a de boia fria, nos estimulou a buscar emprego no meio urbano, o que ocorreu a partir de 1971, quando meus dois irmãos mais velhos conseguiram emprego na indústria. No meu caso, eu já havia iniciado em emprego urbano desde 1969, aos 12 anos. O resultado não foi o esperado, uma vez que, além de salários tão baixos quanto os que se recebia na roça, a jornada de trabalho era até pior. Isso me levou a saltar de emprego em emprego, sempre com ganho insuficiente até para as necessidades básicas, como roupa, calçado e comida. Meu primeiro emprego foi como aprendiz de sapateiro; em seguida, trabalhei como aprendiz de padeiro e, posteriormente, como balconista de comércio de periferia, na época, conhecido como secos e molhados.

Desejando voltar a estudar, em 1975, com 18 anos, consegui emprego em uma indústria, cujo horário de trabalho permitia frequentar as aulas no período noturno. Por informação de colegas da escola, soube que haveria concurso para a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Prestei o concurso, fui aprovado e deixei a indústria. Nos Correios, passei a ter contato com pessoas mais preocupadas com estudo, o que me influenciou a tentar a universidade. Buscando ganhar tempo, cursei o Ensino Médio na forma de supletivo, me inscrevi para o vestibular de 1981, mas acabei por perder a data e me desestimulei. Somente em 1985, aos 28 anos de idade, prestei o vestibular e, finalmente, iniciei o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Quando cursava o terceiro ano, deixei o emprego nos Correios, por problemas financeiros motivados por má administração do próprio salário. Voltei a saltar de emprego em emprego na tentativa de sobreviver e fui redator de jornal em Marília no segundo semestre de 1987. No ano seguinte, passei a ser vendedor de publicidade do mesmo jornal, pois as comissões pagas eram melhores que o salário da redação, mas permaneci apenas seis meses, quando surgiu a oportunidade de lecionar História e Geografia para o Ensino Fundamental, como professor emergencial, em escolas de Marília. Lecionei nas escolas Thomaz Antônio Gonzaga, Baltazar de Godoy Moreira e Wanda Helena Toppan Nogueira.

Concluído o bacharelado em Ciências Sociais no final de 1988, continuei desempregado até que surgiu uma oportunidade de trabalho em uma empresa cerealista de Pompéia. Porém, a vaga era para Guajará Mirim, em Rondônia, onde a empresa tinha negócios de compra de castanha e garimpo de ouro na Bolívia. Era maio de 1989; aceitei e trabalhei seis meses nos escritórios da empresa, quando fui transferido para a área de garimpo, em que deveria atuar

como fiscal na extração de ouro. Como a empresa não era muito correta em seus negócios, extraíndo ouro em rios bolivianos de forma irregular, e eu era o responsável pelo trabalho, fui detido pela polícia boliviana, em janeiro de 1990.

Resolvido esse problema, soube que a Delegacia de Ensino de Guajará Mirim estava atribuindo aulas emergenciais por falta de professor. Deixei a empresa e assumi uma vaga para lecionar Geografia e História no Ensino Fundamental e Filosofia no Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Simon Bolívar, na mesma cidade. Atuei por todo o ano letivo de 1990. Em janeiro de 1991, prestei vestibular para o curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), fui aprovado e me mudei para Porto Velho. Sem conseguir vaga para atuar como professor na rede estadual, inclusive pelo fato de as Delegacias de Ensino terem sido extintas pelo governador empossado em março daquele ano, empreguei-me como vendedor de produtos alimentícios, exerci várias funções nas atividades comerciais (supervisão, gerência etc.), até que o setor sofreu abalos econômicos no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2002). Colei grau em Direito no final de 1996; prestei exame para a Ordem dos Advogados várias vezes, mas não logrei aprovação.

Durante todo esse período, sempre distribui currículos em instituições particulares de Ensino Superior de Porto Velho, mas nunca fui chamado. Prestei concurso para Universidade Federal de Rondônia duas vezes, mas não fui aprovado. Em 2002, matriculei-me em um curso de Metodologia do Ensino Superior, em nível de Pós-Graduação, em uma instituição privada de Ensino Superior em Porto Velho. Na época, surgiu a oportunidade de atuar em levantamentos socioeconômicos de reservas extrativistas e de assentamentos do campo, tanto para Organizações de Seringueiros como para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)². Em 2003, aos 46 anos de idade, fui aprovado por uma banca para ser professor de Sociologia de uma das instituições de ensino privado de Porto Velho, a Faculdade de Rondônia (FARO), a única para a qual eu ainda não havia enviado currículo. Atuei na faculdade até 2011, quando tomei posse como professor de Sociologia do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), em novembro do mesmo ano, com quase 55 anos de idade. Em 2013, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que concluí em 2015. Não deixa de ser curioso o fato de, sendo paulista, mas filho de um retirante nordestino que foi para São Paulo em busca de sobrevivência, eu mesmo tenha migrado para Rondônia na tentativa de sobreviver.

² Autarquia federal criada em 09.07.1970, pelo Decreto Lei nº 1.110, que veio substituir o antigo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Rural (INDA) e o Grupo Executivo de Reforma Agrária (GERA) (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

A experiência realizada entre os anos 2001 e 2003, em atividades com pequenos produtores em algumas regiões do estado de Rondônia, realizando levantamento socioeconômico para o INCRA, tinha a finalidade de elaborar os Planos de Desenvolvimento Sustentável de Assentamentos da Reforma Agrária (PDSA). Esse trabalho permitiu o conhecimento da realidade dos assentamentos, principalmente no que tange à educação. Em muitos deles, funcionavam as escolinhas multisseriadas que, mal ou bem, atendiam de forma precária às necessidades educacionais dos filhos dos pequenos produtores.

Dentre os casos encontrados, dois deles mereceram maior atenção, por conta da disparidade de administração do sistema escolar que atendia aos trabalhadores do campo: o município de Vale do Anari, onde o campo era, na época (2002), maiormente ocupado por trabalhadores rurais vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³, e a Educação do Campo seguia os padrões do movimento; e Machadinho D'Oeste, cujas instalações educacionais do campo eram semelhantes às de outros municípios do estado, nos quais essa educação estava a cargo das prefeituras. Nesse município, as escolas que visitei estavam localizadas em Reservas Extrativistas.

Em fins de 2017, em conversa com colegas de trabalho que conheciam parte da realidade vivida pela Educação do Campo em Rondônia – mais precisamente no Vale do Jamari, região central do estado de Rondônia –, assim como a abertura da seleção para o Doutorado Interinstitucional entre o IFRO e a UNESP Campus de Marília, surgiu meu interesse em estudar a Educação no Campo (EdoC) e as possíveis causas do fechamento de muitas escolas multisseriadas naquela região.

O presente trabalho teve como objetivo investigar o processo e as causas do fechamento das escolas da zona rural, principalmente as multisseriadas, que foram construídas no Vale do Jamari, região central do estado de Rondônia, quando de sua ocupação por migrantes de outros estados brasileiros, estimulados por políticas do Governo Federal voltadas à ocupação da Amazônia, entre as décadas de 1960 e 1970. Ocorre que essas políticas também incentivaram a vinda de grandes investidores para a região, bem como intermediários privados que criaram empresas de venda de terras aos migrantes que não conseguiam recebê-las dos programas governamentais. Além disso, desde o princípio dessa ocupação, já se delinearam as condições para empreendimentos do agronegócio em grande escala. A partir dos anos 2000, o agronegócio começou a invadir as terras do Vale do Jamari, tanto pelo desmatamento de florestas ainda

³ Movimento surgido em 1984, no Paraná, como reflexo de lutas de trabalhadores do campo pelo direito a terra.

existentes como pela aquisição, por diversos meios, de pequenas propriedades: compra, arrendamento etc.

Como, no agronegócio, as atividades são realizadas com reduzido emprego de mão de obra humana, visto que as máquinas dominam a produção no campo, o número de trabalhadores do meio rural foi sendo reduzido. Assim, o homem do campo procura a cidade ou outras regiões em busca de sobrevivência, e isso contribui para que o número de alunos diminua e para que as escolas existentes vão aos poucos sendo extintas.

Para compreender a situação da Educação do Campo no Vale do Jamari, é preciso investigar o processo de implantação da Escola Rural no local, a partir dos anos 1970, principalmente no município de Ariquemes, que, posteriormente, foi desmembrado em vários outros municípios. Para compreender como ocorreu esse processo, é preciso identificar a origem da Educação no Campo em Rondônia e as políticas públicas destinadas ao setor. A escolha de Ariquemes se justifica porque foi o primeiro município da região, que, antes, era distrito de Porto Velho⁴.

Da mesma forma que ocorreram transformações no aspecto educacional, também ocorreram transformações no setor produtivo, originalmente mais dedicado à agricultura familiar, com predomínio de pequenas propriedades, a maioria delas resultante da política de colonização decorrente da ocupação da Amazônia pelo Governo Federal, a partir de meados dos anos 1960 (OLIVEIRA, 2010). Dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Vale do Jamari (PTDRSVJ) informam que “[...] apesar de a soja ser uma das principais culturas produzidas no Estado de Rondônia, o Território Vale do Jamari não tem tradição no cultivo desta cultura. As culturas de café e cacau são as mais cultivadas no Território” (RONDÔNIA, 2006, p. 30). Dos anos 2000 em diante, a soja passou a predominar entre as cultivares produzidas em parte do Vale do Jamari.

⁴ Até 1976, Rondônia, que ainda era um Território Federal, contava com apenas dois municípios: Porto Velho e Guajará Mirim. Dados sobre a evolução político administrativa do então território, a partir de 1977 (SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, [20--]).

Mapa do Vale do Jamari com os seus nove municípios

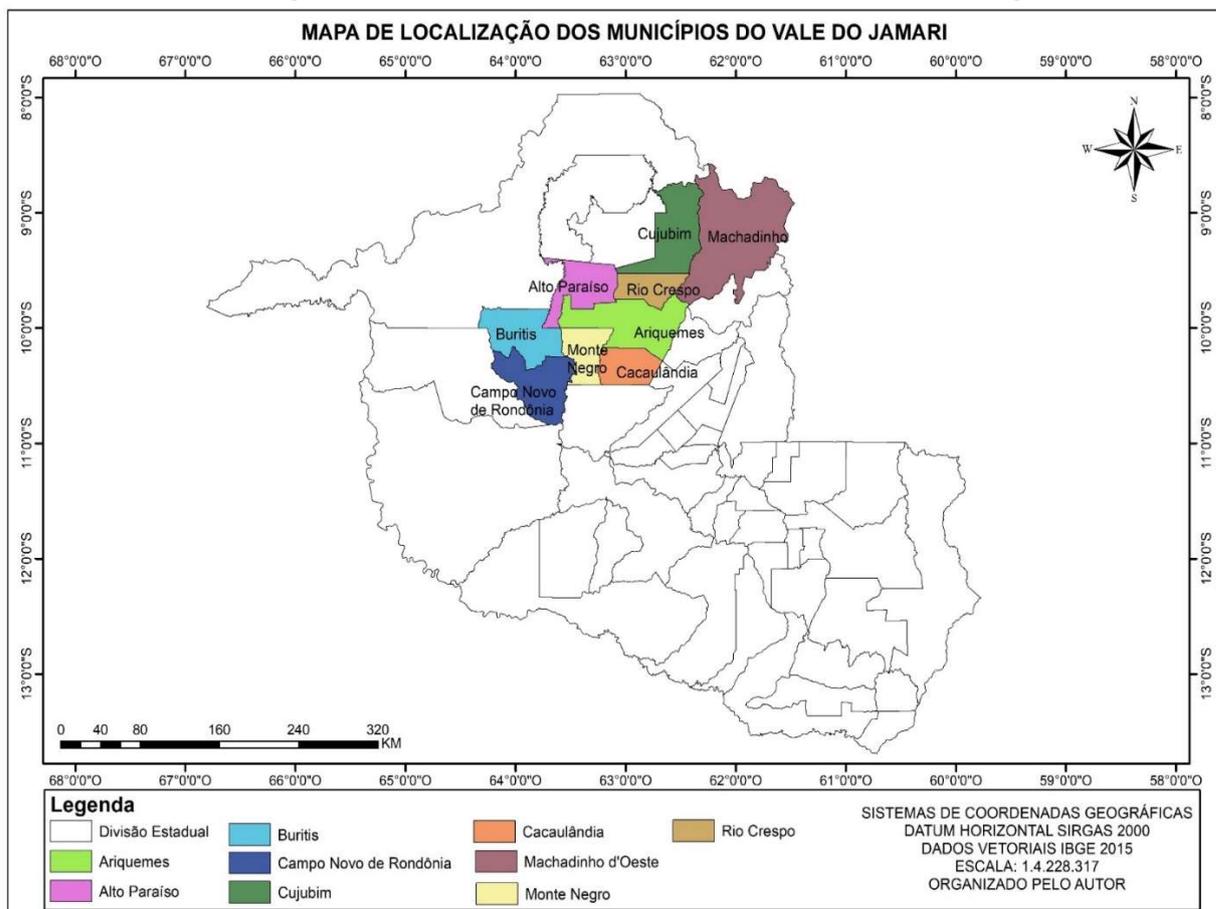


Figura 1 - Território Vale do Jamari – Rondônia.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Problema

Segundo Gil (2002, p. 26), “[...] formular um problema científico não constitui tarefa fácil. Para alguns, isso implica mesmo o exercício de certa capacidade que não é muito comum nos seres humanos”. Portanto, contemplando a dificuldade de se equacionar de forma correta o problema que nortearia a presente pesquisa, chegou-se ao seguinte problema:

- Existe relação entre o avanço do agronegócio e o fechamento das escolas rurais multisseriadas na região do Vale do Jamari?

O Objetivo Geral da pesquisa foi o de verificar se há relação entre a expansão do agronegócio e o fechamento das escolas rurais multisseriadas.

Especificamente, buscou-se:

- Analisar a expansão do agronegócio no Vale do Jamari;

- Examinar as justificativas do poder público municipal para o fechamento das escolas rurais;
- Investigar o processo de fechamento e de polarização das escolas rurais multisseriadas.

Metodologia

Metodologicamente, o trabalho é um estudo analítico-descritivo, amparado em bases do Materialismo Histórico.

Procedimentos

Com o propósito de encontrar a resposta ao problema levantado, assim como alcançar o objetivo proposto, foi preciso identificar o motivo que levou o poder público dos municípios do Vale do Jamari a optar pelo fechamento das escolas rurais multisseriadas e transferir o alunado para escolas-polo. Para isso, foi necessário, primeiramente, buscar a literatura sobre o assunto, visto que o fechamento de escolas rurais é um processo que ocorre em todo o país, embora os motivos e a forma como é feito seja variável. Ou seja, em cada estado, ou mesmo em cada município particularmente, o poder público estabelece a maneira de fazê-lo. No caso específico, a pesquisa analisou o fechamento de escolas rurais.

Como fundamento teórico para a redação deste trabalho, buscaram-se livros, teses, dissertações e artigos referentes à Educação Rural e também sobre a Educação do Campo, bem como as políticas de fechamento de escolas rurais em outras regiões do país. Ainda foram analisados o agronegócio e as questões referentes ao acesso a terra, assim como os conflitos que permeiam esse acesso, sobretudo para os camponeses pobres. No que tange à educação, as obras de maior relevância foram as de Arroyo (1982), Caldart (2012), Correia (2018), Moser (2006) e Moser e Ernesto (2016). De grande valia para a discussão sobre a Educação Rural foi o trabalho de Barreiro (2010). Temas referentes ao agronegócio foram examinados a partir de Guimarães (1982), Ianni (1979, 2019) e artigos diversos, principalmente de Fonseca e Moraes (1999), além de relatórios técnicos oficiais de Rondônia (2006) e artigos de Barros (2018). A dissertação de Oliveira Junior (2013), tratando da expansão da soja em Rondônia, foi de grande importância para o estudo sobre soja e agronegócio no estado. Como a pesquisa se fundamenta na contradição entre os interesses da classe que detém o poder econômico e os interesses da classe que depende do seu próprio trabalho para sobreviver, foi fundamental a leitura de

passagens de Karl Marx (1996), Karl Marx e Friedrich Engels (2002, 2011) e Vladimir Lenin (1991).

Foi obtida a cópia da justificativa ao Decreto nº 4196-09/05/2005, da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes, que determinou o fechamento das escolas rurais multisseriadas e a implantação de escolas-polo para atender o alunado daquelas, e a justificativa do Secretário Municipal de Educação de Ariquemes. Também foram obtidos a Portaria e o Parecer sobre o funcionamento de duas escolas situadas nas linhas rurais, respectivamente, de 1979 e 1981. Consta dos documentos obtidos, inclusive, a relação das escolas multisseriadas a serem fechadas pelo mencionado decreto. As cópias de todos esses documentos encontram-se nos anexos deste trabalho.

Com o objetivo de levantar a impressão dos atores locais sobre as escolas multisseriadas e seu fechamento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos e alunas egressos de escolas já fechadas; também foram entrevistados um professor e uma professora que lecionaram em escolas multisseriadas que já não existem mais.

Visando verificar o funcionamento das escolas-polo que substituíram as escolas multisseriadas, foram entrevistados o diretor e a diretora de duas delas, além de três moradores de um assentamento no campo, no qual ainda existe uma sala multisseriada funcionando como extensão de uma escola-polo que atende o alunado do assentamento. O motivo de essa extensão ainda ser mantida foi uma exigência dos moradores locais que fazem parte de movimentos sociais que atuam na região. Além desses três moradores do assentamento, foi entrevistado também um casal de pequenos proprietários residente em um antigo projeto de colonização chamado Marechal Dutra, localizado no município de Ariquemes. Todas as pessoas entrevistadas foram procuradas após indicação da coordenadora de Educação do Campo da Secretaria Municipal, com exceção dos alunos egressos, que foram indicados pelos moradores do assentamento visitado, além de outros que já haviam sido contatados previamente.

Os alunos e alunas entrevistados foram: Silvana Fátima dos Santos, Joseane Pessoa de Araújo, Rony Von de Jesus Santos e Luciana Frazão. Desses ex-alunos, hoje são professores Rony Von Jesus dos Santos e Silvana Fátima dos Santos. Os diretores de escolas-polo foram: Silvana Inês Casagrande, Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mafalda Rodrigues, e Alessandro Mezzabarba, Diretor da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini. Sobre as questões relacionadas às políticas para a educação e os problemas relacionados ao acesso a terra, foram entrevistadas a Coordenadora de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes,

professora Joelma Soares Quaresma de Lima, e os pequenos produtores Josué Pessoa de Araújo, Leila Denise Meurer e Joaquim Fernandes da Silva. Todas as pessoas entrevistadas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Inicialmente, havia a pretensão de aplicar questionários, tanto com a coordenadora como entre os moradores do assentamento, os alunos e os professores. Quando da ida ao campo, ficou a certeza de que um questionário fechado seria inviável, dadas as condições próprias de vida dessas pessoas: a coordenadora atendeu ao pedido em sua mesa de trabalho na Secretaria de Educação; os moradores, em suas casas, ao mesmo tempo em que continuavam em seus afazeres normais. O mesmo ocorreu com os alunos egressos e os professores. Por esse motivo, em vez de questionário, foram realizadas entrevistas de forma dialogada e gravadas, das quais foram transcritos apenas os aspectos relativos ao objetivo específico da entrevista.

Outro fator que causou maior dificuldade ao desenvolvimento da pesquisa foi o surgimento da pandemia do coronavírus⁵, que exigiu do poder público, por meio de decretos, a determinação de isolamento social em todo o país. Em Rondônia, o governo estadual decretou o isolamento total no dia 18 de março de 2020, com suspensão da maioria das atividades laborais e de todas as atividades educacionais. Apenas segmentos que exigiam atendimento presencial foram mantidos, ficando as demais atividades na contingência de serem realizadas à distância. Esse fato exigiu uma reorientação na condução da pesquisa, com a necessidade de realizar o levantamento de dados por meios virtuais, o que é impraticável no caso da zona rural. O levantamento de muitos dados teve que ser feito por telefone ou meios informacionais. Mesmo assim, algumas visitas foram realizadas.

Após essa reorientação, buscou-se levantar os dados referentes ao fechamento das escolas multisseriadas dos municípios de Alto Paraíso, Ariquemes, Rio Crespo, Cujubim e Machadinho D'Oeste, por estarem próximos entre si e serem também polos de expansão da sojicultura. Como em Rondônia tudo é novo se comparado a outras regiões do país, convém lembrar que muitos dados sobre Rio Crespo, Cujubim e Alto Paraíso ainda são referentes ao município de Ariquemes. Isso ocorre porque, antes de serem emancipados, esses municípios pertenciam, em sua maior parte, ao município de Ariquemes, uma vez que o processo de emancipação se deu depois de 1990.

⁵ Epidemia do vírus SARS-CoV-2, ou coronavírus, causador da doença covid-19, que surgiu na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e se alastrou por todo o mundo, tornando-se uma pandemia e exigindo do poder público de quase todos os países a decretação de isolamento social a partir do início de 2020, além de outras medidas de segurança, como uso de máscaras, desinfecção das mãos e dos objetos que fossem tocados pelas pessoas (INSTITUTO BUTANTAN, 2020).

Logo, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, discutiu-se brevemente a origem do Território Federal de Rondônia e os interesses políticos que motivaram sua criação. Em seguida, procurou-se demonstrar que a transformação do território em estado deveu-se a um conjunto de interesses que fazem parte do processo da ocupação capitalista da Amazônia. Considerando que o período em que aconteceu esse fato foi marcado por políticas ditatoriais no Brasil, que atuavam no sentido de promover a colonização de toda a região Amazônica visando à produção agrícola e pecuária destinada ao mercado externo, parcerias foram firmadas com potências estrangeiras, principalmente os Estado Unidos da América (GUIMARÃES, 1982).

Inegavelmente, pelo fato de essa colonização ter sido conduzida pelo discurso de distribuir terras para trabalhadores rurais sem terra de outras regiões do país, sendo que, na prática, o projeto era destinado ao estabelecimento de grandes empreendimentos capitalistas, foi inevitável o surgimento de toda sorte de conflitos, muitos deles marcados por grande violência. Essa violência, que permanece até os dias atuais, às vezes com maior intensidade, quase sempre é permeada pela atuação de órgão do estado, que, em vez de pacificar os problemas do campo, mais contribuem para a sua permanência (COSTA SILVA, 2018).

Como os empreendimentos rurais de grande porte não se destinam à produção de alimentos para o consumo local ou regional, sendo seu maior interesse a exportação, essa produção passou a integrar o chamado agronegócio (BARROS, 2018). O agronegócio, por contar com grande aporte financeiro e apoio governamental, imprime, no campo, as condições necessárias para o seu desenvolvimento, o que, na realidade, revela-se como vetor e ampliação da violência contra os trabalhadores desprovidos de poder aquisitivo para o incremento de sua produção. Esse fato, inclusive, compromete a segurança alimentar do trabalhador do campo, assim como dos moradores da periferia urbana, haja vista que a redução da produção de alimentos pela agricultura familiar limita o abastecimento de frutas, hortaliças etc. Para Bertolini, Paula Filho e Mendonça (2020, p. 2), a agricultura familiar se fundamenta essencialmente na produção de alimentos, não somente no Brasil, mas em todo o mundo.

Um aspecto fundamental da agricultura familiar é a produção de alimentos saudáveis, utilizando práticas que não agredem o meio ambiente e a biodiversidade e a saúde, aumentando a produtividade, de modo a alimentar quase 10 bilhões de habitantes no mundo até 2050. A agricultura familiar é essencial para se alcançar a segurança alimentar no mundo.

Essa afirmação desmonta o conceito de que o agronegócio é o aspecto mais importante da economia do país, como se vê nas propagandas veiculadas pela mídia em geral, que transmite a ideia de que a alimentação do mundo seria resultado dessa atividade.

No segundo capítulo, foram discutidas as transformações sofridas pela educação no Brasil, sobretudo as tentativas de criação de uma educação voltada para o meio rural. Essas transformações levaram ao conceito de Educação do Campo, em oposição à Educação no Campo e à Educação Rural, conceitos desenvolvidos a partir das lutas dos movimentos sociais em defesa do trabalhador do campo. Examinou-se a introdução das primeiras experiências escolares em Rondônia, particularmente no Vale do Jamari, por iniciativa dos primeiros migrantes que aportaram na região em busca de terras. Foram verificadas brevemente as políticas públicas para a Educação do Campo e a influência dos movimentos sociais, principalmente o MST, no desenvolvimento dessas políticas.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise do fechamento das escolas rurais no Brasil em geral, buscando demonstrar que esse fechamento é um projeto nacional e ocorre em todo o país. No entanto, o fenômeno é marcado por particularidades regionais e locais, ocorrendo de maneira específica e por motivos específicos em cada região. No caso de Rondônia, em especial no caso em estudo, o Vale do Jamari, a política de fechamento de escolas e a polarização acontecem por motivos e aspectos diversos. Desses, se sobressai, principalmente nos municípios em que o agronegócio mais avançou, a alteração do perfil produtivo e fundiário da região, que tem relação direta com o crescimento da grande produção, notadamente da soja, acompanhada da pecuária de corte.

1 O TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA

Desde muito antes da ocupação da região que hoje abrange o estado de Rondônia, o poder central voltou os olhos para a Amazônia, tanto por questões econômicas como por necessidade de segurança nacional. Inclusive, por trás dessas questões, os interesses do capitalismo se fizeram presentes, como fator de maior importância. O surgimento do Território Federal de Rondônia foi resultado da ação capitalista, de interesse dos Estados Unidos principalmente, que necessitava adquirir o produto mais valioso da região, que, na época, era a borracha. Em 1942, foram realizados os Acordos de Washington. Segundo Teixeira e Fonseca (2003, p. 158-159),

Dado o novo surto de exportação da borracha a iniciativa governamental se fez novamente presente na região de tal maneira que não se pode desvincular a decisão de criar o Território Federal do Guaporé e os outros territórios dos interesses manifestos nos Acordos de Washington.

As terras destinadas à composição do novo território pertenciam, em pequena parte, ao estado do Amazonas e, em sua maior parte, ao estado do Mato Grosso. O Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, criou o Território Federal do Guaporé. Em 17 de fevereiro de 1956, a Lei nº 2.731 alterou seu nome para Território Federal de Rondônia (FERREIRA, 1987).

No entanto, as políticas do período esgotaram-se com o fim do extrativismo do látex, e a região ficou em relativo abandono, a não ser por algumas atividades de garimpo na década de 1950, quando ocorreu a exploração de diamantes e de cassiterita. O interesse nacional pela região foi retomado com a abertura da rodovia BR-364, inaugurada em 13 de janeiro de 1961. A referida rodovia ligou Cuiabá, no Mato Grosso, a Porto Velho, capital do território, o que deu início ao crescimento populacional de Rondônia (TEIXEIRA; FONSECA, 2003).

Dessa forma, a ocupação da região a partir dos anos 1960 faz parte de um projeto mais amplo relacionado a questões consideradas de segurança nacional, que teve como objetivo maior ocupar a chamada Amazônia Legal. Dentre as ações realizadas com esse propósito, destaca-se a introdução de investimentos capitalistas na região, tanto por parte do Estado como por projetos da iniciativa privada, inclusive estrangeira.

A partir da década de 1970, grandes fluxos migratórios deslocaram-se para o Território Federal de Rondônia em busca de terras para agricultura, o que aumentou, de forma incomum, a população, sobretudo no campo. Esse fator deu início às primeiras discussões sobre a

necessidade de elevar o território ao *status* de Unidade da Federação. Para Teixeira e Fonseca (2003, p. 177),

Com o crescimento vertiginoso da população, motivado pelo contínuo fluxo migratório, proveniente de todas as regiões do Brasil, quer para o eixo da BR-364 onde se estabeleceram núcleos de colonização agrícola, quer para o vale do alto Madeira, onde o garimpo de ouro atraía multidões, cresceu também o anseio de criação do Estado de Rondônia. O Território que nasceu com quatro municípios, depois agrupados em dois (Porto Velho e Guajará Mirim), em 1977 assistiu à criação de mais cinco municípios (Cacoal, Ariquemes, Rondônia⁶, Pimenta Bueno e Vilhena), todos ao longo da BR-364.

Essa expansão das atividades econômicas no Território de Rondônia levou à necessidade política de emancipá-lo, transformando-o em estado, o que ocorreu em 1982. A Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981 (BRASIL, 2021), assinada pelo último presidente da ditadura militar, General João Batista de Oliveira Figueiredo, criou o estado de Rondônia, que seria implantado em 4 de janeiro de 1982 (TEIXEIRA; FONSECA, 2003). Porém, até que isso ocorresse, interesses diversos, tanto políticos como econômicos, permearam as transformações que desembocaram na criação do estado e fizeram parte de políticas mais amplas aplicadas em toda a região. O objetivo foi ocupar a Amazônia, e essas políticas foram norteadas pelos interesses do capital privado, nacional e estrangeiro.

1.1 OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA

Os movimentos de entrada na Amazônia foram mais constantes após os anos 1960, a partir do golpe militar de abril de 1964, que impôs ao país uma ditadura que durou 21 anos. A concepção de que a Amazônia constituía um vazio demográfico e possuidor de terras virgens, fartas e férteis, além de um subsolo rico em minerais de interesse internacional, levou o governo a criar, em 28 de setembro de 1966, por meio da Lei nº 5.122, o Banco da Amazônia S. A. (BASA), e em 27 de outubro do mesmo ano, pela Lei nº 5.173, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) (IANNI, 1979).

Nesse período, a questão da terra ainda não tinha muito destaque, apesar de já haver sido criado o Estatuto da Terra, pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 2021). No âmbito do Estatuto, surgiram institutos e agências governamentais destinados a amortecer

⁶ O nome Rondônia, aqui citado, na verdade se refere à Vila de Rondônia, que foi emancipada em 1977 com o nome de Ji-Paraná. Informação disponível no site do Museu Virtual de Rondônia.

possíveis reações de desagrado por parte de latifundiários e empresários rurais que representavam a base econômica e política favorável ao governo. Essa burguesia agrária vinha preocupada com a política do governo anterior, do presidente João Goulart, deposto em 1964. Para Ianni (1979, p. 38),

Os compromissos de Goulart com o trabalhismo, em particular, e o populismo, em geral, foram o pretexto para que as forças econômicas e políticas burguesas predominantes – nacionais e estrangeiras – passassem a organizar o Golpe de Estado que se realizou em 1964. Nesse contexto, o Estatuto da Terra adotado pelo governo do Marechal Castelo Branco (1964-1967) foi principalmente um instrumento para indicar, aos latifundiários e empresários rurais, qual seria a direção conservadora da política agrária a ser posta em prática pelos governos saídos do golpe de Estado.

Com essa posição do governo, sindicatos e líderes de movimentos sociais passaram a ser reprimidos severamente, enquanto latifundiários e empresários em geral contaram com o favorecimento do poder estatal para investimentos na região. Nesse contexto, a Amazônia passou a fazer parte dos projetos do capital financeiro, inclusive internacional. Independentemente da opinião pública e das informações oficiais, o fato é que, desde a instalação dos governos militares, os projetos agropecuários na região tiveram a finalidade, ainda que oculta, de manter e ampliar o domínio do centro econômico do país sobre a periferia. Como a economia do país é subordinada aos interesses das economias centrais, dominadas por países centrais como Estados Unidos, Alemanha, França, Japão e outras nações capitalistas desenvolvidas, a Amazônia veio a se transformar em pasto universal do capitalismo.

Ianni (2019) aponta três questões surgidas da problemática amazônica: geopolítica e desenvolvimento extensivo do capitalismo; acumulação primitiva e luta pela terra; ditadura e fronteira. Essas questões demonstram a articulação entre a ditadura e o capital, que foi grandemente beneficiado por ela. A economia política da Amazônia, assim como a do conjunto da sociedade brasileira, faz parte das políticas e práticas dos órgãos governamentais e das empresas privadas. Conforme afirmação de Ianni (2019, p. 211),

Desde o começo, os governos militares foram levados a adotar várias políticas para a Amazônia. Foram diversos, e cada vez mais abrangentes, os planos, programas e projetos adotados pelo poder público federal para iniciar, dinamizar ou orientar o desenvolvimento econômico da região [...] Assim, o extrativismo, a mineração, a pecuária, a agricultura, a indústria, a agroindústria, o comércio, os serviços, as atividades financeiras, todos os setores da economia beneficiaram-se da atuação do poder público.

Porém, na Amazônia, foram adotadas duas vertentes políticas: a geopolítica, destinada a integrar a Amazônia ao restante do país, principalmente nos aspectos econômico, político, militar e cultural, dominados pela cultura do Centro-Sul; a outra vertente se destinou a abrir a Amazônia ao desenvolvimento capitalista, de forma extensiva. Tanto para favorecer o chamado “desenvolvimento econômico” como para atender a “segurança nacional”, grandes rodovias foram construídas, ligando a Amazônia a todo o país, mas, principalmente, ao centro do poder, a capital do país. Ocorre que segurança e economia fazem parte do mesmo projeto político. Contudo, o projeto político brasileiro, seja para a Amazônia, seja para o resto do país, visou ao desenvolvimento do capitalismo em favor de empresa privadas, inclusive estrangeiras.

A ação governamental foi apenas o preparo das condições para o desenvolvimento das relações de produção capitalistas no campo na Amazônia, assim como já vinha se desenvolvendo nas demais regiões do país. Esse desenvolvimento intensivo e extensivo, no dizer de Ianni (2019), garantiu um grande impulso à agroindústria, em toda a cadeia agrossilvipastoril: açúcar, álcool, alimentos em diversos, laticínios, madeiras etc. Para Ianni (2019, p. 150),

À medida que se desenvolvia o capitalismo no campo, com a formação e a expansão de empresas, com a proletarização de muitos trabalhadores rurais e a recomponesação de outros, cresceu muito a produção de capital nas *indústrias agrícolas*, sendo que esse capital canalizou-se principalmente para a indústria, o comércio e o setor bancário.

Como resultado desse fenômeno, “[...] a força de trabalho oferecida no mercado urbano é proveniente, em grande parte, dos trabalhadores rurais que migram para as cidades, os centros industriais.” (IANNI, 2019, p. 152). No entanto, o discurso empregado no sentido de convencer a sociedade sobre o esforço dos governantes para solucionar as tensões que ocorriam em outras regiões divulgou a ideia de oferecer aos trabalhadores rurais que não dispunham da própria terra terras fartas em uma região ainda inexplorada.

A partir de 1970 até 1973, foi grande o empenho do Governo Federal no sentido de colonizar a Amazônia, ocupando e distribuindo terras às margens das rodovias. Com a criação do Programa de Polos de Desenvolvimento Agropecuário e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA), em setembro de 1974, a colonização particular torna-se dominante, sendo que já era garantida e estimulada desde o Estatuto da Terra. Ao mesmo tempo, continuou a ocorrer a colonização espontânea, com a chegada contínua de trabalhadores que viviam em condições de vida difíceis, no Nordeste ou no Sul do país, bem como em outras regiões

brasileiras. Esse fator levou à intensificação, por parte do Estado, das preocupações com a segurança nacional (IANNI, 1979).

Também indicativo dos interesses internacionais na Amazônia, com a finalidade de apoiar sua ocupação com a finalidade de promover a exploração de suas riquezas, foi a criação do Programa de Desenvolvimento Integrado do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). Conforme Ferreira et al. (2010, p. 3),

[...] implantado no início da década de 80, coordenado pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste (Sudeco), com recursos do Governo brasileiro e do Banco Mundial. Compreendia a área de influência da BR-364, no trecho entre Cuiabá (MT) a Porto Velho (RO).

Sobre a ação do capital internacional na ocupação e exploração da Amazônia por meio do POLONOROESTE, Santos (2019, p. 81) informa que

[...] 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 conseqüentemente no desenvolvimento dos projetos de colonização oficiais.

Favorecidos por essa pavimentação da BR-364, os projetos de colonização iniciaram o processo de desmatamento em Rondônia e intensificaram as atividades agropecuárias com uso de baixas tecnologias e baixo conhecimento da realidade local. Como essas ações colocaram Rondônia em má situação no cenário internacional por conta da ocupação desordenada da Amazônia, que veio a afetar o equilíbrio ecológico mundial, o governo buscou a correção dos rumos do POLONOROESTE com outros programas, como, por exemplo, o Zoneamento Socioeconômico e Ecológico, instituído em 14 de junho de 1988 pelo Decreto Estadual nº 3782 e ratificado pela Lei Complementar nº 052, de 20 de dezembro de 1991 (FERREIRA et al., 2010).

A política governamental sistemática de colonização da Amazônia, iniciada em 1970, visou, principalmente, aliviar as tensões sociais que se avolumavam no Nordeste e em outras regiões. Essas tensões, que já vinham de décadas anteriores, foram se ampliando a partir das repressões do governo contra lideranças políticas e movimentos sociais que representavam os interesses do campesinato e do proletariado do campo. Líderes com mandato político e funções em órgãos públicos foram cassados, exilados ou presos.

Ao enviar para a Amazônia trabalhadores de regiões de condições de vida precárias, sobretudo do Nordeste, o governo tanto tencionava reduzir a pressão social nessas regiões como atendia aos dois objetivos de interesse do capital: a garantia às condições para a expansão capitalista na Amazônia e a eliminação das tensões que começavam a surgir na região. A demarcação e a titulação das terras amazônicas buscavam, também, mitigar um problema que vinha acontecendo, qual seja, o ataque de grileiros, fazendeiros e empresários contra posseiros que ocupavam terras devolutas, que, na verdade, pertenciam aos povos originais, discriminados como indígenas ou silvícolas.

A política sistemática e ativa de ocupação da Amazônia não foi aplicada imediatamente depois de 1964. Até 1970, o governo brasileiro confiava que a colonização da região ocorreria de forma espontânea, como indicava o afluxo de trabalhadores com suas famílias para a região. Em todas as regiões do país, inclusive na própria Amazônia, trabalhadores que estavam vivendo em condições difíceis se deslocavam para várias áreas da região, em busca de terra para cultivo, criação e, até mesmo, para o extrativismo em geral, incluindo o garimpo (IANNI, 1979).

Além disso, a política de ocupação da Amazônia objetivou a não realização da Reforma Agrária, uma antiga bandeira de luta no campo. Ianni (1979, p. 43) afirma que

No Nordeste, não se fez reforma agrária nem se buscou uma solução para garantir a posse e o uso da terra para trabalhadores rurais e seus familiares. Assim, no Nordeste a política de provocar a saída de “multidões famintas” foi um modo de garantir a estrutura fundiária prevalecente. Portanto, o governo não tocou nos interesses dos latifundiários, fazendeiros e usineiros, que eram ali o seu sustentáculo econômico e político.

Nos anos 1970, o avanço segue em direção a Mato Grosso e Rondônia. Conforme Costa Silva (2010, p. 85),

[...] somente após a segunda metade do século XX uma política territorial mais elaborada, sob a gestão do Estado, produziu contornos e formas geográficas socialmente diversas na Amazônia. Redefiniu-se e alicerçou-se seu destino às dinâmicas basilares do território nacional, desdobrando-se em processos de fragmentação da unidade regional, movimentando e aprofundando pela especialização da divisão territorial do trabalho.

Outro fator, talvez não tão claro, dessa política de ocupação foi a proposta de garantir a segurança nacional, segundo o ponto de vista do governo da época. Como a região é de uma vastidão territorial gigantesca, os governantes entenderam que era estratégico ocupá-la para evitar influências estranhas à política governamental, considerando que “[...] a Amazônia estava

[...] cercada por países pouco estáveis politicamente, alguns dos quais com movimentos guerrilheiros ativos.” (IANNI, 1979, p. 35). Em algumas regiões do estado do Pará, grupos guerrilheiros estavam se organizando junto aos núcleos de posseiros. De acordo com Ianni (1979, p. 34),

Os núcleos guerrilheiros, que teriam surgido na área, poderiam ter por base de organização e atuação os núcleos de posseiros preexistentes ali. Além disso, os núcleos estavam crescendo e multiplicando, em especial devido à contínua chegada de trabalhadores rurais e seus familiares, que fugiam da seca, do pauperismo e da exploração, principalmente no Nordeste.

Preocupados com o risco de perda do controle da região para influências políticas contrárias à linha ideológica nascida com o golpe militar, o governo decidiu ocupar a região de forma mais efetiva. Em 16 de junho de 1970, foi criado o Plano de Integração Nacional (PIN), por meio do Decreto Lei nº 1.106, como política territorial destinada a integrar todo o país, principalmente pelo deslocamento da fronteira econômica. Especificamente na agricultura, a proposta foi estendê-la para as margens do rio Amazonas (IANNI, 1979).

Segundo Osório (1978), essa expansão foi marcada pelo fechamento da fronteira, que, na prática, revelou-se como a apropriação privada das terras devolutas da Amazônia, não somente pelo capital privado, mas também pelo Estado. Para o autor (1978, p. 604-605),

A fronteira agrícola vem, recentemente, sendo bloqueada para os pequenos produtores com fechamento ‘por dentro’ e ‘por fora’. No caso de fechamento por dentro, existe expropriação dos meios de produção do produtor direto, tendo este que tentar o caminho urbano ou novas frentes. No fechamento por fora, há uma prévia ocupação dos espaços vazios por grandes propriedades antes que lá cheguem os camponeses ou pequenos proprietários.

Essa reprodução do capital alterou os setores produtivos e intensificou as relações capitalistas de produção, estimulando as migrações dentro da própria Amazônia e a originária de outras regiões do país. Os migrantes deslocaram-se para áreas urbanas, metropolitanas e para áreas onde ocorria a expansão da fronteira agrícola (COSTA SILVA; DANDOLINI, 2018).

Em Rondônia, assim como em toda a Amazônia, o fenômeno tem sido devastador, pois, ainda durante os governos militares, foi posta em andamento a política de ocupar o território com a finalidade de aproveitar suas terras em favor dos necessitados de outras regiões do país. Na realidade, essa política foi apenas a ampliação das áreas destinadas à produção agrícola e pecuária em larga escala, que favorece apenas os grandes proprietários, não somente brasileiros, mas também estrangeiros.

Discutindo o tema, Guimarães (1982) aponta as contradições de uma política governamental que promove ações excludentes em relação aos trabalhadores rurais. Essas ações se desenvolvem, quase sempre, em favor de grandes empreendimentos, incluindo intermediários, especuladores e proprietários estrangeiros. Para Guimarães (1982, p. 242-243),

[...] é de lamentar que os mesmos governos, que se mostraram tão preocupados no estabelecimento do que se pode chamar de relações urbanas, ou com a fundação de cidades e vilas, em toda a região desbravada, se tenham descuidado completamente de um plano integrado de desenvolvimento rural, relegando ao acaso o que passou a acontecer no domínio selvagem da ocupação das terras, valorizadas intensa e bruscamente com as obras de infraestrutura. O que se viu foi o monopólio da terra, do sistema latifundiário, ditar suas próprias regras, passando a vigorar, desde logo, o mais desenfreado banditismo, sob o comando de grileiros a serviço dos grandes açambarcadores de terras nacionais e estrangeiros para quem foram canalizados os benefícios dos vultosos investimentos da infraestrutura feitos com os dinheiros públicos.

No que concerne à ação de intermediários que contribuíram para expropriar terras públicas nas regiões Norte e Centro-Oeste, Guimarães (1982, p. 317) denuncia um grave caso ocorrido no período da ocupação da Amazônia:

João Inácio, o intermediário que por meios sinuosos se havia apropriado de mais de 10 milhões de hectares de terras em Goiás, Mato Grosso, Bahia, Maranhão, Pará, Amazonas, Amapá e Roraima, alienando-as irregularmente a diversos compradores estrangeiros, sofreu uma condenação de dois anos e meio e, após viver foragido durante algum tempo, terminou preso em agosto de 1969. O americano Stanley Amos Sellig, dono de muitos milhões de hectares, vendidos ilegalmente a mais de 3.000 patrícios seus, foi morto em Indianópolis, Estados Unidos, na sede de sua empresa imobiliária, por William Clarence Jones, um dos investidores que quis seu dinheiro de volta.

E mesmo com o fim do Estado ditatorial, essa política excludente e segregadora permaneceu, vindo a intensificar as dificuldades enfrentadas pela Educação do Campo. Isso porque as experiências educacionais dos primeiros migrantes da chamada “colonização” de Rondônia dos anos 1970 foram, aos poucos, sendo alteradas em prejuízo dos moradores do campo. Para compreender as causas dessa situação, é preciso conhecer as origens do povoamento da região hoje ocupada pelo estado de Rondônia, bem como sua própria criação.

1.2 A COLONIZAÇÃO EM RONDÔNIA

Na esteira dessas políticas de ocupação da Amazônia, o território de Rondônia entrou no roteiro. Inicialmente, a proposta era ocupar uma região composta maiormente por terras devolutas, facilitando o acesso de pequenos produtores de várias regiões do país, onde as terras para cultivo se escasseavam. As regiões que mais contribuíram com migrantes destinados a Rondônia em geral e para o Vale do Jamari em particular foram Sul e Sudeste, mas também se deslocaram para a região migrantes do Centro-Oeste e do Nordeste.

Antes dessa fase, já havia deslocamento de contingentes humanos do próprio território de Rondônia, dos estados de Mato Grosso e Amazonas, com a finalidade de atuar em atividades agrícolas. A respeito dessa fase, Cunha e Moser (2010, p. 130) afirmam que

[...] os maiores contingentes migratório no decênio 1960/70 procedeu do Amazonas, do próprio território: do Mato Grosso, do Acre e do Paraná. Os deslocamentos dentro do território se devem a procura de áreas de solos melhores e mais bem servidas de transportes, com preferência para as situadas ao longo da BR-364. Segundo os dados censitários a entrada de migrantes no período 1950/60 foi considerada de 23.156. O maior contingente procedeu da Amazônia com 12.873 migrantes entre os quais Amazonas com 8.147 nordeste com 5.693 dos quais 4.439 cearenses.

O processo de ordenamento formal da estrutura fundiária no Território Federal de Rondônia teve início em 19 de junho de 1970, por ação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), antecessor do INCRA. Conforme aponta Oliveira (2010, p. 31),

Em 19 de junho de 1970 fora criado, pelo IBRA, em área central do Território Federal de Rondônia, localizada no Município de Porto Velho, o Projeto Integrado de Colonização Ouro Preto – PIC OURO PRETO, a primeira das sete grandes unidades de colonização e reforma agrária implementada pela autarquia em Rondônia na década de 1970 do século passado. Nestas sete unidades, foram assentadas aproximadamente 24 mil famílias de trabalhadores rurais.

A partir de então, já com a condução dos projetos feita pelo INCRA, que substituiu o IBRA, outros projetos foram realizados, além dos Projetos Integrados de Colonização (PIC), que se constituíam de lotes com 100 hectares em média, sendo o primeiro deles o Ouro Preto, que deu origem à cidade de mesmo nome, surgindo, posteriormente, as cidades de Ji-Paraná, Teixeirópolis, Nova União e Vale do Paraíso. Os outros PICs foram Sidney Girão, Paulo Assis Ribeiro e Padre Adolpho Rohl (OLIVEIRA, 2010).

Além dos PICs, foram criados os Projetos de Assentamento Dirigido (PAD), que já eram condicionados previamente a determinado cultivo por seus assentados. O primeiro deles foi o

PAD Burareiro, criado em 1974, destinado à produção de cacau, com lotes de 250 hectares e 1 500 famílias assentadas. Parte do Burareiro localiza-se em Terra Indígena *Uru-Eu-Wau-Wau*, motivo pelo qual se encontra em litígio na Justiça Federal. Sua área abrange os municípios de Cacaulândia, Rio Crespo, Monte Negro e Campo Novo de Rondônia, todos no Vale do Jamari.

Depois do Burareiro, foi criado, em 1978, o PAD Marechal Dutra, no município de Ariquemes, já emancipado na época. Esse PAD se estende também pelos municípios de Cacaulândia, Monte Negro, Rio Crespo e Alto Paraíso. “Mais de quatro mil e quinhentas famílias foram assentadas [...] com o mesmo perfil dos beneficiários de lotes nos PICs. Não foram feitas as mesmas exigências requeridas para o Burareiro” (OLIVEIRA, 2010, p. 320).

O Projeto de Assentamento Rápido (PAR) foi criado em 1980 para atender à grande procura de terra por parte de trabalhadores migrantes que se dirigiam ao território de Rondônia. Conforme Oliveira (2010, p. 321),

Habilitaram-se para o assentamento cerca de 16.000 famílias no processo seletivo da colonização oficial. A Coordenadoria do INCRA (hoje Superintendência) apresentou e a Diretoria Nacional aprovou o Projeto de Assentamento Rápido proposto por Rondônia.

Contudo, esse deslocamento de trabalhadores rurais de várias regiões do país para Rondônia, acompanhado da distribuição de terras pelo INCRA, ocorreu em condições que pouco valeram no sentido de se garantir a autossustentação desses trabalhadores. Isso se deveu ao fato de o pequeno produtor, geralmente ocupando parcelas de terra cuja dimensão média variava de 100 a 250 hectares, não ter acesso a financiamento que lhe permitisse produzir alimentos com segurança econômica (OLIVEIRA, 2010).

Sobre a ação do INCRA, Ianni (1979, p. 77) enfatiza que, após as primeiras ocupações de terra, na Amazônia em geral, mas especificamente em Rondônia,

[...] logo foi se evidenciando que a atuação desse órgão estatal tinha por objetivo distribuir alguma terra para não distribuir as terras. Tanto assim que logo se tornou um órgão de controle dos movimentos espontâneos dos trabalhadores rurais que buscavam terras na Amazônia. Foram múltiplas as funções de controle que o INCRA passou a desempenhar, ao ser responsabilizado pela execução da política estatal de colonização dirigida.

O cenário descrito por Ianni demonstra que, por trás da aparente política de assentar, na Amazônia, trabalhadores sem terra de regiões cujo campo já se encontrava totalmente ocupado, escondia-se outro propósito: a implantação da produção agrícola e pecuária capitalista na

região, em sua forma moderna de agronegócio, que leva à industrialização do campo. Essa junção de indústria, agricultura e pecuária promove a criação de grandes complexos agroindustriais e, conseqüentemente, a eliminação gradativa dos pequenos produtores. Barros (2018) revela que, no Brasil, a partir dos anos 1990, concomitantemente ao surgimento do conceito de agricultura familiar, começa a expansão do agronegócio.

1.3 O AGRONEGÓCIO NO BRASIL

O conceito de agronegócio indica a relação entre a produção agrícola e os negócios em torno dela. Conceitos próximos a este são o de agropecuária e o de agroindústria. A partir do momento em que um produtor rural, independentemente da dimensão de sua propriedade, processa de alguma forma os produtos cultivados, tem-se uma agroindústria. Um exemplo é quando um pequeno plantador de mandioca produz farinha de forma artesanal: trata-se de uma agroindústria, ainda que primitiva. O mesmo ocorre com a produção artesanal de queijos em pequenas propriedades. Quando comercializados esses produtos, ainda que apenas entre vizinhos, já se pode falar de agroindústria, agropecuária, enfim, de agronegócio.

Porém, considerando que o capitalismo se desenvolve sempre objetivando o lucro, as atividades artesanais perdem a sua importância, pois a proposta é voltada sempre para a grande produção. Geralmente, o capital aplicado em monoculturas de ampla escala detém o monopólio do comércio da produção realizada, ou, pelo menos, a sua organização em conglomerados que dominem determinados ramos da produção agrícola, da indústria e dos negócios. Na definição de Barros (2018, p. 2-3),

O agronegócio refere-se à cadeia produtiva como um todo, cadeia longa, que vai do segmento de insumos e serviços à produção aos processadores industriais, atividades de logística e distribuidores para os mercados interno e externo. Estima-se que, hoje, o agronegócio represente algo como 24% do PIB, embora a participação da agropecuária seja da ordem de 5,5%.

Levando-se em conta os números acima, fica demonstrado que o agronegócio ocupa expressiva posição na economia brasileira, considerando que, segundo notícia veiculada pelo *site* G1 Economia, “[...] a participação da indústria geral (que inclui também extrativa, construção civil e atividades de energia e saneamento) no PIB caiu de 21,4% em 2019 para 20,4% em 2020 e nos 3 primeiros meses deste ano [...]” (ALVARENGA, 2021).

Uma das atividades do agronegócio no Brasil é a pecuária, seja de bovinos, caprinos, suínos, aves e, em algumas regiões do país, de ovinos. A de maior destaque é a bovina, que não se resume apenas à produção de carne, pois se desdobra em vários subprodutos, como a pele, os ossos etc. O mesmo ocorre com o leite, cuja cadeia produtiva é extensa, envolvendo desde a comercialização primária, que passa por diversos processos de beneficiamento, até o atendimento de indústrias alimentícias diversas.

A indústria de alimentos no Brasil passou por muitas crises, a maioria causada por inflação, baixa produtividade e baixo poder de consumo da população. Todavia, apesar da inflação elevada e da grande instabilidade macroeconômica, essa indústria aumentou sua oferta de forma mais ou menos contínua nos anos 1980/1990. Mesmo considerando a redução de sua participação no Produto Interno Bruto (PIB), assim como a sua baixa produtividade, em termos brutos, houve crescimento. Para Fonseca e Moraes (1999, p. 2),

[...] a participação percentual do valor da produção da indústria de alimentos no Produto Interno Bruto (PIB) industrial mantém-se praticamente a mesma e em relação ao PIB global, no entanto, verifica-se uma redução de 10,8% para 9,1%. Isso se deve à elevação mais do que proporcional do setor de serviços no conjunto de bens e serviços ofertados no País.

Dentre as indústrias que mais se desenvolveram no país durante as décadas indicadas acima, destaca-se a indústria de laticínio, de acordo com a Associação Brasileira das Indústrias de Alimento (ABIA) (FONSECA; MORAIS, 1999). Isso porque, no período, a produção agropecuária e o número de indústrias relacionadas à cadeia produtiva do leite foram grandemente alavancados.

Por outro lado, o desenvolvimento do agronegócio esconde o aspecto excludente do capitalismo no campo, as ações discriminadoras em relação às pequenas propriedades e a sistemática destruição do meio ambiente (CANUTO, 2004). Se um grave problema enfrentado pelos trabalhadores do campo são os conflitos pela posse da terra, marcados pela violência brutal e ostensiva, outro meio também violento utilizado pelo agronegócio, porém de uma violência sutil, é o emprego de propaganda e desinformação. Conforme explica Canuto (2004, p. 2-3),

O agronegócio mudou o enfoque dos problemas gerados pelo latifúndio. Enquanto “o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. Ampliou o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais... outra construção ideológica do agronegócio é convencer a todos de que é

responsável pela totalidade da produção agropecuária. Toda vez que a mídia informa os resultados das safras, credita toda a produção na conta do agronegócio. É a arte da supremacia. Estrategicamente, o agronegócio se apropria de todos os resultados da produção agrícola e da pecuária como se fosse o único produtor do país”.

A massificação, pelos meios de comunicação, dessa informação distorcida leva à crença de que o agronegócio é uma grande fonte de riqueza para a população. Apesar disso, embora pareça invisível para o expectador da mídia convencional, a miséria da população de menor renda, desempregada ou expulsa do campo avança em relação direta com o avanço do agronegócio. Estudando o fenômeno no Sul do país, Canuto (2004, p. 4) lembra também que

[...] a soja gera somente um emprego para cada 167-200 hectares, devido ao seu alto grau de mecanização. As fazendas, sobretudo as de produção da soja no cerrado, para serem rentáveis, necessitam de uma área cultivada mínima em torno de 1.000 ha, provocando uma concentração extrema de terras e de renda. A introdução do cultivo da soja no sul foi responsável por uma diminuição considerável das propriedades familiares. A soja deslocou pequenos produtores de milho, feijão, de outros cultivos de alimentos básicos e café na região sul. Para cada trabalhador que encontrou emprego no cultivo da soja, 11 agricultores foram deslocados. Como resultado, 2,5 milhões de pessoas abandonaram as áreas rurais no Paraná nos anos 70, declinando o número de propriedades rurais em 109.000 no Paraná e em 300.000 no Rio Grande do Sul.

O comentário do autor, feito nos anos 2000, mostra um problema que se alastrou para outras regiões do país, o que leva a compreender que o avanço do agronegócio é cada vez maior e mais destruidor. As origens dessa expansão somente podem ser compreendidas em seu aspecto histórico recente. De acordo com Heredia, Palmeira e Leite (2010, p. 159),

[...] a partir dos anos de 1970 – com a política de “modernização da agricultura” promovida pelo regime militar –, que se começou a falar mais explicitamente da existência de uma “agricultura moderna” ou de uma “agricultura capitalista” no Brasil, de “empresas rurais” (figura contraposta no Estatuto da Terra ao “latifúndio”) e de “empresários rurais”.

Como a atividade empresarial do agronegócio atende primordialmente o mercado externo, sua expansão no Brasil deveu-se, principalmente, ao atendimento dessa demanda. Ainda recorrendo a Heredia, Palmeira e Leite (2010, p. 162), observa-se que

A participação do capital internacional no total do capital aplicado no setor agroindustrial de esmagamento do grão que era de 16% em 1995 sobe violentamente para 57% em 2005, caracterizando um forte processo de

concentração econômica e desnacionalização do setor. No caso desse último período, as primeiras posições são ocupadas pelo grupo supra referido.

Percebe-se, por esse comentário, que o Brasil é um país subordinado aos interesses das economias centrais, cujo desenvolvimento tecnológico e industrial permite a transformação de produtos primários, oriundos daqui, fazendo com que sejam beneficiados e alcançados por alto valor agregado, e que iremos adquirir posteriormente como importados de alto custo. Aos pequenos produtores dedicados à produção de alimentos, resta o abandono de suas propriedades para tentar a vida no meio urbano, dado que o campo se presta apenas à grande produção. Os avanços tecnológicos trouxeram a modernidade para o campo, mas o tradicional camponês deixou de existir enquanto categoria socioeconômica, restando apenas o grande produtor. A modernidade no campo foi apenas a extinção dos pequenos produtores. Conforme Canuto (2004, p. 3, grifo nosso),

Os avanços tecnológicos aplicados ao agronegócio são a expressão da modernização do campo. Com eles a produtividade tem crescido, as safras têm apresentado números cada vez maiores, as receitas econômicas têm crescido. A isto tem se dado o nome de desenvolvimento. Mas tudo não passa do que podemos chamar de **modernização conservadora**. Todo este avanço não representou de fato qualquer mudança substancial na estrutura agrária brasileira e nas relações de produção e de trabalho no campo. Ao contrário tem significado maior concentração de terra e de renda e relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

Mas esse não é o único problema. Além da expulsão dos trabalhadores do campo, o desastre para o meio ambiente é muito grande. Canuto (2004, p. 7-8) considera que

O agronegócio provoca consequências desastrosas ao meio-ambiente. Carrega na sua esteira o mais surpreendente e rápido desmatamento de que se tem conhecimento na história brasileira. Este desmatamento atinge dois biomas em especial, o Cerrado e a Floresta Amazônica. Na região Norte, de 1500 a 1970 somente 2% da cobertura vegetal havia sido removida. Desde 1970 até hoje, 17% foi destruída. Os dados sobre desmatamento na Amazônia, publicados em junho de 2003, mostram que no ano de 2002 foram desmatados 2,55 milhões de ha.

Se, em 2003, o autor já havia percebido o impacto do agronegócio sobre o meio ambiente, além do impacto sobre as relações humanas, considerando que nada foi feito no sentido de mitigar os aspectos danosos dessas atividades, hoje, quase duas décadas depois, a situação é ainda mais grave.

1.4 SURGIMENTO E CRESCIMENTO DA PECUÁRIA EM RONDÔNIA

Em Rondônia, desde o início da ocupação de suas terras por produtores rurais, a criação de gado tem sido uma importante atividade econômica. Essa atividade começou a crescer em larga escala depois da transformação do Território Federal em estado, quando novos municípios foram criados, e grandes pecuaristas vieram para o estado com o propósito de criar gado de corte principalmente.

Segundo Taborda (2015, p. 21),

Rondônia tem uma média de produção acima de 2,2 milhões de litros de leite por dia, sendo considerado o maior produtor de leite da região norte. Em 2011 e 2012 encontrava-se na nona posição dos produtores nacionais de leite e em 2013, tornou-se a oitava maior bacia leiteira do País, enquanto que o estado de Pernambuco saiu da oitava para décima posição, ficando atrás do estado do Mato Grosso.

Contudo, a pecuária leiteira não é o aspecto mais forte da economia rondoniense. O agronegócio da carne bovina no estado é um setor com números expressivos e um dos maiores devoradores de terra, desde que a pecuária extensiva necessita de mais e mais espaço para ampliação das pastagens. Segundo a Entidade Autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural de Rondônia (EMATER) (2016, p. 1, grifo do autor), em boletim informativo da Gerência Técnica (Getec/Ditep/Emater-RO),

Rondônia é o oitavo **maior produtor de carne bovina do país** representando 47% das vendas totais e o 5º maior exportador de carne no Brasil. Juntamente com a soja, o gado de corte representa 90% de tudo o que é exportado pelo Estado. Rondônia tem como grandes parceiros comerciais países como Venezuela, Rússia, **Hong Kong**, Irã, Palestina e **Israel**, e espera em breve poder embarcar carne bovina in natura aos Estados Unidos.

Esse fato leva à compreensão do modo como Rondônia foi ocupada a partir do momento em que os governos da ditadura iniciada em 1964 decidiram inseri-la na política ocupacional e produtiva do país. Nos anos 1970, teve início a chamada colonização do Território Federal de Rondônia, com o lema “integrar para não entregar” (MOSER, 2006, p. 84). Na década de 1980, para alavancar a produção no Território, incentivos foram dados aos novos produtores. Assim, para Moser (2006, p. 84),

O Centro de Estudos e de Pastoral do Migrante (CEPAMI), nas conclusões de um simpósio, avalia a década de 1980. Nesse período o governo do Estado distribuiu máquinas de beneficiamento de arroz e trilhadeiras para as associações de produtores rurais. Criou também um Programa de Apoio à Reforma Agrária (PROCERA), com o objetivo de financiar a infraestrutura para a pecuária e cafeicultura. Esta foi a década em que a pecuária começou a ter sua maior expansão e que se tornou o alvo tanto para o estado como para as empresas agropecuárias, bem como pequenos produtores que se investiram e iniciaram timidamente a pecuária com algumas cabeças de.

Desde então, assim como a ocupação por pequenos produtores oriundos, principalmente, do Sul e do Sudeste do Brasil, muitos grandes investidores passaram a adquirir terras no Território, com o propósito de introduzir a pecuária de corte. Essa atividade, para se desenvolver, contou com uma ação extrativa que está na raiz da devastação da floresta: a exploração de madeira.

1.5 A EXPANSÃO DA SOJA EM RONDÔNIA

O município rondoniense pioneiro no cultivo da soja foi Vilhena, cidade localizada no extremo sul do estado, fazendo divisa com o estado do Mato Grosso. O fenômeno ocorreu em virtude da globalização do capital, que levou à aproximação entre a agricultura e a indústria, concentrando todos os momentos da produção e da circulação da mercadoria, alterando as dinâmicas sociais e territoriais agrárias e urbanas, pelo fato de promover a valorização e a incorporação de terras à produção do agronegócio. Para Costa Silva (2014, p. 299),

[...] esse pacto assenta-se na modernização conservadora da elite agrária brasileira e latino-americana, associada política e economicamente aos capitais das esferas urbanas (indústria, comércio e serviços, bancário e financeiro) com forte apoio do Estado, apresentando o agronegócio como o *carro chefe* do desenvolvimento econômico e da modernidade nos processos de globalização que avançam também nas áreas rurais menos dinamizadas da América Latina, a exemplo da Amazônia. O corolário geográfico é que a terra passou a ser um ativo globalizado para o capital nacional e internacional, cuja atuação territorial produz a expropriação do campesinato e suas formas coletivas de produção agrícola, amplia a degradação social e ambiental, e qualifica os conflitos agrários na escala global quando atinge os interesses das empresas multinacionais.

Basta frisar que toda a soja produzida em Rondônia tem sua comercialização, transporte, financiamento da produção e fornecimento de insumos monopolizados por dois grandes grupos: o Grupo AMAGGI – *trading* brasileira sediada na cidade de Cuiabá, MT, e uma das empresas líderes do agronegócio na América Latina e com atuação em vários países, como Holanda,

Argentina, Paraguai, Suíça, Noruega e China (SOBRE..., 2020)– e o Grupo CARGILL – sediado em Minnesota, Estados Unidos da América, considerado o maior grupo de capital fechado do mundo (COSTA SILVA, 2014).

As modificações ocorridas no cenário econômico brasileiro, ampliando a diversidade das atividades voltadas para o agronegócio, estão levando a cadeia produtiva agroindustrial a se desdobrar em um conjunto de operações de produção e de transformação de produtos gerados no campo e destinados ao consumo interno e à exportação (OLIVEIRA JUNIOR, 2013). Alguns dos produtos do agronegócio são exportados em sua condição primária, como é o caso dos cereais comercializados em forma de grãos, destacando-se a soja, o milho, o trigo, o arroz e outros. No caso do Brasil, a soja tornou-se uma das mais importantes, senão a mais importante, das cultivares que fazem parte da pauta de exportações. De acordo com Oliveira Junior (2013, p. 22),

O agronegócio soja é composto por cadeias produtivas, que se desdobram em sistemas produtivos (fazendas). Nesse grande sistema, o produtor é apoiado por um conglomerado de instituições; indústria de insumos, originadores, esmagadores e refinadores, indústria dos derivados, distribuidores, organizações de crédito, pesquisa, assistência técnica, entre outras.

Ainda assim, todos os produtos do agronegócio são também comercializados após a transformação industrial, de formas diversas. Exemplo típico de processo agroindustrial são as usinas de açúcar e álcool, o processamento dos derivados da soja, do milho etc. O mesmo ocorre com a mandioca, que é comercializada tanto *in natura* como na forma de amido, farinha etc. Essa atividade vai, gradativamente, transformando a região em mais um polo do agronegócio internacional, integrando o estado entre os produtores mundiais de *commodities*. O campo vai, aos poucos, se tornando um vazio humano para se tornar o entorno gerador de grande produtividade e de altos lucros.

Ocorre que essa produtividade atende interesses do capital internacional em dois sentidos principais: a produção de *commodities* para serem exportadas com baixo custo para as sociedades industrializadas e a absorção de tecnologia importadas dessas mesmas sociedades, porém com alto valor agregado. Como essas sociedades são detentoras exclusivas dessas tecnologias, o Brasil as adquire com prejuízo proporcional. Apesar de os defensores da manutenção do neoliberalismo alardearem o grande saldo na balança de pagamentos do país, impulsionado pelo agronegócio, esse superávit é ilusório, e, pelo fato de não haver investimento em pesquisas, sempre haverá a dependência em relação aos países desenvolvidos. Discutindo o

prejuízo da falta de investimento em pesquisa em outros aspectos da educação no país, Moura (2010, p. 64) comenta que

Ao estruturar a indústria nacional a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, tal racionalidade também definiu o tipo de educação coerente com ela. Dessa forma, a própria educação superior, oferecida às elites na incipiente universidade brasileira, é pobre, pois nasce dissociada da pesquisa, já que essa não teria sentido na formação de pessoas que se destinariam apenas a importar os conhecimentos necessários ao funcionamento de equipamentos concebidos e produzidos externamente.

Quando direcionada essa análise para a educação destinada a qualificar profissionalmente os trabalhadores do campo, os resultados são ainda piores, visto que, além de as pesquisas serem limitadas, no setor produtivo, todas as máquinas e equipamentos voltados para o alto desempenho no campo são produzidos por multinacionais estrangeiras.

Justamente por isso, os promotores dessa produtividade destinada a atender principalmente ao mercado internacional geram ainda mais lucro para empresas internacionais. Exemplo disso é o caso das empresas New Holland⁷ e John Deere⁸, além de outros gigantes do maquinário destinado à agropecuária. Muitas dessas empresas possuem suas subsidiárias no país, para que se crie a ilusão de que o Brasil é um país industrializado, o que de fato é, porém apenas como hospedeiro de empresas estrangeiras para as quais fornece mão de obra barata. Conforme Kucinski (1983, p. 88),

As multinacionais estão na vanguarda da criação tecnológica e da renovação dos métodos de produção, pois a concentração do capital em suas mãos levou também à concentração do saber, da pesquisa, do conhecimento – e das patentes. À medida que essas empresas foram estabelecendo mais e mais subsidiárias, a transferência dessas patentes foi-se restringindo mais e mais a um circuito fechado, entre fábricas de um mesmo grupo, entre as subsidiárias e a matriz. E os pagamentos por essa transferência nada mais eram do que as remessas disfarçadas de lucro.

Esse comentário, embora feito nos anos 1980, permanece atual no país, especialmente após o advento das tecnologias informacionais, haja vista que o campo, hoje, produz a partir de máquinas programadas por computador, que acompanham as oscilações da atmosfera por imagens de satélites e sensoriamento remoto. A mão de obra para a execução dessas tarefas

⁷ Fabricante de implementos agrícolas e industriais, fundada por Abe Zimmerman em 1859, nos EUA. Ver mais em: New... (2021).

⁸ Indústria de máquinas e implementos agrícolas, fundada por John Deere, em 1840, nos EUA (GUIMARÃES, 1982, p. 35).

reduz-se a um número pequeno de empregados especializados. E tudo isso realizado com máquinas e equipamentos fornecidos pelas multinacionais. Segundo Moraes et al. (2021, p. 4),

Os sistemas ERP ou Sistemas Integrados de Gestão Empresarial, são pacotes comerciais de softwares que tem como finalidade organizar, padronizar e integrar as informações transacionais que circulam pelas organizações. Estes sistemas integrados permitem acesso à informação confiável em uma base de dados central em tempo real. Nos últimos anos, tem ocorrido no Brasil uma verdadeira revolução na área de gestão empresarial. Praticamente todas as grandes empresas nacionais e multinacionais já implementaram sistemas ERP e, recentemente, as médias e pequenas empresas também têm buscado a implementação destes sistemas, como forma de sobreviver no mercado competitivo em que atuam.

A afirmação aparenta indicar grande modernidade no campo brasileiro, mas, na realidade, indica apenas a submissão da produção aos interesses do mercado internacional. Para a maioria dos trabalhadores expulsos do campo pela introdução de maquinário avançado e tecnologias informacionais, toda essa sofisticação representa desemprego e busca da sobrevivência de forma cada vez mais precária.

A expansão do agronegócio amplia, cada vez mais, o crescimento urbano em detrimento do campo relacionado ao pequeno produtor. O campo cresce, porém, atrelado aos negócios realizados nos centros urbanos, como a administração do agronegócio, a redução do nível de mão de obra – desde que a produção de *commodities* agrícolas e pecuárias são mecanizadas – e o congestionamento dos centros urbanos. Para Costa Silva (2014, p. 310),

A contradição que devemos apontar são os impactos desse movimento na reconcentração fundiária em Rondônia, posto que a agricultura camponesa ainda é predominante no espaço agrário, mas que continuamente se desloca internamente para novas sub-regiões de expansão agropecuária e florestal, criando instabilidades no território. A questão posta é a da fragmentação do espaço derivado das atividades produtivas globalizadas, onde a inserção espacial do capital tende a ser hegemônica, pressionando e expropriando famílias camponesas.

Esse aspecto, que demonstra a sensível alteração do ambiente socioeconômico de Rondônia, tal qual acontece em outras regiões do país, leva ao entendimento de que o estado caminha para se tornar um polo produtor de itens destinados à exportação, eliminando as condições necessárias à segurança alimentar. Como os pequenos produtores vão gradativamente deixando suas atividades no campo, migrando para o meio urbano em busca de sobrevivência, já que o campo já não lhes oferece os meios necessários à manutenção da família

e à educação dos filhos, resta-lhes a venda das suas propriedades aos grandes produtores. O campo, que era marcado pelas pequenas propriedades, aos poucos, vai dando lugar às propriedades constituídas por milhares de hectares destinados às pastagens e à monocultura. Caso o pequeno produtor resista ao avanço do poder econômico, irá enfrentar a fúria dos gigantes do agronegócio, como é demonstrado pelos inúmeros conflitos ocorridos no campo desde os anos 1990 (COSTA SILVA; DANDOLINI, 2018).

A produção da soja, em Rondônia, colocou o estado entre os grandes produtores do país. Na safra de 2017/2018, a produção rondoniense foi de 1 milhão de toneladas, em uma área de 368 mil hectares de terra. Para a safra de 2019-2020, a Secretaria de Estado da Agricultura (SEGRI), havia previsto que a área de plantio de soja seria em torno de 400 mil hectares, alcançando 348 mil hectares (RONDÔNIA, 2021). Na safra mencionada, o desempenho dos municípios já tradicionais na produção está demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Toneladas de soja produzidas na Safra 2017/2018.

CIDADES	Qtde.
CORUMBIARA	160.838
CEREJEIRAS	111.720
VILHENA	106.711
CHUPINGUAIA	75.492
CABIXI	73.439
PIMENTEIRAS DO OESTE	67.151
SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ	31.573
CUJUBIM	24.230
ALTO PARAÍSO	19.948
RIO CRESPO	14.220
TOTAL	685.322

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017/2018).

No Vale do Jamari, os municípios que já apresentavam produção significativa no período indicado são os três que constam da Tabela 1: Alto Paraíso, Cujubim e Rio Crespo. Não estão contemplados os municípios de Ariquemes e Machadinho D'Oeste, pois são municípios que ainda não possuíam, na safra referida, produção expressiva, desempenho que somente veio a alcançar nas safras de 2018, devido à ampliação da área cultivada. O fato é indicativo do avanço da grande produção sobre as áreas anteriormente ocupadas por pequenas propriedades.

Sobre o avanço do agronegócio, principalmente da soja, concomitantemente com a expulsão do pequeno produtor de suas propriedades, Costa Silva (2014, p. 308), afirma que

Esses mecanismos de *monopolização do território* pelo capital [...] ocorrem pela valorização do hectare de terras agriculturáveis que são potencializados pelo agronegócio, donde o campesinato é forçosamente inclinado a arrendar suas terras pelo valor monetário que os agentes do agronegócio (os produtores capitalizados) se propõem a pagar, o que em muitos casos é superior à renda que a família produz. Em outros casos, as terras são vendidas, e a trajetória das famílias camponesas se destina à ocupação de novas áreas de menor valor econômico, expandindo a fronteira agropecuária como atualmente se registra no norte e noroeste rondoniense, capitalizando essas famílias e reproduzindo socialmente o campesinato. Trata-se da produção do território do agronegócio, concomitante à redução do território do campesinato, e o caminho da população do campo é a cidade ou as demais áreas rurais de Rondônia onde afloram os conflitos agrários.

O processo não é novo, visto que, desde os anos 1980, já era tratado por estudiosos da questão. Emir Sader (1987), estudando o fenômeno, já apontava as contradições entre preservação e ocupação do solo na Amazônia, em um gritante contraste entre uma e outra. O agravante na questão é o fato de que os próprios órgãos governamentais estimulavam, assim como ainda estimulam, a ocupação do solo de forma extremamente prejudicial à preservação da vegetação natural e dos biomas locais. Conforme demonstra Sader (1987, p. 138),

Na Amazônia a terra é barata e sua fazenda pode ter todo o pasto que os bois precisam. Sem frio ou estiagem queimando o capim, o gado fica bonito de janeiro a dezembro. E, para ir para a Amazônia, você escolhe a ajuda que quiser. Com um projeto aprovado pela SUDAM, sua empresa recebe os incentivos fiscais de milhares de empresas de todo o país. E, com o financiamento agropecuário do Banco da Amazônia, você tem todo o apoio que precisa. Quando chegar a hora de vender o gado, as notícias serão ótimas [...]. É por isso que mais de 250 empresas agropecuárias já estão se instalando na Amazônia. Essa gente foi para lá movida por um forte *impulso pioneiro, patriótico e empresarial*.

Essa asserção indica que, desde os primórdios da ocupação do solo amazônico, já havia, intencionalmente, a ideia de implantação da produção agropecuária, como forma de desafogar a saturação do setor no Sul e no Sudeste do país. O caso de Rondônia é emblemático pelo fato de ter sido elaborado com todo o apoio governamental, amparado no discurso de distribuição de terras aos trabalhadores do campo desprovidos de propriedade. Na prática, o que ocorreu, desde o princípio, foi a invasão do solo rondoniense por grandes produtores da agricultura destinada ao mercado externo.

Contudo, a fome insaciável por terra que sente o grande capital vê no solo apenas a fonte de lucros. Como o agronegócio em geral e a soja em particular são as alavancas mais poderosas,

hoje, para o retorno financeiro, e a terra em Rondônia é propícia para isso, a corrida pelas propriedades da região não encontra barreiras. Como o Estado e, conseqüentemente, o governo são, conforme Karl Marx e Friedrich Engels (2011, p. 27), “[...] um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”, todas as terras, mesmo aquelas que já estejam em poder de posseiros, pequenos produtores e assentados, terminam sendo expropriadas pelos capitalistas do agronegócio.

Essa expropriação se dá tanto de forma sutil como de forma ostensiva, com apoio de forças de segurança do Estado, pelo fato de representarem a classe dominante. Discutindo o papel do Estado e da classe dominante, Marx e Engels (2002, p. XXXI), afirmam que

A fim de evitar sua dissolução pelas contradições de classe, a sociedade civil deve se condensar no Estado e se apresentar enquanto Estado. Isto é, enquanto ilusão de um interesse comum sobreposto às contradições de classe e capaz de encobrir a dominação de uma classe sobre a outra.

A leitura dessa passagem da introdução de *A Ideologia Alemã*, feita por alguém que não tenha conhecimento da época em que ela foi escrita, poderia levar a pensar que se referisse ao Estado brasileiro que se desenhou a partir do ano de 1964, quando a classe dominante, internacional, assumiu o controle do Estado no país, vendendo à sociedade a ilusão de interesse comum.

1.6 O AGRONEGÓCIO NO VALE DO JAMARI E A AMPLIAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CAMPO

A partir da divisão destinada à produção agrícola e pecuária de pequeno porte no Vale do Jamari, aos poucos, a terra foi sendo utilizada para a grande produção de monocultura – soja e milho – e da pecuária, principalmente bovina. Originalmente, a região produzia, em pequenos lotes, milho, feijão, café, cacau e banana. Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Territorial de Rondônia, a partir dos anos 2000, a produção se expande, sobretudo, pela introdução da soja. De acordo com Rondônia (2006, p. 30, grifo nosso),

[...] dados até agora obtidos do ano agrícola 2004/2005 apontam um aumento significativo da área plantada de soja e arroz, da ordem de 20,75% e 12,49% respectivamente, e pequenas variações de áreas da ordem de 3% no cultivo do milho e do feijão. A cultura do café apresenta crescimento negativo de área plantada na ordem de 2%, porém com dados de produção positivos de 1,78%. As culturas da mandioca e da banana apresentam crescimento de área e de produção da ordem de 6% e 3%, respectivamente. **“Apesar de a soja ser uma**

das principais culturas produzidas no Estado do Rondônia, o Território Vale do Jamari não tem tradição no cultivo desta cultura. As culturas de café e cacau são as mais cultivadas no Território.

Pelo texto acima, fica patente que, inicialmente, a soja não fazia parte da atividade agrícola da região, pelo fato de ser destinada ao cultivo de produtos voltados para alimentação e comércio local e regional. Quando da expansão da soja, a região passou a ser ocupada pelos grandes produtores dessa cultivar, alterando, inclusive, as dimensões das propriedades.

O que foi realizado por ação do INCRA, criado em 1970, começa a ser ameaçado pelas constantes ações de grandes proprietários que ambicionam avançar sobre as terras dos pequenos produtores para transformá-las em pastos e plantação de soja. Costa Silva e Dandolini (2018, p. 476) afirmam que

No campo propriamente jurídico, em geral, talvez o maior desafio do campesinato ainda seja o de superar a narrativa positivista-liberal-individualista do direito de propriedade, tornando a função social norma programática. Além de que, especificamente na Amazônia, a insegurança jurídica decorrente da falta de regularização fundiária de boa parte das áreas em conflito leva a discussão para o campo da posse, cuja função social não é aplicada (artigo 5º Lei de Introdução ao Código Civil), o que coloca os camponeses em flagrante desvantagem perante um sistema judicial legalista, de inspiração liberal.

Por conta do interesse despertado nos investidores do setor agroexportador, inúmeros conflitos têm ocorrido no campo, no país inteiro, mas com maior intensidade nas áreas onde se expandem as fronteiras do agronegócio. Os pequenos produtores, que retiram sua sobrevivência de pequenos lotes rurais nos quais produzem alimentos para sua família e para abastecer o consumo urbano, frequentemente são assediados pelos grandes produtores para que vendam suas terras. Em consequência desse interesse geral pela terra, os conflitos se acirram, ficando o pequeno produtor em desvantagem tanto no aspecto econômico como no jurídico.

Um dos agravantes do problema é que, desde o início da história do Brasil, a questão da terra tem sido não só um caso de expropriação, como também uma das mais graves causas de conflitos entre as classes sociais desprovidas de meios para garantir a defesa de sua propriedade e as classes poderosas que se propunham a dominar a terra.

Nos anos 1970, pequenos agricultores que adquiriram suas terras por meio de política de distribuição promovida pelo INCRA, muitas vezes, encontram-se em dificuldades financeiras para realizar a sua produção. Outros, por meio de mecanismos legais, terminam por perder sua terra por não poderem ou não saberem como enfrentar as particularidades jurídicas

da posse de sua propriedade. Os grandes produtores, amparados no poder financeiro que lhes garante os serviços advocatícios, conseguem adquirir as terras de pequenos parceiros com documentação incompleta ou irregular.

Estudo realizado sobre as questões agrárias demonstram a relação entre a expansão do agronegócio e os conflitos ocorridos em Rondônia nos últimos anos. Costa Silva e Dandolini (2018, p. 473) apontam que

Com o aprofundamento dos conflitos agrários na região sul rondoniense, somado a saturação de áreas disponíveis às *commodities* e a crescente demanda por terras para a pecuária e soja, ocorreu o deslocamento espacial do capital agropecuário para a região norte/centro-norte, centralizados nos municípios de Ariquemes e Porto Velho (capital de Rondônia). Novamente, os dados coletados pela CPT indicam que em 2017 a região norte (Porto Velho) e centro-norte (Ariquemes) de Rondônia assumiram a cartografia mais conflitante do estado, sendo o espaço dos conflitos agrários mais letais aos posseiros, movimentos sociais e suas lideranças e defensores dos direitos humanos no campo. A métrica da violência indica que nessas regiões ocorreram 87 conflitos agrários (46% do total de conflitos), envolvendo cerca de 10.426 famílias (61% do total de famílias). No ano de 2016, Rondônia registrou 21 assassinatos por violência no campo, e em 2017 se contabilizou 16 casos de homicídios, considerando que os dados ainda não foram totalmente disponibilizados. Contudo, quando consideramos os registros dos conflitos no período de 1985 a 2016, observando somente os casos de assassinatos, tem-se a soma de 130 vítimas letais, das quais 85% foram assassinadas no período de 2006/2017, ou seja, 65 homicídios.

Segundo os autores, essa violência se dá pela ampliação da demanda de terras destinadas ao agronegócio, cuja aquisição ocorre de várias formas, muitas delas ilegais e violentas, como é o caso das grilagens de terras públicas em áreas protegidas, assim como em áreas de propriedade de pequenos agricultores, as quais têm documentação precária devido ao desconhecimento burocrático da parte desses produtores e da morosidade dos órgãos públicos encarregados da emissão de tais documentos fundiários.

Inclusive, não se pode esquecer que outro fator relacionado à ocupação das terras na Amazônia por grandes produtores do agronegócio é que estes não apenas se apropriam das pequenas propriedades, mas também ampliam a destruição da cobertura vegetal natural (ESCADA, 2003). Enquanto os pequenos produtores preservam a maior parte das florestas originais, pelo fato de cultivarem sua subsistência em escala menor, destinada ao consumo familiar e interno da região, os grandes produtores realizam produção em escala gigantesca. Escada (2003, p. 48) informa que

Não se sabe ao certo quanto do desflorestamento pode ser atribuído aos pequenos e aos grandes produtores rurais, Fearnside (1993) estimou cerca de 70% do desflorestamento decorrente das atividades dos grandes produtores rurais e 30% das pequenas propriedades nos anos de 1990 e 1991, para a Amazônia Legal. Esta proporção pode variar regionalmente, pois a contribuição de cada categoria de tamanho de propriedades rurais irá depender da estrutura fundiária existente.

Os dados apresentados por Escada (2003), citando Fearnside (2003), chamam a atenção para a proporção da remoção das florestas feita pelo agronegócio em relação ao impacto causado pelas atividades das pequenas propriedades. Deve-se esclarecer que o INCRA, quando da distribuição de terras aos migrantes que vieram para Rondônia nos anos 1960/1970, não questionava a extensão do desmatamento, mesmo porque não havia lei específica sobre o assunto.

Ademais, a Lei nº 8629, de 25 de fevereiro de 1993 (BRASIL, 2020, n. p.), em seu artigo sexto, determina, de forma específica, que o lote do assentado somente seria considerado produtivo se fosse ocupado em, no mínimo, 80% do seu total:

Art. 6º Considera-se propriedade produtiva aquela que, explorada econômica e racionalmente, atinge, simultaneamente, graus de utilização da terra e de eficiência na exploração, segundo índices fixados pelo órgão federal competente.

§ 1º O grau de utilização da terra, para efeito do caput deste artigo, deverá ser igual ou superior a 80% (oitenta por cento), calculado pela relação percentual entre a área efetivamente utilizada e a área aproveitável total do imóvel.
[...]

§ 3º Considera-se efetivamente utilizadas:
[...]

III - as áreas de exploração extrativa vegetal ou florestal, observados os índices de rendimento estabelecidos pelo órgão competente do Poder Executivo, para cada Microrregião Homogênea, e a legislação ambiental.

Conforme o referido artigo, seus parágrafos e incisos, ainda no início da década de 1990, não havia definição clara sobre o percentual de floresta nativa a ser preservado em cada lote. Somente com a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 (BRASIL, 2021), foi regulamentado o artigo 225 da Constituição Federal (BRASIL, 2020, n. p.), que assegura, de forma genérica, o seguinte:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Entre os anos 1970 e 2000, a propriedade da terra rural em Rondônia sofre muitas alterações, de início, por ação dos primeiros migrantes, a qual foi seguida pela busca desenfreada dos grandes proprietários pelo acesso a terra. Falando sobre a abertura de estradas para o acesso aos lotes pelos migrantes, Oliveira (2010, p. 40) informa que

A parceria para construção dessas primeiras estradas, precárias vicinais, dava-se mediante a doação, pelos assentados, de árvores de mogno ou cerejeira. Geralmente cada assentado cedia duas árvores. Como os lotes mediam 250 metros de frente por 2000 metros de fundo (50 hectares), em cada quilômetro de picada [...] eram assentadas 8 famílias. Desta forma, para construir um quilômetro da precária estrada o toreiro⁹ tinha direito a 16 árvores, muitas delas localizadas no próprio eixo da estrada. É certo que muitas dessas estradas só vieram a ser construídas pelos Municípios, muitos anos após o assentamento.

Tal informação é indicativa da situação ocorrida no início da ocupação recente das terras amazônicas em geral e de Rondônia em particular. Também se vê, na política desenvolvida pelos governos do período, um precedente aberto para futuras ocupações do solo com atividades voltadas para a grande produção, em detrimento da produção familiar.

É o que veio, efetivamente, a ocorrer após a melhoria das estradas federais, como a rodovia BR-364, e as rodovias estaduais, após a criação do estado de Rondônia. Assim, os pequenos produtores passaram a ser assediados para a venda de seus lotes para grandes produtores que, geralmente, pagavam pelo hectare de terra valores superiores aos praticados na região. Segundo Escada (2003, p. 51),

Os processos de apropriação da terra, como compra de lotes do INCRA, sem titulação definitiva são realizados informalmente, pois segundo a lei nº 8629 de 1993, que complementa a Constituição de 1988, aos beneficiários de projetos de assentamento só é permitida a venda de terras depois de dez anos de ocupação continuada, não havendo documentação sobre essas transações, o que implica em registros desatualizados e falta de monitoramento e de fiscalização dos assentamentos por parte dos órgãos responsáveis.

Mesmo considerando que alguns assentados, por motivos diversos, desistiram da atividade no campo, o que mais ocorreu, a partir dos anos 2000, foi a ocupação de áreas agricultáveis por empreendedores que dispõem de grandes recursos financeiros para investir na

⁹ Pessoas que viviam do corte ou extração de madeira que convertiam em toras. Possuíam pequenos caminhões adaptados para o transporte de toras de madeira da frondosa floresta amazônica (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

grande produção, principalmente de soja, seguida de milho e arroz, produtos de procura mundial.

Descrevendo o avanço do agronegócio, sobretudo da soja, concomitantemente à expulsão do pequeno produtor de suas propriedades, Costa Silva (2014, p. 308), afirma que

Esses mecanismos de *monopolização do território* pelo capital ocorrem pela valorização do hectare de terras agriculturáveis que são potencializados pelo agronegócio, donde o campesinato é forçosamente inclinado a arrendar suas terras pelo valor monetário que os agentes do agronegócio (os produtores capitalizados) se propõem a pagar, o que em muitos casos é superior à renda que a família produz. Em outros casos, as terras são vendidas, e a trajetória das famílias camponesas se destina à ocupação de novas áreas de menor valor econômico, expandindo a fronteira agropecuária como atualmente se registra no norte e noroeste rondoniense, capitalizando essas famílias e reproduzindo socialmente o campesinato. Trata-se da produção do território do agronegócio, concomitante à redução do território do campesinato, e o caminho da população do campo é a cidade ou as demais áreas rurais de Rondônia onde afloram os conflitos agrários.

Sobre esse aspecto, convém lembrar que, na Europa em transição da Idade Média para a Era Moderna, tendo sido extinto o feudalismo e ocorrendo os primeiros passos do capitalismo no século XVI, inicialmente, a concentração da terra foi o marco fundamental. Cabe buscar a descrição do fenômeno em Karl Marx (1996, p. 341-342, grifo nosso), que o examina, com bastante acurácia, no texto “A assim chamada acumulação primitiva”, em que declara:

O que faz época na história da acumulação primitiva são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação; sobretudo, porém, todos os momentos em que grandes massas humanas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários livres como os pássaros. **A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo o processo.** Sua história assume coloridos diferentes nos diferentes países e percorre as várias fases em sequência diversa e em diferentes épocas históricas. Apenas na Inglaterra, que, por isso, tomamos como exemplo, mostra-se em sua forma clássica.

No Brasil em geral e, particularmente, na Amazônia, os coloridos diferentes – para usar a expressão marxiana – que ocorrem na questão da terra são assustadoramente violentos. Quando examinamos os conflitos que acontecem de forma impactante e os que ocorrem de maneira nem sempre visível ou divulgado pela imprensa burguesa que domina os meios de comunicação no país, entendemos que Marx vislumbrou um problema dos séculos XVI até o XVIII, mas, no Brasil, ele persiste no século XXI.

O Vale do Jamari é uma região central do estado de Rondônia, com uma área total de 31.770 km², abrangendo nove municípios, todos integrando a Bacia do Rio Jamari, na área central do estado. As cidades são: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Montenegro e Rio Crespo. Todas essas cidades foram criadas recentemente, sendo Ariquemes a mais antiga dentre elas, e seu território originado no desmembramento de parte do município de Porto Velho (RONDÔNIA, 2006). O nome Vale do Jamari deriva do fato de que todos os nove municípios da região estão inseridos na Bacia do Rio Jamari, um tributário do Rio Madeira que “[...] tem suas nascentes na chapada dos Pacaás Novos, aproximadamente a 500 m de altitude, com extensão total de 560 km até a foz no rio Madeira” (SILVA et al., 2008, p. 6).

O Quadro 1 indica as leis que determinaram a criação desses municípios, e suas respectivas datas de criação.

Cidade	Data de criação	Lei de criação do Município	Área territorial	População (Estimada em 2020)
Alto Paraíso	13 de fevereiro de 1992	Lei Estadual nº 375	2.651,811 km ²	21.847
Ariquemes	11 de outubro de 1977	Lei Federal nº 6.448/77	4.426,576 km ²	109.523
Buritis	27 de dezembro de 1995	Lei Estadual nº 649	3.265,814 km ²	40.356
Cacaulândia	13 de fevereiro de 1992	Lei Estadual nº 374	1.961,781 km ²	6.269
Campo Novo de Rondônia	13 de fevereiro de 1992	Lei Estadual nº 379	3.442,010 km ²	14.266
Cujubim	22 de junho de 1994	Lei Estadual nº 568	3.864,07 km ²	26.183
Machadinho D'Oeste	11 de maio de 1988	Lei Estadual nº 198,	8.509,320 km ²	40.867
Monte Negro	13 de fevereiro de 1992	Lei Estadual nº 378	1.931,381 km ²	16.007
Rio Crespo	13 de fevereiro de 1992	Lei Estadual nº 376	1.717,642 km ²	3.804

Quadro 1 - Municípios que compõem o Vale do Jamari.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011).

Dados de 2006 da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (RONDÔNIA, 2006, p. 11) indicavam que, no Território Vale do Jamari,

Todos os municípios [...] apresentam-se com características rurais, apesar do índice de urbanização ser de 57,2%, inferior ao do Estado (64,4%). Esse índice é elevado por Ariquemes (concentrador da força comercial do território e por ter um bom parque industrial instalado – setor moveleiro, que serve de atração de mão-de-obra não qualificada da região) e Buritis (é um polo de atração de migrantes na perspectiva de acesso à terra) que apresentam 74% e 59,7% respectivamente, da população na área urbana. Os demais municípios apresentam índices de urbanização inferiores a 50%. Os municípios de Campo Novo de Rondônia e Rio Crespo possuem características essencialmente rurais, pois se originaram de Núcleos Urbanos dos Assentamentos Rurais (NUAR).

Como, no agronegócio, as atividades são realizadas com reduzido emprego de mão de obra, visto que as máquinas dominam a produção do campo, o número de trabalhadores do meio rural vai sendo reduzido. Assim, o homem do campo tem sido expulso para a cidade ou outras regiões.

As alterações ocorridas no campo, na região do Vale do Jamari, atingem, principalmente, cinco municípios, que são, hoje, os maiores produtores de soja da região: Alto Paraíso, Ariquemes, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo. Com exceção de Ariquemes, cuja origem remonta aos seringais do final do século XIX e ao garimpo de cassiterita nos anos 1950, os demais municípios já nasceram de Projetos de Assentamentos, como é o caso de Alto Paraíso, Cujubim e Machadinho D'Oeste, ou de Projeto de Colonização, caso de Rio Crespo.

Apesar da ação de empresas rurais criando grandes propriedades, houve distribuição de lotes pequenos, de 100 hectares, e médios, com 250 hectares ou mais, para pequenos produtores e migrantes sem terra. No entanto, a ocupação útil do solo rural passou a sofrer mudanças significativas nesses municípios a partir dos anos 2010, fenômeno que já vinha ocorrendo no sul do estado desde o ano 2000.

O relatório de 2002 da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA, 2002), ao abordar o projeto de melhoria das rodovias da região, afirma textualmente (SUFRAMA, 2002, p. 106) que “[...] o projeto visa incentivar os produtores da Região no aumento da produção, especialmente da soja que será transportada até o Terminal Granelero de Porto Velho/Itacoatiara e daí ao Mercado Internacional”. Com o avanço da pecuária de corte no Vale do Jamari, assim como a expansão do cultivo da soja, as populações do campo, notadamente os pequenos produtores, buscaram outras alternativas de sobrevivência, principalmente nas áreas urbanas.

A Tabela 2 indica a variação da população dos municípios mencionados, conforme os três últimos Censos realizados no país. Cabe informar que a população desses municípios, nos anos de 2020, é apenas de uma estimativa, não havendo dados referentes aos quantitativos urbanos e rurais, pelo fato de ainda não ter sido realizado o Censo previsto para 2020 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011). Outro fato que deve ser registrado é a falta de dados sobre as populações de Alto Paraíso, Cujubim e Rio Crespo, no ano de 1991, o que se explica por esses municípios ainda não terem sido criados naquele ano. A criação de Alto Paraíso e de Rio Crespo ocorreu no ano de 1992, e a de Cujubim, em 1994.

Na Tabela 2, podem-se constatar as seguintes variações:

Tabela 2 - Variação das populações urbana e rural em relação ao censo anterior.

Alto Paraíso	Ariquemes	Cujubim	Machadinho D'Oeste	Rio Crespo
--------------	-----------	---------	--------------------	------------

2010 em relação ao ano de 2000	Urbana	+ 104%	+ 40%	+ 246%	+ 67%	+ 23%
	Rural	- 2%	- 40%	+ 44%	+ 27%	+ 8,5

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011).

Aqui, é necessário apontar uma particularidade: até 2010, a zona rural da região abrangida por esses municípios ainda era maiormente ocupada por pequenos produtores e ex-seringueiros, que cultivavam seus lotes com produtos destinados à sobrevivência, como mandioca, milho, feijão, arroz, abóbora e hortaliças em geral. Alguns deles possuíam algumas cabeças de gado, destinadas à produção de leite, em maior parte, para ao consumo (RONDÔNIA, 2006). A partir dos anos 2010, o agronegócio começou a ser implantado na região, conforme indica a Tabela 2. Logo, o crescimento da população rural de Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo se deu antes das alterações na ocupação do solo de tais municípios.

Tabela 3 - Variação Populacional dos municípios produtores de Soja do Vale do Jamari.

POPULAÇÃO – 1991			
CIDADE	URBANA	RURAL	TOTAL
Alto Paraíso	-	-	
Ariquemes	38.401	45.283	83.684
Cujubim	-	-	
Machadinho D'Oeste	11.874	4.891	16.765
Rio Crespo	-	-	-
POPULAÇÃO – 2000			
CIDADE	URBANA	RURAL	TOTAL
Alto Paraíso	4.027	9.101	13.128
Ariquemes	54.875	19.454	74.329
Cujubim	3.187	3.341	6.528
Machadinho D'Oeste	9.661	11.755	21.416
Rio Crespo	866	2.077	2.943
POPULAÇÃO – 2010			
CIDADE	URBANA	RURAL	TOTAL
Alto Paraíso	8.202	8.933	17.135
Ariquemes	76.525	13.828	90.353
Cujubim	11.043	4.811	15.854
Machadinho D'Oeste	16.173	14.962	31.135
Rio Crespo	1.064	2.252	3.316

POPULAÇÃO ESTIMATIVA – 2020			
CIDADE	URBANA	RURAL	TOTAL
Alto Paraíso	-	-	21.847
Ariquemes	-	-	109.523
Cujubim	-	-	26.183
Machadinho D'Oeste	-	-	40.867
Rio Crespo	-	-	3.804

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011).

Nessa tabela, os dados populacionais de 1991 contemplam apenas Ariquemes e Machadinho D'Oeste, em razão de serem os únicos municípios existentes no Vale do Jamari até então, os quais foram emancipados, respectivamente, em 1977 e 1988. O que indica a alteração que a região, assim como todo o estado, vinha sofrendo em relação às suas origens é o fato de a urbanização ter avançado muito em detrimento da ocupação do campo por pequenos produtores. O fenômeno da urbanização, cada vez mais avassalador, é mundial, não é novo e, segundo Silva e Macedo (2009, p. 11),

[...] ao lado da revolução urbana e da internacionalização da economia de mercado vem consolidando nas últimas décadas o que vários sociólogos e urbanistas convencionaram chamar de cidades globais – os vetores mais importantes da globalização. Essas cidades formam uma rede urbana por onde transita a maior parte do US\$ 1,4 trilhão que alimenta os mercados financeiros internacionais a cada ano. Para o autor, essa teia vai além: irradia os progressos tecnológicos, dissemina serviços especializados para a indústria e concentra as estruturas de comando das 37 mil empresas transnacionais [...]. No topo dessa hierarquia estão as principais metrópoles do Primeiro Mundo, como Londres, Nova York e Tóquio. Mas a rede se estende também pela periferia: Cingapura, Cidade do México e São Paulo.

Essa constatação indica que a tendência, em todos os pontos do planeta, é o avanço crescente da urbanização e o esvaziamento do campo, transformando as propriedades rurais em empresas destinadas ao agronegócio, cada vez mais dominantes. No entanto, os trabalhadores que sempre se dedicaram às atividades produtivas no campo terminam por serem forçados a deixar um meio de vida ao qual estavam acostumados, para se ocuparem, de forma precária e discriminada, a atividades urbanas para as quais não possuem a adequada qualificação.

O agronegócio, por ser um dos setores que mais tem avançado nas duas últimas décadas do século atual, está intimamente ligado ao capitalismo subserviente dos países em desenvolvimento. As economias centrais capitalistas, mas, principalmente, imperialistas, servem-se das economias periféricas como fornecedoras de *commodities* primárias e de mão de

obra de baixo custo. Em 1916, Lenin (1991, p. 16) já alertava para o avanço do imperialismo dos países desenvolvidos, afirmando que

O enorme desenvolvimento da indústria, e o processo de concentração extremamente rápido da produção, em empresas cada vez mais importantes, constituem uma das características mais marcantes do capitalismo. As estatísticas industriais contemporâneas fornecem, acerca deste processo, os mais completos e mais preciosos ensinamentos.

Se, no início do século XX, Lenin já havia percebido esse fenômeno, hoje, um século depois, a situação alcançou níveis muito elevados; o Brasil, com as dimensões geográficas que possui, além de condições climáticas favoráveis ao cultivo de produtos de interesse mundial, torna-se alvo da gula extremada dos países ricos e industrializados (MARINI, 2000). E isso acontece pelo fato de não haver, por aqui, a condução de uma política autônoma e voltada para os interesses específicos da sociedade brasileira. Especificamente sobre isso, Marini (2000, p. 111) pontua que

A criação da grande indústria moderna teria sido fortemente obstaculizada se não houvesse contado com os países dependentes e tido que se realizar sobre uma base estritamente nacional. De fato, o desenvolvimento industrial supõe uma grande disponibilidade de bens agrícolas que permita a especialização, por parte da sociedade, na atividade especificamente industrial. No caso da industrialização europeia, o recurso à simples produção agrícola interna teria bloqueado a extremada especialização produtiva que a grande indústria tornava possível.

O comentário demonstra que a situação do país sempre foi a mesma: a de fornecedor de produtos primários para que os países desenvolvidos possam continuar desenvolvendo e produzindo tecnologias cada vez mais avançadas. Enquanto isso, as sociedades periféricas permanecem dependentes de sua produção primária e pouco expressiva em termos de valores, se comparadas com as tecnologias que devem importar dos países ricos.

Os dados populacionais da Tabela 3 já foram alterados, pois a urbanização da população, atualmente, é maior em quase todos os municípios do Vale, principalmente naqueles onde a monocultura se intensificou. Apesar disso, a violência no campo se acentuou, notadamente depois das transformações políticas ocorridas em 2016, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff e a presidência da República ser assumida pelo vice-presidente Michel Temer.

Com as novas políticas em relação ao campo e aos movimentos sociais, a partir de 2016, houve recuo nas propostas de Reforma Agrária e, em contrapartida, cresceram as forças

conservadoras no campo. Como essas forças contam com apoio estatal, a ofensiva dos grandes proprietários e empresários contra os trabalhadores, pequenos produtores, ribeirinhos, seringueiros, indígenas e quilombolas tem sido cada vez mais intensa. Nessa política, somente são valorizados o agronegócio, a mineração e a exploração de outros recursos naturais. Sobre a situação do campo em todo o país, incluindo a Amazônia, Leonardo Boff (2017, p. 28) destaca que

[...] o Brasil nasceu como uma grande empresa transnacional a serviço dos colonizadores europeus. A formação social empresarial não mudou sua natureza com a independência política. Ela manteve o Brasil sempre dependente e sócio agregado do grande negócio mundial, coisa que se busca refazer nos dias atuais. Estamos sendo recolonizados e transformados em meros exportadores de *commodities*.

Essa constatação de Boff indica exatamente o que ocorre no campo na atualidade. Um dado que chama a atenção para o fato de o agronegócio estar avançando de forma avassaladora na região do Vale do Jamari é uma nota que aparece no *site* de negócios MF Rural (FAZENDA..., 2020), oferecendo uma propriedade rural nos seguintes termos:

FAZENDA DE 4º ANO DE SOJA PRONTA PARA LAVOURA - Fazenda para plantio de soja e milho verde, com clientela de milho formada. Conta com 4 pivôs centrais para irrigação de aproximadamente 60 hectares. Tenho mais 130 hectares de terra arrendados para plantio de soja que passo o contrato pro comprador da terra. Total 220 ha para plantio. “Parte do valor com pagamento facilitado para assumir dívida no Banco Basa até 2028. Tenho todo o maquinário pra lavoura que também negocio, caso haja interesse”.

É de se destacar o fato de que o vendedor é arrendatário de parte da propriedade, sendo que a parte arrendada já se encontra em seu quarto ano de produção de soja. Inclusive, ao anunciar a venda da propriedade, indica a possibilidade de financiamento por instituição bancária pública, no caso, o Banco da Amazônia S/A (BASA). Esse é um indicativo de apoio público a empreendimentos de grande porte e destinados às monoculturas próprias para exportação. Segundo a Secretaria de Estado de Agricultura (SEAGRI) de Rondônia, “Em 2020, foram beneficiados mais de 24 mil produtores só no segmento do agronegócio, por meio das linhas de crédito de uma instituição financeira [...] na agricultura empresarial foram quase R\$ 600 milhões” (RONDÔNIA, 2021a, p. 1).

Outro fator de pressão contra os pequenos proprietários está no fato de a elite econômica do país procurar manter *status* e prestígio social e político por conta da posse de grandes

propriedades. As altas taxas de lucro de suas atividades são provenientes não somente do emprego de tecnologias avançadas, mas também do uso de trabalho escravo em seus empreendimentos. Esses aspectos, em conjunto, são os criadores de lucro: trabalho escravo, crime ambiental e violência.

1.7 OS CONFLITOS PELA POSSE DA TERRA

O resultado dessa política de abandono dos trabalhadores rurais em favor do capital dominante no campo se traduz nos conflitos vividos no campo, com grande violência contra esses trabalhadores. Não se trata de um problema dos dias atuais; a violência no campo, na ocupação da Amazônia, é algo que pode ser considerado como um conjunto de ações que fazem parte do método mesmo de ocupar a terra. Conforme demonstra Guimarães, (1982, p. 323),

Nos anos 1970 voltava ao noticiário, com uma frequência que há muito não se via, a expulsão em massa de pequenos posseiros, envolvendo, desta vez, os ocupantes das terras recém-incorporadas à fronteira agrícola em toda a extensão da Amazônia Legal. O que aparecia na imprensa seria apenas o registro dos fatos mais gritantes, que estavam longe de representar a totalidade.

Quando o autor afirma que a imprensa noticiava essa brutalidade apenas de forma seletiva, não revelando toda a extensão da violência praticada no campo, fica demonstrado que o Estado era conivente. Além disso, pelos estudos realizados por entidades diversas, dedicadas ao combate à violência no campo, torna-se evidente que este continua sendo um dos meios de aquisição de grandes propriedades, notadamente em estados como Mato Grosso, Pará e Rondônia, sendo parte desse último estado o *locus* da presente pesquisa.

Documentos organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2017) dão conta de números assustadores. Entre 1985 e 2007, aconteceram 47 massacres de trabalhadores rurais em nove estados brasileiros. Somente na Região Amazônica, foram 38 massacres, ocorridos nos estados do Pará, Tocantins, Rondônia, Mato Grosso, Amazonas e Amapá, com 183 vítimas. Segundo Plans (2017, p. 110), no relatório da CPT,

Dos estados amazônicos, o mais violento foi Rondônia, com 21 assassinatos, dos quais 17 ocorreram na região de Ariquemes, no Vale do Jamari. Uma área em particular tem sido palco da barbárie continuada. É o Acampamento 10 de Maio, localizado na Fazenda Formosa, onde nos últimos anos houve sete mortes. Diante da gravidade da conflagração, uma Comissão do Conselho Nacional de Direitos Humanos - CNDH, visitou a região em março de 2016 e

expôs em relatório: “O Vale do Jamari virou então o palco de uma verdadeira guerra, o pior foco de violência no campo em todo o Brasil, sem a devida apuração da participação das forças de segurança e pistologem do lado dos fazendeiros”.

O dossiê vai ainda mais longe. Canuto, estudando a dimensão da violência no campo, considera que 2016 foi um ano que passou sob o signo da violência. De acordo com esse autor (2017, p. 112),

61 assassinatos no campo. Esse é o número que a CPT registrou em 2016. Um número por demais preocupante. Média de 5 assassinatos por mês. No período dos últimos 25 anos, 1992-2006, número igual ou superior a este só em 2003 quando foi registrado o número de 73 vítimas. E a preocupação é maior porque é um número que mostra tendência de ascensão. Passou de 36 em 2014, para 50, em 2015 e agora 61, 22% a maior do que o ano anterior. Esse número se insere num alarmante crescimento dos conflitos por terra: 1.295 conflitos, média de 3,8 conflitos por dia. Número mais elevado em todo o período em que a CPT registra e publica Conflitos no Campo desde 1985, somente nos anos 2003 a 2005.

Falando especificamente de Rondônia, o Dossiê de 2017 da CPT (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2017) demonstra que, em relação aos conflitos ocorridos somente em 2016, em todo o estado, em luta seja pela terra, seja por ocupações ou retomadas de ocupações, por ações trabalhistas ou pela água, foram observados os seguintes números:

- 143 conflitos por terra, atingindo 6954 famílias;
- 18 conflitos por ocupações ou retomada de terras, atingindo 1085 famílias;
- 1 ataque a acampamento com 70 famílias;
- 2 casos de trabalho escravo com libertação de 15 pessoas, sendo 5 menores;
- 1 caso de superexploração de 2 trabalhadores;
- 7 conflitos pela água, atingindo 7622 famílias.

Nesses conflitos, 21 pessoas, entre sem terra, lideranças, pequeno proprietário, trabalhador rural e posseiro, foram assassinadas. No que concerne a esses crimes, o Vale do Jamari se destaca, pois 15 das vítimas eram da região, sendo 5 de Alto Paraíso, 6 de Buritis, 3 de Cujubim e 1 de Machadinho D'Oeste. Os demais eram trabalhadores e lideranças de outras regiões do estado de Rondônia (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2017). Especificamente no Vale do Jamari, nos municípios em estudo neste trabalho, impressiona o impacto dos conflitos sobre as famílias que buscam se instalar no campo para sobreviver. A partir de dados da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (2017), no Quadro 2, é apresentado um resumo dos conflitos nessa região.

Município	Alto Paraíso	Ariquemes	Ariquemes/Cacaulândia	Cujubim	Machadinho D'Oeste	TOTAL
Sem terra	121	291	110	61	30	613
Posseiros	30	60			300	390
Assentados		112			80	192
Extrativistas					1	1
TOTAIS	151	463	110	61	411	1196

Quadro 2 - Número de famílias afetadas pelos conflitos no campo.

Fonte: Comissão Pastoral da Terra (2017).

Somando-se todos os conflitos no estado de Rondônia, somente aqueles ocorridos em consequência da luta pela terra no ano de 2016, chega-se ao total de 6 954 famílias afetadas. Isso sem contar os conflitos que resultaram na reocupação das terras envolvidas. Desse total, somente nos municípios do Vale do Jamari, estudados no presente trabalho, o número de famílias atingidas foi de 1 196, o que representa 17,2% em relação ao estado. A Figura 2 demonstra esses números em percentuais.

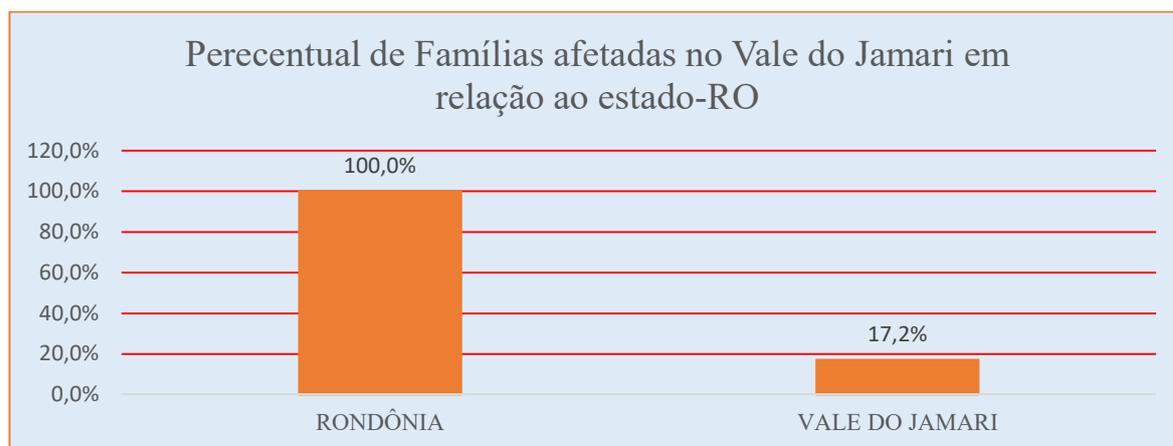


Figura 2 - Percentual de Famílias afetadas pela violência no campo no Vale do Jamari em relação ao estado - RO.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dois aspectos impressionam nesse demonstrativo. O primeiro deles é o fato de que todo o Vale do Jamari ocupa apenas 13,4% da área total do estado, e estão sendo examinados os conflitos de apenas quatro dos municípios que o compõem. O segundo é que não apenas as famílias de posseiros e sem terra são vítimas da violência. Famílias já assentadas, o que se presume já possuem amparo jurídico por terem sido beneficiárias de programas governamentais – que desapropriam terras que não se enquadrem na função social da propriedade para serem distribuídas aos trabalhadores sem terra –, são perseguidas da mesma

forma. O Quadro 2 mostra que, em apenas dois municípios da região, Ariquemes e Machadinho D'Oeste, um total de 192 famílias assentadas foram vítimas da violência no campo. No mesmo sentido, causa estranheza a expulsão de família de extrativista, visto ser indicado pelo relatório da CPT (2017) um caso em Machadinho D'Oeste.

Os assassinatos foram resultado das lutas pela terra, pela água ou contra o trabalho escravo, as quais foram duramente reprimidas, direta ou indiretamente, pelo Estado. Quando não foram vítimas de ações criminosas de jagunços a serviço de grandes proprietários, os trabalhadores rurais tomaram em confronto com ações policiais, cujos objetivos eram os mesmos dos jagunços: atender aos interesses do capital, respaldados na falsa interpretação da lei.

A violência dos conflitos agrários em Rondônia se destaca, no país, pelo seu nível de letalidade. Isso é o resultado da função que a Amazônia assumiu após o processo de modernização da agricultura brasileira, pela sua condição de fronteira agrícola e pelas transformações territoriais ocorridas na questão do acesso a terra. Assim, a Amazônia, a partir da década de 1960, inseriu-se na esfera geoeconômica do eixo centro-sul do país, inserção essa promovida pelas políticas públicas do Estado nacional. Esse fenômeno, considerado pelos estudiosos como a expansão interna da fronteira brasileira, modificou o papel da Amazônia na divisão territorial do trabalho, que, antes, era assentada nas economias extrativistas e no mercado de terras.

Ao mesmo tempo que favoreceu a colonização dirigida, a partir de 1970, o INCRA também criou obstáculos à colonização espontânea. Como na forma espontânea ocorria a Reforma Agrária de fato, porque os trabalhadores rurais ocupavam as terras por iniciativa própria, o governo a ela se opôs, por meio do favorecimento à colonização seletiva. Para Ianni (1979, p. 80),

[...] desde 1970, quando se puseram ostensivamente em prática projetos de colonização dirigida oficial, os interesses dos grileiros, latifundiários, fazendeiros e empresários se mostraram cada vez mais fortes, procurando influenciar a política de colonização. Esses interesses do capital privado poderiam ser prejudicados por uma política governamental que realizasse algum tipo de reforma agrária. A burocracia estatal, constituída no INCRA e em outros órgãos federais, estaduais, territoriais e mesmo municipais, poderia tomar muito a sério a ideia de distribuir terras às populações “famintas”, “angustiadas”, “desassistidas” ou “flageladas” que falava o discurso do General Médici de 6 de junho de 1970.

Todavia, o que ocorreu foi a distribuição de terras sem o acompanhamento do apoio financeiro e técnico aos assentados, em sua maioria trabalhadores desprovidos de condições econômicas suficientes para iniciar o processo produtivo em seus lotes. E o que de fato fez o Estado foi estimular o estabelecimento de grandes propriedades ou a ação de especuladores, mediante cooperativas privadas de colonização, que alavancaram a expansão do capital privado em Rondônia, assim como na Amazônia em geral. “Distribuir alguma terra, para não distribuir as terras, esse acabou sendo o lema de fato da política governamental de colonização dirigida” (IANNI, 1979, p. 81).

Essas políticas, implantadas dentro da lógica da reprodução do capital, levaram à intensificação das relações capitalistas de produção, o que gerou vários tipos de violência no campo. Dessa forma, a frente camponesa, cultivando pequenas propriedades, tornou-se vítima do fechamento da fronteira. Posseiros e camponeses sem terra, por não disporem de recursos econômicos, não conseguem fazer frente à especulação e à pressão da expansão capitalista. Por outro lado, a frente capitalista avança com o apoio do Estado, dispondo de concessão de terra, financiamento facilitado e incentivos fiscais.

Para Costa Silva e Dandolini (2018, p. 466, grifo do autor),

[...] a tese da modernização agropecuária traz a lógica do *fechamento da fronteira*, que se refere a redução de “terras livres”, “terras sem donos”, que poderiam ser objeto de apropriação pelos camponeses. Equivale a mudança da terra enquanto valor de uso para valor de troca, na medida em que a terra passa a desempenhar uma reserva de valor.

Dessa forma, as dinâmicas territoriais, na região, foram impulsionadas por agropecuária, migração, colonização agrícola e distribuição de terras, sempre marcadas pela penetração do capital, em forma de grandes propriedades, paralelamente às propriedades de agricultura familiar. Esse fechamento da fronteira nada mais foi que a introdução das relações capitalistas na Floresta Amazônica. Costa Silva e Dandolini (2018, p. 466, grifo do autor), afirmam que constituiu-se

[...] um novo processo de *cercamento da terra* no qual se sucederam inúmeros conflitos agrários, sendo este um indicador do fechamento ao que se poderia qualificar como acesso às terras livres na Amazônia, terras que não estariam sob os impulsos dos centros dinâmicos do capital.

Aspectos como economias extrativas e mercado de terras sofreram modificações a partir do momento em que a Amazônia se tornou a fronteira dinâmica da nação, na concepção geopolítica dos governantes militares (COSTA SILVA, 2010).

Na realidade, essa política foi apenas a ampliação das áreas destinadas à produção agrícola e pecuária em larga escala, que favorece somente os grandes proprietários, não só brasileiros, mas também estrangeiros. Discutindo o tema, Ianni (2019, p. 216-217) assevera:

Na prática, a economia política do Estado ditatorial e da empresa privada é uma só. A ocupação, colonização e integração da Amazônia – objetivos que aparecem nas propostas geopolíticas – são, ao mesmo tempo, a reabertura da região ao desenvolvimento extensivo do capitalismo, nacional e estrangeiro. [...] à medida que as terras são monopolizadas por grandes proprietários, expropriando-se índios e caboclos, posseiros antigos e recentes, que se transformam em assalariados permanentes e temporários. Em geral, a expropriação de índios e trabalhadores rurais, que acompanha a monopolização das terras por grandes proprietários nacionais e estrangeiros, envolve também muita violência privada e estatal contra posseiros e índios.

Assim, as iniciativas do governo, na região Amazônica, foram no sentido de atender objetivos capitalistas, o que veio a transformar a questão fundiária em problema econômico e político. Logo, o Estado empenhou-se em cumprir com esses objetivos por meio de incentivos diversos no que se refere aos aspectos financeiro, fiscal e de infraestrutura, como a construção de rodovias, facilitando os empreendimentos capitalistas nacionais e estrangeiros. A questão da terra tornou-se questão de segurança nacional, subjugando os trabalhadores rurais, enquanto o aparelho estatal atuava de forma a atender aos interesses da empresa privada, do capital e da burguesia (IANNI, 2019).

O papel do Estado brasileiro foi o de mobilizar recursos e programas governamentais impondo, na região, a exploração dos recursos da natureza e da ocupação humana e econômica voltada à produção da agropecuária. Os grandes projetos de produção de energia, exploração do subsolo, produção agropecuária, colonização agrícola e implantação de meios e vias de comunicação permitiram fluxos econômicos que deram origem ao conceito de “fronteira de recursos” à Amazônia. Costa Silva e Dandolini (2018, p. 469) afirmam que

Em síntese, a modernização da agropecuária brasileira, iniciada a partir da década de 1960, representou a inserção mais concreta da lógica no capital na apropriação dos recursos naturais da Amazônia, na transformação dos territórios culturais dos povos e comunidades tradicionais, o que resultou em grilagens de áreas públicas e na mercantilização da terra, fenômeno social relacionado à violência e aos conflitos agrários.

Durante todo o processo de colonização em Rondônia, os conflitos pela terra foram continuamente marcados pela violência contra os trabalhadores rurais. Donos de pequenas propriedades sempre sofreram a pressão dos grandes latifundiários, empresários, grileiros e especuladores em geral.

Assim, a modernização do campo atendeu aos interesses capitalistas em detrimento não somente dos pequenos proprietários, mas também, e principalmente, dos ribeirinhos, seringueiros e indígenas. Essa política de colonização dirigida significou a introdução do capitalismo em escala ampla na Amazônia, favorecendo a produção destinada ao mercado externo, sem preocupação com a segurança alimentar. Dessa forma, surge e se expande o chamado agronegócio, elemento ainda mais nocivo aos pequenos produtores.

No início da década de 1990, quando ainda existiam muitos pequenos agricultores, posseiros e sem terra buscando espaço para a produção de sua existência, os conflitos pela terra tornaram-se extremamente violentos, alguns com impacto internacional, como o massacre que ocorreu no município de Corumbiara, quando uma ação da Polícia Militar do estado de Rondônia atacou posseiros acampados na Fazenda Santa Elina. Nesse evento, na madrugada de 9 de agosto de 1995, morreram onze pessoas, entre elas uma criança do sexo feminino, de seis anos de idade, quando “[...] homens foram executados sumariamente, mulheres foram usadas como escudos humanos por policiais e por jagunços; pessoas foram torturadas por longas horas e o acampamento foi destruído e incendiado” (MESQUITA, 2002, p. 1). A partir desse episódio, ficou demonstrada a truculência do capital pela manutenção do domínio sobre a terra.

Esses ataques aos trabalhadores que buscam a própria sobrevivência e a de sua família por meio do cultivo da terra, e que não dispõem de recursos financeiros para aquisição de terras nem de meios para cultivá-la, demonstra o desrespeito à lei maior do país. Não custa lembrar que a Constituição Federal de 1988, em seu Título VII, Capítulo III, disciplina, de maneira clara, a política agrícola e fundiária, assim como a da Reforma Agrária. Logo no artigo 184 (BRASIL, 2020, n. p.), determina:

ART. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

[...]

§ 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

Com base nesse artigo, já se pode compreender que a Reforma Agrária, por ser prevista e determinada na lei maior do país, já deveria ter sido implantada em todo o território nacional. Considerando que a Constituição Federal já conta com mais de três décadas de existência, o que parece estranho é o fato de a Reforma Agrária ainda caminhar com mais recuos do que com avanços. Esse fato deixa a certeza de que os interesses contrários a ela, sob condução dos capitalistas do agronegócio em geral, incluindo especuladores, mineradores e exploradores dos recursos naturais, são os do poder dominante no país, em detrimento dos pequenos produtores e, conseqüentemente, da segurança alimentar.

Não se pode esquecer que, apesar de a Constituição Federal abrir um espaço de legitimidade para a Reforma Agrária, ela surgiu em 1988. Antes disso, as forças conservadoras que lutavam pela aquisição e manutenção de grandes propriedades, destinadas à pecuária extensiva e à agricultura de grande escala, já vinham se organizando há muito tempo, tendo como ponto forte a União Democrática Ruralista (UDR), surgida em meados dos anos 1980. Conforme Mendonça (2010, p. 125),

Segundo as lideranças da UDR, a agremiação teria nascido em junho de 1985, a partir de reuniões promovidas com destacados pecuaristas do Estado de Goiás, marginalizados do processo de “modernização conservadora” da agricultura brasileira [...] Plínio Junqueira Jr., um dos fundadores, era, ele próprio, um grande pecuarista da região paulista do Pontal do Paranapanema, desapropriado no bojo de uma política de reforma agrária levada a cabo na gestão Franco Montoro, sob a liderança do então secretário estadual de Agricultura, José Gomes da Silva [...] Deslocando-se para Goiás, [...] as associações de pecuaristas da região [...] já se movimentavam para reagir contra o PNRA. Dentre essas lideranças, destacava-se o médico Ronaldo Ramos Caiado [...]. Do encontro de ambos surgiria a UDR. O núcleo inicial da nova agremiação [...] teria iniciado seu trabalho de “organização de classe” patrocinando reuniões com proprietários regionais e de outros Estados [...].

Apesar disso, os movimentos sociais em defesa dos trabalhadores rurais, também surgidos antes da Carta Constitucional de 1988, ganharam certa força expandindo-se para outras regiões do país, além do seu local de origem. Um exemplo de movimento em favor dos trabalhadores rurais é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Surgido em 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, o MST destacou-se como uma organização de trabalhadores e pequenos agricultores desprovidos do espaço destinado à produção de sua existência. A questão fundamental que conduz esse movimento é a Reforma

Agrária. Embora exista, no país, um órgão cuja denominação remete à proposta de Reforma Agrária, percebe-se que o real propósito não é esse.

O INCRA, ainda que tenha atuado na implementação de importantes políticas de assentamento de pequenos produtores, conferindo-lhes títulos de propriedade, tem ações que não têm dado conta de solucionar o problema fundamental dos pequenos produtores. Isso porque, além da terra, as condições para produzir nas propriedades são tão escassas que muitos acabam por abandoná-las. Como o INCRA não é um órgão propriamente financiador da produção, atuando principalmente na questão fundiária, o apoio financeiro que fornece aos assentados não passa de paliativo, minguados recursos destinados ao seu estabelecimento no local. O financiamento da produção propriamente dita fica a cargo de bancos cuja política dificilmente atende, por serem inacessíveis, aos pequenos produtores.

A predominância no campo é a dos interesses capitalistas. Estes são maiormente voltados para a monocultura, principalmente da soja, e a pecuária em grande escala, com quase toda a produção dessas atividades destinadas ao mercado externo. Dessa forma, o campo, no Brasil, foi destruído pelas políticas incentivadoras da grande produção reservada à exportação, o que reduziu o campesinato à miséria (STEDILE; FERNANDES, 2012).

O fenômeno tem sido devastador, pois a implementação de políticas voltadas para a ocupação do território, com a finalidade de aproveitar suas terras em favor dos necessitados de outras regiões do país, escondeu outro propósito: a ampliação das áreas destinadas à produção agrícola e pecuária em larga escala, que favorece apenas os grandes proprietários, não somente brasileiros, mas também estrangeiros.

E mesmo com o fim do Estado ditatorial, essa política excludente e segregadora permaneceu, vindo a intensificar as dificuldades enfrentadas pela Educação do Campo. Isso ocorre porque as experiências educacionais dos primeiros migrantes da chamada “colonização” de Rondônia dos anos 1970 foram, aos poucos, sendo alteradas em prejuízo dos moradores do campo. Para compreender as causas dessa situação, é preciso conhecer as origens do povoamento da região hoje ocupada pelo estado de Rondônia, bem como a sua própria criação.

A respeito dessas políticas para a Amazônia, Bauer (2008) informa que alguns grupos estrangeiros adquiriram porções de terra da ordem de 400 mil a 700 mil hectares. Contudo, esse ataque governamental aos interesses da sociedade brasileira não conseguiu destruir a capacidade de resistência e o estímulo para a luta das populações interessada em viver *no e do* campo. E nesse contexto nasceu o MST, na esteira de movimentos que pugnavam por direitos diversos. Segundo Bauer (2008, p.53-54),

Esta maior dependência e subordinação ao imperialismo e as consequências sociais deste processo não significaram a liquidação do campesinato, senão que deram lugar ao desenvolvimento de três situações: o fenômeno dos camponeses sem-terra; a maior concentração e transformação dos camponeses em assalariados agrícolas; e a maior pauperização, que tem produzido a luta para recuperar parcelas de terra para cultivar produtos que permitam a subsistência da família camponesa. Isto em parte, porque o desenvolvimento desigual e combinado nestas regiões tem produzido uma industrialização parcial que impede de absorver as massas camponesas que migram para as cidades, mas não querem voltar ao campo, exceto por meio de ações políticas como as protagonizadas pelo MST ou outras organizações de trabalhadores rurais.

O MST trabalha no sentido de implementar a produção no campo por meio da Reforma Agrária, porém, dentro dos moldes por ele estabelecidos. Ainda conforme Bauer (2008, p. 14-15),

A proposta de reforma agrária do MST assenta-se em quatro pilares: a democratização do acesso à terra, combatendo-se a elevada concentração existente (segundo dados do MST, 1% da população é dona de 46% das terras brasileiras e apenas 60 milhões de hectares destinam-se à lavoura, dos 360 milhões aptos para a agricultura no país); o desenvolvimento e ampliação da agroindústria local, que não precisa ser uma grande fábrica, pode ser um conjunto de pequenas comunidades de produtores; a educação, em todos os níveis e não só a alfabetização (principalmente o conhecimento tecnológico local, a formação dos jovens como técnicos, etc.); e a mudança do modelo tecnológico agrícola existente no Brasil, baseado em oligopólios e nas multinacionais, para um modelo que considere, além do problema social da fome e do desemprego, as especificidades da natureza, um modelo não-predatório e que tenha compromisso com as gerações futuras.

Após a organização formal do Movimento, outros surgiram com propostas também voltadas para a questão da terra, com origens diferentes. Depois do massacre na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, em Rondônia, sobreviventes daquela tragédia criaram o Movimento Camponês Corumbiara (MCC), fundado em 25 de fevereiro de 1996. Silva (2014, p. 66-67) destaca que

O conflito de Santa Elina impactou diretamente na política de assentamento em Rondônia. O INCRA passou a trabalhar com maior eficiência, os juízes com mais cautela na emissão de liminares e a polícia adotou uma postura mais adequadas no cumprimento de seu dever (passou a pensar duas vezes antes de entrar num acampamento).

Por conta das lutas internas do próprio Movimento, conflitos surgiram e vieram a criar, dentro do MCC, as Comissões Camponesas de Luta (CCL), que se tornaram o embrião de um novo movimento, a Liga dos Camponeses Pobres (LCP). De acordo com Silva (2014, p. 72),

O trabalho de base das CCL resultou na fundação da LCP em abril do ano de 2000. Enquanto o MCC restringiu sua atuação ao estado de Rondônia, a LCP construiu uma organização que se especializou por várias partes do país, trocando a bandeira da *Reforma Agrária* pela bandeira da *Revolução Agrária*. Desse modo a LCP “dividiu-se” em cinco LCP, cada uma atuante de maneira mais autônoma em uma determinada região do Brasil, mas constituindo um mesmo movimento. São elas: LCP de Rondônia e Amazonas Ocidental; LCP no Norte de Minas e Bahia; LCP do Centro-Oeste; LCP do Pará-Tocantins; e LCP do Nordeste.

Esses movimentos, apesar da repressão do aparato estatal, que, geralmente, age em atendimento aos interesses do capital, e mesmo com o frágil amparo legal, inscrito na lei maior do país, têm conseguido se manter e expandir sua atuação pelo território nacional.

Na mesma linha dos demais movimentos sociais, nasceu na Nicarágua, em 1992, a Via Campesina, no II Congresso da Union Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicarágua (UNAG), que se realizou em Manágua, capital do país. A organização veio a se efetivar realmente em 1993, com a I Conferência da Via Campesina, ocorrida na Bélgica. A II Conferência, realizada no México, em 1996, teve participação de 37 países e 69 organizações. No momento em que ocorria essa Conferência, em 17 de abril, houve o Massacre de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, em que 19 camponeses sem terra do MST foram assassinados. A conferência declarou esse dia como o Dia Mundial da Luta Camponesa. Na IV Conferência, realizada no Brasil, em 2004, participaram 400 delegados, de 76 países, relacionados a 120 movimentos camponeses (FERNANDES, 2012).

Dentro da proposta política da Via Campesina, o foco se concentra na segurança alimentar baseada no desenvolvimento local, na diversidade da produção agrícola e ecológica, na defesa das terras e territórios camponeses e indígenas, na defesa das sementes como patrimônio da humanidade e da água como direito de todos. Uma das lutas da Via Campesina é travada contra a produção de *commodities* e de agrocombustíveis, que têm contribuído para a escassez alimentar. Para Fernandes (2012, p. 769),

A Via Campesina contraria as teses do fim do campesinato ao surgir como uma organização mundial em defesa da cultura, da terra, da comida e da natureza, numa época em que as pessoas cada vez mais compreendem a importância da alimentação saudável e da qualidade de vida, e sabem que as

possibilidades para a sua realização estão na diversidade, na agroecologia, na democracia: na *via campesina*.

Também surgiu, no Rio Grande do Sul, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em 1996, em consequência dos problemas enfrentados pelos pequenos agricultores do estado, que tiveram suas plantações prejudicadas pela seca ocorrida naquele ano. Segundo o *site* do próprio Movimento (MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES, 1996, p. 1),

O MPA nasceu no ano de 1996, como fruto histórico da crise econômica e social na agricultura brasileira produto da abertura neoliberal dos anos 90 e do esgotamento do movimento sindical dos trabalhadores rurais como instrumento de representação e luta dos camponeses brasileiros. Confluíram para formar o movimento militantes oriundos do movimento sindical combativo, da teologia da libertação e do Partido dos Trabalhadores.¹⁰

Hoje, o movimento atua em quase todo o território nacional. Santos (2017, p. 94), estudando o MPA e sua atuação, afirma que

O MPA está organizado em 17 estados e se articula com diversos movimentos sociais e organizações que compõem a Via Campesina Brasil: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento de Mulheres Camponesas - MMC, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB, Articulação dos Povos e Organizações Indígenas, pescadores artesanais, pastorais sociais - APOINMI, Rede de Educação Cidadã, Universidades - RECID, Articulação popular pela revitalização do Rio São Francisco e outros grupos populares.

Observando os acontecimentos ocorridos no campo desde o início da ocupação da Amazônia, fica claro que o agronegócio, representativo de grandes propriedades de terra e produtor de conflitos pela terra e da violência no campo, está interligado à questão agrária no país. Ao mesmo tempo, também fica demonstrado que a luta pela terra e pela vida, em condições dignas e sustentáveis, tem se mantido, mesmo com todas as formas de pressão exercida pelo poder econômico nacional e estrangeiro.

1.8 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO CAPITALISTA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, havia a ideia de que a agricultura impedia o desenvolvimento econômico. Segundo alguns autores, esse entendimento teve influência da

¹⁰ Ver mais em: Movimento dos Pequenos Agricultores (2021).

Terceira Internacional Comunista, que considerava o latifúndio como causador da incapacidade da agricultura de se desenvolver tecnicamente. O debate dominante nos anos 1980 levou ao entendimento de que a produção de alimentos, para se elevar, não necessitava de Reforma Agrária. Para essa corrente de pensamento, o problema alimentar brasileiro não estava relacionado com a questão agrária, mas, sim, com a questão da renda (ABRAMOVAY, 2013).

Todas essas teses serviram ao golpe contra pequenos produtores e em favor dos complexos agroindustriais. Na realidade, não somente a pequena produção perdeu seu peso econômico, mas a própria agricultura perdeu importância, em consequência da falta de apoio à redistribuição de renda para atividades que tinham como base a agricultura. Outra consequência foi o domínio da economia política voltada para o complexo agroindustrial. Um dos fatores que levaram ao entendimento negativo sobre a pequena propriedade e agricultura familiar foi seu baixo desempenho no resultado da produção. Conforme Abramovay (2013, p. 116),

Pelos dados do Censo Agropecuário de 1975, os 63% de estabelecimentos cujo faturamento era inferior a dois salários mínimos anuais asseguravam apenas 10% do valor total da produção. Já os 9% de unidades produtivas cuja renda se elevava acima de nove salários mínimos contribuíam com nada menos que 67% do valor da produção.

Esses dados demonstram que a falta de apoio ao pequeno produtor, em detrimento de sua produção e em favor das grandes propriedades, leva à dificuldade, cada vez maior, de o trabalhador do campo se manter como proprietário de seu lote. Como a falta de recursos para que possa agregar valor à sua produção é reduzida ou ausente, a alternativa que lhe resta é abandonar o campo e buscar a sobrevivência no meio urbano. Como sua qualificação profissional é baixa, termina por sobreviver de subemprego.

Sobre esse fato, Abramovay (2013, p. 121) aponta a importância do papel do Estado, em países desenvolvidos, como a França, para citar apenas um exemplo, afirmando que

Mais um elemento deve ser posto em destaque: é a importância do Estado na determinação da renda, nas políticas de estrutura, nas políticas sociais. Em vários países europeus, a intervenção na política fundiária é mais profunda que muitos planos de reforma agrária caracterizados como radicais na América Latina.

Além dos problemas relacionados ao sistema produtivo e às relações sociais no setor agrário, outro fator de discussões nasceu com a preocupação em relação ao meio ambiente. Em 1972, a Conferência de Estocolmo teve como tema o Meio Ambiente Humano, embora a

degradação e a poluição ambiental já viessem sendo discutidas desde os anos 1960. Surge, no período, entre os movimentos sociais da contracultura, o Movimento Ambientalista. Foi uma tentativa de questionar o modo de vida fundamentado apenas no consumo, o afastamento da natureza e a alienação em relação à crise ambiental que se avolumava continuamente (SILVA, 2012).

Com o modo de produção capitalista, baseado no consumo cada vez maior e, conseqüentemente, no crescimento econômico permanente e contínuo, inevitavelmente, a chegada do colapso era apenas uma questão de tempo. Percebeu-se que os recursos da terra, além de limitados, são finitos. Além disso, o uso desordenado desses recursos leva, inegavelmente, à poluição e à degradação do meio ambiente.

Os diversos movimentos sociais, para além das discussões ambientais relacionadas apenas aos recursos naturais, passaram a se preocupar também, e principalmente, com o aspecto humano. Começa-se a discutir os modelos de desenvolvimento, a partir da perspectiva de que o desenvolvimento capitalista, além de excludente em relação ao trabalhador que depende apenas da sua força de trabalho para sobreviver, é altamente destruidor do meio ambiente.

A expansão da indústria no país, a partir dos anos 1950, alterou todo o perfil da produção agrícola, sendo significativo, também, o avanço do cultivo de produtos destinados à exportação, como é o caso da soja. Esse aspecto é significativo pelo fato de ocupar vastas áreas de terra e pela baixa geração de emprego, além de reduzido cultivo de alimentos e produção destinada, em sua quase totalidade, ao mercado exterior. Apesar de o agronegócio ser um gerador de divisas para o país, em termos de desenvolvimento social, é insignificante, haja vista que não produz propriamente alimentos para a população, e a alta lucratividade atende apenas aos grandes proprietários, muitos deles representados por empresas estrangeiras. Conforme Graziano (1981, p. 15-16),

[...] a transformação da agricultura brasileira nos anos sessenta não parou na expansão do setor mercantil de alimentos. Na medida em que as propriedades se voltavam mais e mais para o mercado, houve também uma transformação qualitativa interna a elas: uma especialização da produção. Quer dizer, não eram mais fazendas no sentido genérico, que produziam tudo, desde o arroz, o leite, até a cana e o café. Agora eram fazendas de cana, fazendas de café, fazendas de leite, fazendas de arroz, etc. Mas não foi também uma especialização apenas de produção: a própria concepção da produção agrícola se especializou. Antes, as fazendas produziam tudo o que era necessário à produção: os adubos, os animais e até mesmo alguns instrumentos de trabalho, bem como a própria alimentação dos seus trabalhadores. Agora, não: os adubos são produzidos pela indústria de adubos; parte dos animais de trabalho

foi substituída pelas máquinas produzidas pela indústria de máquinas e equipamentos agrícolas, etc.

Esse fenômeno visto pelo autor ainda nos anos 1980, hoje, se ampliou com a ofensiva do agronegócio, principalmente da soja, em grandes áreas do país. Em contraposição a esse modelo de desenvolvimento deletério ao trabalhador do campo, os movimentos sociais trazem alternativas voltadas para modelos que, além de sustentáveis, sejam favoráveis ao desenvolvimento humano.

O sentido de desenvolvimento humano é de implantar e medir os direitos básicos do ser humano, sobretudo no que tange à liberdade e à dignidade da pessoa. E isso não é contemplado pelo desenvolvimento que busca apenas o crescimento econômico. No desenvolvimento humano, o foco principal é a segurança, a garantia de uma vida saudável, o acesso ao conhecimento e ao bem-estar geral da sociedade. Uma das formas de se medir essas condições de vida é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é calculado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (ABRÃO; IZUMINO, 2018).

Os movimentos sociais, tão logo iniciaram sua luta para reduzir o ímpeto do capitalismo, principalmente no campo, passaram a contemplar, ainda, a luta pelo desenvolvimento integral do ser humano. Como exemplo, pode ser citado o MST, que, em seus esforços no sentido de promover o acesso à terra aos trabalhadores rurais de baixo poder aquisitivo, integram, também, a luta pelo desenvolvimento humano. Na proposta do MST, a Educação do Campo) não se desvincula do trabalho do campo, mas, sim, procura criar e manter, permanentemente, essa relação orgânica entre este e aquela. Para Caldart (2018, p. 4),

A EdoC foi criada por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora do campo. Sujeitos de diferentes lutas sociais que se associam com a finalidade de organizar uma luta comum: a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, acesso que historicamente lhes têm sido negado. Essa luta começa por garantir escolas públicas no campo; e que possam se construir como escolas *do* campo.

E Caldart faz referência à mudança de concepção de educação, lembrando que existe diferença entre a Educação *no* Campo e a Educação *do* Campo. Para a autora (2011, p. 149-150, grifo da autora),

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Justamente por conta dessa concepção, nos acampamentos e assentamentos do MST, o trabalho e a produção se articulam com as questões educacionais e escolares. No caso, a concepção de educação tem sentido histórico, articulando-se com os meios materiais de produção da vida. Estudando o tema dessa articulação entre trabalho e educação no MST, Vendramini e Machado partiram dos pressupostos desenvolvidos por Marx e Engels, que contemplavam a história como resultado da ação humana. Como o ser humano cria as condições para produzir sua própria existência, vindo a criar novas necessidades na medida em que são satisfeitas as mais básicas, desenvolve-se social e economicamente, de forma cada vez mais complexa. Assim é que o homem (ser humano) é produto do trabalho e, conseqüentemente, da educação.

Outro pressuposto que é fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais é o fato de a educação, tanto quanto o trabalho, ser construída e se desenvolver em processos sociais e históricos. Ambos, trabalho e educação, são tão interligados e integrados em seu desenvolvimento que tal qual a educação prepara para o trabalho, o trabalho educa para a própria existência. Vendramini e Machado (2011, p. 89) apontam para a

[...] necessidade de uma articulação entre trabalho e educação na direção da formação humana e da emancipação. Esta relação implica numa articulação orgânica entre o assentamento e a escola, portanto, numa organicidade do Movimento.

Para a autora, a possibilidade de inserir a escola no debate e nas ações comuns do grupo está nos assentamentos, pois, neles, existe a possibilidade de influenciar na construção do projeto político-pedagógico da escola, com participação de toda a comunidade, além da articulação entre os elementos do trabalho, da produção e da organização com a escola (VENDRAMINI; MACHADO, 2011).

Em Rondônia, a ocupação do território, a partir de 1970, assim como em toda a Amazônia, se fez contemplando o aspecto produtivo, principalmente o desenvolvimento da agropecuária e, posteriormente, do agronegócio. Souza (2020, p. 85) afirma que foram trazidas

[...] várias formas de uso e transformações no espaço geográfico, em especial ao desenvolvimento das atividades agropecuárias onde a participação do Governo Federal intensificou o fluxo migratório para a região, conseqüentemente ocorreu as transformações no espaço geográfico. A

expansão da agropecuária [...] seria determinada pela ação da fronteira consolidada sobre a fronteira especulativa, de modo que os agentes da fronteira consolidada buscam expandir suas ações sobre a especulativa. A dinâmica de ocupação, assim como da expansão da fronteira agrícola [...] denota uma relação de contiguidade do processo de expansão, onde este leva ao desmatamento, e após um lapso temporal, enseja o desenvolvimento da pecuária bovina na região.

Para Souza (2020), a dinâmica dessa ocupação se deu de duas formas: pela fronteira especulativa, por meio do processo de ocupação por trabalhadores destituídos de posses, com pequena produção de subsistência, e o desmatamento ocorrendo como forma de ocupação; e pela fronteira consolidada, com o processo de colonização, no qual a atividade econômica foi estruturada e organizada, e o desmatamento ocorrendo como forma de viabilizar as atividades produtivas (SOUZA, 2020).

Essas particularidades na forma de ocupação tiveram reflexos na educação na região. No Vale do Jamari, assim que teve início a ocupação tanto por migrantes sem posses como por empresas agrícolas e especuladores diversos, a educação contou apenas com o esforço dos primeiros trabalhadores que iniciaram as atividades agrícolas de subsistência. O Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável de Vale do Jamari (PTDRSVJ), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) informa que boa parcela da população acima de 30 anos não teve acesso ao processo de aprendizagem formal (MDA, 2014). Conforme o PTDRSVJ (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2014, p. 32),

Isso pode ser atribuído a diversos fatores, dos quais destacamos: a) por se tratar de uma fronteira econômica verificada entre as décadas de 1970-1990, grande parcela da população, especialmente a mais idosa, chegou à região sem alfabetização e concentrou suas ações em atividades agrícolas; b) nas novas regiões de colonização e nos municípios com emancipação político-administrativa recente, as estruturas não permitiram a instalação imediata de escolas, aliando-se ainda à escassez de recursos humanos; e c) vários dos migrantes recém-chegados, por questão cultural, não entendiam a educação como prioridade nem vislumbravam o enriquecimento - focavam-se no desenvolvimento das propriedades rurais, onde o trabalho constituía-se como o meio mais importante de ascensão econômica.

Essa situação, vivida nas primeiras décadas da ocupação da região, revela os resquícios da Educação Rural promovida no país, desde o início do século XX, a qual não contemplava a necessidades educacionais dos trabalhadores do meio rural. Segundo Souza (2020, p. 86),

A população migrante que não foi assentada pelo Governo Federal, formava o mercado de força de trabalho na região, ocorrendo uma dependência

econômica dessas cidades em relação ao meio rural produzido pelas atividades agropecuárias, especialmente quando estas cidades estavam em formação.

No processo de colonização de Rondônia, o Estado, ao criar uma rede urbana destinada a atender as necessidades dos produtores rurais, visou promover apenas as condições mínimas de produção, o que favoreceu somente o desenvolvimento capitalista na região. Posteriormente, por pressão dos movimentos sociais, a educação começa a contar com políticas governamentais. No entanto, pouca alteração aconteceu no sentido de desenvolver de fato uma educação voltada para o trabalhador do campo. A expansão da produção capitalista, principalmente voltada para o mercado externo, se apoia na violência contra posseiros, indígenas e pequenos produtores. Mesmo assim, as lutas pela terra e pela educação voltada para os interesses do campo persistiram em longa trajetória, desde a criação da Educação Rural, passando pela implantação da Educação no Campo até a nova concepção de Educação do Campo.

Como no início da colonização de Rondônia pelos governos militares, pouca importância foi dada à educação, por iniciativa própria da população, foram criadas diversas escolas (SANTOS, 2021). A atuação do poder público em favor da educação da população, na região, foi tão frágil, para não dizer negligente, que somente com a elevação de Ariquemes a município, em 1977, é que foi autorizada a criação de escolas. Ainda assim, a carência e o pouco caso foram tamanhos que a edificação das escolas foi feita de forma tão precária quanto as moradias dos primeiros migrantes. Santos (2021) informa que somente com a instalação dos projetos Burareiro e Marechal Dutra pelo INCRA é que a Prefeitura Municipal de Ariquemes decidiu pela instalação de escolas. Segundo Santos (2021, p. 50),

Com a instalação desses dois projetos ocorreu uma demanda por escolas rurais, principalmente com o Projeto Marechal Dutra, o qual distribuía até 100 hectares de terra por agricultor. Para atender as famílias assentadas, era necessário ter escolas. Segundo o decreto nº 2075 de 21 de agosto de 1979 (BRASIL, 1979), no Território Federal de Rondônia foram criadas 128 escolas Multigraduadas, ao passo que com o decreto nº 2076 de 22 de agosto de 1979, foram criadas 56 escolas Multigraduadas (BRASIL, 1979) num total de 184 escolas em um ano. A maioria dessas escolas criadas estava sob a Jurisdição da Prefeitura Municipal de Ariquemes que compreendia os Municípios de: Cacaulândia, Alto Paraíso, Boa Vista (hoje, Monte Negro), Cafelândia (hoje, Rio Crespo), Machadinho e Cujubim, coordenada pela SEMEC e pelos Núcleos Urbanos de Apoio Rural.

Uma indicação da precariedade dessas escolas edificadas por decisão do poder público municipal é descrita por Santos (2021), quando informa sobre uma das escolas, que, à época, pertencia ao município de Ariquemes, mas cuja área onde se encontrava pertence, hoje, ao

município de Monte Negro, criado posteriormente. Santos (2021, p. 51, grifo nosso) comunica que

Essa escola foi construída em **Tapiri**, tinha 30 alunos matriculados da 1ª a 4ª série e funcionava em dois turnos e o professor tinha o 1º grau incompleto. Ainda segundo o Parecer 118/CTERO - 1981 do Conselho Territorial de Educação de Rondônia, a escola recebia assistência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e alimentação fornecida pela - Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNAE).

De acordo com o autor, Tapiri era a forma como se edificavam as primeiras construções dos migrantes, sendo uma estrutura de troncos de madeira não beneficiada, cujas paredes e cobertura eram feitas com palha de palmeiras que abundavam na região. A fotografia a seguir mostra uma das escolas do período, indicando que todas foram todas edificadas da mesma forma e, inclusive, que o espaço delas era muito próximo à floresta, como se pode observar na Figura 3.



Figura 3 - Escola no município de Ariquemes, feita de Tapiri.
Fonte: Santos (2021, p. 51).

Por conta das dificuldades naturais de se manter escolas sem apoio governamental adequado, havia uma carência muito grande de materiais didáticos, como livros, cadernos etc. Somente quando o território de Rondônia foi transformado em estado,

[...] essas escolas começaram a receber uma atenção maior e por meio do decreto sob nº 853 de 04/02/1983, criou-se o Projeto Pró-Rural, o qual era voltado para as séries iniciais do ensino fundamental da zona rural, além de atender o alunado com material didático. (SANTOS, 2021, p. 20).

Esse dado indica que a carência educacional permaneceu desde o começo da ocupação da região até o início dos anos 1980, o que revela quão precário foi o ensino no período. Além disso, como o estado ainda era novo, sendo os primeiros municípios do interior carentes de recursos para manter a educação, as políticas para o setor eram de responsabilidade do governo estadual. Ainda segundo Santos (2021, p. 20),

[...] com a reorganização da educação no estado de Rondônia a partir de 1988, o Ensino de primeiro grau passou a ser responsabilidade dos municípios e essas escolas rurais, principalmente de Rondônia, passou da jurisdição do estado para os municípios.

Mesmo assim, esse apoio dado à educação, iniciado pelo governo estadual, ainda que apenas com alguns recursos materiais, veio a sofrer alterações, posteriormente, com a política de fechamento das escolas multisseriadas do campo desencadeada pelos municípios. Esse é o tema que será tratado especificamente no capítulo III.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Até os anos 1990, o meio rural, no Brasil, não era atendido por uma educação que atendesse o morador do campo de forma a promover o seu desenvolvimento em sentido amplo: educacional, profissional e cultural. Para isso, seria preciso haver uma política de Educação do Campo, o que somente veio a ser pensada a partir do final da década de 1990, com as primeiras conferências realizadas, no país, com o objetivo de pensar uma educação voltada para os interesses daqueles que vivem do campo. Como, até o final dos anos 1950, o capitalismo ainda não havia penetrado no campo, no Brasil, assim como inexistia a proletarização dos camponeses (RIBEIRO, 2012), o aspecto educacional, no meio rural, destinava-se apenas a ofertar um mínimo de conhecimentos escolares aos filhos dos camponeses e trabalhadores rurais. Ribeiro (2012, p. 295) afirma que

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Trata-se [...] daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

A partir desse comentário, pode-se dizer que o conceito de Educação Rural é equivocado em si mesmo, pelo fato de significar uma simples transposição dos métodos de ensino do meio urbano para as escolas localizadas no campo. Conforme Ribeiro (2012, p. 298),

[...] a educação rural [...] permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar.

O resultado é uma deformação da concepção desenvolvida no cotidiano pelos moradores do campo; os alunos dessas escolas rurais, invariavelmente, no seu dia a dia, convivem com as atividades relativas à produção de sua existência em um meio natural, produzindo diretamente o seu alimento, dominando todo o processo desde a preparação do solo para o plantio, o trato com os animais destinados ao complemento da alimentação, fornecendo carne, ovos, leite, bem como os animais que colaboram no trabalho, como equinos e muaras.

Quando os alunos do campo vão à escola, na forma de Educação Rural, defronta-se com um mundo sem significado para seu modo de vida, desde a apresentação dos temas a serem estudados até os termos utilizados para definir todas as coisas com as quais lidam no campo. Com essa forma de ser conduzida, a Educação Rural se torna desprovida de significado. Como consequência, restam duas alternativas para o aluno: aos poucos, vai perdendo o interesse pelas coisas do seu cotidiano, sonhando com a vida no meio urbano, ou perde o interesse pelo aprendizado encontrado nesse tipo de educação. Em ambas as situações, evidencia-se o fracasso da forma de educação desprovida de aproximação real do indivíduo com o seu meio.

A Educação Rural, no Brasil, passou por diversas fases sem, contudo, alcançar o fim que seria desejável: enquanto meio de resolver o problema do analfabetismo, fixar o trabalhador rural no campo em condições dignas de vida e contribuir para a manutenção da segurança alimentar no país. Os destinatários da Educação Rural são os camponeses, aqueles que vivem da agricultura, residem e trabalham nas zonas rurais. Geralmente, esses trabalhadores são os mais mal remunerados de todas as relações de trabalho nas sociedades burguesas, como é o caso da brasileira (RIBEIRO, 2012).

A educação oferecida a esse segmento social, até o momento, tem sido na mesma modalidade daquela oferecida no meio urbano. Logo, essa educação é inadequada pelo fato de promover um tipo de ensino que não condiz com o meio em que vive o alunado. Como no meio rural as atividades são voltadas para a produção agrícola, a criação de animais e outras formas de trabalho relacionadas ao meio, parte do que se ensina no meio urbano se torna inútil. De acordo com Ribeiro (2012, p. 295), “[...] na América Latina, observa-se uma multiplicidade de culturas populares que poderiam ser consideradas pela escola rural, mas não o são”. Portanto, a Educação Rural, nos moldes em que foi desenvolvida no país, não se prestou a uma formação integral do trabalhador do campo, no sentido de promover seu desenvolvimento intelectual, cultural e humanístico, relacionando o aprendizado escolar com os elementos do seu dia a dia de trabalho. Nesse sentido, foi apenas uma forma de promover um mínimo de conhecimentos

escolares aos moradores do campo, muitas vezes, alheios aos seus interesses reais, ou seja, ao seu meio de vida.

Esse fato demonstra a visão negativa – existente ainda hoje – a respeito dos trabalhadores do meio rural, vistos como seres inferiores, ignorantes e incapazes de alcançar as condições intelectuais do trabalhador urbano. Porém, essa visão do campo como lugar atrasado, necessitando pouco cuidado no aspecto educacional, permaneceu relegada a uma educação cada vez mais precária. Conforme indica Santos (2017, p. 211),

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo ‘importado’ de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se (sic), cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

Ainda na primeira metade do século XX, com as discussões sobre o voto de analfabetos e sobre a educação de adultos, ocorreu a mobilização pela educação destinada ao desenvolvimento da consciência da população adulta para as questões sociais, econômicas e políticas do país. Os setores da sociedade civil que iniciaram as manifestações nesse sentido procuravam levar a educação a algo além da ampliação da base eleitoral, que era o interesse dos governantes (BARREIRO, 2010). Barreiro (2010, p. 23) aponta que

A preocupação com a educação de adultos, enquanto problema de caráter nacional aparece nos últimos anos do Estado Novo (1937-1945), com implementação de programas específicos que obedecem a dois marcos: antes da década de 1940 e posterior a esse período, mais precisamente em 1945, quando a educação de adultos ganha força pelo empreendimento da União.

Com o deslocamento forçado dos moradores da zona rural em direção à cidade, por falta de condições de vida no campo, a ausência de qualificação profissional e o analfabetismo dessas populações causaram desequilíbrio em dois sentidos: o esvaziamento do campo e a expansão desordenada do meio urbano (BARREIRO, 2010). Esse fato levou o Estado a pensar formas de educação para os trabalhadores do meio rural, bem como os meios de fixar esses trabalhadores no campo.

Ocorre que a Educação Rural pensada pelo governo não teve o propósito de fixar de fato o trabalhador rural no campo em condições de sustentabilidade em seu meio, mantendo seus saberes e adquirindo uma educação destinada a fortalecer a cultura do campo. Para Arroyo (1982, p. 2),

A escola rural é lembrada não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais. Além disso, a educação rural não é defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo, defender-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc.

O comentário de Arroyo leva ao entendimento de que o campo, geralmente, funciona como válvula de escape para as crises econômicas que, frequentemente, surgem nas sociedades capitalistas. A Educação Rural, nesse aspecto, atende de forma específica à necessidade de solucionar problemas econômicos, além de outros fins sociais e políticos (ARROYO, 1982). Portanto, a Educação Rural, no sentido de uma educação destinada a formar os moradores do campo de modo a prepará-los para o desenvolvimento das atividades às quais eles se dedicam, relacionada aos valores culturais próprios de seu meio, nunca foi concebida, no país, até o surgimento da proposta do ruralismo pedagógico (RIBEIRO, 2012).

Surgido nos anos 30 do século XX, o ruralismo pedagógico nasceu da ação de intelectuais que defendiam uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que dificultasse o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2016). Barreiro (2010, p. 28) aponta que

No discurso ruralista, fica subentendido “[...] o pressuposto de que o homem da roça não está ‘integrado’, ‘ajustado’ ao sistema social e econômico cujo ponto central faz da terra fator essencial de sustentação, riqueza para si e para o país”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo e ao mesmo tempo buscar respostas à “questão social”, criada pela migração campo/cidade.

A concepção original do ruralismo pedagógico era no sentido de preparar os filhos dos agricultores para que se fixassem no campo, envolvidos no trabalho agrícola e adaptados às demandas próprias do seu meio. No entanto, “[...] essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso” (RIBEIRO, 2012, p. 298). Para Bezerra Neto (2016, p. 18),

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às

dificuldades que havia para se encontrar professores que quisessem lecionar no campo. Mesmo esses governantes que, de alguma forma, atenderam às reivindicações dos pedagogos ruralistas, não ficaram imunes a alguns importantes questionamentos.

A proposta viveu de sua criação até os anos 1940, quando foi abandonada. A Educação Rural passa a ser tema das campanhas comunitárias, influenciadas pelos convênios estabelecidos pelos Estados Unidos da América, cuja influência se fará mais intensa a partir de então. Inclusive, a Educação Rural não se restringirá apenas à escola, vindo a se estender, também, ao trabalhador rural adulto (BARREIRO, 2010).

Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) pelo governo de Getúlio Vargas, oficializada quatro anos depois, já no governo de Juscelino Kubitschek. Conforme Barreiro (2010, p. 14-15), a campanha

[...] objetivou adequar o nome do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base. A década de 1950 foi [...] marcada pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramento na agricultura e nos modos de vida no campo. [...] a CNER fundamentou-se em correntes ideológicas que refletiam sobre o desenvolvimento econômico, cultural e social das populações carentes para engajá-las ao plano nacional e [...] ao processo de modernização do meio rural, decorrente da expansão industrial da década de 1950. Enquanto política [...] foi precursora [...] na medida em que atuou por meio da educação formal e informal. A primeira [...] nas escolas e nos cursos de treinamento para formação de seus quadros técnicos, e a segunda [...] em diferentes locais e situações do cotidiano rural [...] nas habitações, no lazer orientado, no esporte, na agricultura, nas orientações sobre saúde e higiene [...] sobretudo por meio dos trabalhos das professoras rurais na sala de aula e fora dela.

Apesar desse esforço, ainda que tenha nascido de uma política pública, a campanha sofreu retrocessos, vindo a ser extinta em 1963. Embora os fatores que levaram ao seu desmonte sejam vários, um fato não pode ser desconsiderado: no programa mesmo da campanha, o homem do campo é descrito sistematicamente como atrasado, principalmente no que diz respeito à sua cultura (BARREIRO, 2010). Ou seja, o meio rural, considerado como o oposto do meio urbano, no sentido de ser um local de condições precárias de existência, é visto como o lugar da falta de educação intelectual, pelo fato de não contar com as condições adequadas para o desenvolvimento do ensino.

Desse modo, as propostas de educação para o trabalhador do campo continuaram sendo apenas um paliativo à carência de educação desse segmento da sociedade. Algumas ações, apoiadas pelo Ministério da Educação por influência norte-americana, por meio de agências de

fomento, até os anos 1970, levou ao campo centros de treinamento, cursos e semanas pedagógicas. Essas ações, na realidade, eram destinadas a resgatar os trabalhadores que estavam, conforme as agências de fomento, fora do desenvolvimento capitalista. Segundo a proposta, com a educação, esses trabalhadores seriam integrados ao progresso nascido desse desenvolvimento.

Somente após a intensificação dos movimentos sociais, em busca da solução para o problema da terra, do combate ao latifúndio e da implantação de educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como para seus filhos e filhas, é que teve início uma proposta de educação voltada especificamente para o campo. Mas isso apenas veio a acontecer a partir do momento em que esses movimentos sociais começaram o enfrentamento efetivo dos problemas nascidos no período ditatorial (BASTOS; STÉDILE; VILLAS BOAS, 2012).

Com a ditadura, o projeto nacional desenvolvimentista que levava ao avanço de conquistas sociais foi desmontado em favor da manutenção da subordinação do país aos interesses do capital internacional. Sobre o tema, Bastos, Stédile e Villas Boas (2012, p. 415) afirmam que

O golpe é a resolução pela força do impasse estabelecido, na sociedade do período, entre um projeto nacional-desenvolvimentista com brechas para o avanço de conquistas sociais e a manutenção da subordinação do país aos interesses do capital internacional no contexto da Guerra Fria. A resolução pela força implicava o sufocamento e a extinção imediata dos movimentos sociais – em especial as Ligas Camponesas, alvo de primeira hora – e das experiências contra-hegemônicas de educação popular em perspectiva emancipatória, que trabalhavam de forma coesa e produtiva as esferas da cultura, da educação, da economia e da política [...]

Para a execução da proposta, o meio mais eficaz seria a educação voltada para o ensino técnico profissionalizante. Como fundamentos legais a garantir a execução da proposta, foram sancionadas as leis 5.540/68 e 5.692/71, a primeira reformulando o ensino superior, e a outra remodelando o ensino de primeiro e segundo graus, conhecidos, hoje, como fundamental e médio, respectivamente (BASTOS; STÉDILE; VILLAS BOAS, 2012).

Dado o atrelamento e a subserviência dos governantes militares brasileiros aos Estados Unidos, e buscando apoio financeiro e intelectual para a implantação da reforma pretendida no país, estabeleceu-se convênio destinado a implantar modelos escolares norte-americanos no Brasil. Com o acordo MEC-Usaid¹¹, foram alterados desde o Ensino Primário até o

¹¹ Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*.

universitário, levando à educação tecnicista, com a finalidade de atender às demandas do mercado.

Segundo Niskier (2001, p. 281, *itálico do autor, negrito nosso*), o objetivo era permitir o engajamento do alunado em atividades profissionais de nível intermediário, porém,

[...] em consequência das distorções ocorridas com a vigência da Lei nº 5.692/71 quanto à qualificação para o trabalho, a Lei nº 7.044/82, usando de mais racionalidade, alterou a exigência de *qualificação para o trabalho*, transformando-a em *preparação para o trabalho*.

A profissionalização obrigatória imposta pela Lei 5.692/71 não atingiu os benefícios esperados. O desconhecimento das reais necessidades do mercado de trabalho, a improvisação na organização de cursos profissionalizantes e a herança cultural da busca de um diploma de nível superior levaram ao fracasso a terminalidade obrigatória.

Além de todas as ações políticas realizadas no sentido de desmontar as propostas progressistas que vinham sendo implantadas no campo da educação, notadamente para a Educação do Campo, o Estado ditatorial, atrelado às propostas neoliberais impostas pelas economias centrais, valeu-se de armas ideológicas.

2.1 EDUCAÇÃO RURAL EM RONDÔNIA

As escolas multisseriadas, precárias inegavelmente, mas que atendiam às necessidades básicas da formação inicial dos filhos desses pequenos produtores, eram chamadas multisseriadas pelo fato de serem realizadas em uma sala única, na qual todas as séries educacionais eram ministradas ao mesmo tempo. A justificativa para esse modelo de escola se relaciona ao fato de a população do campo, dadas as grandes dimensões territoriais do meio rural, ser mais rarefeita que as populações urbanas. Logo, uma escola seriada no campo seria um desperdício tanto no sentido de sua edificação quanto no do emprego de professores. Portanto, a escola multisseriada melhor atende à população do campo porque, invariavelmente, se localiza próximo às moradias dos produtores, facilitando o acesso dos alunos.

Com o desenvolvimento econômico da região e com o surgimento de novos assentamentos e projetos criados pelo INCRA, foram criadas algumas escolas-polo para atender às crianças pertencentes a eles. Posteriormente, foi implementada a política de fechamento das escolas multisseriadas existentes, ocorrendo o fenômeno chamado polarização. Os alunos das escolas multisseriadas fechadas foram encaminhados para as escolas-polo, seja as existentes,

seja as outras que foram criadas para atender à política de fechamento (SANTOS; SILVA; BARROS, 2018).

Segundo entendimento da coordenadora da Educação do Campo do município de Ariquemes, e apenas como proposta de entendimento do meio mais adequado para sanar o problema da Educação do Campo por meio de escolas-polo, seria, talvez, justificável nas séries finais do Ensino Fundamental. Isso porque, dada a pouca idade e a natural fragilidade dos alunos das séries iniciais, em geral, crianças entre 6 e 10 anos de idade, é grande o sacrifício sofrido pelas longas distâncias entre o local em que toma o veículo de transporte até o local onde estudam. Possivelmente, em outros estados da federação, onde os municípios são de tamanho mais reduzido, as distâncias percorridas sejam menores, mas, no estado de Rondônia, os alunos enfrentam distâncias que variam de 10 a 40 km.

Em meio a toda essa movimentação de pessoas, levadas por interesses diversos, a massa de trabalhadores e trabalhadoras que aportaram em Rondônia em busca da sobrevivência foi sendo, aos poucos, amalgamada pelo direcionamento assumido pelos “donos” da terra. Pequenos produtores do campo assistiram à transformação do propósito que os nortearam a ir para a região e ao aspecto educacional sendo relegado a condições de precariedade quase absoluta. No entendimento de Valadão (2013, p. 2),

[...] o agricultor familiar ainda se vê isolado nas linhas vicinais e para que sua voz encontre eco junto ao poder público se mobiliza em associações e cooperativas em busca de sensibilização para a sua causa e de sua comunidade, considerando as peculiaridades de uma agricultura familiar. Nesta realidade mencionada parece não haver nenhuma necessidade de uma intervenção organizada para apropriação de conhecimentos, mas a mulher e o homem do campo se deparam com novas formas de se relacionarem com as produções no campo da ciência, exigência da sociedade contemporânea. [...] “Nesses tempos de globalização, de sociedade do conhecimento, de diversidade de informações, de avanços tecnológicos, de comunicação rápida, a escola torna-se mais do que nunca, fundamental para a formação de pessoas.

Entretanto, por mais fundamental que seja, e por maior que seja o conhecimento da sociedade sobre esse fato, a escola parece ser o aspecto que menos é levado em conta por parte do poder público quando da formulação de suas políticas para a sociedade. Inclusive, existe uma descontinuidade, mesmo nas classes trabalhadoras, entre a noção de trabalho e a de educação. A respeito de uma educação que contemple o ser humano em seu meio, será discutido mais adiante, quando for tratado sobre a Educação do Campo. Contudo, já se pode adiantar que Caldart (2011) chama a atenção para essa preocupação, apontando o descaso por parte dos

governos em relação à oferta de uma educação que possa cumprir esse propósito. Falando com clareza sobre o que é a Educação do Campo, Caldart (2011, p. 151) afirma:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Em Rondônia, a Educação *no* Campo se relaciona à vinda dos migrantes para o então território, iniciada entre os anos 1960 e 1970. Com a criação do INCRA, pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, inúmeros moradores do campo de todo o país se deslocaram para a região em busca de terra. Esses migrantes se fixaram, principalmente, ao longo do que seria a BR-364, rodovia que liga Cuiabá, capital do Mato Grosso, a Rio Branco, no Acre. Apesar de essa estrada ter sido autorizada pelo presidente Juscelino Kubitschek em 1960, ela somente foi inaugurada em 13 de janeiro de 1961 (OLIVEIRA, 2010).

Tão logo foram ocupando as terras às margens da referida BR, e adentrando o interior do território, aos poucos, foram surgindo escolas multisseriadas destinadas à educação dos filhos desses produtores. Convém esclarecer que a iniciativa relacionada à educação deveu-se aos migrantes, uma vez que o poder público não promoveu uma política destinada à educação dos seus filhos. Para Santos, Silva e Barros (2018, p. 1-2),

[...] nas décadas de 1970 e 1980, alastram-se pelas linhas vicinais do Estado inúmeras escolas multisseriadas, emergidas da ânsia dos novos colonizadores em proporcionar o acesso ao conhecimento a seus filhos. No entanto, pode-se constatar que a crescente chamada para a ocupação do espaço Amazônico Ocidental não proporcionou em mesma medida a proliferação de políticas públicas. O reflexo do tratamento atribuído ao campo enquanto espaço de sonhos, de vida e de conhecimento tem sido permeado por interesses antagônicos que, nas últimas décadas, culminaram com a intensificação do fechamento das escolas.

A prática no campo, como processo de aprendizado e de realização, não encontra, na educação ofertada nas escolas rurais, nada a não ser o distanciamento entre ambos. De acordo com Valadão, Santos e Matias (2014, p. 2),

Em Rondônia, a situação é particularmente grave, inclusive pelas próprias características econômicas do Estado. Estudos de técnicos da Secretaria de Agricultura do Estado de Rondônia (2007) mostram que 95% das propriedades do centro do Estado teriam áreas menores que 500 há sendo que 85% teriam menos de 100 ha. A esse grande número de agricultores que ocupou essa nova fronteira agrícola não foi oferecida pelo poder público, tanto estadual, quanto municipais políticas públicas voltadas para um processo formativo que levasse em conta a realidade e, as peculiaridades que caracterizam o meio rural rondoniense. Para complicar ainda mais o processo de escolarização dos filhos desses agricultores foram fechadas as escolinhas existentes que, mesmo apresentando ensino de características urbanas, pelo menos a elas os familiares dos alunos tinham acesso.

Fica demonstrado, nas palavras dos autores, que a proposta de mudança representada pela política de fechamento das escolas multisseriadas que atendiam aos filhos dos pequenos produtores e dos assentados nada mais é que o desmonte de um tipo de educação que, mesmo precária, assistia os filhos dos trabalhadores sem separá-los de seu ambiente cotidiano. Com a transferência desses alunos para uma escola-polo, muito do contato diário com o meio de vida familiar fica perdido. Muitos alunos, pela distância de sua casa até a escola – que se localiza ou na periferia da cidade ou em determinado ponto da área rural –, saem de casa ainda na madrugada, a ela retornando no meio da tarde, o que os impossibilita de conviver maior tempo com seus pais e realizar as atividades laborais destinadas à sua sobrevivência. Esse problema será tratado no terceiro capítulo deste trabalho.

2.2 EDUCAÇÃO RURAL NO VALE DO JAMARI EM RONDÔNIA

O Vale do Jamari foi intensamente povoado por migrantes a partir dos anos 1970, muitos deles pequenos produtores em busca de terra para manter a sua sobrevivência e a de suas famílias. Esses migrantes, tão logo se instalaram na região, edificaram as primeiras escolas, ainda em condições precárias, mas que supriam a educação inicial dos seus filhos. Porém, com o desenvolvimento e a urbanização da região, muitas transformações, principalmente no setor produtivo, levaram a alterações nas condições educacionais locais.

As Secretarias Municipais de Ariquemes e de Machadinho D'Oeste não forneceram dados sobre o quantitativo de escolas que foram edificadas pelos migrantes nos anos 1970. Porém, pelo número de escolas multisseriadas fechadas, assim como o número das ainda existentes, estima-se que, no período mencionado, nos cinco municípios em que a soja vem se expandindo, ou seja, Alto Paraíso, Ariquemes, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo,

mais de 220 escolas foram construídas. A respeito da ação dos primeiros migrantes na região, Moser (2006, p. 88) informa:

Quanto ao produtor e sua família, apresentavam baixo nível de escolaridade, porém se preocupavam com a educação dos filhos. Sendo assim, as escolas eram construídas pela própria comunidade. Erguiam-se quatro “colunas” de tronco de árvores e cobriam com folhas do babaçu. As cadeiras também eram feitas de pau roliços e sem mesa para escrever, porque ainda não havia máquinas de beneficiamento da madeira; e se existisse uma máquina, a localização era muito distante e o serviço, caro. Havia a necessidade de profissionais na área: “Ensinava quem sabia ler ao menos um pouco e fazer as quatro operações”. [...] vários professores, no início da década de 1980, a convocação pela Secretaria de Educação [...] era feita pela emissora de rádio da capital. Como naquela ocasião muitos professores já nem esperavam mais tal convocação, dedicaram-se às atividades do roçado, de tal forma que alguns deles foram avisados por vizinhos.

A Figura 4 mostra uma das primeiras escolas edificadas pelos migrantes em Ariquemes, que, na época, era distrito de Porto Velho. Não foi possível determinar o ano da foto.



Figura 4 - Escola do campo no município de Ariquemes.

Fonte: Acervo do Amoxarifado da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes.

Na Figura 5, outra escola, quando Ariquemes já havia sido emancipada, o que ocorreu em 11 de outubro de 1977.



Figura 5 - Escola multisseriada no interior de Rondônia, no ano de 1978.
Fonte: Faria (2021).

Esse início da escolarização no Vale, bem como em todas as regiões do estado que receberam migrantes mediante a política de ocupação da Amazônia, sofreu alterações com a transformação em município de muitos Núcleos e Projetos de Assentamentos que, antes, faziam parte do município de Ariquemes. A partir de então, as recém-criadas Secretarias Municipais de Educação passaram a administrar as escolas rurais multisseriadas.

Uma das professoras entrevistadas, a pedagoga Silvana Fátima dos Santos, falando sobre sua vida quando moradora da zona rural e aluna de escola multisseriada na infância, referindo-se às condições de vida no campo, relatou:

Desde muito cedo tive que contribuir com as atividades domésticas ou do campo. Pela manhã, eu mesma preparava o café, em um fogão à lenha e moía os grãos em um moinho manual, enquanto meus pais ordenhavam as vacas. Quando chegava da escola, já tarde porque ia a pé, geralmente o almoço me esperava no fogão. Tinha que almoçar correndo e ir auxiliar naquilo que estava acontecendo no momento – colheita ou plantio do café, feijão, arroz, milho. Também prendia os bezerros das vacas que eram ordenhadas. Geralmente antes de ir, preparava um café ou suco com algum acompanhamento (pão, bolo, queijo) para a “merenda” daqueles que já estavam na labuta.

Aludindo às condições da educação na escola multisseriada onde estudou, informou que

A professora da escola multisseriada era leiga. Recordo-me que às vezes a aula terminava mais cedo porque a professora precisava se deslocar até a cidade para estudar, na época em um programa de formação de professores proporcionado pelo Governo. Já os professores da escola polarizada ou tinham

ou ensino médio, ou eram estudantes de Pedagogia. Apenas o professor de Educação Física era habilitado.

Porém, a sua lembrança a respeito da importância dessa educação, mesmo que precária, ainda é positiva, pelo fato de ter sido o princípio de sua formação e o caminho que a levou até a condição atual de professora. Sobre isso, afirma que

Embora as condições de infraestrutura da escola fossem precárias (a água era tirada por nós em poços e estocada em baldes; auxiliávamos no preparo da merenda; não possuía energia elétrica; não possuía livros de literatura infantil; a distância de casa que para uma criança que iniciou os estudos aos 7 anos, ao ter que percorrer a pé trechos em dias ensolarados ou chuvosos representasse um sofrimento sem medida), posso afirmar que essa era a possibilidade que tínhamos na época e aquela escola representava muito pra mim. Representava a descoberta de um mundo. Eu era uma criança que cada dia me encantava por aquilo que aprendia. Minha professora de 1ª a 4ª série era bastante esforçada, embora o método de ensino fosse rígido e tradicional, aprendi o básico. Após a 5ª série, por problemas devido a distância entre a escola polarizada e minha casa, cuja locomoção era feita de ônibus, meus pais não me deixam estudar. A opção foi fazer provas de suplência das disciplinas do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série em um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, reproduz-se a entrevista com questões específicas e fechadas feita com a referida pedagoga, professora Silvana Fátima dos Santos, egressa de escola do campo.

Quanto tempo você viveu na zona rural?

18 anos.

Quanto tempo você estudou em escola do campo?

Estudei de 1ª a 4ª série em uma escola multisseriada e a 5ª série em uma escola polo que ficava cerca de 20 km de minha casa.

Sabe se o (a) professor (a) tinha formação pedagógica ou era leigo?

A professora da escola multisseriada era leiga. Na época ela estudava em um programa de formação de professores proporcionada pelo Governo. Na escola polarizada ou tinham ou ensino médio, ou eram estudantes de Pedagogia. O professor de Educação Física era habilitado.

Qual a distância aproximada de sua casa até a escola?

Em torno de uns 4 km.

Você frequentava as aulas pela manhã ou pela tarde?

Pela manhã.

Após as aulas (ou antes, dependendo do turno em que estudava), você podia brincar, tinha que ajudar nos serviços domésticos ou tinha que auxiliar nas atividades do campo?

Ajudava nos trabalhos domésticos e da agricultura.

A formação nessa escola permitiu a adaptação às outras fases do ensino ou foram deficientes?

Para mim, ajudou bastante. Eu queria muito aprender. Minha professora de 1ª a 4ª série era bastante esforçada, mas muito rígida. Depois da 5ª série, devido a distância de casa até a escola polarizada, tendo que ir de ônibus, meus pais não me deixam estudar. Fiz as provas de suplência das disciplinas do Ensino

Fundamental de 1ª a 8ª série em um Centro de Educação de Jovens e Adultos para concluir o fundamental.

Com as mudanças políticas ocorridas no país, nos anos 1990, seja pelos programas governamentais implementados pelo governo de FHC, seja pelo desenvolvimento dos movimentos sociais, o aumento dos conflitos no campo e a expansão do agronegócio na região, a concepção de Educação Rural sofreu alterações. Surge, então, o conceito de Educação *do* Campo, em contraponto à Educação *no* Campo, e, principalmente, contra o conceito de Educação Rural (CALDART, 2011). Contudo, antes dessa alteração de conceito, devido às alterações iniciadas que levaram à modernização do campo, com a transição da agricultura convencional para a agricultura mecanizada, começou, em todo o país, o processo de fechamento das escolas do meio rural, sobretudo as multisseriadas.

2.3 FECHAMENTO DE ESCOLAS DO MEIO RURAL NO BRASIL

Com o domínio sistemático do neoliberalismo, intensificado com o governo de Fernando Collor de Melo e consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso, não somente as empresas públicas do setor industrial como também as instituições públicas de Saúde e de Educação entraram em rota de colisão com os interesses privados. FHC iniciou o processo de privatização de várias empresas públicas, mas finalizou seu mandato sem conseguir concluí-lo (CORREIA, 2018). Em seguida, teve início o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que manteve a linha neoliberal no governo, mas inflectiu sua política econômica para um viés social, ampliando os programas de inclusão de parcelas carentes da sociedade, por meio de transferência orçamentária de renda. Segundo Correia (2018, p. 46),

Como consequência da transferência de responsabilidade para o mercado, os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002) foram marcados pela privatização de 125 empresas públicas por meio dos leilões das privatizações além de uma profunda veiculação na sociedade civil como um todo à cultura do voluntariado, que na área educacional refletiu na criação dos programas “Amigos da escola” e “Alfabetização solidária”. Estas e outras medidas políticas e econômicas mostram que FHC seguiu preceitos neoliberais da Terceira Via e as determinações do Conselho de Washington.

Conforme Batista (1994), a partir do Consenso de Washington, os países latino-americanos principalmente, mas também alguns países emergentes com economias

relativamente estáveis, aderiram ao neoliberalismo, por imposição dos EUA. Batista (1994, p. 5) pontua que

O Consenso de Washington foi o resultado de uma reunião ocorrida em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos, entre o governo daquele país e vários organismos financeiros internacionais sediados na cidade de Washington para proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países latino americanos.

A partir dessas medidas, em todo o país, surgiram inúmeras instituições privadas de ensino, especialmente em nível superior. Ao mesmo tempo, um fenômeno que já existia de forma pontual passou a acontecer de forma cada vez mais acentuada: a nucleação das escolas multisseriadas das zonas rurais ou das periferias das cidades. Na proposta de nucleação, também conhecida como polarização, as escolas que funcionavam no sistema multisséries – chamadas, em algumas regiões, de unidocentes – passaram a ser fechadas, e os seus alunos foram encaminhados para uma escola seriada, localizada em um ponto estratégico (ORIANI, 2018).

Toda e qualquer medida no sentido de romper com a dominação existente do capital sobre o trabalho, com os desdobramentos inevitáveis do fenômeno sobre a educação, além de outros aspectos da vida em sociedade, enfrenta a reação da classe detentora do poder econômico do país. Como apenas essa classe, além de alguns setores da classe média alta, conta com poder aquisitivo suficiente para dispor de uma educação de alta qualidade, esta deve ter seu acesso impedido às classes desfavorecidas. As classes inferiores – operários, trabalhadores do campo, domésticos, passando pelos excluídos etnicamente – apenas poderão lograr das migalhas educacionais concedidas pelo Estado, e, ainda assim, dentro dos limites permitidos pelos donos do capital.

O resultado dessa política excludente em relação à educação para o trabalhador do campo tem levado ao fechamento de muitas escolas rurais, em detrimento dos muitos filhos de pequenos produtores que, de certa maneira, contavam com algum tipo de educação formal. Esse fechamento de escolas multisseriadas é acompanhado da criação de escolas centralizadas em determinados pontos do campo ou da periferia das cidades, sendo os alunos deslocados de suas moradias até elas por trajetos que, às vezes, se tornam muito cansativos e desgastantes para os estudantes. Segundo Correia (2018, p. 32),

[...] no fenômeno de fechamento das escolas do campo [...] estão implicadas formas de organização e reorganização político-econômica do país que sem a devida análise de sua totalidade e sua historicidade pouco poderemos esclarecê-lo. [...] as configurações do atual estágio das forças do capitalismo

[...] trata como internacionalização do capital e mundialização. [...] esta é uma fase específica do capitalismo, que avança em escala para diferentes regiões do planeta através de seu vetor principal que é o comércio externo de serviços e manufaturas; caracterizada também pela alta concentração financeira de oligopólios mundiais à custa de países em desenvolvimento e economicamente dependentes. O movimento de mundialização é excludente e autoprotecionista: rompe toda e qualquer fronteira geográfica, política e cultural, e impede qualquer avanço de forças concorrentes que não sejam os oligopólios norte-americanos, japoneses e europeus.

Essa política de arremedo de investimento na Educação do Campo prosseguiu ao longo de três décadas, embora mantendo a precarização dessa educação. A partir do golpe militar desfechado contra o governo estabelecido à época, ela veio a sofrer novas alterações. Mas, mesmo com a chamada redemocratização, quando se elegeu, ainda que indiretamente, o primeiro governo civil, depois de 21 anos de governos militares, na essência, a situação do campo e da Educação do Campo não teve alterações significativas.

Como corolário da Nova República, veio a público a chamada Constituição Cidadã, que traz, em seu artigo 205, o imperativo da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme expressa seu texto (BRASIL, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É de se notar a contradição explícita entre a letra da lei e a realidade vivenciada pela sociedade, a desigualdade entre as diversas classes sociais, o que é facilmente perceptível quando se analisa o inciso I do artigo 206 da Carta Cidadã (BRASIL, 1988): “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

O inciso em discussão lançou a ideia de que todos teriam acesso à educação, mas “todos” é um conceito dúbio no dicionário neoliberal, tendo em vista que se refere a todos que tenham poder aquisitivo para se beneficiar daquilo que a sociedade cria e produz. No entanto, nas políticas destinadas à Educação do Campo, o poder público pouco ou nada realizou, não somente em Rondônia, mas em todo o país. É o que demonstra a política de fechamento das escolas multisseriadas, tanto do campo como as urbanas, em todas as regiões brasileiras.

Essa política de fechamento de escolas rurais é um fenômeno que vem ocorrendo em todo o país. Nasce da alternativa posta pelo fechamento das escolas rurais, proposta levada a

cabo em vários estados brasileiros, pelo fato de o poder público considerar inviável a manutenção de escolas no campo. Apesar disso, antes mesmo do processo de polarização, já havia indicações do desinteresse do Estado em investir na Educação do Campo, relegando o meio rural ao abandono, mesmo porque o meio rural sempre foi visto como incapaz de adquirir formação idêntica à do meio urbano. Os egressos do ruralismo pedagógico, ao considerar a precariedade da vida e da produção dos trabalhadores do campo, identificaram a carência de formação intelectual e técnica no campo. Sobre esse problema, Bezerra Neto (2016, p. 151) afirma:

Para os ruralistas, os trabalhadores rurais não estavam aptos a utilizar os equipamentos que representavam avanços tecnológicos disponíveis para o setor, simplesmente pela falta de uma educação adequada. Nessa perspectiva, não se levava em conta a questão econômica dos pequenos proprietários de terra que, dado seus baixos rendimentos não poderiam adquirir os equipamentos agrícolas, visto que estes tinham custos impeditivos para a maioria dos trabalhadores rurais.

Apesar disso, mesmo apoiando, em tese, as propostas ruralistas dos anos 1930/40, autores do período, como Antônio Luís Schiavo, apontado por Bezerra Neto (2016), já questionavam a inviabilidade de se promover a Educação do Campo em níveis suficientes para a formação intelectual e técnica. Dessa forma, já surgem, no período, as primeiras propostas de nucleação das escolas destinadas à formação do trabalhador do campo. Sobre o tema, Bezerra Neto (2016, p. 152) aponta que

Numa perspectiva diferenciada, Antônio Luís Schiavo que embora defendesse o ruralismo, entendia que os núcleos rurais, devido às suas dimensões, não comportariam uma escola de formação de professores, acreditava que o melhor seria construir as escolas nos grandes centros urbanos, possibilitando aos alunos do campo maior facilidade de acesso, uma vez que essas escolas não ficariam restritas a um único núcleo.

Assim é que, décadas depois do surgimento de debates sobre a questão da Educação Rural, quando ainda não havia o conceito de Educação do Campo, a solução para o problema ainda é pautada pela proposta de não se investir em uma educação que assista diretamente o morador do campo em seu próprio meio. O resultado é o fechamento das escolas rurais, principalmente as multisseriadas, também conhecidas como unidocentes (ORIANE, 2018). A esse respeito, Dias (2018, p. 17) pontua:

Os dados mostram que, o fechamento de escolas rurais no Brasil ocorre em grande escala. Em levantamento feito pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em campanha intitulada “Fechar Escola é Crime”, consta que entre 2002 e 2009, mais de 24.000 escolas rurais foram fechadas, prevendo-se para este último ano a existência de 83.036. Ainda nestes apontamentos uma reportagem do jornal Folha de São Paulo de março de 2014, relata que são fechadas em média oito escolas rurais por dia, sendo que nos últimos 10 anos 32,5 mil foram fechadas, restando 70,8 mil em 2014.

Examinando o processo no estado de Sergipe, Correia (2018) constata que existem duas denominações: nucleação e polarização. Para o autor, a nucleação foi empregada no município de Poço Verde (SE), tendo sido realizada entre os anos de 2007 e 2015. Segundo Correia (2018, p. 102), a justificativa do prefeito foi demonstrada em uma pergunta: “[...] você teria condições de manter uma escola com dez alunos? Não tem rentabilidade, porque você recebe por aluno, né isso? Pelo FUNDEB, então, a escola não se mantém, ela não se paga”.

O conceito de polarização aparece no município de Porto da Folha. Correia (2018, p. 102-103) informa que

Já em Porto da Folha, município com mais escolas paralisadas em 2015, 41 unidades, o projeto se intitulou de “Polarização das escolas”. O ex-prefeito Manoel Gomes de Freitas, ao conceder entrevista, negou ter fechado escolas: “nos meus mandatos não houve fechamento, pelo contrário, a gente abriu escolas” (informação verbal). Devido a esta informação não conseguimos adentrar na questão referente às justificativas para os fechamentos e procuramos então a Secretaria de Educação do município, no intuito de obter informações sobre as paralisações das escolas do campo que visualizamos de forma tão marcante nos censos escolares.

A afirmação demonstra que é comum os gestores públicos negarem informações sobre os reais motivos do fechamento de escolas rurais ou, em vez disso, apresentarem justificativas que são difíceis de aceitar quando se realiza um estudo mais aprofundado do fenômeno. Outros autores examinaram o tema em outras regiões do país, verificando que a proposta dos gestores públicos para o fechamento das escolas rurais para a alternativa da nucleação tem sido a mesma. Analisando o problema no interior da Bahia, Carvalho (2017, p. 2) questiona a proposta à luz da resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 1/2002, afirmando que

Nesse processo vale destacar que a resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, nº 1/2002, orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocando o fechamento de pequenas escolas e concentração de alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças. Todavia, o que temos

presenciado nos municípios brasileiros, sobretudo no interior do país é o fechamento de escolas rurais e o deslocamento dos alunos do campo para escolas nas sedes dos municípios, decisão tomada pelos gestores da cidade de Guanambi, Bahia, no ano de 2005, a qual consistiu no fechamento das escolas multisseriadas do meio rural, consequentemente na transferência dos alunos para escolas localizadas na sede do município e nos distritos.

No entanto, resolução posterior abriu precedente no sentido de proceder à nucleação das escolas rurais, embora não da forma como tem sido realizada. O fechamento das escolas rurais no campo, que tem se efetuado em todo o país, assim como a centralização das escolas rurais em determinados locais, rurais ou urbanos, e a conseqüente necessidade de se transportar as crianças por trajetos que podem vir a ser muito longos, nem sempre obedecem à Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008). A resolução recomenda a não nucleação das escolas rurais e o não deslocamento das crianças, ainda que o permita de forma excepcional. É o que determina o artigo terceiro:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, **excepcionalmente**, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em **nenhuma hipótese** serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Apesar da limitação imposta pelos artigos citados, os artigos quarto e quinto deixaram a possibilidade de se realizar a nucleação das escolas rurais conforme indicado a seguir.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, **mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas**, respeitados seus valores e sua cultura. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Até onde se tem verificado, a proposição de diálogo com as comunidades parece não haver ocorrido. Carvalho (2017, p. 3-4) pontua que

Nos últimos 15 anos os movimentos sociais, sindicais e populares do campo têm sido fortes protagonistas da luta pela Educação do Campo. [...] se a Educação do Campo se desvincula desses movimentos, há um esvaziamento político, o que seria grande perda, pois a proposta de Educação do Campo se tornaria apenas mais uma proposta de ensino. Temos notado que o meio rural brasileiro sofre com a investida do capitalismo que há muito tempo, veio disfarçado de melhorias e desenvolvimento para a produção. Observamos cada vez mais a criação de motivos na tentativa de esvaziamento das comunidades camponesas. Fechar a escola da comunidade rural e levar os estudantes para as escolas do meio urbano tem gerado tensões, conflitos, divergências de opiniões entre as gestões municipais e os sujeitos organizados do campo, por esses últimos entenderem que tal política contribui para a desarticulação na dinâmica exercida pela escola que funciona dentro da comunidade, muitas vezes, construída pelos moradores.

Algo parecido é revelado por Pastório (2015, p. 148-149), em estudo do fenômeno realizado em São Gabriel (RS), afirmando que

Na unidade em estudo essas mudanças iniciaram no ano de 1992, com a criação da 1ª Escola Polo, com continuidade em 1993 com a criação da 2ª Escola Polo, 3ª e 4ª Escola Polo em 1994 e 5ª Escola Polo em 1999. Porém, sua implantação ocorreu de cunho político (de responsabilidade única da administração pública municipal), na qual colocou em prática sem participação efetiva das comunidades locais, sobre viabilidade e estudo/diagnóstico da iniciativa pensada. A questão é ainda maior, até mesmo porque essa política não se encontra registrada em planos específicos e política trabalhada pelos sujeitos envolvidos na implantação, pelo contrário, ela foi baseada em outras ações desenvolvidas em outros municípios [...]

Fica clara a arbitrariedade das decisões dos gestores municipais em relação às comunidades do campo, ao tomarem a decisão de fechar escolas e criar as escolas-polo, alegando redução de custos ou melhoria da qualidade do ensino, sem apresentar aos interessados dados que confirmem essas justificativas. Carvalho (2017, p. 4) lembra que, no caso do estudo realizado em Guanambi (BA), “[...] as pesquisas indicam alguns motivos alegados pelos governantes para adotarem a política de nucleação das escolas rurais. Em grande parte dos casos analisados neste estudo, a proposta da nucleação não é discutida com os moradores”.

Em Minas Gerais, o processo tem ocorrido de forma semelhante ao que ocorre nas outras regiões do país, sendo que a crítica realizada por autores que investigam o problema termina por chegar à mesma resposta: fechamento das escolas multisseriadas do campo sem atender, de

forma adequada, à proposta apontada pelo poder público. Indicando, como resultado dessa política, o crescente fechamento das escolas rurais isoladas em São João del-Rei (MG) e municípios do seu entorno, Campos (2017, p. 2) diz claramente que

[...] a política de nucleação vem contribuindo diretamente para o processo crescente de fechamento das escolas rurais isoladas. De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 40.935 escolas rurais foram fechadas de 2000 a 2011 em todo território nacional. Dados levantados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) revelam que em 2014 foram fechadas 4.084 escolas do campo, o que equivale a uma média de 08 escolas fechadas por dia.

E, como forma de protesto, afirma que “[...] apesar da precariedade material, didática, pedagógica e do histórico de descaso do poder público por essas instituições, essas escolas também têm suas ‘riquezas’.” (CAMPOS, 2017, p. 2). Para Campos (2017), não restam dúvidas sobre a importância da participação e do envolvimento familiar na formação do aluno e no seu sucesso escolar. Independentemente das condições socioeconômicas dos envolvidos, seja no meio rural ou urbano, as práticas parentais possuem grande peso na trajetória e nas experiências dos diferentes sujeitos sociais (CAMPOS, 2017). Logo, torna-se indiscutível a necessidade de diálogo entre o poder público e a comunidade, em todos os aspectos, mas, principalmente, no aspecto educacional e, notadamente, no que diz respeito aos que vivem e dependem do campo para a produção da sua existência.

Os movimentos sociais passaram a protagonizar o debate tanto sobre o acesso a terra pelos trabalhadores do campo como sobre a construção de uma educação que atendesse ao alunado visando sua formação em relação ao meio em que vive. Dessa forma, os conceitos convencionais de educação para atender aos moradores do campo passam a ser substituídos pelo conceito de Educação *do* Campo, e não mais Educação *no* Campo, tampouco Educação Rural.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No início dos anos 1960, a partir das experiências educacionais e da constatação da precariedade do campo no país, tanto no sentido socioeconômico quanto no educacional, a preocupação com a educação dos trabalhadores do meio rural começa a ocupar as propostas de educadores e de outros atores políticos. Destacam-se, no período, o Movimento de Cultura

Popular, de 1960, vinculado à Prefeitura de Recife, e os Centros Populares de Cultura, criado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (SILVA, 2006).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958 – no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) –, pensado e preparado no Seminário Regional de Pernambuco, cujo relator foi o educador Paulo Freire, revelou-se um marco nas ações educacionais, visto que o relator convocou um trabalho com o homem e não para o homem (SILVA, 2006).

Educação do Campo é um fenômeno que nasceu do protagonismo dos trabalhadores do campo, em meio a muitas lutas, cujas organizações batalham pela implantação de políticas públicas para a educação em favor das comunidades camponesas. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259, grifo da autora) considera que,

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

E, mais adiante, a autora (2012, p. 259-260) acrescenta que

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Esses comentários remetem à necessidade de se conhecer o desenvolvimento histórico da Educação do Campo, suas carências e precariedades, assim como as políticas públicas favoráveis ou desfavoráveis sobre ela. Até a presente data, o que se fez em favor dessa educação, bem como em favor da própria condição de vida dos camponeses, foi resultado de muita luta e do esforço dos próprios trabalhadores do campo em busca da consolidação dos seus objetivos enquanto cidadãos, detentores de direito e criadores de riqueza na sociedade. E esse esforço, apesar da negligência e, muitas vezes, do descaso do poder público, conseguiu um

mínimo de apoio por meio de algumas políticas públicas voltadas para o setor. Para D'Agostini (2011, p. 162),

Foi a partir das iniciativas e das lutas políticas do MST por educação que se conquistaram importantes projetos e programas governamentais para a educação dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998 e o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que desde 2002 obteve reconhecimento em lei das necessidades e especificidades da educação no e do campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002; e o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010).

Foi assim que o Governo Federal houve por bem promover políticas públicas para a Educação do Campo, Apresentando uma positiva resposta, ainda que tímida, aos anseios dos trabalhadores do campo.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL

O cenário político dos anos 1960, no Brasil, foi marcado pela intensificação dos conflitos que vinham ocorrendo em todo o mundo, depois da Segunda Guerra Mundial, que vieram a resultar nas revoluções da China, em 1949, e de Cuba, em 1959, ambas com a proposta de implantação do socialismo. Como forma de impedir que o modelo fosse exportado para outros países, os EUA lançaram alguns programas para oferecer “ajuda” aos países pobres. Correia (2018, p. 37) pontua que

A década de 1960 é o marco fundamental para iniciarmos nossa análise sobre a integração do capitalismo nacional ao internacional [...]. No cenário mundial vivia-se a tensa pressão da Guerra Fria traduzida nos golpes militares desferidos contra os países da América Latina sob o comando dos Estados Unidos da América do Norte (EUA), e nos países do Leste Europeu sob o comando da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Não de menor valor temos a Guerra do Vietnam (1959-1965), que, apesar de impor a derrota sobre o poderoso EUA, expressava as fendas abertas das disputas territoriais dos mercados comerciais.

Esses dados demonstram que o capital internacional, liderado pelos Estados Unidos e outros países capitalistas ricos e desenvolvidos, movimenta-se sempre no sentido de manter a arrecadação de mais valia dos países periféricos, mesmo que à custa de muito derramamento de sangue. Os reflexos dessa política destruidora da autonomia e da autodeterminação dos

povos se refletem em sua educação de forma muito prejudicial. Enquanto os países desenvolvidos aplicam grandes percentuais de seu orçamento na educação e na pesquisa, entre os brasileiros, são pífios os investimentos nesses setores, e, ainda assim, visando atender à formação de servidores do capital apenas.

Matéria publicada pela revista *Veja*, em março de 2020, afirma que o Brasil gasta com educação mais do que muitos países, haja vista que 6,2% do PIB é aplicado no setor, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 5%. Contudo, esses índices iludem quem os examina. Como os países da OCDE possuem PIB muito mais elevado que o Brasil, os valores investidos, quando comparados em dólares, ficam muito discrepantes. Segundo a referida revista (NÓBREGA, 2020), de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018, do Todos pela Educação, o nosso gasto por aluno é de 5,610 dólares. A média da OCDE é de 10,759 dólares, 91% a mais. A Itália despendeu 9,317 dólares; o Japão, 11,654 dólares; a Alemanha, 12,063 dólares; a Coreia do Sul, 9,873 dólares; os Estados Unidos, 16,268 dólares; e o Reino Unido, 12,906 dólares. É gritante a diferença¹².

Apesar dessa diferença, economistas defensores da política neoliberal no país apontam que, se o percentual do PIB investido em educação fosse aumentado, levaria a dívida pública ao colapso. É uma forma de justificar o descaso do país com a educação e, especialmente, com a pesquisa. Os dados citados no parágrafo anterior são genéricos, o que leva à conclusão de que a Educação do Campo se situa em condições muito piores em termos de investimento.

As mudanças da chamada redemocratização foram apenas a continuação das políticas que já vinham se desenhando em todo o Ocidente, por ação das economias centrais. Para Correia (2018, p. 45),

[...] a redemocratização não implicou em uma revolução, mas manteve um viés de passividade. Em nossa análise de perspectiva histórica podemos perceber que esta passividade visou mais uma vez atender uma continuidade do sistema econômico; ou seja, apesar de terem ocorrido várias reorganizações da estrutura política do país neste momento, a redemocratização foi se reorganizando ao projeto econômico, fazendo com que esta correlação de forças não alterasse o regime. Aliás, em nenhum momento da história do Brasil, inclusive neste, houve a proposta de se alterar o regime, pois já não era mais interesse do capital internacional que se mantivesse a Ditadura Militar.

¹² Leia mais em: Nóbrega (2020).

E esse continuísmo nas políticas econômicas do país, na realidade, no que diz respeito ao campo e à Educação do Campo, foi modificado para pior. Isso ocorreu devido à modernização do campo pelos grandes produtores rurais, agora empresários da nascente agroindústria, e à transformação da agricultura em agronegócio. Tal transformação não deixou espaço para os pequenos produtores, que passaram a ser expulsos de suas áreas de produção e sobrevivência, seja em virtude da aquisição de suas terras por meio da compra, seja pela expulsão feita mediante violência acintosa e declarada (COSTA SILVA; DANDOLINI, 2018).

Esse quadro de exclusão da classe trabalhadora, sobretudo aquela que vive do trabalho no campo, tirando da terra a sua sobrevivência, não somente prejudica a sobrevivência material como também a cultural e educacional. Mas essa situação nada mais é que o recrudescimento, de forma velada, do período ditatorial encerrado na década de 1980. Os governos da chamada redemocratização, de forma débil, promoveram políticas destinadas a romper com as práticas excludentes existentes até então, com sucesso duvidoso.

Em 1995, sob o governo FHC (1995-2002), foi criado o programa Comunidade Solidária, com a finalidade de promover o combate à pobreza e ao analfabetismo entre jovens e adultos. Especificamente para esse tipo de educação, foi criado o programa Alfabetização Solidária (Alfasol), em 1997, que, para ser levado a cabo, buscou o apoio dos estados, municípios e de toda a sociedade civil, incluindo Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades e empresas (ARAÚJO, 2012). Conforme Silva e Ferreira (2005, p. 4), “O Alfasol é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adota um modelo de alfabetização simples e de baixo custo, baseado em parcerias”.

Em relação à Reforma Agrária e à educação do trabalhador do campo, algo foi realizado, pelo menos no que se refere à legislação e à criação de programas previstos em lei. Motivado pela pressão de diversos setores da sociedade, inclusive de caráter religioso, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou-se, em julho de 1997, o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), na Universidade de Brasília (UnB). Esse encontro foi organizado pelo MST e resultou na criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, quando se aprovou seu Manual de Operações (BRASIL, 2010).

Já no governo Lula (2003-2010), os programas de FHC foram continuados, com algumas ligeiras modificações – o Alfasol transformou-se em Brasil Alfabetizado (BA),

propondo uma alfabetização realizada em poucos meses, sem promover a continuidade da educação (ARAÚJO, 2012). Além dessas carências do programa, as verbas destinadas foram ínfimas; não se investiu na capacitação dos professores nem no conjunto de materiais necessários – didáticos, equipamentos, infraestrutura etc. Araújo (2012, p. 255) considera que

[...] as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadores do campo. Desse modo, não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos adultos trabalhadores do campo com a qualidade necessária para que tenham possibilidades de acesso aos conhecimentos mais avançados e plenos que a humanidade produziu. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, são campanhas, programas e projetos descontínuos, não existindo uma política de ações efetivas para a educação de jovens e adultos.

Com esse quadro de negligência e descuido em relação à Educação do Campo, não é difícil perceber que as políticas públicas destinadas a assistir os trabalhadores e trabalhadoras do campo, tanto no sentido socioeconômico como no sentido educacional, principalmente, têm sido mais politiquerias que políticas de fato. À medida que os esforços no sentido de modificar a política ditatorial avançavam, outras lutas em favor de temas específicos se desenvolviam.

Apesar dessa situação, o Pronera continuou sendo conduzido e, em 2004, o terceiro Manual de Operações foi aprovado pela Portaria/Incra/nº 282 de 16/04/2004. Em 16 de junho de 2009, a Lei nº 11.947, promulgada pelo Vice-Presidente da República (BRASIL, 2010, n. p.) determina, em seu artigo 33:

Art. 33. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.
Parágrafo único. Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa.

Aspecto de grande importância para a Educação do Campo, previsto nessa lei (BRASIL, 2010, n. p.), refere-se ao que determina o artigo 33-A, que nela foi incluído pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, como segue: “Art. 33-A. O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.”

Conforme informações do Manual de Operações de 2011 do Pronera (BRASIL, 2010, p. 18), os objetivos do programa devem atender aos seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio;
- Capacitação e escolaridade de educadores para o Ensino Fundamental nas áreas de Reforma Agrária;
- Formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores que não possuem formação, sendo em nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas;
- Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional;
- Curso técnico profissional;
- Formação profissional de nível superior, de âmbito nacional, estadual e regional, em diferentes áreas do conhecimento, voltada para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo;
- Especialização em Residência Agrária e Educação do Campo.

Em estudo realizado sobre o âmbito das políticas de formação de educadores, no que diz respeito ao Pronera, Molina e Rocha (2014, p. 230) afirmam que,

Como parte relevante das contribuições do Pronera à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos trabalhadores rurais – que podem traduzir-se pelo número de alunos atendidos; de convênios firmados e universidades parceiras. Ao longo desses 15 anos, desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período.

Contudo, paralelamente a esses programas, o governo Lula favoreceu amplamente o agronegócio, e a educação privada foi alavancada por meio de programas como FIES, PROUNI e outros. Ao mesmo tempo, deixou de contribuir efetivamente para o fortalecimento da Educação do Campo, criando apenas alguns paliativos. Simultaneamente, as questões relacionadas a terra permaneceram sem solução. Muito antes dos governos conduzidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente no governo FHC, conflitos pela terra alcançaram dimensões extremamente violentas. Bauer (2008, p. 38) comenta que

[...] ainda está presente o massacre de Eldorado dos Carajás, pequena cidade nos arredores de Belém, no Estado do Pará, onde foram assassinados 19 trabalhadores rurais e pelo menos 51 foram gravemente feridos pelas balas disparadas pelos soldados da Polícia Militar no dia 17 de abril de 1996. Poucos meses antes, pistoleiros pagos por fazendeiros e com apoio de integrantes da Polícia Militar assassinaram 12 trabalhadores agrícolas e feriram outras 53

peças que lutavam pela terra na cidade de Corumbiara, no Estado de Rondônia. Isto apenas para mencionar alguns acontecimentos que tiveram ressonância jornalística nacional, e deixando de lado inúmeros casos que cotidianamente se repetem nas mais variadas localidades do vasto território nacional. “Guerra civil no campo”. “Governo reage e ameaça sem-terra”. “No governo Lula, violência no campo aumenta e assusta”. São algumas manchetes que de vez em quando se apresentam nas capas dos mais prestigiados jornais e revistas nacionais para mostrar a situação conflitante no campo.

A passagem demonstra que o poder econômico se coloca acima da autoridade governamental, atropelando as políticas públicas que tentem promover educação de qualidade para os excluídos, notadamente aqueles que vivem *no* e *do* campo. A educação da classe trabalhadora de baixa renda não é, necessariamente, do interesse dos donos do capital, tampouco dos grandes latifundiários. As políticas implementadas pelo poder público, quase sempre, são paliativos alcançando o mínimo do que seria necessário ser feito. Fica a certeza de que, sem a ação dos movimentos sociais do campo, sobretudo do MST, é bem possível que a educação do trabalhador rural ainda estivesse nas mesmas condições da primeira metade do século XX, e que o conceito de Educação do Campo não existisse hoje.

A educação, apesar de destinar-se à formação do sujeito, por conta da exclusão social existente no país, torna-se acessível apenas aos que possuem poder aquisitivo suficiente para compra-la. Esses são os membros da classe superior e da classe média alta, do ponto de vista econômico. As classes inferiores, como os operários, trabalhadores do campo, trabalhadores domésticos, além dos excluídos etnicamente, apenas poderão contar com as migalhas educacionais concedidas pelo Estado, e mesmo assim, dentro dos limites permitidos pelos donos do capital.

2.6 O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas para a chamada “Educação Rural”, historicamente, estiveram vinculadas aos projetos conservadores do capital agrário, representado pelas grandes propriedades rurais (SANTOS, 2017). Em que pese algumas medidas como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), dos anos 1950, o campo continuou a ser considerado o lugar do atraso, para o qual as medidas a serem tomadas sempre seriam paliativas. Segundo Santos (2017, p. 213),

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da

exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo.

Se as políticas governamentais têm permanecido, historicamente, negligentes em relação às necessidades do campo, o mesmo não ocorre com o homem e a mulher do campo, principalmente no que tange ao movimento no sentido de sanar a secular problemática vivida por eles no país. Os movimentos sociais do campo, em busca de solução para os problemas vividos tanto na questão do acesso a terra como no aspecto educacional, depois de muitos enfrentamentos ocorridos, desde as Ligas Camponesas dos anos 1950 (ARAÚJO, 2010), vieram a se consolidar no MST. Sobre os esforços do MST pela educação, Bauer (2008, p. 83) afirma ser

[...] oportuno que possamos conhecer criticamente, como também reconhecer publicamente os esforços dos trabalhadores rurais sem-terra, que, atuando em meio a tantas dificuldades e privações – dessas capazes de nos mergulhar nas mais profundas e sórdidas realidades –, tão logo se lançam na empreitada de um novo assentamento imediatamente procuram construir uma escola para as crianças que os acompanham em sua caminhada de esperança na trilha do estabelecimento de dias melhores.

Essa luta em favor da educação por parte dos trabalhadores rurais sem terra, ao longo dos dez primeiros anos de sua existência, foi marcada pela ausência de preocupação por parte do Estado, desde a União, passando pelos gestores das Unidades da Federação, até os gestores municipais. Forçado pela pressão do Movimento, os governos começaram, timidamente, a promover a educação nos assentamentos, porém, apenas da primeira à quarta séries, hoje conhecidas como séries iniciais do Ensino Fundamental. Em meados da década de 1990, começam as primeiras alterações no sentido de ampliar a oferta do ensino no campo.

Inicialmente, foram criadas escolas de Educação Fundamental para crianças e adolescentes. Em seguida, veio a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Infantil e, posteriormente, a Educação Universitária. No Ensino Médio, a preocupação inicial foi com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e, logo depois, para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento. Mais recentemente, surgiu a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio nas próprias áreas de assentamento. Ribeiro (2004, p. 12), no Boletim da Educação de 2004, informa que

Em dados estimados podemos dizer que o MST conquistou em 20 anos aproximadamente 1500 escolas públicas nos seus acampamentos e

assentamentos, colocando nelas em torno de 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra, e ajudando a formar os seus mais de 4 mil educadores; também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo em 2003 mais de 28 mil educandos e 2000 educadores; começou a desenvolver práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos, que formam pelo menos 500 educadores nesta nova frente; conseguiu criar algumas escolas de ensino médio nos assentamentos e a fazer cursos superiores em parceria com diferentes universidades brasileiras.

A lentidão com que o Ministério da Educação trata a educação em geral e o descaso ao lidar com a Educação do Campo encontra, no MST, ações objetivas de enfrentamento dos trabalhadores do campo. Fica demonstrado que, quando organizados socialmente, os trabalhadores do campo podem alterar o quadro de abandono a que foram relegados pelo Estado. Não obstante as políticas voltadas para o interesse dos grandes proprietários de terra, com pesados investimentos na monocultura destinada à exportação, em detrimento da produção de alimentos para a sociedade, a união dos excluídos permite a transformação da ordem vigente.

Nesse sentido, Arroyo (2018, p. 68) considera:

Parece-me que hoje, a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade, e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação, é no campo.

A afirmação soa como esperançosa, e, talvez, na época em que foi feita, a situação fosse promissora, mas, na realidade, a luta no campo, seja pela terra, seja pela educação, com frequência, enfrenta percalços que a recolocam na estaca zero em termos de consolidação das propostas do campo. Enquanto os trabalhadores e trabalhadoras do campo se esforçam para organizar o espaço de atuação destinado a sua sobrevivência e construção da cidadania, o domínio do grande capital avança de forma, às vezes, sutil, às vezes, ostensiva, mas sempre truculenta. Desde o momento em que a agricultura e a pecuária ganharam contornos de atividades integradas à indústria e ao negócio, visando atender os interesses das economias centrais, o trabalhador do campo, ocupado em pequenas propriedades, cultivando e produzindo alimentos para si e para a sociedade em geral, tornou-se o inimigo a ser afastado do caminho da produção voltada à exportação.

A maneira sutil empregada pelo capital para estabelecer o seu domínio sobre a sociedade, principalmente sobre os trabalhadores expropriados, se dá pela alienação intelectual das massas que dependem do trabalho para sobreviver.

No âmbito da educação, como declaram Klein e Klein (2011, p. 24),

[...] a característica fragmentária do pensamento burguês não cessa de lançar água no moinho do modelo que toma o conteúdo escolar sob o ponto de vista do mero detalhamento classificatório, ou, o que é pior, dá as costas às conquistas da ciência em benefício de uma pretensa construção individual, fundada no subjetivismo e no empiricismo. O peso dessa tradição opera significativamente sobre o modo de pensar dos educadores, travando-lhes uma compreensão mais consistente do materialismo histórico, e, não obstante o empenho em se manter no leito da perspectiva materialista, bem depressa aqueles esforços tendem a ser vencidos, e se vê o desenvolvimento da temática tomar o caminho das divagações idealistas.

Nos últimos tempos, além do esforço sutil para expropriar o campo em favor da monocultura, da agropecuária e do agronegócio, o capital avança, também, sobre o sistema educacional, transformando o campo em local apenas de treinamento de meia dúzia de operadores de máquinas. Enquanto isso, os expropriados incham as periferias das cidades em busca de sobrevivência, mantendo sua existência com os míseros ganhos em atividades terceirizadas para grandes empresas, as quais eles nem sabem onde estão estabelecidas.

Todavia, apesar de todo o esforço do MST, a educação do trabalhador do campo esbarra na questão da terra, da forma como é conduzida pelos grandes proprietários rurais. Os empreendedores do agronegócio, com o apoio de todo o aparato estatal, continuam a fazer vítimas entre os que necessitam dela para a sua sobrevivência. Na esteira da desconstrução da cultura do campo, assim como de sua formação tanto intelectual como para o exercício da cidadania, a Educação do Campo sofre os piores estragos que se possa imaginar, seja no aspecto do seu desenvolvimento pedagógico, seja na intensificação de sua precarização.

A consequência dessa ação do capitalismo, que tem como ponta de lança, no campo, o agronegócio, notadamente sobre a educação do trabalhador que vive no campo e do campo, é a insustentabilidade cada vez maior de sua sobrevivência. Como o campo vem se transformando em fonte de exploração dos recursos naturais, além de alterar o sistema de trabalho, pela utilização crescente de máquinas em substituição ao trabalho humano, a urbanização desordenada se amplia constantemente. Para completar o processo de expulsão gradativa dos trabalhadores do campo, de suas terras, o processo de fechamento das escolas locais, geralmente multisseriadas, acompanhado do processo de nucleação ou polarização, se revela como uma das ações mais efetivas dessa expulsão. O fenômeno ocorre em todo o país, mas Rondônia se destaca como um dos estados líderes no processo. Segundo Santos (2019, p. 92),

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.

Tal afirmação é confirmada pelo Censo Escolar de 2010, segundo o qual, na relação dos estados com a maior porcentagem de escolas de Educação Básica do campo fechadas entre os anos de 2000 e 2011, Rondônia figura em primeiro lugar. Tudo indica que o processo de fechamento das escolas rurais, principalmente as multisseriadas, que teve início ainda na década de 1990, mesmo não sendo, naquela época, uma ação direta da introdução do agronegócio no estado, veio a beneficiá-lo, devido às transformações do perfil do campo. A partir de então, a busca por mais espaços, tanto para a monocultura como para o consórcio entre pecuária e diversas cultivares destinadas ao comércio em larga escala, tornou-se parte da metodologia de ocupação do espaço rural pelo grande capital. A Tabela 4 apresenta o quadro demonstrativo do fechamento das escolas rurais entre 2000 e 2011. É importante citar que, sobre os dados atuais referentes ao tema, o INEP não os apresenta, sendo informado, em sua página eletrônica, que, por falta de recursos, o Censo Escolar de 2020 não foi realizado.

Tabela 4 - *Ranking* dos estados com a maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011).

ESTADOS	PORCENTAGEM
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%
São Paulo	38,83%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2011 apud FERNANDES; NICOLIELO, 2012).

Essa transformação das condições educacionais no campo é, ao mesmo tempo, causa e consequência do avanço dos empreendimentos de grande escala no campo no país. Além das

alterações no setor educacional e escolar, os meios de trabalho no campo também são alterados, levando a um conjunto de contradições altamente prejudiciais às condições de vida dos trabalhadores do campo. As condições de sobrevivência dificultam o acesso de seus filhos à educação, e a falta de educação aumenta as dificuldades de sobrevivência. Estudando o fechamento das escolas multisseriadas do campo em Sergipe, Correia (2018, p. 16) observa que

[...] este acelerado processo de fechamento em massa das escolas do campo se constitui como um fator que dificulta ainda mais a garantia do direito constitucional de acesso e permanência dos camponeses à educação formal, e acarreta transformações significativas na história do campo e dos camponeses.

É o que ocorre em todo o país, mas particularmente em Rondônia, um estado ainda novo, em que a educação destinada aos filhos dos trabalhadores do campo conta com pouco mais de quatro décadas. Implantou-se o processo de polarização, acompanhado do fechamento de escolas rurais, e as escolas multisseriadas que atendiam às populações do campo praticamente deixaram de existir, como será demonstrado no capítulo III. Para efeito de explicação sobre o significado de polarização, ou nucleação, Santos (2019, p. 72-73) informa que

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 Consolidada, da mesma forma que o processo também pode ser denominado de nucleação, polarização ou consolidação.

Considerando que essa é uma tendência que se estende por todo o país, deve-se frisar que, apesar disso, em cada região, o fenômeno ocorre de forma específica e respeitando interesses próprios locais. Nas regiões com maior diversidade econômica, principalmente pelo desenvolvimento industrial, o campo se transforma por motivos, dentre outros, de expansão das atividades urbanas, que absorvem mão de obra que, antes, se ocupava em atividades rurais. Em regiões mais desenvolvidas, com melhor infraestrutura, o poder público investiu em mais salas de aula, biblioteca e laboratório (PASTÓRIO, 2015). No caso de Rondônia, apesar de ter havido algum investimento nesse aspecto, a precariedade das estradas, aliada à distância entre as comunidades assistidas pela escola-polo, conforme já comentado, fez com que a nucleação (ou polarização), em vez de solução, se tornasse mais um problema.

Curiosamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), referindo-se às populações rurais, já preconizava a oferta de educação adequada ao meio e às peculiaridades de cada região, contemplando a natureza própria da vida rural com seu calendário de produção agrícola, conforme consta do artigo 28 da referida lei (BRASIL, 1996):

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.

[...]

Deve-se frisar que o fechamento de escolas rurais, em todo o país, foi implementado mediante política específica, a partir dos anos 1990, segundo estudos de Pastório (2015), Correia (2018), Oriani (2018) e outros autores que se debruçaram sobre o tema. Para Torres, Silva e Moraes (2014, p. 265),

O processo de fechamento de escolas em áreas rurais ocorre num momento histórico em que [...] em diferentes países, são implementadas ou intensificadas políticas de capitalismo neoliberal, que têm entre suas premissas o Estado mínimo. Essas políticas promovem ou são resultantes de ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por repercutir nas demais instâncias sociais.

No caso do Vale do Jamari, em Rondônia, iniciou-se em 2005, concluindo-se em 2010. O que intriga é que, em 2014, o Governo Federal sancionou, em 12 de março (BRASIL, 2014), a Lei nº 12.960, cujo artigo primeiro alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), inserindo, em seu artigo 28, o Parágrafo Único, como segue:

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 28.

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.”

Como sempre ocorre com a “letra” da lei, as normas terminam por deixar espaço para a dubiedade, mesmo porque toda lei é genérica, devendo ser interpretada de acordo com os casos concretos. Ao contrário do que se pode pensar à primeira vista, o referido Parágrafo Único dessa lei não proíbe o fechamento de escolas rurais indígenas e quilombolas. Apenas determina que há critérios para esse fechamento, contemplando a comunidade escolar, o diagnóstico da Secretaria de Educação e o órgão normativo. Como a instância política é determinante na condução da administração pública geral, a aplicação do que propõe a LDBEN fica sujeita às decisões dos políticos que estejam à frente do governo em cada época.

3 FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM RONDÔNIA

Em Rondônia, apesar de se repetir o fenômeno que ocorre em muitos estados brasileiros, e mesmo com as justificativas apresentadas para o fechamento e a polarização das escolas rurais, o motivo real para essa prática talvez seja outro, muito diverso do que se apresenta. Os dados históricos sobre a expansão do agronegócio em Rondônia, especialmente a partir da introdução do cultivo da soja no estado, apontam para algumas dúvidas em relação ao uso do solo no campo. No Vale do Jamari, especificamente nos cinco municípios examinados na presente pesquisa, fica demonstrado que o agronegócio da soja se expande na razão direta do fechamento das escolas multisseriadas do campo, assim como algumas pequenas propriedades são transformadas em grandes fazendas destinadas à monocultura.

A ocupação do solo pelos produtores de soja, tal qual o esvaziamento do campo e as alterações das políticas educacionais nos municípios, vem afetando não apenas as escolas multisseriadas do campo, mas também as escolas-polo situadas em áreas que despertam o interesse de grandes produtores. Exemplo desse fato é a Escola-Polo EMEIeF Paulina Mafini, situada na região rural de Ariquemes chamada Joelândia. Tratava-se de um local onde se concentravam chácaras de pequeno porte, que produziam frutas e demais produtos destinados à alimentação. Esses produtos eram comercializados na cidade de Ariquemes, tanto em feiras que ocorrem durante a semana como nos mercados locais. Santos Filho (2020, p. 334) pontua que

A invasão do agronegócio na região central do estado atinge não apenas a produção de alimentos das pequenas propriedades, mas também aumenta a precarização da Educação do Campo. Aqui se pode citar o caso da Escola Polo Paulina Mafini, no município de Ariquemes, criada em 1999 e que, hoje, vem enfrentando um sério problema de continuidade. A escola atende filhos de pequenos produtores do entorno e, principalmente, dos chacareiros instalados na vizinhança imediata da mesma. Em 2014 foi entregue à escola uma moderna quadra poliesportiva. A partir de 2006, as chácaras começaram a ser vendidas para sojicultores instalados na área.

A consequência dessa alteração no sistema produtivo é que os pequenos proprietários se viram forçados a vender suas chácaras aos grandes produtores por dois motivos: primeiramente, porque o produtor de soja oferece valores muito acima daquele praticado pelo mercado – conforme afirmação do diretor da escola, os moradores o informaram que o valor normal do alqueire de terra na região girava em torno de 10 a 12 mil reais, mas o grande produtor oferece entre 15 e 20 mil reais pelo mesmo alqueire; em segundo lugar, há o fato de

que, mesmo nos casos em que o pequeno produtor da chácara não desejasse se desfazer de sua propriedade, se via forçado a isso, por conta da contaminação da sua produção pelos agrotóxicos utilizados na produção da soja. De acordo com esse diretor, hoje, os produtos da agricultura familiar, como hortifrutigranjeiros diversos, destinados ao abastecimento do município, são oriundos de propriedades em que o terreno não se presta ao cultivo da soja, do milho ou da pecuária extensiva. As pequenas propriedades localizadas em terrenos acidentados permanecem fora do interesse dos sojicultores.

O professor Rony Von de Jesus Santos, funcionário da prefeitura de Ariquemes, que, além de ter sido alfabetizado em escolas multisseriadas e em escolas-polo, foi docente nesses dois tipos de instituições educacionais, afirma que o mesmo problema vivido pela escola Paulina Mafini ocorre também em uma das escolas multisseriadas que ainda estão em funcionamento em Alto Paraíso. Em entrevista cedida ao autor desta pesquisa, o referido professor declarou que a escola “[...] está completamente cercada por plantações de soja...”.

3.1 FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO VALE DO JAMARI

Os municípios do Vale do Jamari onde se expandiu a produção do agronegócio, principalmente o cultivo da soja, e, conseqüentemente, a concentração das áreas de monocultura, fora cinco, que, por ordem de dimensão da área cultivada, são: Rio Crespo, Alto Paraíso, Cujubim, Machadinho D’Oeste e Ariquemes. Nesses municípios, o fechamento de escolas multisseriadas que existiam nas chamadas linhas, das antigas propriedades, foi muito alto. Deve-se destacar, ainda, que muitas dessas escolas foram criadas antes da existência desses municípios, quando Ariquemes ainda não existia, o que somente veio a ocorrer em 1977, quando de sua emancipação. A maior área territorial é a do município de Machadinho, que, no entanto, é, hoje, o quarto em área plantada de soja. Já Rio Crespo, com a menor área territorial, ocupa o primeiro lugar em área plantada de soja na região do Vale. Ariquemes, o segundo maior em dimensão territorial, está no último lugar em relação à área plantada. Isso se explica pelo fato de ser o município com a segunda maior produção em pecuária de corte, perdendo apenas para Buriti – considerando apenas a região do Vale do Jamari.

Tendo em vista que, durante toda a década de 1970 e 1980, chegaram grandes contingentes de migrantes, a maioria dessas escolas estavam sob a jurisdição de Porto Velho. Com a emancipação de Ariquemes, passaram à sua jurisdição e, posteriormente, à jurisdição dos municípios que foram criados a partir de 1988 (Machadinho D’Oeste), 1992 (Alto Paraíso

e Rio Crespo) e 1994 (Cujubim), dentre os cinco municípios que se destacam na produção de soja atualmente. Convém frisar, também, que Alto Paraíso, Rio Crespo e Cujubim faziam parte do município de Ariquemes, um dos primeiros a ser emancipado quando da chamada colonização. Esse fato indica que as primeiras escolas rurais multisseriadas, criadas, nesses atuais municípios, nos anos 1970, primeiramente, ficaram submetidas à administração de Ariquemes, criado em 1977.

3.2 ESCOLAS FECHADAS EM RIO CRESPO

No município de Rio Crespo, todas as escolas multisseriadas do campo, relacionadas no Quadro 3, foram fechadas.

01	Almeida Junior (EMEF)
02	Anita Garibaldi (EMEF)
03	Goncalves Dias (EMEF)
04	Jania Celia Milani (EMEF)
05	Joao Do Rio (EMEF)
06	Jorge Amado (EMEF)
07	Lamarquinha (EMEF)
08	Monteiro Lobato (EMEF)
09	Nossa Senhora Da Conceição (EMEF)
10	Nova Era (EMEF)
11	Pero Vaz De Caminha (EMEF)
12	Rondônia (EMEF)
13	Ulisses Guimaraes (EMEF)

Quadro 3 - Escolas municipais rurais multisseriadas fechadas em Rio Crespo.
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

3.3 ESCOLAS FECHADAS EM ALTO PARAÍSO

Em Alto Paraíso, do total de 47 escolas multisseriadas que já existiram no campo, 40 foram fechadas. Restaram seis escolas-polo funcionando no campo do município, como se pode observar no Quadro 4.

01	13 De Maio	15	Ilha Da Santa Cruz	29	Professora Maria Gomes De Souza
02	13 De Setembro	16	Joao XXIII	30	Professora Maria Gorgulho Da Silva
03	15 De Outubro	17	Joaquim Lisboa	31	Prudente De Moraes
04	19 De Abril (EMEF)	18	Joaquim Osorio	32	Ronaldo De Carvalho
05	Afonso Pena	19	Jose Bonifácio	33	Rosendo Barreto
06	Alberto De Oliveira	20	Jose De Alencar	34	Santa Catarina
07	Aloisio De Azevedo	21	Jose Do Patrocínio	35	Santa Cruz
08	Ana Nery	22	Marajó	36	São Jose
09	Aníbal Machado	23	Monteiro Lobato	37	Silva Alvarenga
10	Candido Portinari	24	Nova Vitoria	38	Tancredo Neves
11	Carlos Chagas	25	Oswaldo Aranha	39	Teixeira De Melo
12	Chico Mendes	26	Padre Ezequiel	40	Vitoria Da União
13	D Pedro I	27	Parceiros Unidos		
14	Entre Rios	28	Paulo Freire		

Quadro 4 - Escolas municipais rurais multisseriadas fechadas em Alto Paraíso.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

01	Dona Tereza Cristina (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
02	Mauricio De Nassau (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais e Anos finais
03	Oswaldo De Andrade (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
04	Padre Ângelo Spadari (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
05	Ribeiro Couto (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
06	União Do Alto Alegre (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)

Quadro 5 - Escolas-polo municipais rurais em funcionamento em Alto Paraíso.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([202-]).

Os dados do Quadro 5, constantes do *site* qedu.org, foram confirmados pela Secretaria Municipal de Educação de Alto Paraíso, por mensagem eletrônica enviada ao endereço eletrônico (*e-mail*) do pesquisador, mediante solicitação deste. O mesmo procedimento foi realizado com as Secretarias Municipais de Educação de todos os municípios estudados.

3.4 ESCOLAS FECHADAS EM CUJUBIM

Em Cujubim, cujo município é o quarto em dimensão territorial, mas é o terceiro em área de cultivo de soja, foram 13 escolas fechadas no campo, das 16 que havia. Hoje, apenas três estão em funcionamento. Todas as que foram fechadas eram multisseriadas de séries iniciais. Dentre as que estão em funcionamento, todas são seriadas, atendendo todos os anos do

Ensino Fundamental. O Quadro 6 apresenta as escolas que foram fechadas e aquelas que ainda funcionam:

01	Agustinho Becker (EMEF)
02	Bernardo J Da S Guimaraes (EMEF)
03	Cecilia Meireles (EMEF)
04	Clarice Lispector (EMEF)
05	Daniel Pereira (EMEF)
06	Francisco Das Chagas P Souza (EMEF)
07	Joao Guimaraes Rosa (EMEF)
08	Jorge Amado Farias (EMEF)
09	Jose Bento Monteiro Lobato (EMEF)
10	Manoel Carneiro De Souza Bandeira (EMEF)
11	Sergio Modena (EMEF)
12	Ulisses Silveira Guimaraes (EMEF)
13	Zenon Ferro (EMEF)

Quadro 6 - Escolas municipais seriadas do campo, fechadas em Cujubim.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

01	23 De Marco (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
02	Antônio Frederico De Castro Alves (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
03	Teotônio Brandao Vilela (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)

Quadro 7 - Escolas municipais seriadas do campo em funcionamento em Cujubim.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

3.5 ESCOLAS FECHADAS EM MACHADINHO D'OESTE

Machadinho D'Oeste é o município com a maior área geográfica do Vale do Jamari, porém ocupa o quarto lugar em cultivo de soja; já possuiu 87 escolas multisseriadas do campo, mas, hoje, apenas 15 estão em funcionamento. Dessas 15, 8 são seriadas ofertando todas as séries do Ensino Fundamental, embora 4 das escolas-polo funcionem com agrupamento de turmas, devido ao reduzido número de alunos, e 4 atuem com funcionamento seriado. Das demais em funcionamento, 7 são multisseriadas, e atendem apenas as séries iniciais do nível fundamental de ensino, sendo que 2 delas estão localizadas nas dependências do Distrito do 5º Batalhão de Engenharia e Construção (5º BEC). As demais, em um total de 71, foram fechadas, conforme se verifica no Quadro 8.

01	Cacilda Becker (EMEF RURAL)	25	R Clarice Lispector (EMEF)	49	R Madre Tereza De Calcutá (EMEF)
02	E M E F R 1 De Maio	26	R Claudete Van Dall Fortunato (EMEF)	50	R Manoel Bandeira (EMEF)
03	Ensino Fund. Heitor Villa Lobos (EM)	27	R Cora Coralina (EMEF)	51	R Marcia Lima Juazeiro (EMEF)
04	Florestan Fernandes (EMEF RURAL)	28	R Dom Heitor Câmara (EMEF)	52	R Maria Vanderli Moraes (EMEF)
05	Irmã Dorothy Mae Stang (EMEF)	29	R Dom Joao VI (EMEF)	53	R Nelson Mandela (EMEF)
06	Leonardo Da Vinci (EMEF)	30	R Euclides Da Cunha (EMEF)	54	R Nelson Rodrigues (EMEF)
07	Lucia Machado De Almeida (EMEF)	31	R Eugenio Gudim (EMEF)	55	R Olavo Bilac (EMEF)
08	Marcia Lima Juazeiro (EMEF RURAL)	32	R Fernando Pessoa (EMEF)	56	R Olga Benário Prestes (EMEF)
09	Pedro Alvares Cabral (EMEF RURAL)	33	R Francisco De Paula C. Xavier (EMEF)	57	R Oswald De Andrade (EMEF)
10	R Adolfo Lutz (EMEF)	34	R Gilberto Freyre (EMEF)	58	R Pablo Picasso (EMEF)
11	R Alceu Amoroso Lima (EMEF)	35	R Graciliano Ramos (EMEF)	59	R Padre Antônio Vieira (EMEF)
12	R Aluísio De Azevedo (EMEF)	36	R Gregório De Matos (EMEF)	60	R Paulo Freire (EMEF)
13	R Ana Cristina Cesar (EMEF)	37	R Guilherme De Almeida (EMEF)	61	R Pedro Alvares Cabral (EMEF)
14	R Anita Garibaldi (EMEF)	38	R Humberto De A. Castelo Bco (EMEF)	62	R Rachel De Queiroz Anos iniciais (EF)
15	R Anita Malfatti (EMEF)	39	R Humberto De Campos (EMEF)	63	R Rui Barbosa (EMEF)
16	R Augusto De Campos (EMEF)	40	R Joao Guimaraes Rosa (EMEF)	64	R Santos Dumont (EMEF)
17	R Barão De Mauá (EMEF)	41	R Jorge Amado (EMEF)	65	R São Gabriel (EMEF)
18	R Bezerra De Menezes (EMEF)	42	R Jorge Andrade (EMEF)	66	R Sergio Buarque De Holanda (EMEF)
19	R Cacilda Becker (EMEF)	43	R Jose Saldanha (EMEF)	67	R Tarsila Do Amaral (EMEF)
20	R Candido M. Da Silva Rondon (EMEF)	44	R Juscelino K. De Oliveira (EMEF)	68	R Vinicius De Moraes (EMEF)
21	R Casimiro De Abreu (EMEF)	45	R Lima Barreto (EMEF)	69	R Vitoria Regia (EMEF)
22	R Cecilia Meireles (EMEF)	46	R Luiz Carlos Prestes (EMEF)	70	R Zeferino Vaz (EMEF)
23	R Chico Mendes (EMEF)	47	R Luiz Gonzaga (EMEF)	71	Zilda Arns Neumann (EMEF RURAL)
24	R Chiquinha Gonzaga (EMEF)	48	R Machado De Assis (EMEF)		

Quadro 8 - Escolas municipais multisseriadas do campo fechadas em Machadinho D'Oeste.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

01	Anísio Spínola Teixeira (EMEF RURAL) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) RURAL
02	EMREF Georgina De Albuquerque - Anos iniciais (EF)
03	R Carlos Chagas (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF)
04	R Conselheiro Saraiva (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) ZONA RURAL
05	R Padre Ângelo Cerri (EMEF) Municipal e Rural Anos iniciais (EF) DISTRITO

Quadro 9 - Escolas municipais multisseriadas do campo em funcionamento em Machadinho D'Oeste.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

01	Antônio Francisco Lisboa (EPMEF) Municipal e Rural Pré escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
02	EMEIeF Tom Jobim Municipal e Rural Pré escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF) RURAL
03	Fernanda Montenegro (EPMEF) Municipal e Rural Pré escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)RURAL
04	Roberto Marinho (EPMEF) Municipal e Rural Pré escola, Anos iniciais (EF), Anos finais (EF) e EJA AREA RURAL

Quadro 10 - Escolas-polo de Machadinho D'Oeste que atendem agrupamento de turmas devido ao número reduzido de crianças residentes na região.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista ([20--]).

01	EPMEIEF Amigos Do Campo Municipal - Pré escola, Anos iniciais (EF)
02	EPMEIEF Hermínia Castoldi de Oliveira - Pré escola, Anos iniciais (EF)
03	EPMEIEF João Paulo II - Pré escola, Anos iniciais (EF)
04	EPMEIEF Onofre Dias Lopes Municipal - Pré escola, Anos iniciais (EF)

Quadro 11 - Escolas-polo municipais com atendimento seriado em funcionamento em Machadinho D'Oeste.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

01	EMEF Visconde Do Rio Branco - Anos iniciais (EF)
02	CMEI José Ferreira Machado -

Quadro 12 - Escolas com atendimento seriado em funcionamento no Distrito do 5º Batalhão de Engenharia e Construção (5º BEC) - Machadinho D'Oeste.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([20--]).

A escola M E I E F Cristóvão Colombo, que era Escola de Ensino Primário Municipal e Rural Pré-escola e Anos iniciais, foi desativada e substituída pelo Centro Municipal de Ensino Infantil José Ferreira Machado, que funciona nas instalações do 5º BEC.

3.6 ESCOLAS FECHADAS EM ARIQUEMES

A cidade de Ariquemes, maior e mais pujante cidade do Vale do Jamari, iniciou a criação de escolas-polo ainda nos anos 90 do século passado, as quais eram destinadas a concentrar o alunado do campo em locais centralizados¹³. Com isso, teve início o esvaziamento gradativo das escolas multisseriadas, tanto as urbanas como as do campo, da região alcançada pelas escolas-polo. No ano de 2005, a administração municipal de Ariquemes decidiu pela polarização de todas as escolas multisseriadas do município, que se iniciou em 2006. Os motivos para essa política seria a redução de custos, o que, segundo informação do ex-professor Rony Von, que lecionou em escolas multisseriadas de Ariquemes, não é a realidade, desde que os custos aumentaram. Para Santos, Silva e Barros (2018, p. 2),

Assistindo o acelerado desaparecimento das escolas multisseriadas e sua consequente polarização, o presente trabalho urge de algumas indagações tais como: que fatores têm sido determinantes para o fechamento e a desativação das escolas do campo no estado de Rondônia? A respeito da consequente polarização das escolas multisseriadas, quais as justificativas utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO) para a consolidação desse processo?

Essa transformação de uma educação que, apesar de ser realizada, inicialmente, em condições precárias, assistia os filhos dos pequenos produtores em suas necessidades educacionais, causou e continua causando alguns transtornos para o alunado do campo. Ainda de acordo com o professor Rony Von, a alegação da Secretaria Municipal de Educação da época foi de que a qualidade do ensino era de baixo nível.

Rony Von prossegue, afirmando que, em 2005, havia 93 escolas no campo em Ariquemes, sendo 83 multisseriadas, com 1 172 alunos matriculados, e até 2010, oitenta e duas delas foram fechadas, e duas, transformadas em salas multisseriadas como extensão de uma escola-polo. Essas duas foram a EMEF Florestan Fernandes e a EMEF Silvio Rodrigues. Segundo o referido professor, “[...] o processo de fechamento iniciou em 2005, com reuniões em algumas comunidades, informando aos pais que iam fechar e porque eles deveriam fechar, [...] colocando a culpa na má qualidade da educação rural, nas escolas multisseriadas, como se isso fosse possível [...]”.

¹³ Conforme a coordenadora de Educação do Campo do município de Ariquemes, a razão do fechamento dessas escolas foi indicada pela administração municipal como sendo redução de custos.

O processo de nucleação, posteriormente chamado de polarização, no município de Ariquemes, foi instituído “[...] pelo Decreto nº 1886 de 24 de março de 1993 [...] e tinha como objetivo atender os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental” (SANTOS, 2021, p. 62). A finalidade era acolher o alunado dos novos Assentamentos e Projetos criados pelos Incra, em locais onde ainda não houvesse escolas multisseriadas. Com esse objetivo, foram criadas oito escolas-polo na zona rural do município. O Quadro 13 mostra essas primeiras escolas:

Od	Nome da Escola	Ano de Criação
1	ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA	1993
2	ESCOLA MAFALDA RODRIGUES	1993
3	ESCOLA VINÍCIUS DE MORAES	1993
4	ESCOLA PROCÓPIO FERREIRA	1993
5	ESCOLA HENRIQUE DIAS	1997
6	ESCOLA PAULINA MAFINI	1999
7	ESCOLA ARCO IRIS	2008
8	ESCOLA ULISSES GUIMARÃES	2009

Quadro 13 - Escolas-polo da zona rural e respectivos anos de criação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

Visando atender ao alunado da zona rural mais próxima da sede do município, foram criadas mais duas escolas-polo no meio urbano, conforme o Quadro 14:

Od	Nome da Escola	Ano de Criação
1	ESCOLA ALDEMIR LIMA CANTANHEDE	1989
2	ESCOLA PADRE ANGELO SPADARI	1993

Quadro 14 - Escolas-polo da área urbana e respectivos anos de criação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021)

As datas de criação de algumas das referidas escolas indicam que a polarização é anterior ao processo de fechamento das escolas multisseriadas. A primeira escola-polo do município, criada em 1989, foi a Escola-Polo Aldemir Lima Cantanhede, na área urbana. Outra escola criada na área urbana, no Distrito de Bom Futuro, em 1993, porém considerada rural, pelo fato de ser destinada exclusivamente aos alunos das áreas rurais próximas à sede do município, foi a Escola-Polo Padre Ângelo Spadari.

No entanto, nos anos 2000, surgiu a proposta de fechar escolas rurais e ampliar o processo de polarização, de modo que essas escolas-polo absorvessem os alunos das multisseriadas fechadas, surgindo, inclusive, a necessidade de criação de mais duas novas escolas-polo, uma em 2008 e outra em 2009.

De acordo com o Secretário Municipal de Ensino na época, havia dificuldades de acompanhamento do ensino pelas equipes pedagógicas, em virtude da distância entre elas, além do baixo número de alunos, não ultrapassando a média de 14 por sala. Por esses motivos, foi tomada a decisão de se criar escolas-polo, sendo editado o Decreto nº 4196, de 9 de maio de 2005. A EMEIeF Mafalda Rodrigues foi uma das primeiras escolas-polo do município, e absorveu o alunado de três escolas multisseriadas, sendo que foram mantidas duas salas multisseriadas em assentamentos. O Quadro 15 indica as escolas fechadas e as salas multisseriadas.

Od	Escola	Ano de Fechamento
1	21 De Setembro (EMEF)	2005
2	Capitão Silvío De Farias (EMEF)	2005
3	Florestan Fernandes – Sala multisseriada	2005
4	Paulo VI (EMEF)	2005
5	Silvío Rodrigues – Sala multisseriada	2005

Quadro 15 - Escolas fechadas em 2006 com os alunos atendidos na EMEIeF Mafalda Rodrigues
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

As escolas mencionadas no Quadro 15 representam a primeira experiência de polarização, sendo as primeiras que foram fechadas e cujos alunos foram atendidos em uma escola-polo. A partir de 2006 o processo de polarização passa a ser uma política sistemática do município. Como o processo foi gradativo, sendo fechadas as escolas na medida em que se criavam escolas-polo, ou se transformava alguma delas, com melhor infraestrutura, em polo. Os Quadros 16, 17, 18, 19 e 20 mostram as escolas que foram fechadas a partir de 2006 e a escolas-polo que passaram a receber seus alunos.

Od	Nome das Escolas	Ano de Fechamento
1	Beira Rio (EMEF)	2006
2	Cristo Rei (EMEF)	2006
3	Padre Manoel Da Nobrega (EMEF)	2006
4	Basílio Da Gama (EMEF)	2006
5	Duarte Coelho (EMEF)	2006
6	Princesa Isabel (EMEF)	2006

Quadro 16 - Escolas fechadas com alunos encaminhados para a Escola-Polo Aldemir Lima Cantanhede.
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

Od	Nome das escolas	Ano de fechamento
1	Emília Ferreiro – A (EMEF)	2008
2	Emília Ferreiro – B (EMEF)	2008

3	Emília Ferreiro – C (EMEF)	2008
4	Tom Jobim (EMEF)	2008
5	Pedro Américo (EMEF)	2008
6	Erico Verissimo (EMEF)	2008
7	São Joao (EMEF) Assentamento dos Baianos	2008

Quadro 17 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Arco Íris.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

Od	Nome das escolas	Ano de fechamento
1	Joaquim Nabuco (EMEF)	2007
2	Casimiro De Abreu (EMEF)	2007
3	Pedro Alvares Cabral (EMEF)	2007
4	Joao Paulo I (EMEF)	2007
5	Olavo Alves Nobre (EMEF) – Isolada	2007
6	Madre Cristina (EMEF)	2007
7	Campos Sales (EMEF)	2007
8	Frei Caneca	2007
9	Tangará (EMEF)	2007
10	Celina Cruz (EMEF)	2007
11	Rio Branco (EMEF)	2007

Quadro 18 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Henrique Dias.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

Od	Nome das escolas	Ano de fechamento
1	Evaristo Da Veiga (EMEF)	2009
2	Darci Ribeiro (EMEF)	2009
3	Tomé de Souza (EMEF)	2009
4	Marechal Deodoro Da Fonseca (EMEF)	2009
5	Janaina (EMEF)	2009
6	Cristóvão Colombo (EMEF)	2009
7	Padre Moretti (EMEF)	2009
8	Tiradentes (EMEF)	2009
9	Santa Terezinha (EMEF)	2009
10	Alvarenga Peixoto (EMEF)	2009
11	14 De Novembro (EMEF)	2009
12	Maria Goretti (EMEF)	2009
13	Plinio Salgado (EMEF)	2009
14	24 De Maio (EMEF)	2009
15	Felipe Camarão (EMEF)	2009
16	Euclides Da Cunha (EMEF)	2009

Quadro 19 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo José de Anchieta (renomeada, em 2014, como Escola Núcleo Jorge Luiz Moulaz) (SANTOS, 2021, p. 68).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

Od.	Nome das escolas	Ano de fechamento
1	Rocha Pita (EMEF)	2010
2	Botelho De Oliveira (EMEF)	2010
3	XV De Novembro (EMEF)	2010
4	12 De Outubro (EMEF)	2010
5	Girassol (EMEF)	2010
6	Quitéria De Oliveira (EMEF)	2010
7	Raul Leoni (EMEF)	2010
8	Getúlio Vargas (EMEF)	2010
9	Nelson Rodrigues (EMEF)	2010
10	Ayrton Senna (EMEF)	2010

Quadro 20 - Escolas fechadas com alunos encaminhados à Escola-Polo Ulisses Guimarães.
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados de Santos (2021).

A Escola Núcleo Ulisses Guimarães, conforme Santos (2021), foi construída, inicialmente, como multisseriada, ainda nos anos 1990, vindo a se tornar polo em 2009. “Por ter sido construída no território do Município de Monte Negro, no ano de 2014, o município de Ariquemes passou a escola para a administração e manutenção do município de Monte Negro”. (SANTOS, 2021, p. 71). As escolas multisseriadas cujos alunos foram transferidos para a escola Ulisses Guimarães são do município de Ariquemes. A EMEIef Procópio Ferreira foi desativada em 2006 (SANTOS, 2021). O Quadro 21 indica as escolas multisseriadas cujo ano de fechamento não foi informado pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes.

1 De Janeiro (EMEF)	Lauro De Oliveira (EMEF)	Silva Ji (EMEF)
Afonso Lopes (EMEF)	Luiz Roberto Costa (EMEF)	Floriano Peixoto (EMEF)
Almirante Tamandaré (EMEF)	Malba Tahan (EMEF)	Nossa Senhora Perpetuo Socorro (EMEF)
Antônia Santana De Castro (EMEF)	Mario Pederneiras (EMEF)	Silvio Romero (EMEF)
Carlos Pena Filho (EMEF)	Nilo Peçanha (EMEF)	Irmã Dulce (EMEF)
Carmem Da Silva (EMEF)	Noel Nutelle (EMEF)	Nova Vida (EMEF)
Felipe De Oliveira (EMEF)	Pedro Bandeira (EMEF)	Vasco Da Gama (EMEF)
Francisco De Assis (EMEF)	Procópio Ferreira (EMEF)	Vitor Meirelles (EMEF)
Jeremias Ferreira Dos Anjos (EMEF)	Professora Ângela Maria Donini (EMEF)	Marques De Olinda (EMEF)
Joao Francisco Lisboa (EMEF)	Vasco Da Gama (EMEF)	Glauber Rocha (EMEF)

Jose Levi Borges (EMEF)	Vitor Meirelles (EMEF)	
-------------------------	------------------------	--

Quadro 21 - Escolas multisseriadas cuja data de fechamento não foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados de Lista... ([20--]).

Um dos aspectos negativos na questão da polarização, como mencionado anteriormente, é que o alunado das escolas multisseriadas, que se localizavam próximas aos lotes onde viviam as crianças, agora, dever suportar longas horas no trajeto até a escola-polo. Esse quadro de dificuldade vivido pelos alunos, hoje, é a realidade da maioria dos estudantes que ainda residem no campo no Vale do Jamari. Questionado sobre quais são as perspectivas para os pequenos proprietários da região, principalmente aqueles cujas terras são distantes em relação à escola-polo que os atende, Rony Von afirmou que muitos deles arrendam ou vendem seus lotes para os sojicultores e se mudam para a cidade.

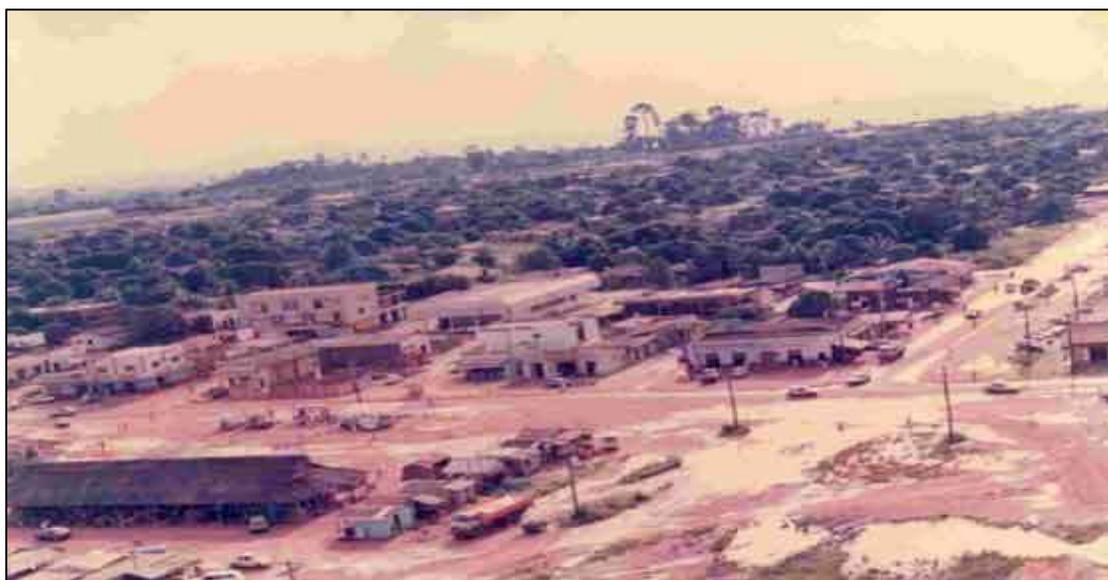


Figura 6 - Início da construção de Ariquemes, nos anos 1970.

Fonte: Acervo do Museu Virtual de Rondônia.

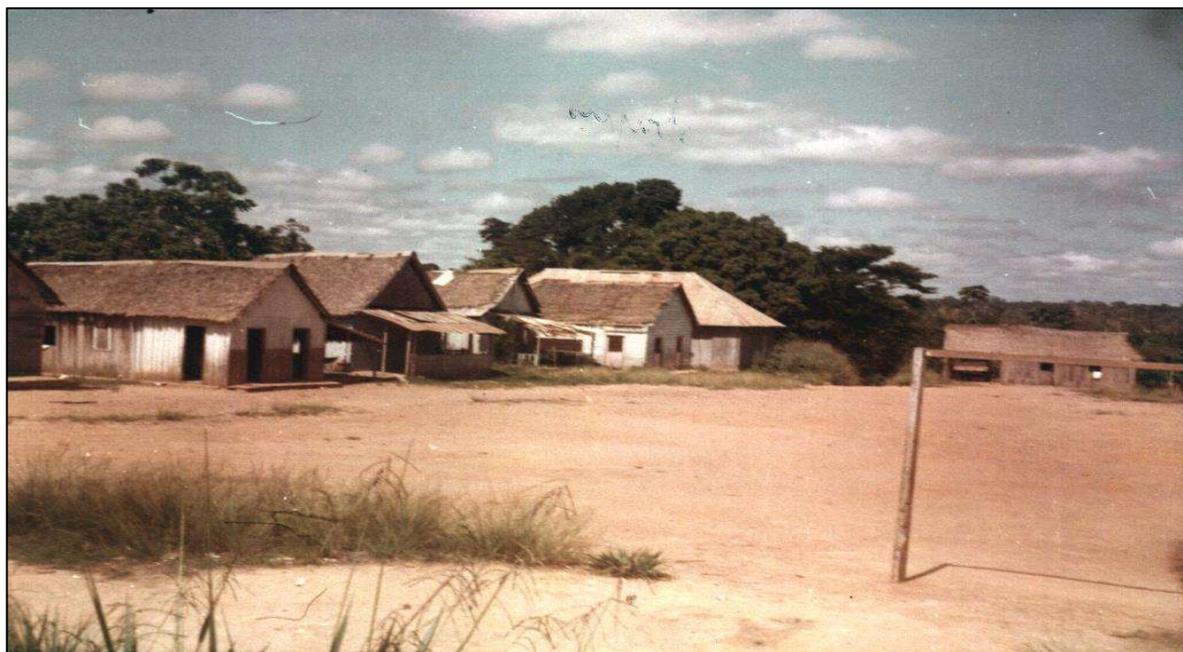


Figura 7 - Primeiras construções dos moradores da cidade de Ariquemes, nos anos 1970.

Fonte: Acervo do Museu Virtual de Rondônia.

01	1 De Janeiro (EMEF)	29	Felipe Camarão (EMEF)	57	Paulo VI (EMEF)
02	12 De Outubro (EMEF)	30	Felipe De Oliveira (EMEF)	58	Pe Manoel Da Nobrega (EMEF)
03	14 De Novembro (EMEF)	31	Floriano Peixoto (EMEF)	59	Pe Moretti (EMEF)
04	21 De Setembro (EMEF)	32	Francisco De Assis (EMEF)	60	Pedro Alvares Cabral (EMEF)
05	24 De Maio (EMEF)	33	Frei Caneca	61	Pedro Américo (EMEF)
06	Afonso Lopes (EMEF)	34	Getúlio Vargas (EMEF)	62	Pedro Bandeira (EMEF)
07	Almirante Tamandaré (EMEF)	35	Girassol (EMEF)	63	Plínio Salgado (EMEF)
08	Alvarenga Peixoto (EMEF)	36	Glauber Rocha (EMEF)	64	Princesa Isabel (EMEF)
09	Antônia Santana De Castro (EMEF)	37	Irmã Dulce (EMEF)	65	Procópio Ferreira (EMEF)
10	Ayrton Senna (EMEF)	38	Janaina (EMEF)	66	Professora Ângela Maria Donini (EMEF)
11	Basílio Da Gama (EMEF)	39	Jeremias Ferreira Dos Anjos (EMEF)	67	Quitéria De Oliveira (EMEF)
12	Beira Rio (EMEF)	40.	Joao Francisco Lisboa (EMEF)	68	Raul Leoni (EMEF)

13	Botelho De Oliveira (EMEF)	41	Joao Paulo I (EMEF)	69	Rio Branco (EMEF)
14	Campos Sales (EMEF)	42	Joaquim Nabuco (EMEF)	70	Rocha Pita (EMEF)
15	Capitão Silvio De Farias (EMEF)	43	Jose Levi Borges (EMEF)	71	Santa Terezinha (EMEF)
16	Carlos Pena Filho (EMEF)	44	Lauro De Oliveira (EMEF)	72	São Joao (EMEF) Assentamento dos Baianos
17	Carmem Da Silva (EMEF)	45	Luiz Roberto Costa (EMEF)	73	Silva Ji (EMEF)
18	Casimiro De Abreu (EMEF)	46	Madre Cristina (EMEF)	74	Silvio Romero (EMEF)
19	Celina Cruz (EMEF)	47	Malba Tahan (EMEF)	75	Tangara (EMEF)
20	Cristo Rei (EMEF)	48	Marechal Deodoro Da Fonseca (EMEF)	76	Tiradentes (EMEF)
21	Cristóvão Colombo (EMEF)	49	Maria Goretti (EMEF)	77	Tom Jobim (EMEF)
22	Darci Ribeiro (EMEF)	50	Mario Pederneiras (EMEF)	78	Tome De Souza (EMEF)
23	Duarte Coelho (EMEF)	51	Marques De Olinda (EMEF)	79	Ulisses Guimaraes (EMEF)
24	Emília Ferreiro (EMEF)	52	Nilo Peçanha (EMEF)	80	Vasco Da Gama (EMEF)
25	Erico Verissimo (EMEF)	53	Noel Nutelle (EMEF)	81	Vitor Meirelles (EMEF)
26	Escola Municipal De Ensino Fundamental Nelson Rodrigues	54	Nossa Senhora Perpetuo Socorro (EMEF)	82	XV De Novembro (EMEF)
27	Euclides Da Cunha (EMEF)	55	Nova Vida (EMEF)		
28	Evaristo Da Veiga (EMEF)	56	Olavo Alves Nobre (EMEF)		

Quadro 22 - Escolas municipais multisseriadas do campo fechadas em Ariquemes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista ([20--]).

01	Florestan Fernandes (EMEF) Municipal e Rural
02	Silvio Rodrigues (EMEF) Municipal e Rural

Quadro 23 - Salas de aulas multisseriadas em funcionamento em Ariquemes – extensões da EMEIeF Mafalda Rodrigues.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista ([20--]).

01	EMEIeF Arco Iris - Municipal e Rural Pré-escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF) – ASSENT. MIGRANTES
02	EMEIeF Henrique Dias Municipal e Rural – Pré-escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF) - AREA RURAL
03	EMEIeF Jose De Anchieta Municipal e Rural – Pré-escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF)
04.	EMEIeF Mafalda Rodrigues Municipal e Rural – Pré-escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF) PACA ASSADA
05	EMEIeF Padre Ângelo Spadari, Municipal e Rural – Pré-escola, Anos iniciais (EF), Anos finais (EF) e EJA -VILA EBESA
06	EMEIeF Paulina Mafini Municipal e Rural – Pré-escola, Anos iniciais (EF) e Anos finais (EF) – JOELANDIA
07	Vinicius De Moraes (EMEIeF) Municipal e Rural Pré-escola, Anos iniciais (EF), Anos finais (EF) e EJA

Quadro 24 - Escolas-polo municipais em funcionamento em Ariquemes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Lista... ([202-]).



Figura 8 - A quadra de esportes da Escola Mafalda Rodrigues.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Os comentários do professor Rony Von são corroborados pela senhora Joseane, filha do senhor Josué Pessoa de Araújo, morador da agrovila do assentamento 14 de agosto, que se localiza na linha C-19, na zona rural de Ariquemes. Segundo Joseane, os alunos da escola Silvio Rodrigues, no tempo em que era uma escola multisseriada – antes de ser transformada em sala extensão da Escola-Polo Mafalda Rodrigues –, se destacam na escola-polo pela sua formação, pois não encontravam dificuldades para acompanhar os estudos. Ainda hoje, conforme Joseane, esse nível de educação permanece, mesmo sendo apenas uma extensão multisseriada.

Contudo, apesar de todo o esforço realizado pelos moradores do campo, que lutam pela implementação de uma educação que atenda às necessidades do campo, e do fenômeno da polarização, a ameaça de extinção das escolas rurais é cada vez maior nos locais em que o agronegócio vem se expandindo. O caso, já citado, da Escola-Polo Paulina Mafini é emblemático.

A despeito dos esforços tanto da direção da escola como de alguns pais de alunos, os problemas causados pelo uso de agrotóxico na produção de soja inviabilizam a permanência do alunado. O empenho do diretor e dos pais de alunos levou à construção de uma quadra poliesportiva em 2014. No entanto, conforme estima o diretor, dificilmente, poderão continuar, visto que o alimento utilizado na cozinha da escola é proveniente da produção realizada pelos produtores do seu entorno, e essa produção, atualmente, é um risco para a saúde de todos que se utilizam dela. As Figuras 9 e 10 reproduzem algumas fotos da escola Paulina Mafini e de sua quadra poliesportiva:



Figura 9 - Escola-Polo Paulina Mafini.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 10 - Quadra poliesportiva da Escola Paulina Mafini.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Hoje, a situação da região, no aspecto educacional, apresenta uma redução muito grande na oferta da Educação no Campo, conforme demonstra o mapa das escolas rurais, na Figura 14. Uma das consequências do esforço dos movimentos sociais atuantes na região, que, além da luta pela terra, se empenham em construir uma educação destinada ao trabalhador do campo, nos moldes propostos pela concepção de Educação do Campo, é a implantação da Pedagogia da Alternância em uma das escolas-polo do município.

3.7 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM ARIQUEMES

O assentamento 14 de agosto nasceu da ação de trabalhadores sem terra, que, ao ocuparem o local, com o ânimo de cultivar o solo, imediatamente, edificaram uma escola, denominada Silvio Rodrigues, que foi, posteriormente, transformada em Sala Multisseriada, sendo administrada pela Escola-Polo Mafalda Rodrigues. Essa Sala Multisseriada é uma das duas ainda existentes no município de Ariquemes, sendo que a outra é a Sala Multisseriada Florestan Fernandes. A criação da escola resultou da ação dos trabalhadores organizados pelo MST, juntamente com a prefeitura da cidade de Jarú, administrada, na época, pelo Partido dos Trabalhadores. Sobre a ação desse Movimento, cabe frisar que, segundo Novaes (2018, p. 201-202),

O MST tornou-se o maior movimento social do país com organização nacional e uma preocupação com a educação que é muito relevante e exemplar sobre

os desafios colocados a um movimento social deste porte. Primeiro, porque a base social do MST que é excluída do acesso à terra, também é historicamente excluída do acesso à educação, por isso desde as primeiras ocupações houve a necessidade de se pensar a questão da escola e da educação para as crianças dos acampamentos.

Na esteira dos movimentos sociais que lutam pela emancipação do trabalhador do campo, algumas experiências têm sido realizadas no sentido de implantar uma educação que valorize os saberes do morador desse local. Uma proposta do poder público no município de Ariquemes, resultante do esforço dos movimentos sociais, e como forma de enfrentamento da problemática relacionada à deficiência do ensino ministrado no campo, foi a implantação da Pedagogia da Alternância, cuja primeira experiência ocorre na Escola-Polo Mafalda Rodrigues.



Figura 11 - A escola EMEIeF Mafalda Rodrigues.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.



Figura 12 - Foto da sala de aula multisseriada Silvio Rodrigues Assentamento 14 de Agosto – Ariquemes.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Surgida na França, em meados da década de 1930, a Pedagogia da Alternância tinha a finalidade de articular o aprendizado escolar dos jovens franceses com a experiência prático-profissional em atividades agrícolas. O propósito era levar ao desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais daquele país (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Estudiosos informam que a origem da proposta na França relaciona-se com a necessidade de atender aos alunos de determinada comunidade rural do país, pelo fato de um deles ter se recusado a frequentar a escola convencional. O fato motivou alguns produtores rurais e um padre a buscarem alternativa ao problema, o que resultou na criação das chamadas *Maisons Familiales Rurales* (SOUZA, 2008, p. 2).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância (PA) começa a ser implantada em 1969, por ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), quando foram fundadas algumas escolas destinadas a essa proposta. Para Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 3),

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

No entanto, tanto na França como no Brasil, a concepção existente sobre a educação era na forma unitária, ou seja, um só tipo de educação para todas as localidades, independentemente de serem rurais ou urbanas. Ocorre que, sem discutir a questão francesa, por falta de elementos

para tal, no caso brasileiro, acontece uma dicotomia que vem sendo prejudicial à formação intelectual do morador do campo. O conceito de rural tem sido entendido como algo dicotomizado em relação ao meio urbano. Sempre que existe referência ao rural, tal referência já surge carregada de negatividade e segregação; o rural é o precário, atrasado, pobre etc.

Para Valadão, Cordeiro Neto e Andrade, a Pedagogia da Alternância está inserida no contexto das Tecnologias Sociais (TS) e é reconhecida como um instrumento de relevante transformação social, inclusive se desenvolvendo com a participação e o envolvimento de diversos atores. Os autores (2017, p. 3) afirmam que

As TS, desse modo, diferentemente de serem unicamente replicadas, como se pressupõe no modelo difusionista, ou desenvolvidas para uso das comunidades de baixa renda, como definem as tecnologias alternativas ou apropriadas, são elaboradas, ao menos parcialmente, na própria localidade em que são aplicadas e pelos próprios atores envolvidos. A PA, por exemplo, é uma metodologia educativa desenvolvida pelos próprios agricultores familiares, para educação de seus filhos na própria localidade de suas residências e tendo como base formativa o próprio conhecimento das famílias envolvidas.

Em texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 21) declaram que

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão.

Segundo os autores, o campo, no Brasil, não faz parte dos interesses políticos, a não ser quando se trata da grande produção de *commodities* destinadas ao mercado exterior, o tão conhecido agronegócio. Como os lucros do agronegócio pertencem a um reduzido número de grandes proprietários de terra, os financiamentos e os subsídios governamentais para o setor não se revertem em geração de empregos em número suficiente para solucionar a alta desocupação dos trabalhadores fora do mercado de trabalho. Para os grandes proprietários, esse tipo de empreendimento é o que mais interessa, visto ser de alta lucratividade. A educação das

populações que restam no campo, pequenos proprietários dedicados à agricultura familiar, não tem interesse nenhum para os negócios (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Em entrevista com a Coordenadora para a Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes, Professora Joelma Soares Quaresma de Lima, foram obtidas as seguintes informações, reproduzidas conforme obtidas na entrevista:

Foi solicitado que nós apresentássemos um Projeto para o Conselho, da Pedagogia da Alternância; apresentamos, foi validado, mas ainda não oficialmente porque não saiu o parecer ainda. Caminhamos essa semana para uma prévia, uma análise prévia, para fazermos algumas adequações profissionalizantes. A proposta da Pedagogia da Alternância, é já fazermos uma apresentação formal para os funcionários, para depois a gente envolver a comunidade, para em 2020 implantar de direito de fato. Ela funciona dentro das escolas Escola Família Agrícola (EFA); dentro das EFAs a proposta da Pedagogia da Alternância, é de 15 dias em casa e 15 dias na escola. Por que se fala em alternância? É justamente alternar o quê? Muitos entendem que é só o tempo, o tempo que o aluno está na casa dele e o tempo que ele está na escola, mas não é isso; são a alternância dos saberes, do conhecimento empírico. Esses alunos são do campo, o conhecimento empírico deve ser atrelado ao conhecimento científico. No tempo que ele está na comunidade dele, vai está interagindo com os conhecimentos científicos que aprendeu na escola. Através de instrumentais, ao voltar para a escola, analisa-se como ele interagiu na comunidade, em casa na Igreja; envolve e fortalece a agricultura familiar. Quando se fala dessa alternância, é alternar e interagir, alternar esses dois saberes, para que haja uma educação integradora, que a gente tanto discute, que a gente tanto fala. Ele vai para a escola no tempo que a gente chama de estadia, tempo escola, e traz conhecimentos enraizados ali, que são do pai, da mãe, dos avós, da Igreja, ele leva tudo para a escola. Lá ele interage também, atrela o conhecimento científico ao que aprendeu no campo; isso é alternância. Ao contrário do que se pensa, ele não vai só passar um tempo em casa. A proposta desse tempo em casa é a proposta da Pedagogia da Alternância.

De acordo com a coordenadora, nas quintas-feiras, os alunos têm aula em tempo integral, quando são discutidas pelos professores as atividades realizadas no local em que vivem, como se dá a produção da família, qual é o nível de colaboração dos alunos com seus pais etc. Essa discussão sobre a vida prática no campo, com interação entre todos os alunos, permite a troca de informações sobre o aprendizado escolar e as formas de vida prática do morador do campo. Contudo, tal projeto está suspenso por conta do isolamento social em consequência da pandemia de covid-19.

Em visita ao Assentamento 14 de Agosto, foi feita entrevista com o senhor Josué Pessoa de Souza, que afirma ter acompanhado a proposta da Pedagogia da Alternância na Escola-Polo Mafalda Rodrigues, informando que

O conselho não aprovou a alternância de frequência, apenas a de conteúdo. O aluno tem um caderno de acompanhamento, nas quintas-feiras há a troca de experiências, que isso os professores... vai internar os conteúdos, porque aí o aluno vai contar a experiência dele, por exemplo, vai chegar um dia que os meninos daqui vai contar a experiência da produtividade da família.

O conselho a que ele se refere é o grupo que coordena as atividades do movimento de luta no campo no assentamento, composto por membros do MST, MPA e Via Campesina. A referida experiência, empreendida no segundo semestre do ano de 2019, na concepção dos líderes dos movimentos sociais da região, pretende iniciar uma prática que tem por finalidade permitir a formação do alunado do campo para seu protagonismo futuro no próprio campo. Convém citar que a experiência foi suspensa em consequência da pandemia de covid-19.

No entanto, essas propostas, nascidas do esforço realizado pelos movimentos sociais que lutam pela terra, alcançam resultados positivos apenas de forma pontual. Respeitando interesses diferentes daqueles dos trabalhadores do campo – que buscam, na educação, a sustentabilidade material e cultural do meio em que vivem e do qual tiram o seu sustento –, e com objetivos que nunca ficam claros para a comunidade em geral, o poder público, no caso em questão, decidiu fechar escolas multisseriadas alegando que os custos financeiros eram muito altos. Conforme Santos (2021, p. 66-67),

As maiores resistências contra a nucleação vieram dos assentamentos por entenderem que a escola multisseriada é um símbolo de resistência e de lutas por uma educação que estivessem mais próximas das famílias. Todos os anos quando muda a gestão municipal que não conhece a realidade e a filosofia da comunidade, as reuniões foram realizadas com o objetivo de fechar as salas multisseriadas, porém a comunidade não aceita. Os debates foram iniciados pelo poder público com objetivo de fechar essas salas de aula, alegando que financeiramente não compensa, pois o número de alunos é baixo, a escola núcleo é perto e o ônibus passa na frente da casa dos alunos.

Esse comentário demonstra que, por trás das justificativas apresentadas pelos governos municipais para o fechamento das escolas rurais, existe o poder econômico, para o qual não há interesse nesse tipo de educação. Na Amazônia em geral, e particularmente em Rondônia, o caso se torna mais grave: o esgotamento da oferta de terras para o agronegócio em outras regiões do país faz com que Rondônia se torne um campo vasto para a ocupação desenfreada do campo.

Como as *commodities* primárias são uma grande fonte de renda para empresários do setor pecuário e agrário, isto é, exportadores de produtos primários, a riqueza de Rondônia pode ser medida em tonelagem de grãos e cabeças de boi. O aspecto educacional, no que diz respeito

ao campo, tem pouco significado no sentido de formar crianças, jovens, homens e mulheres do campo, porque o campo, na perspectiva da produção familiar e da garantia da segurança alimentar, não significa lucro (BAUER, 2008).

Outro aspecto que tem se revelado muito negativo em relação à Educação do Campo é a política de fechamento das escolas multisseriadas do campo, fato que ocorre em todo o país, com alegações diversas, de acordo com o perfil de cada região em que ocorre. E convém lembrar que esse fato é um claro desrespeito à Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, demonstrando a contradição entre a prática do poder público em relação à educação em geral – mas, principalmente, no que se refere à Educação do Campo – e o que é determinado por tal resolução. Basta averiguar seus artigos quarto, quinto e parágrafo único (BRASIL, 2002, n. p., grifo nosso), que, textualmente, preconizam orientações sobre a Educação do Campo:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, **constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.**

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, **elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições**, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Todavia, mesmo com essa determinação de um órgão oficial, no caso o Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, duas décadas depois da referida resolução, a Educação do Campo continua enfrentando o descaso por parte dos governantes, e somente não sucumbiu definitivamente por conta do esforço dos movimentos sociais que pugnam por instituí-la a todo custo e em luta permanente, antes da resolução e mesmo após sua publicação. Santos (2021, p. 19) pontua que

Uma luta que se transformou em uma política pública, mas que está longe de se tornar uma realidade, pois a maioria dos professores que lecionam nas escolas do campo não conhece a realidade dessas comunidades ou quando a conhece, impõe a sua cultura, a sua ideologia urbana de ser - que acreditam

ser o melhor, o mais avançado, o mais inteligente, o mais desenvolvido e o campo seria o atrasado.

Nesse quadro de dificuldade instituída, dado que tanto a Constituição Federal quanto leis ordinárias e resoluções diversas referentes à educação têm continuamente direcionado proposta para uma educação que alcance a sociedade como um todo, torna-se estranho o fato de a educação ainda ser refém de políticas particulares de cada dirigente que assume os governos em qualquer das esferas, principalmente a federal.

Computando-se o número total de escolas multisseriadas e seriadas dos cinco municípios em estudo, sem contar as escolas-polo, que foram criadas para atender ao alunado das multisseriadas fechadas, chega-se ao número de 229. Como foram fechadas 219, o percentual de fechamento é de 95,6%. Observando-se o percentual de escolas fechadas em relação ao total dos cinco municípios examinados, temos os números do Quadro 15, apontados no Gráfico 1.

Não foram levados em conta os dados sobre a existência de fechamento de escolas municipais e a criação de escolas-polo nos municípios de Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia e Monte Negro, pois esses municípios têm, como maior destaque econômico, a pecuária, seja a leiteira, seja a de corte, as madeireiras e as atividades relacionadas ao sistema agrosilvipastoril, no caso de Cacaulândia. Como o cultivo da soja não teve grande penetração nesses municípios, a presente pesquisa não os considerou.

Município	Escolas multisseriadas fechadas no Vale do Jamari		Escolas multisseriadas em funcionamento no Vale do Jamari	Escolas seriadas em funcionamento no Vale do Jamari	Escolas-polo em funcionamento no Vale do Jamari	Escolas-polo com agrupamento de alunos, no Vale do Jamari
Alto Paraíso	40	18,26%			6	
Ariquemes	82	37,44%	2 ¹⁴		7	
Cujubim	13	5,94%		3		
Machadinho D'Oeste	71	32,42%	5		4	4 ¹⁵
Rio Crespo	13	5,94%				
Total	219	100%	7	3	17	4

Quadro 25 - Escolas fechadas e em funcionamento nos Municípios produtores de soja do Vale do Jamari – RO (2020).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

¹⁴ As duas escolas multisseriadas de Ariquemes são, na verdade, Salas Multisseriadas, que funcionam como extensão da Escola-Polo Mafalda Rodrigues.

¹⁵ Quatro das escolas-polo de Machadinho D'Oeste são escolas que funcionam como se fossem multisseriadas, devido ao reduzido número de alunos.

O Quadro 16 demonstra que Ariquemes e Machadinho D'Oeste foram os municípios que tiveram os mais altos percentuais de fechamento de escolas, mas esse fato se explica por terem sido eles os municípios em que os maiores contingentes de migrantes se instalaram a partir da década de 1970, havendo, no entorno da sede do município, a maior concentração de pequenas propriedades e o maior número de escolas rurais. Alto Paraíso e Rio Crespo eram distritos de Ariquemes até 1992, quando foram emancipados. Cujubim, ex-distrito de Machadinho D'Oeste, foi emancipado em 1994. Nesses três, como a maior parte das terras estavam ainda desocupadas, surgindo assentamentos pouco tempo antes de sua emancipação, o número de escolas era menor. Ainda assim, como demonstram os Quadros 1, 2 e 4, ocorreu o fechamentos de algumas escolas rurais.

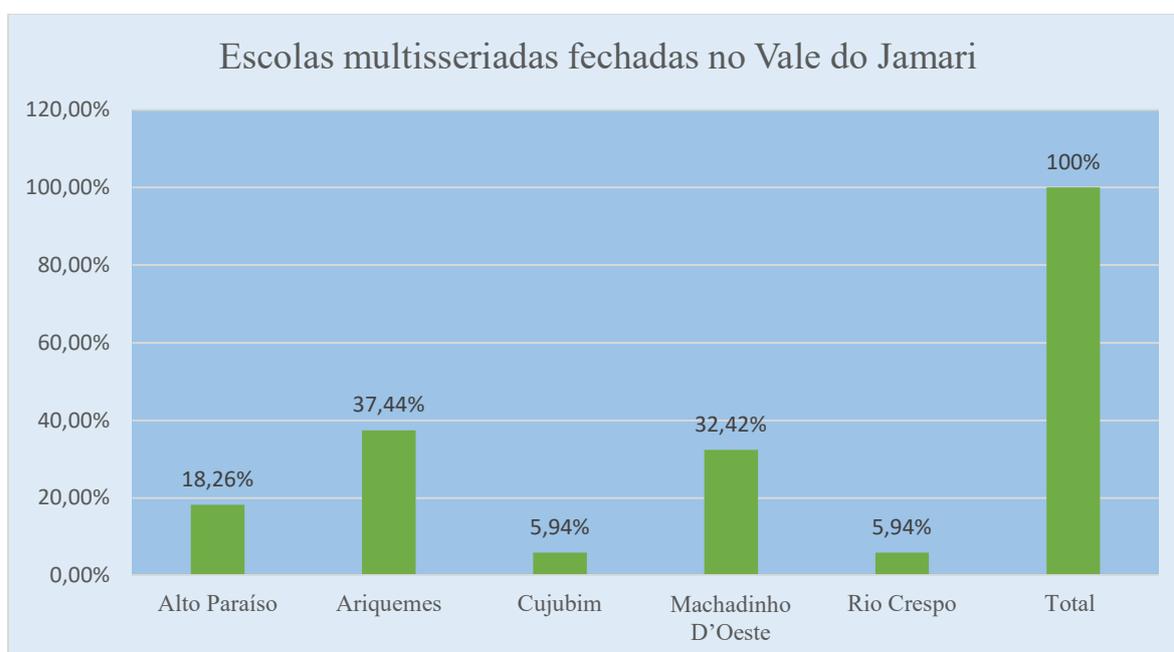


Figura 13 - Percentual de escolas fechadas por município, em relação ao total dos fechamentos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

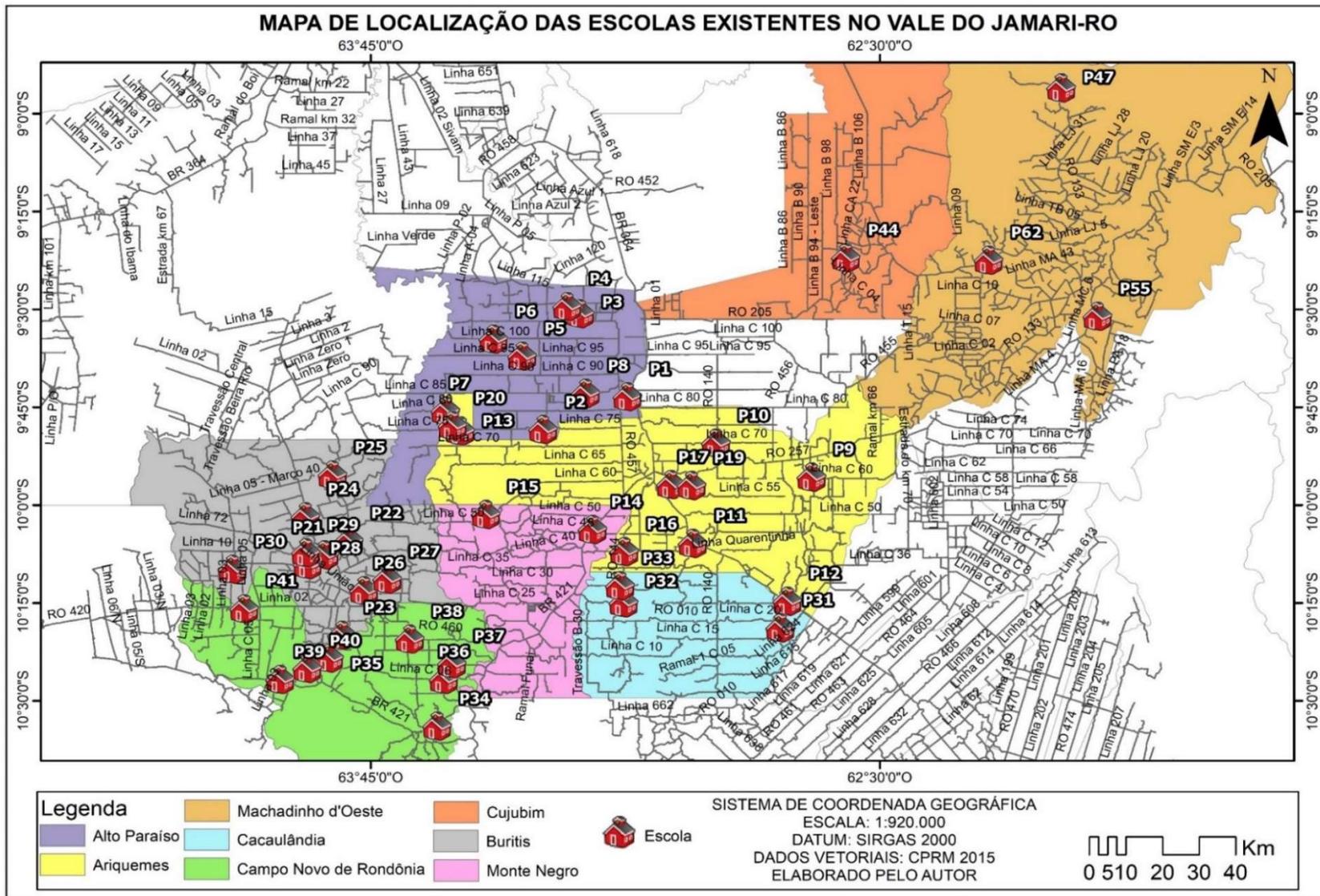


Figura 14 - Localização das escolas no Vale do Jamari.
 Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O mapa (Figura 14) indica que o fechamento das escolas multisseriadas do campo foi mais acentuado nos municípios cuja agricultura se concentrou, após os anos 1990, na produção de soja, quais sejam, Alto Paraíso, Ariquemes, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo. Considerando que, desses municípios, Alto Paraíso de Rio Crespo somente passaram a existir em 1992, e Cujubim, em 1994, as escolas multisseriadas que atendiam aos moradores do campo dessas localidades faziam parte da educação de Ariquemes, de onde seus territórios foram desmembrados.

Machadinho D'Oeste, que é emancipado desde 1988, contava com muitas escolas multisseriadas implantadas desde a época em que a região pertencia aos municípios de Jaru e de Ji-Paraná. Ainda assim, como a sua área geográfica é maior que a dos demais municípios do Vale, havia, em seus domínios, um número expressivo de escolas rurais.

No mapa, o município representado na cor branca é Rio Crespo, que é o município com a maior área cultivada com soja no Vale e no qual não há indicativo de escolas rurais e . Muitas escolas indicadas nas tabelas e quadros apresentados no texto não aparecem no mapa pelo fato de não terem suas coordenadas geográficas disponibilizadas pelo Inep. As letras P, no mapa, acompanhadas de um número sequencial, fazem referência aos nomes das escolas que constam do Quadro 17.

Escola	Município	Endereço	Dependência Administrativa	Localização
EMEF 13 DE SETEMBRO	Alto Paraíso	BR 364, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P1
EMEF ALUISIO MAGALHAES	Alto Paraíso	LC-75 TB 10, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P2
EMEF DONA TEREZA CRISTINA	Alto Paraíso	LC - 107/5, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P3
EMEF MAURICIO DE NASSAU	Alto Paraíso	LC- 110 TB -20, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P4
EMEF OSVALDO DE ANDRADE	Alto Paraíso	LC 95 TB 20, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P5
EMEF PADRE ANGELO SPADARI	Alto Paraíso	LC 100 TB 20, 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P6
EMEF RIBEIRO COUTO	Alto Paraíso	LC- 80 TB 30, ZNOA RURAL. 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P7
EMEF UNIAO DO ALTO ALEGRE	Alto Paraíso	LC 85 MARC, ZONA RURAL. 76862-000 Alto Paraíso - RO.	Municipal	P8
EMEIEF ARCO-IRIS	Ariquemes	RO 257, KM 42, TRAV B 90, LINHA C 60, ASSENTAMENTO MIGRANTES, 76878-899 Ariquemes - RO.	Municipal	P9
EMEIEF HENRIQUE DIAS	Ariquemes	AREA RURAL, S/N ZONA RURAL. AREA RURAL DE ARIQUEMES. 76878-899 Ariquemes - RO.	Municipal	P10
EMEIEF JORGE LUIZ MOULAZ	Ariquemes	BR 364, KM 491, S/N CAJAZEIRA. AREA RURAL. 76870-001 Ariquemes - RO.	Municipal	P11
EMEIEF MAFALDA RODRIGUES	Ariquemes	AREA RURAL, KM 460, LT 12, GL 02. AREA RURAL DE ARIQUEMES. 76878-899 Ariquemes - RO.	Municipal	P12
EMEIEF PADRE ANGELO SPADARI	Ariquemes	RUA TOPAZIO, 4268 VILA EBESA. 76879-400 Ariquemes - RO.	Municipal	P13
EMEIEF VINICIUS DE MORAES	Ariquemes	LINHA C 65 TB 40, AO LADO IGREJA CATOL. BR 421. 76870-001 Ariquemes - RO.	Municipal	P14
EMEF ULISSES GUIMARAES	Ariquemes	BR 421 LC 52, COMUNIDADE SAO GERAL. ZONA RURAL. 76870-001 Ariquemes - RO.	Municipal	P15
EMEIEF PAULINA MAFINI	Ariquemes	AREA RURAL, AREA RURAL DE ARIQUEMES. 76878-899 Ariquemes - RO.	Municipal	P16
EMEF FLORESTAN FERNANDES	Ariquemes	BR 364 LC 19, ZONA RURAL. 76870-001 Ariquemes - RO.	Municipal	P17
EMEF SILVIO RODRIGUES	Ariquemes	BR 364 LC19 KM 25, ZONA RURAL. 76870-001 Ariquemes - RO.	Municipal	P18
IFRO - CAMPUS ARIQUEMES	Ariquemes	AREA RURAL, S/N RO 257 KM 13. AREA RURAL DE ARIQUEMES. 76878-899 Ariquemes - RO.	Federal	P19
EEEFM PROFESSORA QUITERIA DE OLIVEIRA DA SILVA	Ariquemes	AREA RURAL, 4090 GARIMPO BOM FUTURO. AREA RURAL DE ARIQUEMES. 76878-899 Ariquemes - RO.	Estadual	P20
EMEF PADRE EZEQUIEL	Buritis	LINHA C 50 LOTE 109 GLEBA 14 PA SANTA CRUZ KM 38, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P21
EMEF D PEDRO II	Buritis	LINHA SARACURA, KM 35, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P22

EMEF ORDEM E PROGRESSO	Buritis	LINHA C 18, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P23
EMEF TIRADENTES	Buritis	MARCO 20, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P24
EMEF OLAVO BILAC	Buritis	LINHA SARACURA, KM 27, P.A MENESES FILHO, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P25
EMEF MARIA ALVES DE SOUZA	Buritis	LINHA MARCO SATELITE, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P26
EMEF JOSE BONIFACIO DE ANDRADA E SILVA	Buritis	LINHA C 34 PA RIO ALTO, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P27
EMEF JOSE AMERICO DE ALMEIDA	Buritis	LINHA 20, KM 12 GLEBA 05 LOTE 29, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P28
EMEF JOSE SOUZA DE ASSUNCAO	Buritis	LINHA 07, ESQUINA COM A LINHA BEIRA RIO, P A MINAS NOVA, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P29
EMEF MARIA MARTA BRAGA	Buritis	LINHA 3 KM 35 PA SAO DOMINGOS, 76880-000 Buritis - RO.	Municipal	P30
EMEB WALDEMIRO DA SILVA MOURA	Cacaulândia	LC 03 TB 80 LOTE 21 A, ZONA RURAL. 76889-000 Cacaulândia - RO.	Municipal	P31
EMEF VALDIR ALBERTON	Cacaulândia	LINHA C 25 RO 144 TB 40, ZONA RURAL. 76889-000 Cacaulândia - RO.	Municipal	P32
EMEF CRISTO REI	Cacaulândia	LC-0 TB 30 AREA DE ASSENTAMENTO, 76889-000 Cacaulândia - RO.	Municipal	P33
EMEF CARAMURU	Campo Novo de Rondônia	BR 421 KM 90, S/N ZONA RURAL. RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P34
EMEF GUIMARAES ROSA	Campo Novo de Rondônia	LINHA MARTENDAL, SN SETOR RURAL. RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P35
EMEIEF NOVA FLORESTA	Campo Novo de Rondônia	BR 421 KM 80 LINHA C-06 KM 15, SÍTIO. ZONA RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P36
EMEF SALEM	Campo Novo de Rondônia	LINHA C 10, SN SETOR RURAL. RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P37
EMEF TANCREDO NEVES II	Campo Novo de Rondônia	RO 460 KM 30 DISTRITO DE VILA UNIAO, SN ZONA RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P38
EMEIEF 07 DE SETEMBRO	Campo Novo de Rondônia	BR 421, S Nº LINHA 3 COQUEIROS. SETOR RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P39
EMEF RIO BRANCO	Campo Novo de Rondônia	RIO BRANCO, S Nº ZONA RURAL. RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Municipal	P40
EEEFM RUTH ROCHA	Campo Novo de Rondônia	RUA CASTRO ALVES - DISTRITO RIO BRANCO, BAIRRO CENTRO. RURAL. 76887-000 Campo Novo de Rondônia - RO.	Estadual	P41
EMEF 23 DE MARCO	Cujubim	LINHA CA- 16, LOTE 139 GLEBA 02. ZONA RURAL. 76864-000 Cujubim - RO.	Municipal	P42

EMEF TEOTONIO BRANDAO VILELA	Cujubim	RO-205, CASTANHEIRA, KM 20 ZONA RURAL. 76864-000 Cujubim - RO.	Municipal	P43
EMEF ANTONIO FREDERICO DE CASTRO ALVES	Cujubim	P.A. AMERICO VENTURA LINHA C-02 GLEBA 01 LOTE 35, SN ZONA RURAL. 76864-000 Cujubim - RO.	Municipal	P44
E M E F R CONSELHEIRO SARAIVA	Machadinho D'Oeste	LINHA MC 03 KM 14 AREA RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P45
E M E F R MACHADO DE ASSIS	Machadinho D'Oeste	ENTRADA DO ORIENTE NOVO AREA RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P46
E M E I E F R PADRE ANGELO CERRI	Machadinho D'Oeste	NUCLEO TABAJARA AREA RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P47
E M E F R NELSON MANDELA	Machadinho D'Oeste	MACHADINHO DOESTE RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P48
E M E F R PABLO PICASSO	Machadinho D'Oeste	RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P49
E M E F R RACHEL DE QUEIROZ	Machadinho D'Oeste	LINHA LJ 09 KM 15 JABURU AREA RURAL, ZONA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P50
E M E F R JORGE ANDRADE	Machadinho D'Oeste	LINHA LJ 11 AREA RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P51
E M E F R GRACILIANO RAMOS	Machadinho D'Oeste	RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P52
EPMEIEF ONOFRE DIAS LOPES	Machadinho D'Oeste	RO 133 GLEBA 04, NUCLEO ESTRELA AZUL. RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P53
EMEIEFR TOM JOBIM	Machadinho D'Oeste	LINHA MA 28, KM 40, 28 ASS. STª MARIA II. RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P54
EMEIEFR FERNANDA MONTENEGRO	Machadinho D'Oeste	LINHA PEDRA REDONDA I KM 20, SEM NUMERO ESCOLA. ZONA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P55
EPMEIEF HERMINIA CASTOLDI DE OLIVEIRA	Machadinho D'Oeste	LINHA MC-07 - KM 35 - NUCLEO HELENOPOLIS, SN ZONA RURAL. ZONA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P56
EMEFR GEORGINA DE ALBUQUERQUE	Machadinho D'Oeste	02 DE NOVEMBRO, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P57
E M E F R CECILIA MEIRELES	Machadinho D'Oeste	RIO MACHADO - JURUA- AREA RURAL, COMUN. RIBEIRINHA. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P58
E M E F R AUGUSTO DE CAMPOS	Machadinho D'Oeste	LINHA TB 10 AREA RURAL, 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P59
EPMEIEF JOAO PAULO II	Machadinho D'Oeste	LINHA MA 28 - NUCLEO SANTA MARIA II, KM 72 - DISTRITO ENTRE RIOS, ZONA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P60

EMEIEFR ROBERTO MARINHO	Machadinho D'Oeste	LINHA MA- 16 COM MA - 18, SN -KM 40 ZONA RURAL. RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P61
EPMEIEF AMIGOS DO CAMPO	Machadinho D'Oeste	LH MP 115, SN KM 40. AREA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P62
EMEIEFR ANTONIO FRANCISCO LISBOA	Machadinho D'Oeste	LINHA C-04, CEDRO JEQUITIBA, MACHADINHO ESCOLA. RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P63
EMEIEFR ANISIO SPINOLA TEIXEIRA	Machadinho D'Oeste	LINHA LJ 17 AREA RURAL, ZONA RURAL. 76868-000 Machadinho D'Oeste - RO.	Municipal	P64
EMEIMEF MARIO PALMERIO	Monte Negro	BR 421, LINHA C-50, LOTE 41 GLEBA 51. ZONA RURAL. 76888-000 Monte Negro - RO.	Municipal	P65
EMEIMEF SANTA LUCIA	Monte Negro	BR 421 KM 25 LOTE 10, ZONA RURAL. 76888-000 Monte Negro - RO.	Municipal	P66
EMEF 22 DE ABRIL	Monte Negro	BR 421, L. C. 35, KM 10, S/N ZOANA RURAL. 76888-000 Monte Negro - RO.	Municipal	P67

Quadro 26 - Nome das escolas indicadas no mapa da Figura 14.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa.

Os dados da presente pesquisa, levantados na plataforma do INEP e em outros *sites* de pesquisa, assim com alguns materiais coletados em campo, demonstram que o início das grandes transformações na Educação do Campo no Vale do Jamari, da mesma forma que na educação do estado de Rondônia em geral, coincide com o início da expansão, no campo, de culturas destinadas, principalmente, à exportação. A origem da ocupação da região antes da existência do estado de Rondônia, apesar de contar com trabalhadores extrativistas há muitas décadas, somente foi realizada, de forma ampla, com a criação do INCRA, no governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). A criação desse órgão destinou-se a atender à Reforma Agrária proposta na Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como “Estatutos da Terra” (CUNHA; MOSER, 2010).

Porém, antes da criação do INCRA, e também no início da atuação dessa autarquia na organização fundiária da região, algumas instituições privadas começaram a lotear e negociar terras na região. Sobre a ocupação da terra no período, Cunha e Moser (2010, p. 131) demonstram que

[Foi realizada] por empresas particulares de colonização devidamente registrada no INCRA em terras particulares ou públicas submetendo a aprovação deste instituto os seus projetos de colonização para cada área, no período entre 1970 e 1980. A clientela potencial dos projetos de colonização particular é a do tipo empresarial, constituída por agricultores de média renda, com tecnologia mais avançada e possuidores de crédito bancário.

Em 1967/1968 surgiu a colonizadora particular Calama que inicialmente foi contestada pelo INCRA e a partir desse momento os migrantes assentados por aquela empresa se rebelaram, negando-se a pagar as terras adquiridas. Essa situação indefinida provocou a ocupação desordenada da área ocasionando sérios problemas sociais. Em 1976 o INCRA aprovou o projeto técnico apresentado pela CALAMA S/A reconhecendo-a como colonizadora particular e autorizando a execução do projeto.

Dessa forma, o lema “integrar para não entregar”, cunhado pelo presidente Marechal Castelo Branco em 1966 (apud PEIXOTO, 2009), assim como o lema que o seguiu, “Uma Amazônia sem homens, para homens sem-terra”, foram propagandas que não revelavam a real proposta da ocupação do solo na região. Na realidade, o regime militar, no poder desde 1964, em apoio aos grandes latifundiários e empresários, promoveu políticas institucionais destinadas a reduzir as tensões que já vinham se formando no campo desde os primeiros movimentos sociais relacionados à questão da terra, nos anos 1950. Assim, foram criadas as colonizações das regiões consideradas vazias do país, em termos de ocupação humana, como elemento de distensão. Nessa fase, Rondônia passa a ser considerada como o novo Eldorado, que aguardava a chegada dos pioneiros que o desbravasse (MOSER; ERNESTO, 2016).

A partir de então, a própria dinâmica da sociedade, assim como a necessidade de sobrevivência tanto de indivíduos como de coletividades, tanto de pequenos proprietários como de grandes empresas,

despertou o interesse de todas as regiões do país para Rondônia. Com o passar do tempo, atividades diversas da vida no campo foram sendo desenvolvidas no estado, como garimpo, extração, beneficiamento e comercialização de madeira e agropecuária em larga escala, que vieram a se tornar dominantes. Com a introdução do agronegócio, as alterações sociais, econômicas e políticas se acentuaram. Todas essas transformações causaram impactos importantes e permanentes na vida das pessoas em geral, mas, sobretudo, no setor educacional. As mudanças nesse setor fizeram da Educação do Campo, em alguns municípios, uma extensão da educação urbana, por meio da polarização das escolas do campo, o que não foi necessariamente positivo para o morador do campo.

Com a urbanização, nascida da nova onda de forasteiros que chegaram ao estado a partir da segunda metade dos anos 1990, dessa vez com o intuito de atuar na agricultura destinada à grande produção, tanto da soja como do milho e do arroz, houve a transformação do perfil produtivo do estado, alcançando o Vale do Jamari a partir dos anos 2000, quando o campo, em vários dos seus municípios, passou a ser ocupado pela produção de soja e milho em grandes áreas, alternada com a implantação de pastagens destinada à criação de gado de corte. A produção de alimentos para consumo das populações locais passou a ser substituída pela produção destinada ao agronegócio, esvaziando o campo, expandindo as cidades e causando a ocupação das periferias por moradores de baixa condição socioeconômica, muitos deles egressos do campo.

No caso específico de Ariquemes, pioneira no Vale do Jamari, é importante destacar que o fechamento das escolas multisseriadas da zona rural, que se iniciou em 2005, prosseguiu até o ano de 2018. Segundo informação da Coordenação de Educação do Campo de Ariquemes, representada, hoje, pela professora Maria Stella Muzy Nascimento, apesar de não haver, na Secretaria de Ensino, números exatos sobre o fechamento ano a ano das escolas multisseriadas no município, o processo de fechamento tornou-se mais intenso em 2008, com a maior parte das escolas fechadas naquele ano. Um dos fatores dessa intensificação, nesse período, é o fato de as escolas-polo terem sido implantadas a partir dos anos 2000, absorvendo, aos poucos, parte do alunado das multisseriadas, à medida que estas iam sendo fechadas.

O que chama a atenção nessa informação é o fato de que o fechamento veio ocorrendo gradativamente a partir de 2005, intensificando-se em 2008, enquanto o cultivo da soja, um dos pilares do agronegócio no estado, começa a se tornar significativo em 2010, em Ariquemes, e outras atividades do agronegócio já vinham se expandindo desde os anos 1990 na região, principalmente a pecuária leiteira e de corte. As Tabelas 5, 6 e 7 demonstram o avanço do cultivo da soja e as atividades da pecuária em anos precedentes.

Tabela 5 - Expansão da soja no Vale do Jamari (em ha).

ANO	Alto		Machadinho		
	Paraíso	Ariquemes	Cujubim	D'Oeste	Rio Crespo
2010		1.100		125	
2011		1.350		125	
2012	1.200	1.642		720	
2014	1.450	1.685	2.060	1.390	3.840
2015	2.500	2.243			6.065
2016	5.100		3.500	4.180	7.600
2017	6.189	3.321	5.995	4.941	12.575
2018	9.174	5.600	8.446	8.300	16.146
	765%	500%	410%	1.150%	420%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados de Agrolink (2020)¹⁶.

A respeito da pecuária, o que se percebe é que os modernos empreendimentos rurais de Rondônia iniciaram a atividade de criação de gado tão logo teve início a ocupação da região. Esses empreendedores contaram sempre com todo o apoio logístico e financeiro oficial, facilitando investimentos e incentivos. Conforme Pereira (2015, p. 98),

O estado de Rondônia assume uma postura agressiva de participação na chamada “Guerra Fiscal”, deliberadamente praticada no país, justificando que as condições territoriais do estado por si só não configuram vantagens comparativas capazes de atrair os investimentos necessários ao crescimento econômico. A estratégia utilizada é a mais comum e a mais facilitada para a conquista de investimentos privados – uma farta política de incentivos fiscais que se inicia nos anos 1990 e é ampliada nos anos 2000. Deste modo, e com a produção de um novo conjunto de normas territoriais que garantem a isenção fiscal, a pecuária bovina e a indústria da carne encontram em Rondônia um território viável à ação de um grupo de empresas em sua maioria externas à região.

Enquanto os grandes empreendimentos conseguem todas as facilidades para o desenvolvimento de suas atividades, os pequenos produtores padecem dificuldade no sentido de ter acesso a crédito. Ainda conforme Pereira (2015, p. 98-99, grifo nosso),

A atividade de criação de bovinos para a produção de carne e leite é realizada em grande parte dos municípios rondonienses, *com usos muito diferenciados de técnica e também com acesso muito variado à assistência e ao crédito*. A criação de pequena quantidade de animais para o consumo próprio ou venda de algum excedente ocorre em grande parte das propriedades rurais e também em assentamentos de reforma agrária, sobretudo quando se trata da pecuária leiteira.

¹⁶ Consulta por meio do *link*: <https://www.agrolink.com.br/regional/ro/machadinho-d-oeste/estatistica>.

Os dados acima demonstram que, nos anos 1990, os pequenos e médios produtores já começaram a se dedicar à pecuária. Especificamente na cidade de Ariquemes, em 1993, o rebanho bovino era de 120 mil cabeças, sendo que o estado possuía cerca de 4 milhões de cabeças (COSTA et al., 1996). Em 2021 o rebanho de Ariquemes conta com 499 mil cabeças, e o estado conta com 14,8 milhões. Esses dados demonstram que Ariquemes apresentou um crescimento, entre 1993 e 2021 (28 anos), de 316% (BRASIL CHEGA..., 2020).

Esses dados são indicativos da transformação ocorrida em Rondônia, assim como em toda a Amazônia, referente ao modelo de desenvolvimento implantado pelo Governo Federal. Apesar de essa política ter sido levada adiante por meio do discurso demagógico de colocar pessoas sem terra em uma terra desocupada, na realidade, a proposta escondia o projeto de promover o capitalismo em uma região ainda pouco povoada. Como, no período, a preocupação com o meio ambiente ainda não era tão intensa quanto na atualidade, entre os resultados prejudiciais, estava a devastação gradativa da floresta e dos recursos naturais. Sobre o tema, Castro (2013, p. 9) afirma que,

Durante décadas, o governo federal criou programas e incentivos para, ao contrário, promover a ocupação da região à custa da derrubada da floresta. Diversos programas, principalmente na década de 1970, tinham como principal objetivo povoar a região e, para isso, o governo financiava o assentamento rural de população oriunda de outras regiões no meio de Floresta Amazônica.

Estudo feito nessa mesma linha pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), quase três décadas antes, revela que, na época, já começava a se desenhar essa estrutura fundiária que domina o campo em Rondônia na atualidade. O cadastro de imóveis rurais de 1985 revela que propriedades rurais com até 100 ha, ocupadas por pequenos agricultores, abrangiam, naquele momento, 1.636.579,7 hectares. Por outro lado, o total dos imóveis de grandes produtores, ou seja, propriedades entre 100 e mais de 10.000 hectares, ocupavam 11.694.155,8 hectares (COSTA et al., 1996). A Tabela 6 demonstra essa desigualdade.

Tabela 6 - Estrutura fundiária de Rondônia - Cadastro de imóveis rurais/1985.

Classe de Área (ha)	Nº de Imóveis	%	Área Total (ha)	%
Até 10	572	1,05	3.240,1	0,02
11 a 25	1.643	3,01	29.114,1	0,22
26 a 50	5.323	9,77	208.791,1	1,56
51 a 100	20.560	37,73	1.395.434,4	10,47
101 a 500	23.847	43,76	2.914.138,8	21,86
501 a 1000	759	1,39	492.805,1	3,7
1001 a 10000	1692	3,10	3.429.904,2	25,73

Acima de 10000	103	0,19	4.857.307,7	36,44
	54.499	100	13.330.735,5	100

Fonte: Costa et al. (1996).

O aspecto mais importante está na distribuição fundiária e nos níveis de emprego de mão de obra nas atividades agropecuárias. Essa distribuição, conforme exposto no Gráfico 2, demonstra a seguinte discrepância: os 572 estabelecimentos com até 10 hectares ocupavam apenas 0,02 % de todo o solo do estado; por outro lado, apenas 103 estabelecimentos com mais de 10.000 hectares ocupavam 36,44 %, em uma clara demonstração de que a ocupação de Rondônia, como de toda a Amazônia, se fundamenta na grande propriedade.

Embora esses dados sejam da distribuição em 1985, quando já se encontrava consolidada a ocupação da região, as alterações que ocorreram a partir de então, até os anos 2000, foram no sentido de aumentar essa concentração fundiária. Na Tabela 7, pode ser observado que, em 2006, o número de estabelecimentos da agricultura familiar em Rondônia era de 75 251, enquanto as grandes propriedades eram em número de 87 077, ou seja, a diferença era pequena. No entanto, essas grandes propriedades ocupavam área 2,5 vezes maior que as pequenas propriedades, isto é, dos 8.329.133 hectares ocupados por estabelecimentos agropecuários, apenas 3.302.769 hectares eram destinados à agricultura familiar, restando 5.026.364 hectares para as grandes propriedades (CASTRO, 2013). O aspecto indicador do esvaziamento do campo é o fato de que essas grandes propriedades empregavam menos de 20% da mão de obra utilizada na agricultura familiar, segundo os números indicados na Tabela 7. Em outras palavras, quanto maior o empreendimento, menor o número de mão de obra ocupada, evidenciando que a agricultura familiar é a atividade que mais se utiliza do braço dos trabalhadores.

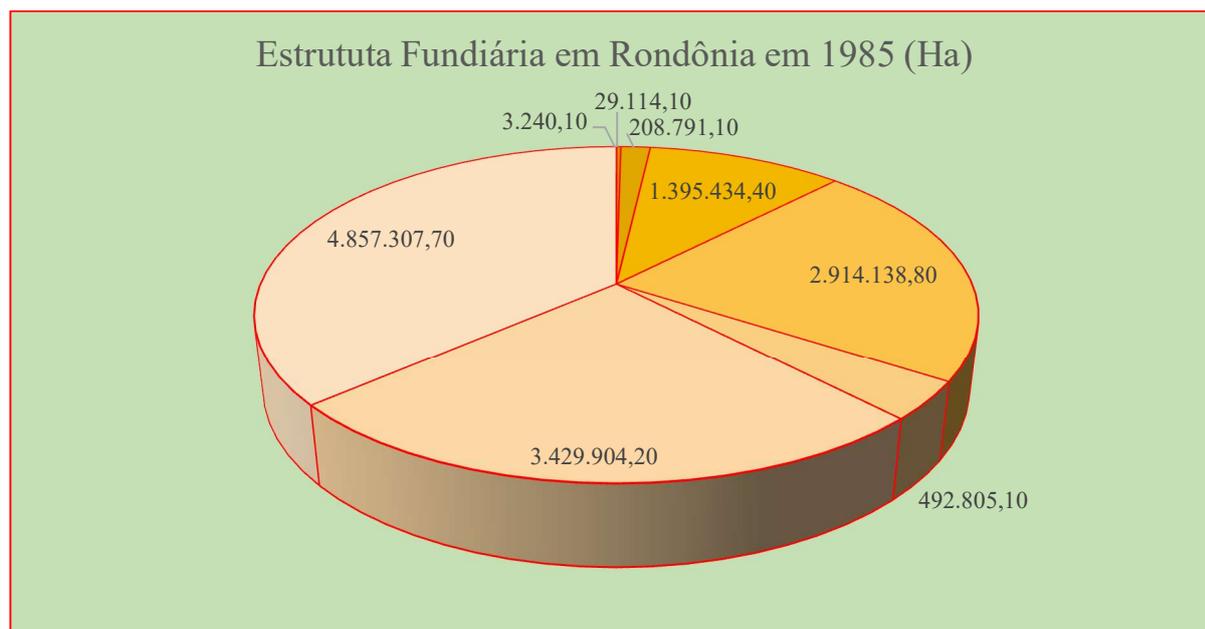


Figura 15 - Estrutura fundiária em Rondônia em 1985 (Ha).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Tabela 7 - Região Norte: número de estabelecimentos agropecuários, área e pessoal ocupado na agricultura familiar e não familiar (2006).

	Nº Estabelecimentos Agropecuários		Área Territorial dos Estabelecimentos Agropecuários (há)		Pessoal ocupado	
	Total	Agric. Familiar	Total	Agric. Familiar	Agric. Familiar	Não Familiar
RONDÔNIA	87.077	75.251	8.329.133	3.302.769	233.355	44.401

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006).

No entanto, como a produção dos grandes empreendimentos, com aporte financeiro elevado e emprego de tecnologias avançadas, se torna cada vez mais expressiva, para a administração pública, esse é o fato mais importante. Por conta dessa crescente produção, a Secretaria de Estado de Finanças (SEFIN) de Rondônia divulgou, em agosto de 2021, a informação de que as exportações do estado alcançaram “[...] cerca de R\$ 3,1 bilhões em exportações no período de janeiro a junho de 2021, um crescimento de 35,77% frente ao mesmo período do ano passado” (RONDÔNIA, 2021a, p. 1). São vários os produtos exportados, desde carnes, madeiras, minérios e produtos agrícolas em geral, mas, na pauta das exportações, a soja se destaca de forma absoluta, seguida por carnes desossadas de bovino congeladas, carnes desossadas de bovino frescas e carnes desossadas de bovino refrigeradas. Esses são os itens que ocupam os primeiros quatro lugares por ordem de importância, indicando que o maior peso da economia do estado se encontra no agronegócio (RONDÔNIA, 2021b).

Dados de 2020 sobre a produção de soja no Vale do Jamari já indicavam que, entre os fatores de transformação do campo, o elemento de destaque é a expansão do agronegócio. Se o início dessa expansão se deu pela exploração da pecuária extensiva, principalmente com o gado de corte, ainda nos anos 1990, a produção agrícola mecanizada, marcada pela monocultura da soja, do milho e do arroz, passa a ganhar mais destaque a partir do sul do estado. Como a soja é a cultura dominante no cenário atual, vem ocupando cada vez mais as áreas agricultáveis do Vale do Jamari, o que é demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Produção de soja no Vale do Jamari, em 2020.

Município	Hectares	Produção (toneladas)	Valor da produção X 1000 (R\$)
Alto Paraíso	18.047	64.052	81.128
Ariquemes	7.782	20.497	29.360
Cujubim	24.710	69.188	80.662
Machadinho D'Oeste	14.338	50.433	61.833
Rio Crespo	33.916	104.461	124.804
Total	98.793	308.631	377.787

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Nesse cenário, o aspecto educacional se torna cada vez mais inexpressivo no que diz respeito à Educação do Campo. Apesar do esforço dos movimentos sociais no sentido de promover uma educação que preserve, valorize e mantenha a cultura do trabalhador do campo, nota-se o contínuo avanço do agronegócio na região em estudo, assim como em grande parte do país, sobretudo na Amazônia. Ao mesmo tempo, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3, cresce continuamente a urbanização ao mesmo tempo que ocorre o gradativo esvaziamento do campo.

CONCLUSÃO

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa nº 4 - *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais*, foi de cunho bibliográfico, documental e de campo. Para sua realização, foi preciso entender alguns aspectos da história recente de Rondônia, assim como da região estudada, as origens de sua população e o modo como ela produzia a sua existência. O aspecto fundamental para a explicação da atual situação da região, principalmente no que tange à educação, é a forma como ocorreu sua ocupação, sua base econômica original, as relações de produção, as condições de vida no campo e a incipiente urbanização no momento da chegada dos migrantes que vieram para Rondônia a partir do final dos anos 1960.

Evidentemente, a região já possuía moradores, embora as atividades econômicas desenvolvidas por eles fossem maioritariamente voltadas para o extrativismo, o garimpo, a agricultura de subsistência e a pequena criação de animais apenas para alimentação. A pecuária bovina existia em escala reduzida, destinada apenas à produção de leite e de algum gado de corte, tudo isso em pequena quantidade e voltado apenas ao abastecimento dos moradores locais.

O trabalho de pesquisa, com alguma influência do Materialismo Histórico, foi analítico-explicativo. Dentre seus pressupostos básicos, destacam-se as contradições nascidas da dicotomia capital *versus* trabalho, considerando que os grandes empreendedores, possuidores de elevados recursos financeiros, sempre se apropriam tanto das riquezas naturais como daquelas produzidas pelo trabalho. As populações desprovidas de condições econômicas e financeiras para realizar a produção da sua existência nas atividades agrícola e pecuária de pequeno porte, frequentemente, são vítimas dos conflitos que permeiam a luta pela terra. Como a maioria dessas populações possui apenas o necessário para continuar sobrevivendo, aspectos importantes da vida são deixados de lado por absoluta impossibilidade de atendê-los. Um desses aspectos é o educacional.

Com base nas Tabelas 6, 7 e 8, pode-se perceber que a modernização do campo, em Rondônia, não significou o desenvolvimento econômico e social dos primeiros migrantes que aportaram na região. Na realidade, o que se viu foi a mudança do perfil produtivo, com os pequenos produtores abandonando o campo pelo fato de este ser gradativamente ocupado pela produção em escala muito ampliada e destinada principalmente à exportação, algo que não faz parte do comércio realizado pela agricultura familiar.

Percebe-se que o avanço da grande produção é inexorável. Como existe uma equivocada tradição de crença na concepção de que o país possui “vocação agrícola” e desempenha o papel de “celeiro do mundo”, as tentativas de redirecionar o sistema produtivo têm sido impedidas pelos representantes do poder econômico. Como esses representantes sempre atuam atrelados aos interesses

internacionais, as políticas para o setor social, incluindo educação, saúde, infraestrutura, meio ambiente e outros aspectos de interesse nacional, são sempre limitadas.

Embora existam políticas públicas para os setores mencionados, nota-se que são implementadas de forma débil, deixando a impressão de que foram pensadas para que não sejam aplicadas. Essa impressão deixa de ser apenas uma ilação para se tornar algo visível, principalmente no aspecto educacional.

Esperava-se que, a partir do momento em que a chegada de migrantes foi se tornando mais intensa, a oferta de educação aumentasse, por meio da construção de mais escolas, além da melhoria das já existentes, mas isso não aconteceu. Conforme foi explicitado ao longo do trabalho, inclusive com fotografias de escolas entregues pelo município, as condições dessas escolas eram tão precárias quanto as daquelas construídas pelos próprios migrantes. O mesmo se pode dizer do material escolar destinado à educação das crianças, como relatado por Santos (2021).

Por outro lado, as atividades destinadas ao agronegócio, inicialmente, a da pecuária, leiteira e de corte, seguida pela do milho em grandes propriedades e, por último, da soja, tiveram avanço e modernização contínua. Tanto isso é verdadeiro que as notícias de veículos de comunicação local e nacional dão conta do peso das exportações de *commodities* do estado, estando a soja no topo da pauta, seguida pelas carnes de vários cortes e animais. Assim, observa-se que, em todos os municípios do Vale do Jamari, a pecuária é atividade importante, mas, em cinco deles, a expansão do cultivo da soja vem alterando o perfil da economia e os demais aspectos da vida, incluindo a educação, um dos setores que mais sofreram mudanças a partir dos anos 2000.

O cultivo da soja, iniciado nos anos 1990, no sul do estado, a partir dos anos 2000, avançou para a região central, alcançando os municípios de Alto Paraíso, Ariquemes, Cujubim, Machadinho D'Oeste e Rio Crespo, em amplitude expressiva, colocando-os entre os grandes produtores do estado. Neles, as pioneiras escolas multisseriadas do meio rural foram fechadas, com raríssimas exceções, como demonstram as tabelas e o mapa constantes do texto.

Nos municípios onde o cultivo da soja não teve grande expansão, como Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia e Monte Negro, eventuais fechamentos de escolas rurais foram motivados por causas diversas daquelas enfrentadas pelos municípios que sediam a grande produção agrícola. Não foram, porém, tema de estudo da presente pesquisa. Cabe frisar, porém, que, em todos esses quatro municípios que estão fora do espaço sojicultor, também ocorrem problemas no campo, tanto no aspecto educacional quanto no político e econômico, assim como a violência pela posse da terra, em proporções semelhantes às dos outros municípios. Buritis já possuiu uma das maiores concentrações de madeireiras da região e, no quesito pecuária de corte, ocupa, atualmente, o quarto lugar no estado (COM..., 2020).

Todos os quatro municípios do entorno de Ariquemes surgiram, originalmente, de Núcleos Urbanos de Apoio Rural, do Projeto Marechal Dutra, implantado pelo Inca no final dos anos 1970. Como eles vieram a ser emancipados no final dos anos 1980 (Machadinho D'Oeste) e 1990, muitas escolas que eram rurais antes dessa emancipação passaram a ser urbanas, desde que se situavam na sede do núcleo original. Esse o motivo pelo qual aparecem poucas escolas propriamente rurais nesses municípios, na última tabela (Tabela 8).

O presente trabalho procurou demonstrar um aspecto dos problemas enfrentados pela Educação do Campo em Rondônia, que é apenas a extensão de um problema que vem ocorrendo no país. Inclusive, esse entrave não é somente consequência da alteração que sofre o campo no Brasil, mas também uma das causas dos problemas em questão. O campo se esvazia em favor do crescimento das cidades, mas esse esvaziamento pode ser causado não só pelas alterações que vêm ocorrendo no sistema de produção agrícola e pecuária, como também pode contribuir para essas alterações; é o caso do morador do campo que, motivado pela carência educacional no seu meio, não permite a continuação da formação educacional de seus filhos e busca alternativa no meio urbano, facilitando a concentração fundiária por parte dos capitalistas do agronegócio.

Um indicativo dessa transformação, negativa para o pequeno produtor do campo, é o que está ocorrendo na chamada Joelândia, região rural do município de Ariquemes, descrito anteriormente, em relação à escola-polo que corre o risco de ser desativada por conta da ofensiva da monocultura implantada no local. Caso idêntico, segundo o que informou o professor Rony Von, ocorre, em Alto Paraíso, com uma escola multisseriada que, por ação dos pais de alunos, resistiu à proposta de fechamento; contudo, é inegável que será fechada, pois o seu entorno já foi ocupado pela sojicultura, e não há como resistir ao impacto dos agrotóxicos utilizados no seu cultivo. É de se considerar que o fenômeno não atinge apenas as escolas multisseriadas, mas toda a Educação do Campo, considerando que a referida escola, por ser um polo educacional, concentra muitos alunos que, antes, estudavam em escolas multisseriadas, desativadas atualmente. Se esses alunos encontram dificuldades para frequentar a escola-polo, devido à distância de suas moradias até o local, pior será no caso de ela ter suas atividades encerradas. Esses alunos não terão outra alternativa senão aquelas que restam a muitas crianças e jovens no país: ou deixam de estudar ou se mudam para a área urbana, em busca de educação.

Mediante o que foi exposto no presente trabalho, fica demonstrado que os motivos que levaram os municípios a optar pelo fechamento das escolas do meio rural em Rondônia, mais especificamente em alguns municípios do Vale do Jamari, são diversos, envolvendo interesses políticos, influências econômicas e alterações comuns no movimento histórico da região.

Embora essas causas estejam presentes, em maior ou menor grau, em todas as regiões do país, em Rondônia, elas tomam forma e colorido próprio. Os interesses políticos engendrados no estado, ainda antes de sua criação, quando era um território federal, foram determinados pela política desenhada pelos governos que assumiram o poder a partir do golpe militar de 1964. Esse acontecimento é emblemático porque explica o direcionamento dado à política brasileira a partir de então, principalmente no que diz respeito às relações internacionais. O Brasil passou a conduzir suas ações atrelando-as aos interesses, notadamente, dos Estados Unidos.

Esse atrelamento desenvolveu-se em todas as áreas, mas na questão agrária e na educacional especialmente. O acordo MEC-Usaid para a reforma da educação, conduzindo o alunado para o tecnicismo destinado atendimento do mercado, sobretudo nas atividades urbanas, já causou alterações no desenvolvimento e na manutenção das atividades tradicionais realizadas no campo, visto que o alunado passou a se preparar para deixá-lo, haja vista que a formação escolar o levaria a buscar empregos urbanos, seja na indústria, seja no comércio e no setor de serviços.

A direção política, a partir da intensificação das atividades agroexportadoras, já tradicionais na história do país, impediu o desenvolvimento das forças produtivas no campo, de forma a promover a segurança e o bem-estar do trabalhador nas pequenas propriedades. Ocorre que, agora, incentivado pelo interesse do capital internacional avançado, em sua forma imperialista e mundial (LENIN, 1991), esse atrelamento aos interesses dos países desenvolvidos – EUA principalmente – passou a promover, na Amazônia, a inserção do capital na sua forma mais truculenta.

Paralelamente ao incentivo para ocupação da Amazônia pelos sem terra de regiões já congestionadas pela ocupação do campo por múltiplas atividades, que englobavam agronegócio, agroindústria e urbanização do próprio campo, também foi estimulada a vinda, para a região, de empresários da agricultura de grande escala. Na mesma onda de invasão do Norte desabitado, vieram, ainda, atravessadores, intermediários, grileiros e diversos tipos de investidores, visando apenas especular com a vastidão de terras a custo zero, ou, na pior das hipóteses, a custo muito baixo.

Esse movimento, efetuado com apoio governamental, gerou uma consequência bastante dolorosa para aqueles que vieram em busca de sobrevivência e com ânimo de fincar raízes na terra. Eram trabalhadores sem posses suficientes para empreender em seu lote de terra, tendo que trabalhar o solo com o apoio da família e o mínimo de apoio dado pelo Estado, por meio dos órgãos criados para esse fim. No entanto, esse fim nunca foi cumprido, como demonstram Ianni (1979) e Oliveira (2010), além de outros estudiosos que se debruçaram sobre o tema.

A consequência dolorosa mencionada anteriormente foi a introdução de um elemento que faz parte da luta pela terra desde os princípios da história. Por conta, possivelmente, de uma ancestralidade já desenhada na história do país, a busca pela terra se faz tanto por meio do trabalho quanto por meios

escusos os mais diversos possíveis, incluindo-se a violência em todas as suas formas. Na ocupação da Amazônia, o trabalho braçal, feito por pequenos proprietários, não lhes deu a garantia da propriedade. Na Amazônia, a propriedade da terra se deu pelo emprego da violência, ostensiva ou sutil. A violência sutil é aquela em que o poder público, atendendo a interesses do poder econômico, promove alterações cujas consequências sofrem os trabalhadores menos qualificados, assim como, no caso do campo, os pequenos proprietários.

Considerando que a violência no campo é um fenômeno que ocorre desde o início da chamada colonização de Rondônia, bem como em outros estados da Amazônia, não se pode considerá-la como algo fortuito ou marginal nas relações sociais e de produção. Antes, sim, deve ser contemplada como o método mesmo de ocupação da região, com fins econômicos e em atendimento aos desejos do mercado mundial.

No caso em questão, o que atende o mercado mundial é o agronegócio, em todas as suas formas: agroindústria, indústria madeireira, produção de proteína animal, laticínios, e tudo isso em escala de grande amplitude. Nesse quadro mercadológico de uso da terra, uma educação que promova a formação dos filhos de pequenos proprietários, para que venham a ser qualificados intelectualmente para a continuação das atividades do meio em que nasceram e vivem, não interessa aos donos do poder econômico.

Hoje, com o avanço das tecnologias informacionais, o campo está se transformando em um ambiente de grande produção e reduzida mão de obra. E assim, mesmo reduzida, essa mão de obra não é aquela que se pode considerar como de trabalhadores do campo, pois se trata, na verdade, de profissionais qualificados para o manuseio de avançadas técnicas de produção no campo.

Logo, pode-se considerar que, embora não seja o fator fundamental na política de fechamento das escolas rurais, o agronegócio, na prática, se encontra na raiz de todas as políticas implementadas pelo poder público para o meio rural. Também é de se destacar que o agronegócio em si não é o maior problema, nem na região nem em qualquer lugar do mundo. Na realidade, as contradições colocadas pelo capitalismo é que levam aos problemas sociais, econômicos e políticos. Como o capitalismo é, essencialmente, fundamentado na exploração do homem pelo homem, pelo simples fato de que seu interesse é o lucro a qualquer custo, todas as atividades do Modo de Produção Capitalista se ancoram nesse princípio.

Ao mesmo tempo, deve-se compreender que a busca pelo lucro é incompatível com a equitativa distribuição de renda. Desde as suas origens, o capitalismo, evoluindo da condição comercial para a industrial e, posteriormente, para a financeira, sempre buscou fontes de alto rendimento. Na atualidade, ainda que não haja mais o colonialismo do início da Idade Moderna, desenvolve-se um novo tipo de colonialismo, marcado pela existência de economias periféricas. Nelas, a produção de

itens primários garante a riqueza das economias centrais, desenvolvidas industrial e tecnologicamente. Nesse quadro de “escravismo moderno”, as sociedades subdesenvolvidas, nomeadas pelo eufemismo de sociedades em desenvolvimento, a educação capenga, por não poder se desenvolver de forma adequada a desenvolvimento social e humano de suas populações.

Nesse quadro de contínuas transformações, que, cada vez mais, fazem do campo um local de produção de um tipo específico de riqueza – riqueza esta que é apropriada por um número ínfimo de grandes proprietários, arrendatários, banqueiros e, até mesmo, políticos –, a Educação do Campo, pelo menos no Vale do Jamari, parece estar destinada à extinção. Apesar de a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, exigir critérios para o fechamento das escolas do campo – indígenas e quilombolas –, esses critérios não são especificados de forma clara, ficando ao sabor de quem tem o poder de mando na governança municipal ou estadual. A não ser que haja uma ruptura com as políticas atuais em nível de país, que coloque a Educação do Campo como razão mesma de Estado, com investimentos em infraestrutura, profissionalização e apoio financeiro aos pequenos produtores, a situação tende a se tornar cada vez mais grave para esses trabalhadores do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura brasileira e capitalismo no campo. *In*: STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ABRÃO, Adriana Thomé Yázigi; IZUMINO, Eduardo. Desenvolvimento humano. *In*: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- ALVARENGA, Darlan. **Com pandemia, indústria perde ainda mais participação no PIB e agronegócio ganha protagonismo**. G1 Economia, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/21/com-pandemia-industria-perde-ainda-mais-participacao-no-pib-e-agronegocio-ganha-protagonismo.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2021
- ARAÚJO, George Pedro Barbalho. **Ligas camponesas: formação, luta e enfraquecimento**. Maceió: Re-canto das Letras, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1808/1067>. Acesso em: 09 out. 2020.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 252-259. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1784/1523>. Acesso em: 24 out. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 161 p.
- BARROS, Geraldo Sant'Ana de Camargo. Agronegócio. *In*: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- BASTOS, Manoel Dourado; STEDILE Miguel Henrique; VILLAS BOAS, Rafael Litvin. Indústria cultural e educação. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 412-419. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. [S. l.: s. n.], 1994. 36 p. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RosaneGafa/o-consenso-de-washington>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Pulsar, 2008. 142 p.

BERTOLINI, Maria Madalena; PAULA FILHO, Pedro Luiz; MENDONÇA; Saraspathy Naidoo Terroso Gama de. A importância da agricultura familiar na atualidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA AGROINDÚSTRIA, 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife: Instituto IDV, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://ciagro.institutoidv.org/ciagro/uploads/1520.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 192 p. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf/at_download/file. Acesso em: 09 fev. 2020.

BOFF, Leonardo. Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas. *In*: **Conflitos no campo Brasil 2016**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra (CPT), 2017. 234 p. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL CHEGA a 218,2 milhões de cabeças de gado, aponta IBGE. **Canal Rural**, São Paulo, 29 set. 2019. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/rebanho-bovino-brasil-ibge/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981**. 2021. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1980-1987/leicomplementar-41-22-dezembro-1981-363034-norma-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações**. São Carlos: GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, 2010. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria.pdf/view>. Acesso em: 06 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 9**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. No prelo.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

CAMPOS, Alexandra Resende. Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPed, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPed, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT_14_572.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 7, n. 5, p. 1- 12, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1466/1442>. Acesso em: 24 fev. 2022

CANUTO, Antônio. 2016 sob o signo da violência. *In*: **Conflitos no campo Brasil 2016**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra (CPT), 2017. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016>. Acesso em: 10 set. 2021.

CARVALHO, Leila Lobo de *et al.* A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 6., 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7368/7143>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CASTRO, César Nunes. **A agropecuária na região norte: oportunidades e limitações ao desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Ipea, 2013. 48 p. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1215/1/TD_1836.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

COM 1,1 milhão de cabeças, rebanho bovino de Porto Velho se torna o 4º maior do Brasil. **G1**, Rondônia, 15 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/rondonia-rural/noticia/2020/10/15/com-11-milhao-de-cabeças-rebanho-bovino-de-porto-velho-se-torna-o-4-maior-do-brasil.ghtml> Acesso em: 2 ago. 2021.

COMITÊ BRASILEIRO DE DEFENSORAS E DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS. **Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil em 2017.** Rio de Janeiro: Justiça Global, 2018. 164 p. Disponível em: https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/CBDDDH---DOSSIE-2017_011118_web.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

CORREIA, Eli Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe.** 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_64c9b7e7e7771df5def6dad26d2e94c6. Acesso em: 30 nov. 2018.

COSTA, Nilton de Lucena *et al.* **Diagnóstico da pecuária em Rondônia.** Porto Velho: Embrapa, 1996. 34 p. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/698961/1/DOC19470001.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. **Dinâmicas territoriais em Rondônia: conflitos na produção e uso do território no período de 1970-2010.** 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-14092011-131342/pt-br.php>. Acesso em: 23 mar. 2021

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. A regionalização do agronegócio da soja em Rondônia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFICA AGRÁRIA*, 21., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1322_1.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da; DANDOLINI, Gustavo. Conflitos agrários e acesso à terra em Rondônia. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 461-479, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-461.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

CUNHA, Eliaquin T.; MOSER, Lilian. Os projetos de colonização em Rondônia. **Revista Labirinto**, Porto Velho, ano X, n. 14, p. 124-151, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/938/922>. Acesso em: 20 mar. 2019.

D'AGOSTINI, Adriana. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. *In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DIAS, Gabriel Max de Oliveira. **Educação, trabalho e vida no “campo”**: políticas públicas no distrito de rio das mortes em São João Del-Rei/ MG. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2018. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgeog/Gabriel%20Max.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

EMATER. **Getec/Ditep/Emater-RO**. Porto Velho: EMATER, 2016. Disponível em: <http://www.emater.ro.gov.br/ematerro/bovinocultura-de-corte/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ESCADA, Maria Isabel Sobral. **Evolução de padrões da terra na região centro-norte de Rondônia**. 2003. 166 f. Tese (Doutorado em Sensoriamento Remoto) – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, São José dos Campos, São Paulo, 2003. Disponível em: http://philip.inpa.gov.br/publ_livres/Dossie/Mad/Outros%20documentos/Isabel_Escada-tese-Rondonia-publicacao.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

FARIA, Wendell Fioride. Facebook: wendell.fioride.faria. Disponível em: <https://www.facebook.com/wendell.fioride.faria/posts/3702179829889426> Acesso em: 20 ago. 2021.

FAZENDA para plantio de Soja e Milho. **MF Rural**, Marília, 2020. Disponível em: <https://www.mfrural.com.br/detalhe/347126/fazenda-para-plantio-de-soja-e-milho> Acesso em: 14 ago. 2020

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 252-259. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Elisângela; NICOLIELO, Bruna. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Nova Escola**, [s. l.], 12 nov. 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2851/por-que-no-campo-os-alunos-estudam- tao-longe-de-casa#_=_. Acesso em: 13 mar. 2022.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. A colonização em Rondônia: lutas e perspectivas da agricultura camponesa. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 135-156, jan./jun. 2011.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A ferrovia do Diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

FERREIRA, Valdelise Martins dos Santos; CARNIELLO, Monica Franchi; RICCI, Fabio; TADEUCCI, Marilsa de Sá Rodrigues. O estado de Rondônia e os programas de desenvolvimento regional. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E X ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 14., 2010, São José dos Campos. **Anais [...]**. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba, 2010. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0092_0060_01.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

FONSECA, Maria da Graça Derengowski; MORAES, Eduardo Martins. Indústria de leite e derivados no Brasil: uma década de transformações. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 29, n. 9, set. 1999. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/ie/1999/TEC1-set99.pdf>. Acesso em 05 abr. 2020.

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

GRAZIANO, José. **O que é a questão agrária**. 4, ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/legislacao/artigos/O%20QUE%20E%20QUESTAO%20AGRARIA.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **A crise agrária**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio Pereira. Sociedade e economia do “agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/r5ZkZNPbHDqKckcBxrDSxrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

IANNI, Otavio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

IANNI, Otavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rondonia.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

INSTITUTO BUTANTAN. **Como surgiu o novo coronavírus**. São Paulo: Instituto Butantan, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Resultados Censo Escolar 2000**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_do_censo_escolar_2000.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. Ontologia humana e trabalho alienado. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KUCINSKI, Bernardo. **O que são multinacionais**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Rio de Janeiro: Global, 1991.

LISTA completa de escolas, cidades e estados. **QEDU**, [s. l.], [202-]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/busca/122-rondonia/4498-porto-velho>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MARINI, Rui Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARX, Karl. **Crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Porto Alegre: LP&M, 2011.

MESQUITA, Helena Angélica. Corumbiara: o massacre dos camponeses. Rondônia/Brasil 1995. **Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales**, v. 6, n. 119 (41), 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de desenvolvimento Territorial. Centro de Estudos da Cultura e do Meio Ambiente da Amazônia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: territórios de Rondônia: território Vale do Jamari**. Porto Velho: MDA/SDT/Rioterra, 2014. Disponível em: http://rioterra.org.br/pt/wp-content/uploads/2016/03/PTDRS-TVJ-2014_VF_ISBN.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 21 jan. 2021

MORAES, Patrícia Müller de *et al.* Aplicação de tecnologia da informação no agronegócio da macrorregião sudeste do estado de Mato Grosso. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e34610111752, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/11752/10596/156527>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOSER, Lílian Maria. **Formação de capital social e o ideário do desenvolvimento sustentável no mundo rural rondoniense: a organização dos sistemas alternativos de produção dos produtores de Ouro Preto D'oeste – RO**. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em desenvolvimento sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2006. Disponível em: <http://ppgdstu.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/LILIAN%20MARIA%20MOSER.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MOSER, Lílian Maria; ERNESTO, Eduardo Servo. A migração para Rondônia (Brasil) pós década de setenta: um olhar a partir dos estudos culturais. **Revista de História da UEG**, v. 5, n. 1, p. 74-102, 1 jul. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/4827>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES. **Histórico**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://mpabrazil.org.br/historico/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

NEW Holland Agriculture. **CNH Industrial**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://www.cnhindustrial.com/en-us/our_brands/new_holland_agriculture/Pages/default.aspx Acesso em: 08 dez. 2021

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

NÓBREGA, Maílson de. Educação: devemos gastar mais? **Veja**, Economia, [s. l.], 06 mar. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/mailson-da-nobrega/educacao-devemos-gastar-mais/>. Acesso em: 09 out. 2020.

NOVAES, Henrique Tahan. **Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital**. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

OLIVEIRA, José Lopes. **Rondônia: geopolítica e estrutura fundiária**. Porto Velho: Grafel, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, Adelmo Pedro de. **A cadeia produtiva da soja na fronteira agrícola oeste: o caso da fazenda tucano no município de Vilhena - RO**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2013. Disponível em: http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/506/1/Adelmo%20P.%20O.%20J%C3%BAnior_A%20cadeia%20produtiva%20da%20soja.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

ORIANI, Angélica Pall. Movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo (1917-1945). **Pro-Posições**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 443-466, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0088>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OSÓRIO, Carlos. Migrações recentes e desigualdades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABEP, 1., 1978, Campos do Jordão. **Anais [...]**. Campos do Jordão, SP: ABEP, 1978. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2942/2804>. Acesso em: 08 out. 2021.

PASTÓRIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso de São Gabriel/RS**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9444/PASTORIO%2c%20EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PEIXOTO, Fabrícia. Linha do tempo: entenda como ocorreu a ocupação da Amazônia. **BBC News**, Brasília, 22 jul. 2009. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/07/090722_amazonia_timeline_fbd#:~:text=Durante%20a%20ditadura%20militar%2C%20a,tamb%C3%A9m%20a%20destruiu%C3%A7%C3%A3o%20do%20bioma. Acesso em: 11 mar. 2022.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. A modernização recente da pecuária bovina em Rondônia: normas territoriais e a nova produtividade espacial. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-112, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/13534/13392>. Acesso em: 09 nov. 2021.

PLANS, Josep Iborra *et al.* **O território da Amazônia em disputa.** *In:* COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no Campo Brasil 2016. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2017. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016>. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In:* CALDART, Roseli Saete *et al.* (org.). **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Boletim da Educação. **Educação no MST: balanço 20 anos.** [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(9\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(9).pdf). Acesso em: 29 out. 2019.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável Vale do Jamari.** Porto Velho: MDA, 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio098.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Agricultura. **Potencial agrícola de Rondônia é destaque durante Abertura Nacional do Plantio de Soja.** Porto Velho: Portal do Governo do Estado de Rondônia, 2019. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/potencial-agricola-de-rondonia-e-destaque-durante-abertura-nacional-do-plantio-de-soja-2/>. Acesso em: 29 dez. 2019.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Agricultura. **Parceria entre Governo de Rondônia e instituição financeira estimula crédito rural e fortalece o agronegócio.** Porto Velho: Portal do Governo do Estado de Rondônia, 2021a. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/parceria-entre-governo-de-rondonia-e-instituicao-financeira-estimula-credito-rural-e-fortalece-o-agronegocio/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Agricultura. **Rondônia alcança mais de R\$ 3 bilhões com exportação.** Porto Velho: Portal do Governo do Estado de Rondônia, 2021b. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/rondonia-alcanca-mais-de-r-3-bilhoes-com-exportacoes-no-primeiro-semester-de-2021-soja-lidera-vendas-internacionais/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SADER, Maria Regina Cunha de Toledo. **Espaço e luta no Bico do Papagaio.** São Paulo: Editora USP, 1987.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação no campo no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 22 out. 2018.

SANTOS FILHO, Raimundo José dos. O fechamento das escolas do campo em Rondônia como consequência da ofensiva do agronegócio no estado. *In:* NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Movimentos sociais e políticas educacionais na era da barbárie.** Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

SANTOS, Rony Von de. **Processo de nucleação das escolas multisseriadas no município de Ariquemes (RO):** entre memórias e resistências (2005 – 2010). 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino e Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2021. Disponível em:

https://pgecn.unir.br/uploads/76256557/arquivos/Di_Rony_para_site_1976944474.pdf. Acesso em 16 out. 2021.

SANTOS, Silmar Oliveira dos. **Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTAC%C3%83O_SILMAR_OLIVEIRA_DOS_SANTOS_1751022562.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; SILVA, Andressa Lima da, BARROS, Josemir Almeida. O desfalecimento silencioso das escolas multisseriadas em Rondônia: retrospectos e realidade que agonizam. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2., 2018, Rio Branco. **Anais [...]**. Rio Branco: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/3267-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Divisão político-administrativa**. Porto Velho: Prefeitura de Porto Velho, [20--]. Disponível em: <https://sempog.portovelho.ro.gov.br/artigo/19583/12-divisao-politico-administrativa>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Joiada Moreira da *et al.* Desenvolvimento do setor hidroelétrico e as alterações microclimática na bacia hidrográfica do Rio Jamari – Rondônia. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 4., 2008, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: UNIR, 2008. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/96.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimento Sustentável. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, David Pimentel Oliveira. **A liga dos camponeses pobres e aluta pela terra no Nordeste**: contribuição ao estudo sobre o movimento camponês no Brasil. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5611/1/DAVID_PIMENTEL_OLIVEIRA_SILVA.pdf Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, Gilcimara Santana; FERREIRA, Taiane Barbosa. Programa alfabetização solidária: mais uma iniciativa social. *In*: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA - SEMOC, 8., 2005, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2005. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2669/1/Programa%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20solid%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

SILVA, Regina Celly Nogueira da; MACEDO, Celênia de Souto. **A urbanização mundial**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia%20-%20Reing/Geografia%20Urbana/Geo_Urb_A04_WEB_IBPPZ_SF_SI_SE_171209.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOBRE a empresa. **Amaggi Agro**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.amaggi.com.br/sobre-a-empresa/nossa-atuacao/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da alternância**: uma alternativa consistente de escolarização rural? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SOUZA, Juander Antônio de Oliveira. Colonização da década de 1970, Rondônia e a BR-364. **Espaço em Revista**, v. 22, n. 1, p.82-100, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/63286/35547>. Acesso em: 04 nov. 2021.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/brava%20gente%202012.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DA ZONA FRANCA DE MANAUS. **Interiorizando o desenvolvimento no estado de Rondônia**. Porto Velho: SUFRAMA, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/suframa/pt-br/publicacoes/copy_of_DesenvolvimentoRegional_Suframa_Rondnia.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

TABORDA, Jamile Mariano Macedo. **Desenvolvimento da pecuária bovina no estado de Rondônia**: contextualização histórica e Indicadores Zootécnicos. 2015. 73 f. Dissertação de (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/2237/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20JAMIL E%20M.%20M.%20TABORDA.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. **História regional (Rondônia)**. 4. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962>. Acesso em: 21 out. 2018.

VALADÃO, Alberto Dias. A educação do campo em Rondônia: estigmatizando o agricultor e a agricultura familiar. **P@rtes**, São Paulo, v. contínuo, p. 01-05, 2013. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2013/12/20/a-educacao-do-campo-em-rondonia-estigmatizando-o-agricultor-e-a-agricultura-familiar/>. Acesso em: 8 abr. 2017.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias; CORDEIRO NETO, José Raimundo; ANDRADE, Jackeline Amantino de. Bases sociotécnicas de uma tecnologia social: o transladar da pedagogia da alternância em Rondônia. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 24, n. 80, p. 89-114, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302017000100089&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 mar. 2020.

VALADÃO, Alberto Dias; SANTOS, André Manoel Pereira dos; MATIAS, Kátia Juversina. Educação do campo em Rondônia: 'contribuições' para a marginalização do agricultor familiar. **P@rtes**, São Paulo, v. 01, p. 01-05. 2014. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2014/02/20/educacao-do-campo-em-rondonia-contribuicoes-para-a-marginalizacao-do-agricultor-familiar/>. Acesso em: 18 abr. 2017.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Justificativa ao Decreto nº 4196-09/05/2005, sobre nucleação

JUSTIFICATIVA

Através de análises feitas pela Secretaria Municipal de Educação, percebeu-se que a educação na Área Rural necessitava de melhorias.

Devido à sobrecarga de tarefas, os professores das escolas multisseriadas não conseguiam desenvolver um bom trabalho, tornando-se desmotivados a exercer a sua função, fato este que, para quem deseja uma educação de qualidade, deixa muito a desejar. Além do mais, o agricultor prejudicava-se em relação à educação de seus filhos. Essa situação fez com que a polarização do primeiro ano a quarta série do Ensino Fundamental se tornasse inevitável.

Com a polarização esperou-se que todos esses problemas fossem solucionados pois, tanto educadores quanto educandos, usufririam de inúmeros benefícios, entre eles o acesso aos recursos tecnológicos informatizados, que incluem-se textos digitados em programas como o MS Word, slides ou fotos em programas de apresentação como MS Power Point, Corel, Adobe, entre outros softwares disponíveis e/ou qualquer conteúdo arquivado no computador (mapas, gráficos, etc), quanto aos não informatizados que classificam-se os de apoio didático tais como transparências, slides, fotos, textos apostilados, gráficos, vídeos e até mesmos livros paradidáticos ou de pesquisa, recursos esses que muito contribuem para o enriquecimento intelectual. Encontra-se em fase de implantação os Laboratórios de Informática quando as escolas pólos serão efetivamente contempladas com o Projeto de Inclusão Digital destinados aos alunos da área rural e urbana.

No início de 2004, a rede municipal de ensino rural dispunha de 83 (oitenta e três) escolas multisseriadas para atender 1172 alunos de 1ª a 4ª séries. Em média eram atendidos 14 alunos por escola. Além disso, mediante a distância entre elas, havia dificuldades de acesso e de acompanhamento “in loco” por parte da equipe pedagógica que acontecia no máximo uma vez por bimestre.

Somam-se à distância outros fatores que interferiam e/ou oneravam ainda mais na gestão pedagógica, ou seja, o número reduzido de veículos e os custos inerentes ao abastecimento e manutenção dos mesmos. Mediante a polarização, melhoraria a otimização do potencial humano, do tempo, bem como dos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis; a implementação de trabalhos coletivos, gerando maior comprometimento e integração dos discentes e docentes face à pluralidade cultural da comunidade do campo.

Em relação aos professores, declaravam-se desmotivados pela sobre-carga de trabalho uma vez que eram responsáveis por deveres alheios ao trabalho pedagógico, que atrapalhavam o rendimento escolar dos seus alunos, tais como: limpeza da escola, preparação e distribuição da merenda escolar, planejamento diário para atender 5 (cinco) séries diferentes, limpeza do pátio da escola, recebimento de merenda, materiais de consumo/limpeza e pedagógico na SEMED, planejamento e isoladas reuniões com pais, além da maioria ministrar aulas a cinco séries diferentes num mesmo turno.

As situações supracitadas levavam muitos professores a desistirem da profissão ou, na maioria das vezes, buscar oportunidades de trabalho na área urbana, deixando as salas multisseriadas, exigindo da gestão educacional contratar pessoas leigas para atuar em sala de aula, obtendo-se dessa forma um ensino de baixa qualidade. Isso tudo pesava mais ainda para que a educação do campo não contribuisse para a permanência do agricultor no campo, face à oferta de poucas condições de trabalho ao professor.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LEVANTAMENTO PARA POLARIZAÇÃO – 2005

ORDEM	NOME DA ESCOLA QUE PERTENCEM AS LINHAS C 60 E 65	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	ROCHA PITA + ou - 20 Km	-	4	-	1	2
2.	BOTELHO DE OLIVEIRA + ou - 25 Km	3	5	2	-	3
3.	XV DE NOVEMBRO + ou - 30 Km	4	-	1	2	-
4.	12 DE OUTUBRO + ou - 35 Km	7	4	4	4	4
5.	GIRASSOL + ou - 40 Km	5	5	-	2	4
6.	ULISSES GUIMARÃES + ou - 60 Km - ESTÃO FUNC.	3	3	4	5	2
7.	QUITÉRIA DE OLIVEIRA + ou - 72 Km ESTÃO FUNC.	2	2	5	1	2
8.	VINÍCIUS DE OLIVEIRA + ou - 25 Km	4	-	5	5	1
9.	RAUL LEONI + ou - 5 Km	7	2	-	5	1
10.	GETÚLIO VARGAS + ou - 25 Km	-	5	-	-	2
11.	NELSON RODRIGUES + ou - 30 Km	-	-	1	2	-
12.	AIRTON SENA + ou - 35 Km	4	6	1	1	5
TOTAL		39	36	23	28	26

ORDEM	NOME DA ESCOLA QUE PERTENCEM AS LINHAS C 70 E 75 PARA A VINÍCIUS DE MORAES	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	JOÃO FRANCISCO LISBOA + ou - 6 Km	6	5	3	6	2
2.	FELIPE DE OLIVEIRA + ou - 12 Km	6	2	4	3	5
3.	CARMEM DA SILVA + ou - 22 Km	1	1	2	-	2
4.	NILO PEÇANHA + ou - 30 Km	4	1	1	-	4
5.	LAURO DE OLIVEIRA + ou - 35 Km	2	4	4	2	3
6.	1º DE JANEIRO + ou - 40 Km	6	2	3	3	3
7.	FRANCISCO DE ASSIS + ou - 2 Km	-	3	1	1	1
8.	MÁRIO PEDERNEIRA + ou - 10 Km	9	2	4	2	3
9.	PROCÓPIO FERREIRA + ou - 15 Km	2	-	5	8	2
TOTAL		36	20	27	25	25

ORDEM	NOME DA ESCOLA HÁ PROPOSTA PARA SEREM AINDA	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	SANTANA DE CASTRO (FUNC.)	2	8	2	7	2
2.	LUIZ ROBERTO COSTA (FUNC.)	3	6	5	7	2
3.	PEDRO BANDEIRA (FOI P/Garimpo)	-	5	13	13	6
4.	JOSÉ LEVI BORGES (FUNC.)	8	3	3	3	6
TOTAL		13	22	23	30	16

ORDEM	NOME DA ESCOLA TODAS FUNCIONANDO ISOLADAS	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	ARCO IRIS	3	25	8	6	6
2.	EMILIA FERREIRA - A + - 6 Km	1	4	2	-	-
3.	EMILIA FERREIRA - B + - 12 Km	-	8	-	-	2
4.	EMILIA FERREIRA - C + - 20 Km	3	2	-	-	-
5.	TOM JOBIM + - 20 Km	1	-	-	1	-
6.	PEDRO AMÉRICO + - 8 Km	7	5	7	5	2

7.	ÉRICO VERÍSSIMO + - 15 Km	1	-	7	1	3
8.	SÃO JOÃO + - 20 Km	4	3	7	3	5
TOTAL		20	47	31	16	18

ORDEM	NOME DA ESCOLA 4 PARA ALDEMIR	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	BEIRA RIO + - 11 Km	7	3	4	7	2
2.	CRISTO REI + - 16 Km	2	5	2	2	-
3.	PADRE MANOEL	-	3	1	3	4
4.	BASILIO DA GAMA + - 7 Km	1	-	4	1	2
5.	DUARTE COELHO + - 16 Km (ISOLADA)	1	3	3	-	4
6.	PRINCESA ISABEL + - 25 Km (ISOLADA)	-	1	2	-	2
TOTAL		11	15	16	13	14

ORDEM	NOME DA ESCOLA TODAS ISOLADAS	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	VICTOR MEIRELES + - 12 Km	3	1	-	4	4
2.	VASCO DA GAMA + - 5 Km	-	3	-	-	2
3.	PAULINA MAFINI	7	11	9	6	10
4.	MARQUES DE OLINDA + - 13 Km	3	3	1	4	3
5.	GLAUBER ROCHA + - 10 Km	2	5	2	4	1
TOTAL		15	23	12	18	20

ORDEM	NOME DA ESCOLA HÁ 2 ISOLADAS	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	21 DE SETEMBRO	-	6	2	3	6
2.	CAPITÃO SILVIO DE FARIA	-	1	-	3	8
3.	FLORESTA FERNANDES (ISOLADA)	1	17	4	6	7
4.	MAFALDA RODRIGUES - PÓLO	2	7	2	4	6
5.	PAULO VI	11	7	1	6	3
6.	SILVIO RODRIGUES (ISOLADA)	2	8	3	3	5
TOTAL		23	46	16	42	38

ORDEM	NOME DA ESCOLA TODAS ISOLADAS	SÉRIES				
		1º	2º	2ª	3ª	4ª
1.	EVARISTO DA VEIGA + - 5 Km	2	-	1	3	1
2.	DARCI RIBEIRO + - 40 Km	3	1	-	1	1
3.	TOMÉ DE SOUZA + - 35	6	-	3	5	5
4.	JOSÉ DE ANCHIETA - PÓLO	1	9	10	5	12
5.	MARECHAL DEODORO DA FONSECA + - 32 Km	1	1	3	-	1
6.	JANAÍNA + - 25 Km	1	5	-	2	1
7.	CRISTOVO COLOMBO + - 8 Km	4	1	1	2	4
8.	PADRE MORETI + - 13 Km	1	1	-	1	2
9.	TIRADENTES + - 20 Km	1	2	4	3	4
10.	SANTA TEREZINHA + - 35 Km	2	8	2	5	2
11.	ALVARENGA PEIXOTO + - 15 Km	3	-	1	2	-
12.	XIV DE NOVEMBRO + - 9 Km	1	4	-	2	2
13.	MARIA GORETI + - 11 Km	4	3	1	4	12
14.	PLÍNIO SALGADO + - 12 Km	4	1	1	1	2
15.	24 DE MAIO + - 10 Km	2	3	3	1	4
16.	FELIPE CAMARÃO + - 15 Km	-	-	-	2	-
17.	EUCLIDES DA CUNHA + - 30 Km	7	-	4	7	3
TOTAL		36	29	30	40	54

ORDEM	NOME DA ESCOLA HÁ 2 ISOLADAS	SÉRIES				
		1º	2º	2º	3º	4º
1.	JOAQUIM NAPUCO + - 17 Km					
2.	CASSIMIRO DE ABREU + - 10 Km	1	3	3	2	3
3.	PEDRO ALVARES CABRAL + - 5 Km	1	4	-	3	2
4.	HENRIQUE DIAS – PÓLO	6	10	2	3	3
5.	JOÃO PAULI I + - 9 Km	9	1	6	3	5
6.	OLAVO ALVES NOBRE (ISOLADA)	1	2	2	-	3
7.	MADRE CRISTINA + - 3 Km	4	2	4	17	8
8.	CAMPOS SALES + - 7 Km	2	6	2	1	4
9.	FREI CÂNECA + - 15 Km	-	2	2	3	3
10.	TANGARÁ + - 20 Km	2	-	2	1	3
11.	CELINA CRUZ + - 25 Km (ISOLADA)	3	1	-	4	3
12.	RIO BRANCO + - 5 Km	12	5	5	4	4
	TOTAL	43	37	28	46	43

Mediante ao isolamento existente entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem das multisseriadas, era necessário possibilitar aos mesmos maior integração. Com a polarização, a ampliação de eventos culturais e esportivos, a expansão da visão do mundo dos discentes e docentes, o acesso aos recursos tecnológicos, mais capacitação e subsídios ao professor oferecidos pela equipe de apoio pedagógico, materiais didáticos e recursos tecnológicos, a oferta de espaço físico mais adequado, ou seja, a garantia de qualidade de vida aos alunos e aos profissionais. Soma-se ao exposto o processo de implantação do laboratório de informática nas escolas pólos, proporcionando aos alunos a inserção aos recursos de informática, bem como garantindo igualdade de oportunidades, construir e ampliar os prédios das escolas pólos.

Em busca de soluções para esses problemas, entende-se que uma das melhores formas seria nuclear as escolas multisseriadas e oferecer melhores condições de trabalho aos professores e a educação de melhor qualidade: o apoio das zeladoras, das cozinheiras, dos guardas, dos professores de reforço, do horário de planejamento e do acompanhamento pedagógico aos professores, mais equipamentos didáticos, energia elétrica, entre outras vantagens não disponíveis na maioria das escolas multisseriadas.

Mediante a proposta em estudo, constatou-se algumas resistências por parte de alguns pais e professores, alegando que o Projeto seria inviável devido à dificuldade de adaptação das crianças ao transporte escolar. Segundo eles, o trecho percorrido pelas crianças seria de difícil acesso, visto que as estradas não tinham a infraestrutura necessária para o tráfego dos ônibus escolares. Após três meses de aula, houve avaliação com a comunidade sobre as condições oferecidas aos alunos com relação ao transporte escolar, merenda, a estrutura física da escola. Os pais aprovaram a polarização sem nenhuma restrição.

Fundamentados na LDB/96, Art. 28 que determina a oferta da Educação Básica para a população rural, bem como sobre a promoção dos sistemas de ensino das adaptações necessárias às adequações e peculiaridades da vida rural de cada região, a Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo de polarização das Escolas Multisseriadas em busca de uma educação rural de qualidade a aproximadamente 524 (quinhentos e vinte e quatro) alunos de 1º ano a 4ª séries através da polarização de 40 (quarenta) escolas multisseriadas do município de modo gradual, até estender-se a grande maioria das escolas rurais conforme quadros estatísticos anexos.

Ariquemes, 03 de agosto de 2006.

José Francisco Pinheiro
Secretário Municipal de Educação
Decreto 4196-09/05/2005

ANEXO B – Portaria e parecer sobre funcionamento de duas escolas nas linhas rurais, de 1979 e 1981.

nº ~~161~~
161

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO FEDERAL DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA
CÂMARA DE ENSINO DE 1º GRAU

PARECER Nº 118/CTERO-81 Habilitado em: 11/11/81

RELATOR: CONS. MAURÍLIO ROCHA *Maurício Rocha*
Relator

ELEMENTA: Autorização de funcionamento da Escola Municipal Multigraduada "Teófilo Dias" de Ariquemes.

I- RELATÓRIO

Com o Ofício nº 362/81, de 02 de julho de 1981, o Senhor Secretário Municipal de Educação e Cultura encaminhou a este Conselho, para apreciação, o pedido de autorização de funcionamento da Escola Municipal Multigraduada "Teófilo Dias", de Ariquemes.

Dentre as peças que constituem o processo, encontramos as seguintes informações:

- 1- Ato de criação: Decreto nº 2.075 de 21 de agosto de 1979;
- 2- Endereço: Linha C. 45, Gleba 22, Lote 10, ER 421;
- 3- Formação da professora: 1º grau incompleto;
- 4- Séries ministradaa na escola: 1ª a 4ª série;
- 5- Horário de funcionamento: 1 (um) turno;
- 6- Matrícula: 30 alunos;
- 7- Assistência pedagógica: oferecida pela SEIEC;
- 8- Merenda escolar: fornecida pela CNAE;
- 9- Tipo de construção da escola: tapiri;
- 10- Estado de conservação: regular.

II- VOTO DO RELATOR

Dado o intensivo fluxo migratório direcionado à Rondônia, nos últimos anos, o que provocou a multiplicação de sua população, sentiu o Poder Público a necessidade de oferecer serviços básicos de forma a propiciar condições para que esses elementos pudessem fixar-se em seu novo lar. Entratanto, dada a escassez de recursos,

CCC

nem sempre o governo tem encontrado meios para que esses serviços sejam oferecidos de forma adequada às necessidades dos colonos. Ressalte-se, no entanto, que apesar da simplicidade, é longo o alcance e grande a ressonância no meio comunitário, visto que a escola representa, além da presença do governo no meio rural, condições para que os filhos dos colonos possam receber a educação, e contribuir para o desenvolvimento da região.

Em face do exposto, somos de parecer favorável a autorização de funcionamento da referida escola.

III- CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º grau aprova o voto do relator. Sala das reuniões, em Porto Velho, 11 de 12 de 1981.

Maurício Rache
Belonina José Couto
João D. S. S. S. S. S.
Ana Carolina Damasceno

IV- DECISÃO DO PLENÁRIO

Aprovada por unanimidade a conclusão da Câmara de Ensino de 1º grau, em Sessão Plenária de 19 de 11 de 1981.

Lauro de Oliveira Lima
Presidente
Maurício Rache
Lauro de Oliveira Lima
José Carlos Silveira
José Carlos Silveira

ANEXO C – Cópia de Ata de Nucleação – 05.11.2006

Ata da Reunião na Escola Plínio Salgado
Assunto Polarização

* Nos cinco dias do mês de novembro de 2006, os pais, a professora Ângela e a equipe da coordenação da área rural: Professora Cristina Kelly R. dos Santos e Vicente Paula de Souza e o motorista Tairiz Alves Diniz. O professor Vicente coordenador da área rural, expôs para os presentes o objetivo da reunião, apresentou a proposta e as vantagens. Após todas as explicações deu oportunidade para os pais falarem, uma mãe questionou o horário que o ônibus vai pegar os alunos, Vicente esclareceu que a prefeitura vai disponibilizar todos os recursos possíveis inclusive monitores. Uma ou seja os pais sugeriram que a professora

Ângela Silva contratada como (moma) monitora.
 Os pais pediram que o morro da LC 45 fosse rebaixado. Dona Regina perguntou o que será feito se um ônibus quebrar. O Vicente disse que devido eles estudarem pela manhã dará tempo de ser substituído. Os pais reivindicaram que a linha tenha dois ônibus, pois um não dará conta. Dona Geralda pediu que o ônibus pegue os alunos na LC 45 e desça na mesma linha sem ter que entrar em outra. Sem nada mais a tratar os pais aceitaram a polarização desde que as reivindicações deles sejam aceitas. Eu Cristina Kelly Rodrigues dos Santos secretariei a reunião lavrei essa ata que será assinada por mim e todos os presentes, Cristina Kelly R. dos Santos, Vientê Paulo de Souza, SAMUEL DE PAULA, Luciana Ferreira da Silva, Mônica Souza Assis, Mirlaine Pereira Vanguita, Elcida Luz Rui Teixeira, Roberto Carlos Silva, Regina da Penha Figueiredo, Ângela da Silva Lopes, Geraldo Guimarães da Silva Oliveira. Em tempo onde lê-se novembro no correto é dezembro.

ANEXO D – Cópia de Ata de Nucleação – 30.11.2006

AOS 30 DIAS DO MÊS DE NOVEMBRO DE 2006, OS PAIS, PROFESSORES E A EQUIPE COORDENADORA DA SENEED ESTIVERAM REUNIDOS NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA GLAUBER ROCHA PARA TRATAR DE ASSUNTOS RELACIONADOS A PO- LARIZAÇÃO. A PROFESSORA CLÁUDIA, DIRETORA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS, EXPÔS O OBJETIVO DA REUNIÃO FALOU DAS VANTAGENS DO PROJETO, PEDIU APOIO A COMUNIDADE COM RELAÇÃO A POLARIZAÇÃO. DEPOIS FOI ABERTO ESPAÇO PARA QUE OS PAIS SE MANIFESTASSE E DESSE AS SUAS OPINIÕES; FOI DISCUTIDO COM OS PAIS SOBRE OS HORÁRIOS QUE AS CRIANÇAS IRIAM ESTUDAR, QUESTÃO DE TRANSPORTE, TAMBÉM FOI DISCUTIDO, OS PAIS PRESENTES

23

FORAM A FAVOR DO PROJETO, ACHARAM QUE A
 POLARIZAÇÃO SÓ VEM A BENEFICIAR O APRENDI-
 ZADO DOS ALUNOS, MELHORAR A CONDIÇÃO DA QUALIDA-
 DE DO ATENDIMENTO. UM DOS QUESTIONAMENTOS DOS
 PAIS FOI EM RELAÇÃO AS ESTRADAS QUE PRECISAM
 SER RECUPERADO OS PONTOS CRÍTICOS DA ESTRADA
 PARA FACILITAR O TRANSPORTE DAS CRIANÇAS. TODAS
 AS IDÉIAS FORAM DESENVOLVIDAS E ACERTADAS COM OS
 PAIS. NÃO HAVENDO NADA MAIS A TRATAR EM VI-
 CENTE DE PAULO DE SOUZA SECRETÁRIO ESTA (A) REV-
 NÍCIO E LAUREI ESSA ATA QUE VAI ASSINADA POR
 MIM E POR TODOS OS PRESENTES, FOI ACEITA A PROPOSTA
 Vinte Paulo de Souza, Claudia Alves Mendes, Marlene
 Motta dos Santos
 Simone Rezende do Moura
 Eliana Bzzi
 Luilene Carvalho Paixão Medeiros
 Roseli Gonçalves Coelho
 Doreli