

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

WANESSA TEIXEIRA DA SILVA

**A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR RURAL E SEU PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO EM JI-PARANÁ, RONDÔNIA (2000-2008)**

PORTO VELHO - RO

2021

WANESSA TEIXEIRA DA SILVA

**A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR RURAL E SEU PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO EM JI-PARANÁ, RONDÔNIA (2000-2006)**

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

Orientador: Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

PORTO VELHO - RO

2021

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

S586p Silva, Wanessa Teixeira da .

A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008) / Wanessa Teixeira da Silva. -- Porto Velho, RO, 2021.

128 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

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

1.Educação rural. 2.Escolas rurais. 3.Nucleação. 4.Polarização. 5.Política Educacional. I. Barros, Josemir Almeida. II. Título.

CDU 373(811.1)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos 22 do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, teve início sessão pública de **DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, na sala virtual do Google Meet: <https://meet.google.com/waw-rfdt-rne>, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores: Josemir Almeida Barros (Presidente - PPGE/UNIR), Dr.^a Nilce Vieira Campos Ferreira (membro externo - IE/UFMT) e Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin (membro interno - PPGE/UNIR), a fim de arguirm **WANESSA TEIXEIRA DA SILVA**, acerca da Dissertação intitulada **A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR RURAL E SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO EM JI-PARANÁ, RONDÔNIA (2000-2006)**, sob orientação da(o) Professor Doutor Josemir Almeida Barros. Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(a) mestrando(a), na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado(a) pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **WANESSA TEIXEIRA DA SILVA** foi **APROVADA** no **EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, faz jus ao título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia(UNIR).

Recomendações da Banca:

Revisão da língua portuguesa, adequar às normas da ABNT, desenvolver a temática investigada na introdução e última seção.

Porto Velho/RO, 22 de fevereiro de 2021.

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Profa. Dr.^a Nilce Vieira Campos Ferreira (Membro Externo - IE/UFMT)

Profa. Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin (Membro Interno - PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **JOSEMIR ALMEIDA BARROS, Docente**, em 22/02/2021, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nilce Vieira Campos Ferreira, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN, Docente**, em 23/03/2021, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

Dedico este estudo ao meu querido Marcelino Batista.

À minha família, em especial à minha mãe Marilene Teixeira e ao meu pai Manoel Teixeira.

Às minhas irmãs, Kátiuscia Teixeira e Keila Teixeira.

À Silvana Batista.

In memoriam de Ivonete Batista.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao Professor Doutor **Josemir Almeida Barros** pela orientação, apoio e compreensão.

Ao **Marcelino**, por me auxiliar em todos os momentos que necessitei.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia, aos colegas do mestrado e, em especial, aos da linha de Políticas e Gestão Educacional.

Ao **José Arikapú**, secretário do programa.

Ao **Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA)**.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela concessão da Bolsa Demanda Social.

À Professora Doutora **Nilce Vieira Campos Ferreira** e à Professora Doutora **Aparecida Luzia Alzira Zuin**, pelos apontamentos e orientações realizados na qualificação. Muito obrigada, eles foram valiosos.

Às pessoas que colaboraram com essa pesquisa, em especial, ao Procurador Municipal **Silas Queiroz**.

SILVA, Wanessa Teixeira da. **A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008)**. 128 f. Dissertação (Mestrado): Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2021.

RESUMO

O agrupamento de escolas rurais em escolas-núcleo e, posteriormente, em escolas-polo, no município de Ji-Paraná, constituiu uma política administrativo-pedagógica implantada pela municipalização para nucleação e polarização de escolas rurais. Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo geral investigar esta política em escolas rurais no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. As indagações que suscitaram a pesquisa são: de que modo foi implementada a política de nucleação de escolas rurais em Ji-Paraná? A política de nucleação escolar foi instituída no contexto histórico brasileiro por meio de quais propósitos? Quais são as temáticas e especificidades da produção científica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais em programas de Pós-Graduação em Educação? Quais são os modelos de organização das escolas rurais após a implantação da política de nucleação? A investigação é de abordagem qualitativa e contou com análise de fontes documentais e de campo e pesquisa bibliográfica, adotando-se como temas a melhoria do ensino e da qualidade de aprendizagem, bem como o acesso e a permanência na escola. Foram coletados dados junto à Prefeitura Municipal de Ji-Paraná/RO, bem como realizadas entrevistas com professores que lecionam no meio rural. Como resultado, na unidade territorial em análise, averiguou-se o desenvolvimento do processo de nucleação e polarização que consistiu no fechamento de escolas rurais multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais seriadas, a partir da política do governo municipal, com os argumentos de promoção de melhorias na qualidade do ensino e garantia de oportunidades iguais de acesso à educação independentemente da localidade de moradia daqueles que necessitam desse serviço essencial. Em consequência, conclui-se que, devido ao modelo implementado, foram fechadas 114 escolas rurais e seus alunos transferidos para nove instituições de ensino, chamadas de escolas-polo.

Palavras-chave: Educação rural. Escolas rurais. Nucleação. Polarização. Política educacional.

ABSTRACT

The grouping of rural schools in core and, later, in pole schools, in the municipality of Ji-Paraná, constituted an administrative-pedagogical policy implemented by the municipalization for the nucleation and polarization of rural schools. In this sense, this research has the general objective of investigating this policy in rural schools in the municipality of Ji-Paraná, state of Rondônia. The questions that prompted the research are: how was the policy of nucleation of rural schools in Ji-Paraná implemented? The school nucleation policy was instituted in the Brazilian historical context for what purposes? What are the themes and specificities of scientific production on the educational policy of nucleation of rural schools in Postgraduate programs in Education? What are the models of organization of rural schools after the implementation of the nucleation policy? The investigation has a qualitative approach and included analysis of documentary and field sources and bibliographic research, adopting as themes the improvement of teaching and the quality of learning, as well as access and permanence at school. Data were collected from the City Hall of Ji-Paraná / RO, as well as interviews with teachers who teach in rural areas. As a result, in the territorial unit under analysis, the development of the process of nucleation and polarization was verified, which consisted of the closing of multi-grade rural schools, grouping them into central serial schools, based on the policy of the municipal government, with the arguments of promoting improvements in the quality of education and guarantee of equal opportunities for access to education regardless the place of residence of those who need this essential service. As a result, it is concluded that due to the implemented model, 114 rural schools were closed, and their students transferred to nine teaching institutions, called pole schools.

Keywords: Rural education. Rural schools. Nucleation. Polarization. Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Ilha do coração em Ji-Paraná – Foto de Jimmy Bob. 62
- Figura 2** – Ponte sobre o Rio Ji-Paraná e os Distritos de Ji-Paraná. 63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação do resultado do mapeamento por tipo de produção.	41
Gráfico 2 – Representação do resultado do mapeamento por ano de defesa.	42
Gráfico 3 – Representação do resultado do mapeamento por região.	43
Gráfico 4 – Representação das instituições envolvidas.....	44
Gráfico 5 – Censo demográfico de Ji-Paraná.	66
Gráfico 6 – Produto Interno Bruto de Ji-Paraná – Anos 2005, 2010, 2014 e 2018.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação da região Norte.	36
Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação pesquisados.	40
Quadro 3 – Dissertações e Teses Mapeadas.	46
Quadro 4 – Primeiras escolas rurais de Ji-Paraná – ano 1970.	71
Quadro 5 – Escolas rurais em Ji-Paraná – ano 1982.	74
Quadro 6 – Escolas rurais em Ji-Paraná – ano 1984.	75
Quadro 7 – Escolas rurais multigraduadas em Ji-Paraná – ano 1985.	75
Quadro 8 – Escolas rurais multigraduadas em Ji-Paraná – ano 1987.	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação dos trabalhos por assuntos e combinações.	39
Tabela 2 - Qualificação dos professores entrevistados.	61
Tabela 3 – Escola-Núcleo Riachuelo.	80
Tabela 4 – Escola-Núcleo Pérola.	82
Tabela 5 – Escola-Núcleo Irineu Antonio Dresch.....	83
Tabela 6 – Escola-Núcleo Tereza Tustumi – Núcleo 5.....	83
Tabela 7 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Aliança – Núcleo 6.....	84
Tabela 8 – Escola-Núcleo São Manoel – Núcleo 7.....	85
Tabela 9 – Escola-Núcleo São Gabriel – Núcleo 8.....	85
Tabela 10 – Escola-Núcleo Dezenove de Novembro – Núcleo 9.....	86
Tabela 11 – Escola-Núcleo Tupi – Núcleo 10.	86
Tabela 12 – Escola-Núcleo Edson Lopes – Núcleo 11.	87
Tabela 13 – Escola-Núcleo Ulisses Matosinho – Núcleo 12.	88
Tabela 14 – Escola-Núcleo Rio São Francisco – Núcleo 13.....	88
Tabela 15 – Escola-Núcleo Almirante Tamandaré – Núcleo 14.....	89
Tabela 16 – Escola-Núcleo Maria Montessori – Núcleo 15.	89
Tabela 17 – Escola-Núcleo Rio Jaru – Núcleo 16.....	90
Tabela 18 – Escola-Núcleo Antônio Prado – Núcleo 17.....	91
Tabela 19 – Escola-Núcleo Raul de Leone – Núcleo 18.....	91
Tabela 20 – Escola Municipal de Ensino Fundamental São Gabriel – Núcleo 19.....	92
Tabela 21 - Escola Polo Antônio Prado – Linha 206 – Projeto Ouro Preto – Ji-Paraná.....	100
Tabela 22 - Escola Polo Professor Edson Lopes – Linha 20 – Itapirema – Ji-Paraná.	101
Tabela 23 - Escola Polo Professor Edson Lopes – Linha 20 – Itapirema – Ji-Paraná.	102
Tabela 24 - Escola Polo Paulo Freire – L 153 – Projeto Ouro Preto – Ji-Paraná.....	103
Tabela 25 - Escola Polo Pérola – L 98 – I (acima do travessão N) – Ji-Paraná.	103
Tabela 26 - Escola Polo Prof. Irineu A. Dresch – L 128 Projeto Riachuelo – Ji-Paraná.	104
Tabela 27 - Escola Polo Rio São Francisco – 6ª Linha da Gleba G – Ji-Paraná.	105
Tabela 28 - Escola Polo Rio São Gabriel – Linha União Km 16 – Ji-Paraná.....	105
Tabela 29 - Escola Polo Ulisses Matosinho – 3ª Linha da Gleba G – 16 – Ji-Paraná.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AP	Amapá
AM	Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná
CNE	Conselho Nacional da Educação
DO	Doutorado ou Doutorado Acadêmico
DP	Doutorado Profissional
EDUCA	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância
EDUCANORTE	Doutorado em Educação na Amazônia
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
ES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Mestrado ou Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PA	Pará
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PPGEE	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

PPPGE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PROJAMS	Projeto Ji-Paranaense de Ensino Modular Seriado
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RO	Rondônia
RR	Roraima
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPOG	Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão de Rondônia
TO	Tocantins
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UF	Unidade da Federação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSE	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
3	EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL E NUCLEAÇÃO ESCOLAR: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.....	33
3.1	Processo de seleção das dissertações e teses analisadas: a metodologia	35
3.2	Apresentação dos dados quantitativos das pesquisas	40
3.3	Discursos dos autores e das autoras: o que revelam as pesquisas sobre a política de nucleação das escolas rurais	44
3.3.1	Tema: melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem.....	48
3.3.2	Tema: o acesso e a permanência na escola.....	55
4	A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO MEIO RURAL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA.....	60
4.1	Descrições geográfica, histórica e socioeconômica de Ji-Paraná	61
4.2	As escolas no meio rural em Ji-Paraná: aspectos históricos.....	69
4.3	A política educacional de nucleação das escolas rurais e seu processo de implantação	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO	124

1 INTRODUÇÃO

A memória do cheiro suave da florada de um cafezal, numa madrugada em meados da década de 1980, cultivado numa pequena porção de terras localizada na área rural da cidade Nova Brasilândia do Oeste/RO, invadindo um minúsculo quarto, pelas fendas da madeira rústica extraída da floresta e trabalhada manualmente para construção da casa, alcançando os sentidos de uma criança de seis anos de idade, numa mistura de prazer e desejo pela bebida quentinha preparada pela avó enquanto esta questionava o porquê do seu marido não tê-la autorizado a ser professora numa escola rural localizada na 2ª Linha da Gleba G, em Ji-Paraná/RO, tornou-se a razão que impulsionou a escolha do tema política educacional a ser abordado no contexto da nucleação escolar rural e seus reflexos na reorganização da educação no meio rural em Ji-Paraná.

Entretanto, tratando-se de investigação científica exigida em nível de Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, a motivação acima exposta não é suficiente para justificar um exaustivo trabalho de pesquisa a ser construída à base de muita dedicação e emprego de energia. Daí insurgem outras duas razões pelas quais se escolheu o foco temático, que é contribuir para o avanço do conhecimento a respeito das políticas públicas que visam garantir o direito à educação no meio rural, bem como colaborar com outras iniciativas científicas que estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA)¹ da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob a coordenação do Professor Doutor Josemir Almeida Barros, e que pesquisam sobre a educação e seus desdobramentos para a educação rural.

Durante a leitura dos textos de Ramos (1987), Vasconcellos (1993), Carmo (2016), Capelo (2000), Moreira (1999), Silva, Morais e Bof (2006), é possível perceber que, desde 1975, os estados e os municípios brasileiros vêm aderindo à política de nucleação das escolas, baseando-se no objetivo central da melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação às crianças, adolescentes e jovens que estudam no meio rural. Contudo, nem sempre as ações dos governantes alcançam a efetiva garantia deste objetivo e o resultado da implantação de programas de agrupamentos escolares passa a transparecer a intencionalidade do poder público, que é a redução de gastos com a educação daqueles que se encontram fora do contexto urbano. Assim, coadunando os argumentos de Oliveira (2010), pode-se dizer que os aspectos

¹ Ver: <http://www.grupoeduca.unir.br>

econômicos e de otimização no uso de recursos financeiros de uma entidade política² são a agulha da bússola que norteia a gestão e a organização das escolas localizadas no meio rural.

A ideia de nuclear as escolas rurais surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), em meados do século XIX (RAMOS, 1987). O alvo da nucleação era reunir várias escolas isoladas numa escola maior e mais bem equipada, centralizada estrategicamente no território do ente político que a instituiu. Consequentemente, os alunos do meio rural, ao invés de andarem até a escola próxima às suas casas, passaram a ser transportados por ônibus até a escola-núcleo. Essa nova realidade subjuga o aluno, a aluna e a comunidade ao distanciamento físico e subjetivo da escola (BAUMANN, 2012).

Neste trabalho, a palavra nucleação é sinônima dos vocábulos consolidação, agrupamento, ordenamento e polarização. A literatura nacional e internacional não é uníssona nesta questão, mas o sentido contido nos termos é invariável e se resume na reunião de várias escolas numa maior, localizada num ponto estratégico no território do ente federativo, fazendo com o que os alunos passem a ir para a escola de ônibus (RAMOS, 1987).

Além da explicação conceitual da palavra nucleação, considera-se importante expor o motivo determinante da adoção dos termos escola rural e educação rural, e o suporte teórico para tal está amparado em Bezerra Neto e Santos (2016). Conforme o entendimento desses autores, a educação deve ser garantida às populações que vivem no meio rural, na área rural, percebido como contraponto do urbano e compreendido como parte deste. Assim, seja qual for a ideologia que direcione as ações pedagógicas presentes neste meio, e independente do tipo de organização escolar imposta pelo sistema de ensino ou escolhido pela gestão escolar, a escola é aqui sustentada como pertencente ao meio rural, um espaço de luta, que abriga opiniões e interesses divergentes de grupos diversos, como assentados dos programas de reforma agrária, os trabalhadores quilombolas, os pequenos proprietários, os ribeirinhos e os demais agricultores que vivem no campo há várias décadas e não têm qualquer ligação com os movimentos sociais de luta pela terra (BEZERRA NETO; SANTOS, 2015, p. 179).

No Brasil, o primeiro ente federativo a adotar a política de nucleação foi o Paraná (1976), seguido de Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989). Posteriormente, este procedimento político-administrativo expandiu-se pelo território brasileiro baseado no dever do Estado de oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade.

² No Direito Administrativo, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são personalidades jurídicas autônomas também conhecidas como entidades políticas ou entes federativos. À luz do Direito Constitucional, elas gozam de autonomia política conforme preconiza o art. 18, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

De um modo bastante geral, Silva, Morais e Bof (2006) argumentam que as escolas nucleadas são melhores e mais eficientes do que as isoladas porque seu princípio fundamental está consolidado na superação do isolamento e abandono vivenciados cotidianamente por estas escolas que funcionavam em regime multisseriado. Constata-se, com isso, que as escolas rurais brasileiras apresentam características de isolamento (distante do espaço urbano) e de organização multisseriada (junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries e anos, com um único professor, todos num mesmo espaço (PARENTE, 2015).

É importante destacar que as primeiras experiências de nucleação das escolas brasileiras, além de procurar atender os aspectos educacionais, como promoção da igualdade de oportunidades entre alunos rurais e urbanos e minimização dos custos do financiamento da educação, também se preocupou em solucionar questões de ordem populacional devido ao intenso processo de urbanização que estava ocorrendo no Brasil nas décadas de 1980 e 2000 (CARMO, 2016). Portanto, segundo esta perspectiva, a educação foi uma ferramenta política para conter o êxodo rural, sendo a nucleação uma estratégia educacional para diminuir os problemas sociais da cidade, como se ofertar o ensino rural fosse suficiente para resolver estes problemas. Segundo Carmo (2016), bastava um prognóstico contextualizado da contradição social, econômica e cultural existente no campo para concluir que, além do ensino com qualidade, os espaços menos favorecidos – como o meio rural – exigem outras iniciativas públicas voltadas, por exemplo, para a saúde, infraestrutura, financiamento de produção, regularização fundiária, dentre outros, como alternativas para garantir a subsistência e permanência dos moradores.

No estado de Rondônia, especialmente no município de Ji-Paraná, a política de nucleação das escolas rurais foi implantada na década de 2000, e decorreu de ações governamentais municipais pontuais, demandadas pelo poder executivo, o que a classifica como uma política de governo. Resumidamente, política de governo é aquela que o poder executivo decide, num processo menos burocrático e complexo de formulação e implantação de ações, atender às demandas colocadas na própria agenda política interna de um ente federativo. É válido dizer que as demandas desse tipo de política podem abordar assuntos complexos, como é o caso da educação rural, que entrelaçam conflitos de interesse com grande repercussão social e com inferências de movimentos sociais em prol da defesa do direito universal à educação. Todavia, o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo.

A descentralização da política educacional ocorrida na década de 1990 com o processo de municipalização do ensino fundamental foi o marco que acelerou a implantação da política de nucleação das escolas rurais por todo o Brasil. Os municípios, como é caso de Ji-Paraná, impulsionados por questões orçamentárias assumiram o ensino fundamental para aumentar as receitas da educação através de repasses públicos federais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, criado pela Lei Federal 9.424/1996.

Ademais, o caráter político-administrativo desta política atrela-se ao campo normativo, pois costumeiramente são os chefes do executivo que editam os decretos que implantam os programas ou projetos de criação das escolas-núcleo, sendo inexigível a manifestação do poder legislativo. Também independem de votação legislativa os atos do executivo que visam o fechamento das escolas rurais, por isso o elevado número de extinção de estabelecimentos de ensino durante o processo de municipalização escolar, especialmente entre os anos de 1997 a 2014 (CARMO, 2016).

A falta de justificativas plausíveis para a extinção de unidade escolar no meio rural desencadeou em 2011 a campanha nacional “Fechar Escola é Crime”, envolvendo movimentos e organizações sociais em defesa da territorialização dos sujeitos do campo. A luta engajada pela classe trabalhadora do campo foi ouvida pelo poder legislativo federal que aprovou a Lei Federal 12.960/2014, fazendo constar no texto da LDB de 1996 a obrigatoriedade de estudos de impacto e manifestação da comunidade afetada a respeito do fechamento de escolas rurais.

Desta forma, para melhor compreender a política de nucleação, no contexto educacional ji-paranaense, esta dissertação buscou responder as seguintes questões: de que modo foi implantada a política de nucleação de escolas rurais em Ji-Paraná? A política de nucleação escolar foi instituída no contexto histórico brasileiro por meio de quais propósitos? Quais são as temáticas e especificidades da produção científica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais em programas de Pós-Graduação em Educação? Quais são os modelos de organização das escolas rurais após a implantação da política de nucleação? Para avançar nesse sentido, traçou-se como objetivo geral analisar a reorganização do ensino rural em Ji-Paraná em virtude da implantação da política de nucleação.

Diante do que ora se apresenta, em termos metodológicos, o objetivo geral define de modo mais claro e direto o interesse central da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), e ao desdobrá-lo surgem outros objetivos, mais específicos, que perpassam a construção de um trabalho científico. Neste linear, apontam-se os objetivos que decorrem da ideia fulcral do objeto estudado: i) historiar a política de nucleação de escolas

rurais; ii) mapear a produção acadêmica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais; iii) analisar a reorganização do ensino rural em Ji-Paraná em virtude da implantação da política pública de nucleação.

O título deste trabalho já informa o *lôcus* da pesquisa e a sua escolha se deve pelo grande quantitativo de escolas rurais fechadas em virtude do processo de nucleação escolar implantada em curto espaço de tempo e com pouca participação da comunidade afetada. Além disso, estudo precedente à seleção do tema, como o artigo intitulado “Mapeamento da produção científica na área de educação do campo e movimentos sociais”, de Barros (2021), publicado como um dos resultados das atividades da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina – RECONAL-Edu³ e do Encontro de Jovens Pesquisadores do Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina – JOPEQAL⁴, aponta a falta de pesquisa sobre a temática em estudo.

Existem outras duas importantes justificativas quanto à escolha do local da pesquisa e do tema a ele relacionado que são o vínculo pessoal ligado aos laços de pertencimento desta pesquisadora com a cidade e a importância desta investigação para história e historiografia da educação rural em contexto amazônico ji-paranaense.

Segundo Barros (2005), iniciar uma pesquisa é iniciar uma viagem instigante e desafiadora. Assim, seguindo-se esta linguagem conotativa, não se pode olvidar que a segurança do viajante, percorrendo terras desconhecidas, é trazer consigo um guia que lhe diga como proceder para melhor conhecer o mundo que se dispôs a descobrir. Este guia pode ser compreendido como o método que direciona o viajante ao modo de fazer a viagem; ele também tem a finalidade de definir os instrumentos necessários a este fazer de maneira a proporcionar uma aventura de descobertas (BARROS, 2005, p. 81). Logo, diz-se: no mundo da pesquisa, o método científico é o que define as regras do jogo, as diretrizes, as técnicas que devem ser empregadas, a sequência adequada de atividades para conferir certo grau de confiabilidade aos resultados obtidos. Diante de tal constatação, restou-se evidente a indispensabilidade da descrição do processo metodológico de desenvolvimento neste trabalho investigativo.

Para subsidiar esta investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001), a investigação qualitativa é o método que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado; por meio dela, é possível trabalhar com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

³ Ver: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/13738/reconaledu>

⁴ Ver: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/jopeqal/>

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

A técnica de estudo de caso fez-se necessária, pois, segundo Triviñus (1987), o estudo de caso possibilita ao pesquisador construir um conhecimento mais profundo do seu objeto de estudo, que, em conjunto dos procedimentos metodológicos de pesquisa documental, entrevista e bibliográfica, contribuiu para alcançar os objetivos e construir os resultados necessários para responder as perguntas levantadas.

Segundo Ludke e André (2017), o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Para os autores, as características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso são: a) visam à descoberta; b) enfatizam a interpretação em contexto; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; g) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Diante disso, a pesquisa foi dividida em três fases. A fase exploratória foi responsável pela identificação, coleta e ordenação dos dados documentais. Na segunda fase, chamada de delimitação do estudo, estabeleceu-se os contornos do estudo que decorreu do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado (LUDKE; ANDRÉ, 2017); momento importante da pesquisa que possibilitou a escolha dos temas ou categorias de análise, bem como elaboração do roteiro da entrevista que se delineou no formato semiestruturado.

A análise sistemática decorreu da triangulação entre a teoria (quadro teórico e o mapeamento das dissertações e teses), os documentos físicos e digitais colhidos durante o trabalho de campo e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Neste diapasão, reforça-se o que foi dito por Ludke e André (2017) que fazer pesquisa é confrontar os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico construído a respeito do assunto escolhido pelo pesquisador.

Deste modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se de procedimentos metodológicos que contribuíram para alcançar os objetivos, a saber: o levantamento teórico sobre a política de educação de nucleação das escolas rurais em livros, artigos científicos, teses, dissertações, etc.; levantamento documental de leis, decretos e pareceres técnicos, realizado através de trabalho de campo em arquivos físicos e digitais da Procuradoria Municipal de Ji-Paraná, da Prefeitura de Ji-Paraná, do Conselho Municipal de Educação, da Câmara Municipal

de Ji-Paraná e das escolas-polo; aplicação de entrevistas com dois professores que lecionam no meio rural de Ji-Paraná; e, por fim, a sistematização das informações e dos dados coletados.

Como categorias de análise ou temas da pesquisa, foram adotadas as características da política de agrupamento defendidas por Vasconcellos (1993) que são a melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem, bem como o acesso e a permanência na escola. Estas características permitem analisar as principais questões que cercam a política de nucleação de educação que é a eliminação das escolas isoladas e da multisseriação que está presente em todos os casos de agrupamento, assim como o acesso real dos alunos à escola através do transporte escolar.

A seleção dos sujeitos entrevistados foi baseada nos seguintes critérios: a) que seja professor ou professora de escola do meio rural em Ji-Paraná; b) que esteja exercendo o magistério; c) que demonstre capacidade de se expressar verbalmente e que tenha disponibilidade para colaborar com a pesquisa referendada em Luna (2002); d) que concorde em assinar ou gravar autorização/termo de consentimento. Na perspectiva de preservar a integridade do professor e da professora entrevistada, optou-se pela não identificação dos sujeitos durante a escrita, cujas falas foram apresentadas no decorrer do trabalho.

É válido esclarecer que esta pesquisadora passou por séria dificuldade no processo de seleção dos professores a serem entrevistados. Muitos dos que foram convidados apresentaram as seguintes justificativas para rejeitar o pedido: vínculo com o ente federativo pesquisado em virtude da ocupação de cargo de chefia, assessoramento ou confiança; falta de habilidade para utilizar tecnologias com vista a oferecer uma entrevista virtual; idade ou estado de saúde que o incluía como “grupo de risco” em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus que inviabilizava o contato pessoal com o convidado.

Ademais, esta pesquisadora tem pais e dois tios idosos que se enquadram na faixa de risco cuja assistência diária depende desta pesquisadora, exigindo a adesão às regras de proteção e de restrição social. Também é válido acrescentar que, durante a escrita desta dissertação, uma tia da pesquisadora veio a falecer em decorrência da COVID-19, o que tornou o estado emocional de se fazer pesquisa em tempos de pandemia um grande desafio. Fora isso, os órgãos públicos trabalharam com quantidade reduzida de servidores públicos, prejudicando o atendimento de demandas externas; o difícil acesso aos documentos ocasionado pela proibição do atendimento ao público durante períodos de pico da pandemia, o medo das pessoas, o medo desta pesquisadora em contrair o vírus e infectar os entes queridos foram situações que levaram esta pesquisadora a picos emocionais de estresse.

Outro grande desafio superado decorreu da suspensão do pagamento da bolsa de estudos ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no início do mandato do senhor Presidente Jair Bolsonaro. O retorno ao trabalho, lidar com os prazos do programa de pós-graduação e com um mercado que atualmente exige um profissional altamente criativo, proativo e disponível para atender as demandas do vínculo de trabalho, a novidade do trabalho *home office* e a adequação à nova realidade virtual tornaram a situação extremamente desgastante.

O desafio de permanecer no programa e de concluir a pesquisa foi aos poucos superado pelo propósito de devolver à sociedade, em especial, à cidade de Ji-Paraná, um estudo que pudesse apresentar a história da cidade e da educação oferecida às populações rurais. Assim, para melhor compreender a reorganização do ensino rural ji-paranaense sofrida pela nucleação escolar, esta dissertação foi dividida em quatro seções. A primeira é correspondida pela introdução e faz um levantamento inicial apresentando os objetivos, os problemas, a justificativa e as metodologias que foram delineadas na pesquisa. A segunda seção situa a política educacional de nucleação das escolas rurais no contexto da educação brasileira e aponta as questões referentes aos aspectos social, histórico e político que entrelaçam a temática.

A terceira seção apresenta o mapeamento da produção acadêmica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais, disponibilizadas pelos programas de pós-graduação da região Norte do Brasil e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área de Educação. Nesta seção foi exposta a metodologia adotada para a seleção das dissertações e teses analisadas, a representação dos resultados quantitativos em categorias (tipo de produção, ano da defesa, instituição envolvida e distribuição por região brasileira) e os discursos dos autores e das autoras sobre os fundamentos da produção do conhecimento com base nas temáticas de melhoria do ensino e da qualidade da aprendizagem e acesso e permanência na escola.

A quarta seção expõe, primeiramente, o *locus* da pesquisa, que é o município de Ji-Paraná e seu contexto geográfico, histórico e socioeconômico. Depois apresenta um breve relato histórico sobre as escolas rurais criadas e implantadas no município e a influência da política de colonização neste processo de expansão de espaços escolares no primeiro momento, e na concentração desses espaços em segundo, por causa da municipalização da educação que transferiu para os municípios a responsabilidade pela escolarização da maior parcela da população. Ao final, analisa-se a política educacional de nuclearização e polarização em Ji-Paraná (momentos, programas e justificativas) e explicita a reorganização das escolas rurais após a implantação dos programas político-administrativos que resultou na criação das escolas-

núcleo, em seguida, escolas-polo e o resultado do fechamento das 114 escolas, escolas isoladas, escolas da comunidade.

2 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ideia de nuclear as escolas foi criada nos Estados Unidos da América e recebeu o nome de *consolidation* (consolidação). O alvo da consolidação eram as escolas isoladas multisseriadas. O propósito era reunir várias escolas numa maior, “localizada num ponto estratégico do município, e os alunos passavam a ir para a escola de ônibus” (RAMOS, 1987, p. 133). Considerada a princípio como reforma do ensino rural, anos mais tarde (1930-1970) passou a ser padrão-modelo aceito pela maioria dos norte-americanos (VASCONCELLOS, 1993).

Quanto à terminologia, a palavra nucleação pode ser expressa pelos vocábulos consolidação, agrupamento, ordenamento e polarização. A literatura nacional e internacional não é uníssona nesta questão, mas o sentido contido nos termos é invariável e se resume na proposta de criar grandes núcleos escolares em comunidades ou grandes povoados do meio rural. A estratégia é eliminar as escolas isoladas, também conhecidas como escolas multisseriadas ou do povoado (CARMO, 2016).

Nos Estados Unidos da América, a implantação do modelo de educação de nucleação baseou-se em dois princípios fundamentais: 1) proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos da área urbana e rural; e 2) minimizar os custos de funcionamento para melhor empregar os recursos disponíveis nas escolas (RAMOS, 1987). Assim, é possível perceber que o propósito da nucleação de algum modo se aproximava da ideia de evitar elevados custos e permitir acesso à escola.

Para Ramos (1987), a nucleação das escolas rurais norte-americanas foi forjada durante um contexto ideológico de modernização industrial e de urbanização do país. No campo político, o liberalismo se fortalecia exigindo medidas de intervenção estatal no processo educativo em defesa da modernidade, o que não deixa de ser uma justificativa capitalista em oposição à visão do ensino como extensão da família que na época era muito difundida no território nortista. Agora, o Estado precisava chamar para si o poder-dever de educar o povo, assim seria possível adequar o ensino às exigências do capital (VASCONCELLOS, 1993).

Na verdade, a economia norte-americana impulsionou a nova visão política educacional de nucleação porque a modernização de base industrial do país provocou o esvaziamento gradativo da população rural, mas as famílias que permaneceram não deixaram de reivindicar seu direito ao ensino, agora tutelado pelo poder público e legalmente instituído através do poder legislativo daquele país. Nascia, nesta conjuntura, o movimento que postulou a presença do Estado na

educação, não para garantir um ensino diferenciado do meio urbano, mas para atender um padrão de organização escolar e de formação intelectual com vista a suprir a demanda de qualificação profissional exigida pelas indústrias, logo, aos interesses do governo norte-americano (VASCONCELLOS, 1993; RAMOS, 1987).

O modelo da escola-núcleo norte-americano era padronizado, centralizado e visava amoldar as pessoas aos valores urbanos, em contraposição às ideologias dos líderes locais e dos pais dos alunos, até que a crise econômica de 1929 ocasionou o empobrecimento do meio rural, que, somado à modernização capitalista difundida pelo agronegócio, contribuiu para a vitória dos defensores da consolidação do ensino. Na época dos fatos, o transporte escolar e o incentivo do governo americano foram fundamentais no processo de reunião das escolas rurais, haja vista que a crise de 1929 afetou as comunidades rurais, conseqüentemente, o acesso e a qualidade do ensino também foram prejudicados tendo em vista que competia à comunidade custear o acesso ao ensino. Destarte, a política de financiamento e a política do transporte escolar norte-americana levaram as comunidades a aliar-se ao Estado para minimizar a desigualdade na forma de garantir a oferta à educação entre comunidades fortalecidas e outras que passaram a viver à margem da sociedade em virtude da baixa condição econômica (VASCONCELLOS, 1993).

De acordo com Ramos (1987), a implantação do projeto de nucleação das escolas isoladas norte-americanas foi precedida de participação comunitária e resultou, em síntese, na ampliação do currículo, dos tipos de cursos e dos anos de escolaridade. As escolas-núcleo foram construídas para proporcionar uma estrutura física equipada com biblioteca, ginásio de esporte, laboratórios, auditório, gabinetes médico e dentário. Ademais, o aumento da clientela escolar permitiu a contratação de pessoal auxiliar como orientadores, supervisores e administrador.

Como outro lado da moeda, aqui se referindo às desvantagens, Ramos (1987) expõe o fechamento das escolas isoladas como o motivo para o enfraquecimento dos laços entre as escolas e as comunidades, além do aumento dos custos de manutenção do sistema educacional e o aumento dos percursos de acesso às escolas. Este último fator contribuiu para elevar o índice de reprovação de alunos em decorrência do alto padrão de ensino exigido em contradição ao ensino multisseriado e unidocente anteriormente adotado, além de horas excessivas do aluno dentro do ônibus escolar durante o trajeto casa-escola que passaram a interferir na aprendizagem (CARMO, 2016; VASCONCELLOS, 1993; RAMOS, 1987).

Outros países como a Índia, Irã, Costa Rica e Líbano implantaram a nucleação em seus sistemas educacionais com o objetivo comum de elevar a qualidade do ensino oferecida às populações rurais. Pautados pelo mesmo discurso norte-americano, estes países buscavam garantir a igualdade de oportunidades entre os alunos das áreas urbanas e rurais, além de reduzir

os custos de financiamento educacional na medida em que as escolas isoladas eram fechadas e sua clientela transferida para as escolas-núcleo (VASCONCELLOS, 1993).

Na década de 1970, a ideia de nucleação das escolas isoladas rurais surge no Brasil e se fortalece a partir de 1975 com a criação do Promunicípio (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município) e posteriormente do Pro-Rural (Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural).

Os primeiros estados brasileiros a adotar a política de nucleação foram o Paraná (1976), Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989), cuja proposta era viabilizar o acesso e a permanência na escola, bem como melhorar a qualidade do ensino (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). Também existe o estudo realizado por Moreira (1999) que retrata a nucleação das escolas em áreas rurais de Santa Catarina, entre os anos de 1997 a 1998, mas que infelizmente foi marcada pela “ausência de um debate mais objetivo sobre a educação necessária para a população que vive em ambiente rural” (MOREIRA, 1999).

No Paraná, o projeto Promunicípio impulsionou a implantação do projeto de nucleação norte-americano das escolas isoladas cujos objetivos foram reformulados para atender à realidade paranaense. Adequar o modelo norte-americano às condições socioculturais brasileiras foi uma alternativa adotada para maximizar os resultados delineados pelo objetivo central de garantir à comunidade o acesso e uso da escola rural consolidada, seguido dos objetivos específicos:

[...] a) adequação da rede física escolar; b) estabelecimento de métodos que possibilitem a ‘melhoria qualitativa dos padrões técnicos de ensino’; c) melhor divisão do trabalho; d) adoção de um ‘sistema de supervisão e administração mais efetivo’; e) adequação e melhoria dos conteúdos curriculares. (RAMOS, 1987, p. 159).

O principal problema que a política de nucleação brasileira buscou resolver foi o isolamento e a multisseriação das escolas rurais isoladas, e o argumento adotado pela maioria dos defensores da instituição da escola-núcleo respalda-se na implantação da seriação e na reorganização administrativa e pedagógica a ser gerida por uma supervisão ou inspeção escolar. Neste sentido, questões como a do professor sobrecarregado com outras funções, da precariedade física e pedagógica das escolas rurais seriam resolvidas e a consequência dessas medidas retornaria como aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo inclusive a igualdade de direito ao efetivo acesso escolar, como as crianças e adolescentes das escolas urbanas usufruíam, quando adotada no meio rural a política do transporte escolar.

Como visto, a defesa da nucleação das escolas discursivamente carrega diversos atributos. Entretanto, autores como Vasconcellos (1993), Ramos (1987) e Capelo (2000) argumentam que a decisão brasileira de adotar a política de nucleação no Brasil foi alternativa equivocada e não tinha o condão de solucionar o baixo índice de qualidade da educação no meio rural por vários motivos, dentre os quais destacou:

[...] a situação brasileira da época era semelhante à americana no início do século; e que todos os países passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento. Não se levou em consideração o fato de as escolas rurais brasileiras jamais haverem ofertado ensino de 1º grau completo (até a 8ª série). Tampouco as comunidades locais haviam criado e mantido suas escolas, com raríssimas exceções. E que a sociedade brasileira possui características históricas, culturais e sociais peculiares e diferentes das demais sociedades. (RAMOS, 1991, p. 20).

Para Silva, Morais e Bof (2006), o contexto socioeconômico-histórico que passou a envolver o meio rural e a educação deste local está diretamente relacionado com a estrutura fundiária brasileira,

[...] caracterizada por uma grande concentração da propriedade da terra na mão de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural. Essa concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais, são fatores que vêm acompanhados de um crescente êxodo rural. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 70).

Segundo Vasconcellos (1993), algumas questões cercam a análise do processo de implantação da nucleação das escolas rurais e devem ser observadas. A primeira refere-se à melhoria do ensino e da aprendizagem que somente é possível por meio da eliminação das escolas isoladas e da multisseriação. Já a segunda diz respeito à economia de escala que é baseada na redução do custo médio por aluno à medida que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para as escolas-núcleo. A terceira está relacionada à eficiência e equidade na oferta de ensino que visa garantir o melhor padrão de operação gastando o mínimo com construção civil e folha de pagamento otimizada, além de oferecer o real acesso à escola através do transporte escolar. A quarta questão trata do planejamento físico-funcional e participação comunitária que se concretiza por meio do mapeamento escolar que uma forma de estudo técnica a respeito do projeto e, também, a discussão com a comunidade afetada e com as autoridades políticas como forma de escolher a melhor proposta para ambos. E a quinta e

última se refere ao estabelecimento de prazos e metas que é a inserção do plano dentro do planejamento educacional mais amplo cujos prazos e metas deverão ser atendidos.

Para Carmo (2016), a política de nucleação das escolas rurais das primeiras experiências brasileiras de nucleação das escolas rurais pode ser pontuada em três argumentos, a saber: “i) promover a igualdade de oportunidades educacionais entre os alunos do campo e os da cidade; ii) minimizar os custos do financiamento da educação e iii) conter o êxodo rural” (CARMO, 2016, p. 55). Desta forma, a escola-núcleo, “para além dos aspectos educacionais, tinha como objetivo atender questões de ordem populacional, devido ao intenso processo de urbanização que estava ocorrendo, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país” (CARMO, 2016, p. 56).

Segundo Capelo (2000), a escolarização no meio rural está para o desenvolvimento da agroindústria como forma de garantir a escolaridade dos empregados, pois as grandes fazendas passaram a investir em tecnologias que exigem certo grau de conhecimento. Por esta razão, a educação rural foi criticada, pois ela se tornou um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária.

Essas questões fizeram surgir uma nova frente de resistência que foram os movimentos sociais rurais, incorporando à luta outra qualificação capaz de distingui-la do rural (CARVALHO, 2006), com o intuito de desconstruir a imagem do campo como o lugar do atraso e (re)construir a imagem do campo como espaço de vida, de trabalho e de construção coletiva da concepção dos trabalhadores e trabalhadoras como sujeitos políticos (GOES, 2017).

Neste ponto, a educação do campo concebe-se de uma forma crítica à educação rural, levando-se em consideração a maneira como foi organizada pelo Estado brasileiro. Nos documentos oficiais sobre educação brasileira, a população rural apenas aparece como dados, números citados de uma população esquecida, atrasada, não moderna e dependente do urbano (ALMEIDA, 2016, p. 45).

A contraposição entre sociedades urbanas e modernas e atrasos no meio rural

[...] tem influenciado pensadores brasileiros em suas interpretações, perspectivas e possibilidades de vida no campo a negar a importância da luta pela terra e de qualquer processo de redistribuição da propriedade fundiária. Partindo do pressuposto de que *cidadania no campo* é um contrassenso e que modernização é sinônimo de urbanização, estas interpretações condenam o meio rural por sua inviabilidade como espaço social e produtivo. (TEIXEIRA, 2011, p. 41, grifos do autor).

Para superar a ideologia tradicional do espaço rural como sinônimo de retrocesso, que desconsiderava a força de trabalho e a riqueza produzida pela maioria pressionada por uma minoria latifundiária, os camponeses não tiveram alternativa senão tomar para si a autoria política da sua própria história (BRITO, 2011, p. 48). Neste contexto, em contraposição ao modelo dominante hegemônico, seria necessário criar mecanismos capazes de construir a educação do campo e no campo, a partir das representações dos sujeitos que pertencem ao território em que se encontram as diferentes identidades camponesas.

Edson Marcos de Anhaia (2010) compartilha a opinião de Caldart (2008), pois afirma ser a educação do campo

[...] negatividade, por expressar uma resistência às relações sociais de produção capitalistas, que geram a expropriação dos trabalhadores em geral e, em específico, no campo, também historicamente a precarização de acesso a direitos básicos como educação, entre outros, por considerar o campo como lugar de atraso para o desenvolvimento econômico; positividade, porque, para além da denúncia, realiza práticas e apresenta propostas articuladas às mesmas no sentido de colocar em movimento as mudanças, não esperando um momento ideal para alcançá-las; enfim, é superação, por ter presente como horizonte um projeto societário que busque a emancipação humana. (CALDART, 2008, p. 71 *apud* ANHAIA, 2010, p. 23-24).

Logo, o debate no meio social sobre a necessidade de revitalizar, valorizar e garantir as escolas no meio rural brasileiro, com a intencionalidade de se contrapor a visão de escola rural, “relegada às mazelas do Estado”, e abandonando “[...] a ideia do campo como lugar de atraso, de abandono das formas de produção familiar, da desvalorização da cultura rural [...]” foi o marco da mudança de acordo com Sales (2018, p. 27-28). Este debate passou a ganhar força a partir dos anos finais de 1990 pela ação dos movimentos sociais populares ligados à terra, os quais trabalharam com o conceito de educação do campo.

Sobre o indicador relação entre os movimentos sociais do campo e a construção de políticas públicas voltadas para uma educação do campo, pode-se sopesar que a discussão sobre experiências educacionais como resultado da mobilização dos trabalhadores rurais garantiu as condições para a formulação e implementação de políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores.

Na verdade, a existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como da capacidade de articulação deste movimento social que confronta o nacional com outros sujeitos políticos coletivos como asseverou Titton (2010, p. 28).

Para Carvalho (2006, p. 39), o desenrolar da reivindicação de educação para as áreas de reforma agrária trouxe consigo a questão sobre qual proposta educativa atende aos anseios desta população.

O Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com várias entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) propiciou o início da ampliação do debate entre educadores e movimentos sociais sobre a necessidade de uma educação para o campo.

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como um programa de educação de trabalhadores rurais em projeto de assentamentos de reforma agrária, deve ser considerada uma proposta dos movimentos sociais (ANTONIO, 2010, p. 14), originada em meio à manifestação do “Movimento por uma Educação do Campo” que se deu no ano de 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA).

O PRONERA não pode ser identificado senão a partir desse processo de luta que inclui diversos movimentos sociais camponeses, orientados pela crítica à condição histórica de negação da educação ao povo do campo e pela necessidade de conquista de uma política educacional que esteja diretamente aliada ao projeto de sociedade que tem como referência a agricultura familiar, o respeito ao meio ambiente e a dignidade para quem vive e faz do campo um espaço de produção econômica, cultural e social (TEIXEIRA, 2011, p. 82).

Para dar resposta à demanda materializada pelos movimentos sociais, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Considerada um salto para consolidação da Educação do Campo do Estado, as diretrizes trazem delimitações e conceitos que até o momento estavam apenas nas reivindicações dos movimentos sociais, por exemplo, a identidade da escola do campo (BRASIL, 2002, p. 1).

Clarice Aparecida dos Santos (2009, p. 95-96) dividiu a educação do campo em três ciclos. O primeiro foi definido como o ciclo da emergência da questão da Educação do Campo para o país, um ciclo de afirmação e reconhecimento do direito a partir das lutas sociais. Já o segundo ciclo foi identificado como o ciclo dos avanços e das conquistas para dentro do Estado, na sua iniciativa de instituir novas políticas públicas advindas do protagonismo inaugurado pelos camponeses, por meio de suas organizações, no primeiro ciclo. O terceiro

ciclo, por sua vez, compreende o período de resistência como forma de assegurar as conquistas ocorridas nos ciclos anteriores.

Precisamente por ter-se conquistado muito no ciclo anterior, evidentemente apurando nosso olhar em perspectiva. Pois coincide a ofensa dos mecanismos do Estado contra o protagonismo dos movimentos sociais do campo nas políticas públicas, com a ofensa de criminalização dos movimentos sociais do campo, na estratégia de desqualificá-los como sujeitos portadores de capacidade e legitimidade de participarem das políticas educacionais que lhes dizem respeito. (SANTOS, 2009, p. 95).

Menezes (2017, p. 90) argumenta que a Educação do Campo, enquanto política, configura-se mais como uma política de governo, seja em nível federal ou municipal, caracterizada por programas e ações ainda bastante pontuais e focais do que como política permanente de Estado, elemento que demanda o desafio da organização e articulação dos movimentos e organizações populares no sentido de garantir o assento da Educação do Campo como política de Estado. Sobre esse aspecto, vale mencionar que é a partir da política de Estado que se pode dizer política pública e não simplesmente política de governo. Uma política de Estado é toda política que não depende do governo e de seu governante e deve ser realizada porque é amparada pela carta magna.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HOFLING, 2001, p. 31).

Ao longo do estudo de Rocha (2007, p. 111), observou-se que sua opinião sobre os Movimentos Sociais do Campo tem como protagonista o MST, que vem mantendo a resistência e alcançando conquistas. Para ele, no campo da educação, uma das principais conquistas que vem timidamente se efetivando, a partir da luta desencadeada pelos referidos movimentos por educação foi a criação e implantação do PRONERA.

De acordo com Santos (2009), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO também segue a vertente da reivindicação de políticas a partir dos movimentos. O PRONERA, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; O PROCAMPO e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ambos vinculados ao Ministério da Educação, são oriundos da mobilização das organizações e movimentos sociais. Esses programas evidenciam que a luta

pela reforma agrária transcende a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de diversos outros espaços.

3 EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL E NUCLEAÇÃO ESCOLAR: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Mapear pesquisas científicas brasileiras é trabalho árduo e provavelmente o pesquisador ou a pesquisadora se colocará diante de múltiplos questionamentos sobre qual é o melhor caminho a seguir com vista a localizar as investigações ou os escritos capazes de contribuir com o foco da pesquisa.

Aqui, a internet e as ferramentas de busca são os meios viabilizadores, que somados aos descritores⁵ alinham os resultados à temática investigada. À primeira vista, essas ações aparentam ser simplistas, capazes de conduzir o curioso ao seu “achado”. Todavia quando o objetivo traçado direciona a procura às dissertações e teses de programas de pós-graduação *stricto sensu*, o processo revela-se verdadeiro exercício de garimpagem, cujos resultados podem ser definidos como preciosidades.

Dentre as questões suscitadas, pretende-se responder: quais são as temáticas e especificidades da produção científica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais em programas de Pós-Graduação em Educação? Esta indagação induziu a pesquisadora a traçar um caminho singular, mediante a subjetiva dos olhos que tem, interpretando a partir de onde seus pés pisam. Assim sendo, para responder à pergunta apresentada, prefixou-se como objetivo mapear a produção acadêmica sobre política educacional de nucleação das escolas rurais, disponibilizadas pelos programas de pós-graduação da região Norte⁶ do Brasil e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área de Educação.

Na delimitação desse processo, os assuntos “educação rural” e “educação do campo”, pesquisados isoladamente, ou combinados com os assuntos “nucleação”, “consolidação” e “fechamento das escolas”, tornaram-se descritores do processo de busca em fontes de produções científicas depositadas na base de dados acima mencionada. A língua portuguesa foi eleita como idioma limitador.

Quanto ao espaço histórico-temporal, optou-se pelo ano de publicação da portaria expedida pela CAPES nº 13, que ocorreu em 2006, dia 15 de fevereiro (CAPES, 2006). De

⁵ A utilização do termo *descriptor* em vez de *categoria* foi devida à limitação do termo categoria. As categorias não podem ser sobrepostas, elas têm que ser completas, têm fronteiras delimitadas, para cada categoria deve existir um referencial teórico consolidado e o conjunto de categorias não permite criar nada novo. Devido a essa limitação, optou-se pela utilização do termo descriptor conforme Megid Neto (1999) e Góes e Fernandes (2019).

⁶ A composição da região Norte do Brasil decorre da junção dos estados do Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO), cujo formato se deu através do processo de regionalização do Estado Brasileiro ocorrido em 1970 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da promulgação da Constituição Federal de 1988.

modo geral, o ato normativo obrigou os programas de pós-graduação a instalar e manter arquivos digitais, acessíveis ao público, por meio da internet, a fim de divulgar os trabalhos de final de curso. O direito ao acesso a esses arquivos foi pensado⁷ como forma de garantir a publicidade das pesquisas produzidas pelos pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação, bem como à comunidade científica e à sociedade.

Do ponto de vista teórico, a preferência pelo mapeamento de dissertações e teses derivou do argumento defendido por Teixeira (2008) que os considera produções mais apropriadas para os estudos de revisão bibliográfica. Para o autor, as dissertações e teses são documentos primários que, geralmente, são apresentados de maneira sucinta em artigos ou eventos. Logo, ir direto à fonte, com todos os seus textos e contextos, é garantir uma melhor compreensão da produção pesquisada.

Mas é preciso ir além dessa caracterização geral para relatar que o nó da imprecisão durante a construção do texto foi desatado lentamente mediante intensa leitura e o senso de justiça foi primordial companheiro durante a seleção das pesquisas que se tornaram objeto de análise. Tentou-se transcrever com clareza os critérios adotados à constituição de um campo de busca, tal como a transparência do percurso para escolha das teses e dissertações.

Pode-se dizer com segurança que descrever e sistematizar pesquisas científicas ampliou nossa compreensão a respeito das problemáticas investigadas, dos conceitos utilizados e das visões epistemológicas que permeiam esse campo de pesquisa. Neste aspecto, este mapeamento serviu à interpretação dos resultados e conclusões do estudo, uma vez que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 180).

Em suma, o debate apresentará o processo de seleção das dissertações e teses analisadas, a representação dos resultados quantitativos em categorias (tipo de produção, ano da defesa, instituição envolvida e distribuição por região brasileira), os discursos dos autores e das autoras e os fundamentos da produção do conhecimento com base nas temáticas “melhoria do ensino e da qualidade da aprendizagem” e “acesso e permanência na escola”.

⁷ O “pensado” não pode ser concebido exclusivamente numa perspectiva de socialização de produção científica, mas também como resposta exigida por uma sociedade que vê a universidade como prestadora de serviços e que, por isso, deve ser avaliada (FERREIRA, 2002). A respeito disso, diz Chauí (1999) que a universidade vem perdendo seu caráter de instituição social para organização social. O reflexo desta transformação dá nova visão ao significado de avaliação universitária que está vinculada à pressão externa de uma política reguladora e controladora da produção científica, onde a qualidade é medida pela produtividade de acordo com os critérios: “[...] quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz [...]” (CHAUÍ, 1999, p. 6).

3.1 Processo de seleção das dissertações e teses analisadas: a metodologia

A metodologia de mapeamento de pesquisas científicas é usada em trabalhos que buscam a revisão da literatura, baseada na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. Alguns autores também a utilizam para revisitar o passado a fim de historiar a trajetória científica de determinado assunto, descritivo ou tema e suas possíveis combinações, categorias e subtemas (MARCOCCIA; PEREIRA, 2016).

Nesta pesquisa, o mapeamento contempla as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2006 e 2019, idioma português e presentes em arquivos digitais dos programas de pós-graduação em Educação localizados na região Norte do Brasil, tal qual no banco de dados da biblioteca digital brasileira.

Frequentemente, estudos no campo da educação na forma de mapeamento e produzidos na área da política educacional costumam utilizar fontes bibliográficas que possuem repercussão nacional, sendo marginal a consulta realizada em fontes regionais (BARRETTO, 2009). Diante disso, para superar as “ausências e silenciamentos”⁸ pertinentes ao uso de teóricos regionais, preferiu-se escolher duas fontes de busca, uma de alcance nacional que é a biblioteca digital brasileira e a outra de caráter regional que são os arquivos digitais dos programas de pós-graduação numa tentativa de minimizar a questão apontada por Barretto (2009).

Para localizar os programas de pós-graduação, utilizou-se a Plataforma Sucupira⁹ e, depois de uma análise detida das informações, detectou-se dezesseis programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos na região Norte, na área da Educação, vinculados a onze instituições de ensino superior, nomeadamente: Universidade Federal do Pará (UFPA); Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Acre (UFAC); Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR).

⁸ Expressão utilizada por Cortez (2007), quanto ao lugar que a modalidade educativa rural deveria ocupar na história da educação brasileira.

⁹ A Plataforma Sucupira foi essencial para esta etapa do mapeamento porque ela foi projetada e criada para atender o Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil, sendo alimentada pelas instituições de ensino que oferecem programas de pós-graduação. Esse formato digital de disponibilização de dados garante a qualquer pessoa o acesso às informações de todos os cursos e programas de pós-graduação avaliados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de todo território nacional.

O quadro abaixo apresenta o nome de cada programa, a área de concentração, a universidade envolvida, a unidade da federação, o ano de início e a portaria da última homologação de reconhecimento emitida pelo CNE.

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação da região Norte.

Nome do Programa	UF	Nível	Início	Última Homologação pelo CNE
Currículo e Gestão da Escola Básica Programa de Pós-Graduação em Educação BÁSICA (PPEB – UFPA)	PA	ME	01/03/2016	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UFPA)	PA	ME	01/01/2003	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
		DO	01/01/2008	
Educação e Cultura – Programa de Pós- Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC – UFPA)	PA	ME	01/04/2014	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação na Amazônia – EDUCANORTE – UFPA	PA	DO	02/03/2020	Port. MEC 475, de 14/05/2020. DOU 91, seq. 1, p. 42.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UEPA)	PA	ME	16/03/2005	Port. MEC 543, de 17/06/2020. DOU 114, seq. 1, p. 58.
		DO	12/03/2019	
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFOPA)	PA	ME	01/01/2014	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFT)	TO	ME	03/09/2012	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE – UFT)	TO	MP	06/03/2017	Port. MEC 1041, de 12/07/2016. DOU 175, seq. 1, p. 9.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UNIR)	RO	ME	01/06/2010	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação Escolar – Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar (PPGEE – UNIR)	RO	MP	03/02/2014	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
		DP	16/09/2019	Port. MEC 479, de 13/05/2020. DOU 92, seq. 1, p. 29.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UEA)	A M	ME	17/06/2020	Port. MEC 540, de 17/06/2020. DOU 114, seq. 1, p. 57.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFAM)	A M	ME	01/01/1987	Port. MEC 543, de 17/06/2020. DOU 114, seq. 1, p. 58.
		DO	01/01/2010	
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UNIFAP)	AP	ME	09/02/2017	Port. MEC 1359, de 19/12/2018. DOU 243, seq. 1, p. 46.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFAC)	AC	ME	08/09/2014	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.

Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UERR)	RR	ME	14/01/2014	Port. MEC 609, de 18/03/2019. DOU 52, seq. 1, p. 63.
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC – UFRR)	RR	ME	03/09/2019	Port. MEC 479, de 13/05/2020. DOU 92, seq. 1, p. 29.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados obtidos junto à Plataforma Sucupira, 2020.

Durante leituras de trabalhos/pesquisas que antecederam ao mapeamento, como Carmo (2016) e Parente (2014), constatou-se que a terminologia “educação campo” vem sendo empregada nos trabalhos envolvidos com a temática, por isso, decidiu-se pela inclusão desse termo como descritor de busca. Sabe-se que as pesquisas sobre a educação rural e educação do campo têm sido, nos últimos anos, tema de discussões no universo da investigação científica, pois as populações que vivem no meio rural ainda são vistas à margem do processo de políticas públicas efetivas, em especial, na área da educação.

Inicialmente, os descritores foram selecionados mediante combinações possíveis entre os assuntos “educação rural”, “educação do campo”, “nucleação”¹⁰, “consolidação” e “fechamento das escolas”. Estas combinações foram possíveis através da ferramenta de pesquisa denominada busca avançada, que é disponibilizada pela biblioteca digital.

Contudo, ao explorar os *sites* dos programas de pós-graduação escolhidos, constatamos que alguns não disponibilizam ferramentas de busca (simples, combinada, por autor, por assunto, por datas ou avançada); outros disponibilizam as teses e dissertações na própria biblioteca digital da instituição de ensino, mas não poucas vezes, a divulgação na plataforma não dialoga com a lista dos trabalhos defendidos e publicados pelos programas. Esses impasses impossibilitaram a aplicação por analogia da sugestão de Gil (2002, p. 68) sobre adotar a busca “por assunto” como forma mais eficaz de localização do material em bibliotecas convencionais.

A solução possível, portanto, se deu através da utilização do atalho de busca do teclado Windows do computador e, inclusive, pesquisar as produções acadêmicas no banco de dados do próprio programa de pós-graduação e não na biblioteca digital da instituição do ensino. Diante disso, constatou-se que o cumprimento da portaria ministerial não garante, por si só, a visibilidade dos trabalhos depositados em arquivos digitais.

¹⁰ Terminologias como “polarização”, “consolidação” e “agrupamento” são utilizadas em textos que resultam de pesquisas na área de política educacional de nucleação de escolas rurais (ou do campo). Conquanto, durante as buscas com estes termos, os resultados restaram infrutíferos junto aos bancos de dados selecionados. Por esta razão, estes vocábulos não foram incluídos no mapeamento.

Na verdade, é importante que as instituições de ensino superior implantem ferramentas de buscas que possibilitem um levantamento bibliográfico de forma eficiente para atender os pesquisadores e as pesquisadoras criteriosos, exigentes, interessados ou curiosos de mais informações antes de optar pela leitura integral do texto disponível.

Quanto às buscas, elas foram divididas em etapas. A primeira foi realizada junto à biblioteca digital brasileira e se deu pela combinação dos assuntos “educação rural” e “nucleação”, “educação rural” e “consolidação”, “educação rural” e “fechamento das escolas”, sendo os resultados 10, 15 e 11 registros de teses e dissertações, respectivamente.

Na segunda etapa, adotou-se a busca pela combinação dos assuntos “educação do campo” e “nucleação”, “educação do campo” e “consolidação”, “educação do campo” e “fechamento das escolas”, sendo os resultados 13, 43 e 24 registros de teses e dissertações localizadas na biblioteca digital brasileira, respectivamente. Já na terceira etapa optou-se pela busca simples a partir dos descritores “educação rural” e “educação do campo”, resultando em 25 e 75 registros de teses e dissertações, respectivamente. Esta última etapa foi realizada junto aos programas de pós-graduação.

Nas buscas foram encontrados 216 trabalhos. Destes, 70 foram excluídos por duplicações, 127 por serem de outra área de conhecimento ou tema e 04 por falta de autorização¹¹ do autor para o acesso integral ao texto da pesquisa, restando, por fim, as 15 produções selecionadas, sendo 02 dissertações decorrentes da busca simples e 13 entre teses e dissertações escolhidas da busca combinada.

Da análise, foi possível realizar a sistematização de dados por meio de métodos qualitativos e sistemática quantitativa. Na sistematização dos dados quantitativos, apresentar-se-ão gráficos referentes às representatividades dos resultados pelo tipo de produção, ano de defesa, instituição envolvida e a distribuição territorial das teses e dissertações selecionadas. Já a interpretação sistemática que se deu a partir dos discursos dos autores viabilizou a análise qualitativa. Na tabela abaixo se apresenta a representação dos trabalhos por assuntos e combinações, bem como os resultados da seleção.

¹¹ São dissertações e teses que não estão disponíveis no banco de dados institucional porque foram defendidas recentemente e seu conteúdo ainda não foi publicado, bem como porque são anteriores ao ano de 2006 e o autor ou autora não autorizou a disponibilização virtual. A primeira opção foi confirmada pela resposta negativa ao *e-mail* enviado por esta pesquisadora a um programa de pós-graduação. A segunda situação é uma hipótese suscitada pela pesquisadora com base na Portaria CAPES nº 13/2006 mencionada no texto, que tornou obrigatória a publicação das pesquisas em bancos de dados virtuais a partir de março de 2006.

Tabela 1 – Representação dos trabalhos por assuntos e combinações.

Assunto (1): Educação Rural (BDTD)	Registros
Combinação 1: Nucleação + Educação Rural	10
Combinação 2: Consolidação + Educação Rural	15
Combinação 3: Fechamentos de escolas + Educação Rural	11
Assunto (2): Educação do Campo (BDTD)	Registros
Combinação 1: Nucleação + Educação do Campo	13
Combinação 2: Consolidação + Educação do Campo	43
Combinação 3: Fechamentos de escolas + Educação do Campo	24
Assunto 3: Educação Rural (programas de pós-graduação)	Registros
Busca simples: Educação Rural	25
Busca Simples: Educação do Campo	75
Total Parcial	216
Excluídos	201
Seleção Final	15

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A consulta aos textos foi realizada entre os meses de junho e dezembro de 2020 e o conjunto de trabalhos selecionados foi submetido à leitura dos resumos e palavras-chave, dos quais se extraiu as informações relativas ao tema: política educacional de nucleação das escolas rurais (ou do campo).

Imprevisivelmente, a pesquisa realizada junto ao banco de dados do PPEB/UFPA (mestrado), PPPGE/UFT (mestrado profissional) e PPGED/UNIFAP (mestrado) resultou infrutífera, isto é, não houve produções acadêmicas ligadas à temática aqui estudada. Além disso, a EDUCANORTE – UFPA (doutorado), o PPGED – UEPA (doutorado), o PPGEE – UNIR (mestrado profissional), o PPGED – UEA (mestrado) e o PPGEDUC – UFRR (mestrado) não possuem arquivo digital de dissertações e teses porque a data inicial dos programas se deu entre os anos de 2019 e 2020, o que justifica a inexistência de trabalhos defendidos até a data do levantamento. Assim, para melhor caracterizar os programas de pós-graduação com resultados positivos durante as consultas voltadas para a área política de educação de nucleação das escolas rurais, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação pesquisados.

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	NÍVEL
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA) http://ppged.propesp.ufpa.br/	Mestrado Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)	Universidade Federal do Pará (UFPA) http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) https://ww2.uft.edu.br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Universidade do Estado do Pará (UEPA) http://ccse.uepa.br/ppged	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) http://www.ppge.unir.br/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) http://www.mepe.unir.br/	Mestrado Profissional
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) http://www.ppge.ufam.edu.br	Mestrado Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Estadual de Roraima (UERR) https://www.uerr.edu.br/ppge/	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) http://www.ufopa.edu.br/ppge	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Universidade Federal do Acre (UFAC) http://www2.ufac.br/ppge	Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

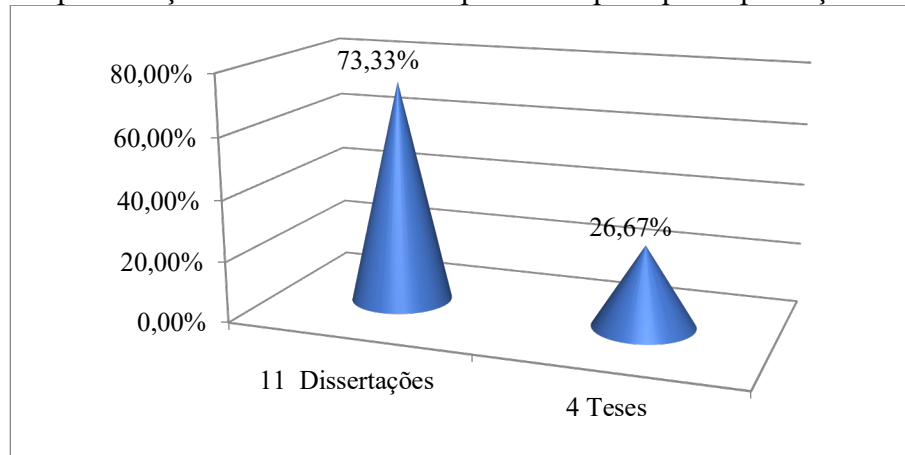
Por fim, nota-se que todas as unidades federativas da região Norte possuem programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação (quadro 2) e somente o estado do Amapá, representado pelo PPGED – UNIFAP, apresenta ausência de produção acadêmica na área delimitada neste mapeamento (quadro 3). Desta assertiva, questionamentos suscitam e se anovelam às demandas externadas por Cirani, Campanario e Silva (2015, p. 165) acerca da escassez de análises e estudos sobre quanto, onde e quando o ensino da pós-graduação *stricto sensu* vem crescendo ao longo do tempo tanto no âmbito nacional como regional. Esse assunto, infelizmente, não comporta abordagem neste trabalho, mas, merece, sobretudo, uma avaliação de nível qualitativo para caracterizar com melhor precisão seu processo histórico, sua trajetória, dilemas e perspectivas em futuros estudos ou projetos de pesquisa.

3.2 Apresentação dos dados quantitativos das pesquisas

Os resultados quantitativos se referem às representações do tipo de pesquisa, ano de defesa, distribuição institucional e regional. Este levantamento foi realizado com os 15 trabalhos selecionados a partir dos resumos e das palavras-chave.

A tabela 1 apresenta o processo de pesquisa dos 15 trabalhos selecionados entre teses e dissertações. Desse resultado, 11 são dissertações e 04 são teses, perfazendo o percentual de 73,33% e 26,67%, respectivamente, conforme exposição do gráfico 1.

Gráfico 1 – Representação do resultado do mapeamento por tipo de produção.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os estudos selecionados foram realizados em sua maioria nos anos de 2016 e 2017. Contudo, o resultado não é expressivo, sendo a temática uma área a ser explorada pelos pesquisadores do Brasil, em especial, no contexto geográfico da região Norte onde foram localizados apenas 02 dos 15 trabalhos em discussão.

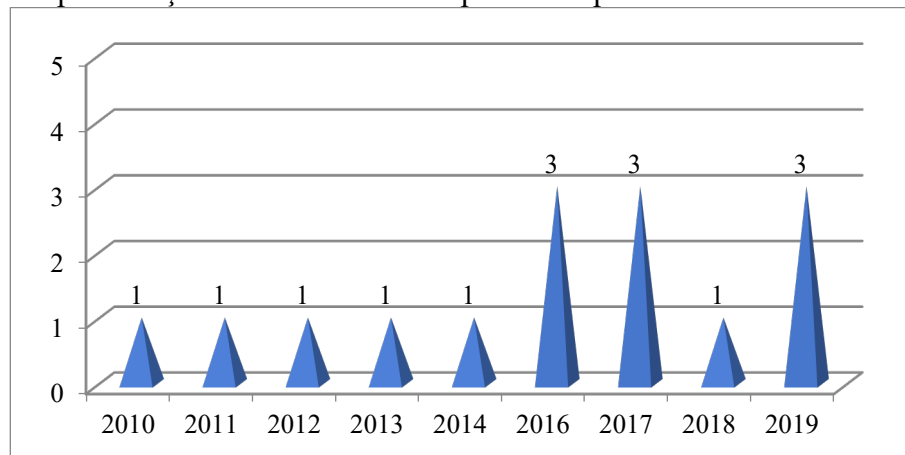
Dá-se maior ênfase à pouca produção acadêmica sobre a política de educação de nucleação das escolas rurais localizadas na região Norte, cuja busca realizada nos arquivos foi ampla e complexa. Já os resultados relacionados às demais regiões brasileiras limitou-se à biblioteca digital brasileira que é um banco virtual carente de contribuições das instituições acadêmicas como meio de publicação das produções acadêmicas *stricto sensu*.

Outra questão que deve ser comentada diz respeito à carência de investigações sobre a educação rural a nível nacional e os assuntos que giram em seu entorno, por exemplo, políticas educacionais, história da educação rural, história das instituições escolares rurais, história dos professores e professoras rurais, dentre outros. De acordo com Wanderley (1997, p. 1), é surpreendente o atual abandono dos cientistas sociais sobre o mundo rural, enquanto espaço de vida e de sociabilidade.

Todavia, como a proposta apresentada nesta pesquisa refere-se à política de nucleação das escolas rurais, aponta-se algumas hipóteses que são capazes de justificar o baixo índice de trabalhos voltados a esta temática com base neste mapeamento, a saber: i) os pesquisadores têm dado preferência à temática formação docente e trabalho docente do campo, práticas educativas

do campo, saberes culturais e prática pedagógica do campo, casa, família rural, educação e trabalho no campo, currículo e educação do campo, movimentos sociais e educação do campo, escolas multisseriadas e educação rural ou do campo; ii) possível falta de depósito das produções acadêmicas junto ao banco de dados do programa de pós-graduação; iii) a falta de parceria entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) que desenvolve e coordena a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações; iii) possível falta de formação de grupos de pesquisas interessados em estudar a política de nucleação das escolas rurais (ou do campo) e seu processo de implantação nos estados e municípios brasileiros, ou, ainda, que estejam pesquisando, mas que não divulgaram o resultado final da pesquisa.

Gráfico 2 – Representação do resultado do mapeamento por ano de defesa.



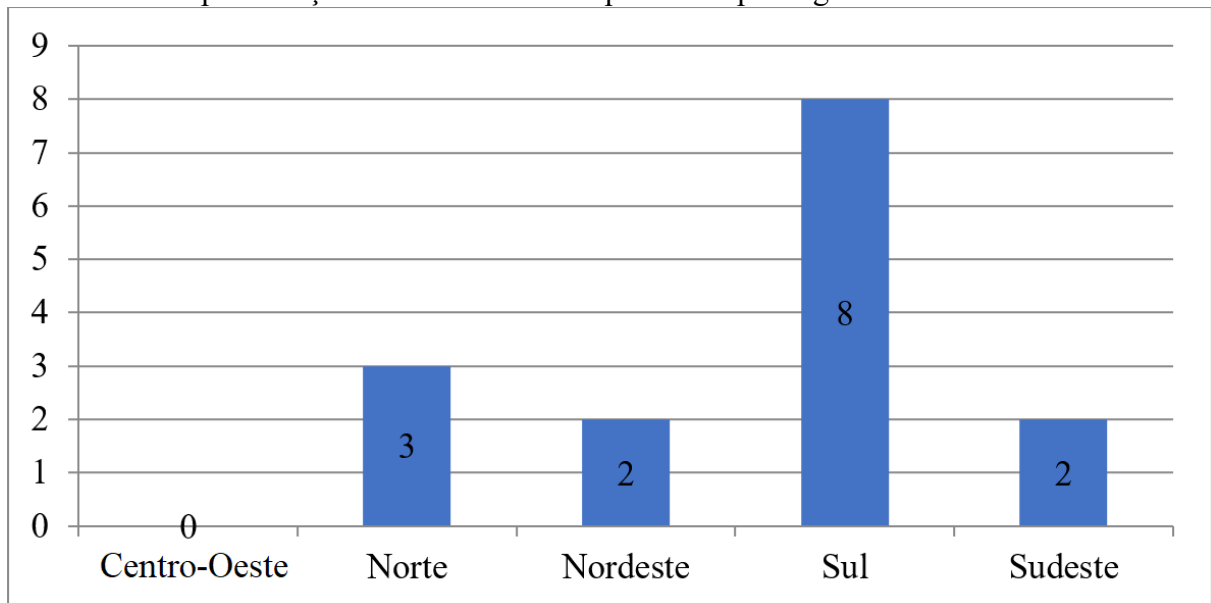
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Ademais, a educação do campo conquistou seu espaço no mundo da pesquisa e esta constatação decorre do elevado número de trabalhos encontrados durante este mapeamento. Assim, na tentativa de justificar o aumento da produção nesta área do conhecimento elencam-se algumas hipóteses, quais sejam: a) referência da educação do campo nos documentos públicos a exemplo da Resolução do CNE nº 01/2002 que dispõe sobre as diretrizes operacionais; b) a publicação da Resolução do CNE nº 2/2008 que estabelece as normas para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo; c) a publicação do Decreto Federal 7.352/2010, que regulamenta o PRONERA e a educação do campo; d) a alteração da LDB de 9.394/1996 pela Lei Federal 12.960/2014, explicitando o termo escola do campo, e) o fortalecimento dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) quando a educação “deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social” (DAMASCENO;

BESERRA, 2004, p. 82); a criação das escolas do campo voltadas para a pedagogia de alternância respaldada na teoria e prática pedagógica dos saberes camponeses e a valorização da comunidade e do trabalho voltado pra o campo.

A distribuição territorial dos estudos, por sua vez, revela concentração na região Sul (gráfico 3), sendo que a maioria provém do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde se localizam as instituições responsáveis pelas pesquisas. Algumas possíveis hipóteses que podem ser levantadas, objetivando explicar tal achado, são: a) maior quantidade de grupos de estudos e de pesquisadores que estudam a temática pesquisada; b) é a segunda região com maior quantidade de programas de pós-graduação em educação, 46 no total; c) a falta de parceria entre a instituição de ensino superior e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT); d) as instituições de ensino superior estão implantando sua própria biblioteca digital de teses e dissertações.

Gráfico 3 – Representação do resultado do mapeamento por região.

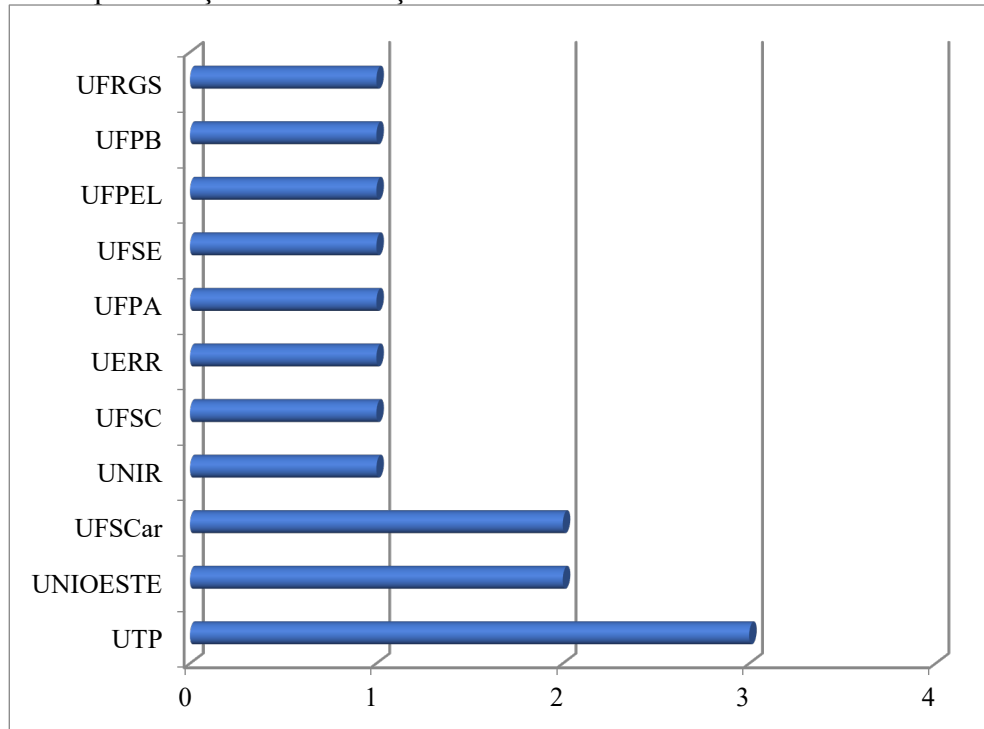


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os estudos selecionados são provenientes de 11 diferentes instituições nacionais. As universidades federais (8), universidades estaduais (2) e universidade particular (1). A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sergipe (UFSE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Rondônia

(UNIR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). O gráfico abaixo representa o quantitativo de trabalhos localizados em arquivos digitais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados a cada uma destas instituições de ensino.

Gráfico 4 – Representação das instituições envolvidas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

É válido ressaltar a importância da biblioteca digital brasileira para facilitar o acesso às produções científicas pelos alunos, pesquisadores, curiosos, dentre outros, e, ainda, para dar visibilidade às teses e dissertações produzidas no país. Por esta razão, considera-se importantíssima a parceria das instituições de ensino e pesquisa com o IBICT que desenvolveu e coordena a BDTD.

3.3 Discursos dos autores e das autoras: o que revelam as pesquisas sobre a política de nucleação das escolas rurais

A política de nucleação das escolas rurais isoladas e multisseriadas foi uma ideia inventada pelos norte-americanos, adaptada aos interesses das políticas educacionais neoliberais brasileiras, em decorrência da urbanização das cidades ocasionada pelo êxodo rural que só cresceu no Brasil entre os anos de 1980 a 2000 (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). A

cidade, neste período histórico, desenvolvia-se aceleradamente por causa do processo de industrialização, reflexo do crescimento do capitalismo.

Autores como Ramos (1987), Capelo (2000), Pastório (2015) e Parente (2014) pesquisaram sobre a política de nucleação das escolas públicas rurais e apontaram a racionalização econômica e a melhoria da qualidade do ensino rural como objetivo central dos programas de implantação das escolas-núcleo. Com base nestes autores e após a leitura completa dos 15 trabalhos escolhidos, cujos termos “educação rural”, “educação do campo” e “política educacional de nucleação” se fizeram presentes, foram eleitos dois temas para melhor compreender o movimento das produções selecionadas, quais sejam: a) melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem; b) acesso e permanência na escola. Estes temas fazem parte do grupo das cinco¹² questões mais relevantes que, na opinião de Vasconcellos (1993), permitem uma análise sobre o agrupamento das escolas rurais.

Para a organização dos 15 trabalhos, elaborou-se um quadro com os seguintes itens: o título das produções, o nome do autor, o ano de defesa, a instituição de ensino superior e o Programa de Pós-Graduação aos quais estão vinculados. Como aponta Ferreira (2002), é nesse momento que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e a partir daí traça uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomentos de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Válido acrescentar que a literatura desdobra-se em vários termos para definir escola rural, por exemplo, escola isolada, escola multisseriada, escola de emergência, escola unidocente e escola do povoado. Entretanto, adota-se nesta seção a nomenclatura escola rural multisseriada a partir da compreensão de Parente (2014) que a define como organização isolada ou distante que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, caracterizada como política de democratização do acesso à educação, mesmo diante da sua precária infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos.

¹² As questões mais relevantes que cercam a lógica dos agrupamentos escolares são: melhoria da qualidade e da aprendizagem; economia de escala de agrupamentos; eficiência e equidade na oferta do ensino; planejamento físico-funcional e participação comunitária; estabelecimento de padrões; estabelecimento de prazos e metas.

Quadro 3 – Dissertações e Teses Mapeadas.

N.	Título	Autor	Ano Defesa	Instituição de Ensino
1	As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	Jaqueline Daniela Basso (Mestrado em Educação)	2013	Universidade Federal de São Carlos
2	Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	Siuzete Vandresen Baumann (Mestrado em Educação)	2012	Universidade Federal de Santa Catarina
3	A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré – PR	Vanusa Emília Borges (Mestrado em Educação)	2016	Universidade Tuiuti do Paraná
4	A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	Eraldo Souza do Carmo (Doutorado em Educação)	2016	Universidade Federal do Pará
5	O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	Elis Santos Correia (Mestrado em Educação)	2018	Universidade Federal de Sergipe
6	Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990	Claudemir Pereira (Mestrado em Educação)	2010	Universidade Federal de Pelotas
7	O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gome	Ivania Piva Mazur (Mestrado em Educação)	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
8	História da educação do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização	Maricélia Aparecida Nurmberg (Mestrado em Educação)	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
9	A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	Camila Castiliano Pereira (Mestrado em Educação)	2017	Universidade Tuiuti do Paraná
10	Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de	Calinca Jordânia Pergher (Doutorado em Educação)	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

N.	Título	Autor	Ano Defesa	Instituição de Ensino
	competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento			
11	Questão agrária e o fechamento de Escolas do Campo em Rolim de Moura – RO.	Silmar Oliveira dos Santos (Mestrado em Educação)	2019	Fundação Universidade Federal de Rondônia
12	O processo de nucleação escolar no campo: implicações de Limoeiro – PE	Maria do Carmo de Moura Silva Soares (Doutorado em Educação)	2017	Universidade Federal da Paraíba
13	Fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR	Janaene Leandro de Sousa (Mestrado em Educação)	2019	Universidade Estadual de Roraima
14	A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo.	Rosane Ramos de Souza (Doutorado em Educação)	2019	Universidade Federal de São Carlos
15	Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas.	Jaqueline Kugler Tibucheski (Mestrado em Educação)	2011	Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A opção da expressão meio rural, escola rural ou educação rural diz respeito ao seu significado mais abrangente do que a denominação “campo” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016). Segundo Parente (2014), as expressões escola rural e educação rural melhor traduzem as experiências da multisseriação na zona rural. Talvez possa parecer contraditório, pois a legislação vem adotando a terminologia “do campo”, a exemplo do Decreto Federal 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Tal ato normativo ampliou as concepções conceituais sobre populações do campo, escola do campo e educação do campo; a literatura também expõe diálogos significativos sobre o conceito das palavras “do” e “no” campo¹³.

Todavia, aqui, a proposta é trazer à tona que a educação deve ser garantida às populações que vivem no meio rural, na área rural, percebido como contraponto do urbano, mas que não

¹³ Conforme enfatiza Parente (2014), no Brasil, o termo educação do campo tem sido frequentemente utilizado para abarcar inclusive o rural.

pode deixar de ser compreendido como parte deste. Assim, entende-se: seja qual for a ideologia que direcione as ações pedagógicas presentes neste meio e independente do tipo de organização escolar imposta pelo sistema de ensino ou escolhido pela gestão escolar, a escola do/no campo é aqui sustentada como pertencente ao meio rural.

O meio rural deve ser contemplado tanto como produto quanto como produtor de cultura, como espaço de criação do novo e do criativo, não deve ser reduzido a espaço de produção econômica, mas reconhecido e considerado enquanto e como espaço de produção econômica, não como espaço do velho, do passado, do antigo e da não cultura, mas como parte componente de um universo mais amplo, associado e imbricado ao espaço urbano, às periferias, aos rios, aos mares, ao mundo e à sociedade em toda a sua extensão e heterogeneidade. (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016, p. 246).

Por tais razões, na expressão “educação no campo”, o termo “no” representa que “[...]o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive” (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 18) e na expressão “educação do campo”, o termo “do” protagoniza que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, [...] trata-se de uma educação *dos* sujeitos e não *para* os sujeitos do campo” (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 18-19).

3.3.1 Tema: melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem

A escola rural multisseriada, na história da educação brasileira, foi uma estrutura escolar que marcou o direito à educação no meio rural desde os tempos mais remotos e, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por falta de investimento público, ela buscou subsistir. Para Vasconcellos (1993), a escola multisseriada foi o padrão típico de oferta de ensino à população rural.

Criada para atender à clientela dos primeiros anos do ensino fundamental, a escola rural multisseriada era caracteristicamente precária em sua estrutura física e pedagógica. De um lado a falta de merenda, energia elétrica, água encanada, salas adequadas, transporte escolar; por outro, a falta de uma zeladoria, de apoio e supervisão pedagógica, somada à sobrecarga de trabalho do professor e sua baixa qualificação, tornou-se complicador que inibiu a qualidade do ensino oferecido por esta unidade escolar (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Em decorrência dessa educação fragilizada e estruturalmente precária, nas décadas de 1980 e 1990, a educação rural passou a ser alvo de uma nova política educacional conhecida

como nucleação das escolas rurais, que consiste na concentração dos alunos das unidades escolares rurais multisseriadas, em escolas-núcleo, por meio do transporte escolar.

De modo geral, a política educacional de nucleação está amparada por dois objetivos principais: agrupar para racionalizar gastos públicos e reunir para melhorar o ensino e a qualidade da aprendizagem. Para alcançar o segundo objetivo, o ente político instituidor elimina as escolas rurais multisseriadas enquanto seus alunos são transferidos para as escolas-núcleo, escolas estruturalmente melhores, mais bem equipadas e organizadas em séries (VASCONCELLOS, 1993).

Muito se discutiu e ainda se discute sobre a multisseriação como modelo escolar responsável pelas mazelas do ensino rural, enquanto a seriação, forma de organização das escolas urbanas, é uma alternativa para solucionar o baixo nível de qualidade educacional rural. Na verdade, a seriação já existia nas escolas urbanas quando o ensino rural iniciava sua jornada, no entanto, conforme enfatizou Parente (2014), a opção política de organizar a escola rural em seriação ensejaria um alto custo para os cofres públicos, o que não coadunava com o interesse político à época.

Na seara legal, os institutos jurídicos como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB de 1996 vieram reafirmar o direito social universal gratuito à educação preconizado no art. 205, da Constituição Federal de 1988. Além disso, art. 206, I, da Carta Magna, disciplina o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, denotando que a educação é um direito para toda e qualquer pessoa, seja ela do meio rural ou urbano, devendo ser garantido nas mesmas condições para a parcela da população do meio urbano (RODRIGUES; BONFIM, 2019).

Pouco tempo depois, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas diretrizes específicas em relação à educação do meio rural: Resolução CNE nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e Resolução CNE nº 02/2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Estes dispositivos normativos expõem diretrizes para a garantia da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica para a população do meio rural.

Neste interim, os estudos sobre a multisseriação também começaram a se disseminar (PARENTE, 2014) e a multisseriação passou a ser rotulada como uma escola de baixa qualidade porquanto, nuclear se tornou a proposta política que viabilizaria uma escola rural igual à escola urbana, e quando a escola urbana é incluída neste contexto, como um contraponto, ela

representa uma percepção positiva pela utilização do modelo escolar de seriação (PARENTE, 2014).

Normalmente, as escolas-núcleo são responsáveis pelas crianças e adolescentes que vivem em comunidades localizadas em seu entorno, mas é comum, em prol da racionalização dos gastos públicos, estas escolas receberem alunos residentes em regiões mais distantes do centro nuclear e é neste contexto que vem à tona o primeiro objetivo. O ato de minimizar custos de funcionamento não implica, obrigatoriamente, deixar de investir nas demandas educacionais da área rural, mas, sobretudo, garantir uma política de financiamento igualitária, entre os entes federativos e os espaços do saber (rural/urbano) fazendo com que os recursos sejam disponibilizados com vista a garantir uma educação de qualidade.

Correia (2018) expôs que os municípios têm alegado escassez de recursos financeiros para manter as escolas localizadas no meio rural. O motivo alegado pelos gestores públicos destes entes federativos diz respeito ao número reduzido de alunos por sala de aula, prejudicando a principal fonte de financiamento para a área educacional que está relacionada ao número de matrículas, de acordo com o que estabelece o FUNDEF. Segundo Correia (2018), os municípios têm, então, um alto custo com relação ao que se arrecada para garantir o ensino no meio rural.

Desta forma, considerando que as escolas do campo são em sua maioria geridas pelas prefeituras, estas mesmas são as responsáveis por estabelecer seus parâmetros de acordo com as condições disponíveis ou não disponíveis. Tal preceito realmente dá certa liberdade ao gestor municipal de compreender a questão do número de alunos de acordo com o seu orçamento para gestão. (CORREIA, 2018, p. 105).

Durante a leitura da dissertação de Basso (2013), foi possível observar que a política de nucleação das escolas rurais no estado de São Paulo resultou no fechamento de 5.969 escolas multisseriadas, número que só aumentou enquanto o programa de nucleação se consolidava através da adesão dos municípios à política. Segundo Vasconcellos (1993), a proposta do estado paulista estava pautada em cinco objetivos centrais: a) melhorar o acesso e a permanência da criança rural na escola; b) melhorar as instalações e os equipamentos à sua disposição; c) melhorar o desempenho do professor em função do alívio de suas tarefas não curriculares e do seu contato com outros professores; d) melhorar as condições de supervisão; e) enriquecer o currículo escolar e o atendimento às comunidades (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

Assim, pode-se observar que a melhoria do ensino e da aprendizagem está completamente imbuída nas intencionalidades da política de educação de nucleação, mas, em

contrapartida, a população rural precisa lidar com o fechamento da escola rural multisseriada, escola do povoado, escola da comunidade. Autores como Ramos (1987) e Capelo (2000) chegaram à conclusão de que as escolas rurais multisseriadas eram consideradas inferiores, de baixo nível, inadequadas, quando confrontadas com a escola urbana. Mas, é correto estabelecer esta comparação? Por certo que sim, dela é possível perceber o quanto o poder público direcionou suas pretensões para a educação urbana, organizando-a em séries e idade, deixando à mercê a educação voltada para a população rural.

Vasconcellos (1993) estudou a nucleação das escolas rurais paulistas e dos seus estudos concluiu que o trabalho do professor rural, com várias séries, simultaneamente, numa escola pequena, sem uma formação adequada, isolada, sem transporte e sem suporte pedagógico se põe como contrassenso à qualidade educacional. Por estas razões, o fechamento destas escolas se tornou uma medida que mudaria esta história, isso na perspectiva do poder público instituidor do programa.

Para Mazur (2016), a causa determinante do fechamento das escolas localizadas no meio rural está no fato de que a escola mantém a população no campo, o que contradiz os interesses do agronegócio que necessita de grandes extensões de terra e menos pessoas. Defender esta ideia é minimizar a responsabilidade da modalidade multisseriada como motivo norteador da política de nucleação, maximizando o avanço do agronegócio que é um projeto de capital voltado aos interesses daqueles que detêm o poder nos espaços rurais, os grandes produtores, latifundiários proprietários de grandes extensões de terras.

Todavia, será possível eliminar todas as escolas rurais multisseriadas, escolas isoladas, escolas de emergência? Tal intento não foi alcançado pelo governo do estado de São Paulo. Embora muitas escolas rurais multisseriadas tenham sido fechadas, outras, entretanto, sobreviveram, não por falta de pressão política ou por motivos de resistência comunitária, mas exclusivamente por questões econômicas devido à existência de áreas rurais isoladas e com baixíssima densidade populacional (VASCONCELLOS, 1993). Ora, mas o transporte escolar neste caso não seria um meio economicamente viável para garantir o acesso à educação? Basso (2013) e Vasconcellos (1993), mesmo em contextos históricos diferentes, confirmam a tentativa frustrada do estado paulistano em extinguir, por completo, a escola rural multisseriada e, em que pesem os esforços dispendidos, o que restou foi a mútua convivência entre as escolas sobreviventes e as escolas-agrupadas, uma realidade que perdura até os dias atuais (2021), vez que a eliminação total das escolas rurais multisseriadas é impossível (VASCONCELLOS, 1993).

Inevitavelmente, um novo sistema de ensino rural se instalou no estado paulista que lhe exigiu a reordenação da oferta da educação para as crianças e adolescentes da área rural, pois as escolas multisseriadas, escolas de emergência que permaneceram com suas portas abertas precisaram ser reestruturadas, como forma de minimizar a desigualdade da distribuição do acesso à educação, desencadeada pela estrutura física e pedagógica que as escolas nucleadas passaram a usufruir, em especial, por meio da melhoria das condições efetivas de trabalho dos professores, de ensino e de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2013).

Segundo Carmo (2016), a qualidade da educação rural está condicionada aos fatores de organização de caráter interno (professores, organização escolar, insumos pedagógicos, infraestrutura, transporte escolar, dentre outros) e externo (compromisso dos gestores públicos, financeiro e socioeconômico), e ambos os fatores estão entrelaçados às estruturas organizacionais impostas pelo Estado, o provedor da educação, cujas políticas costumam ser tendenciosas aos interesses que lhe são convenientes. Para Parente (2014), a nucleação das escolas multisseriadas rurais está inserida nesta concepção, dado o seu caráter ideológico de ocupação ou de colonização dos espaços rurais, raramente associada a um suporte ou orientação pedagógica. O rural foi, e provavelmente ainda é, uma preocupação pública atrelada à fixação do homem à terra, seja para oferecer mão de obra para os grandes proprietários, senhores latifundiários, seja para garantir a produção econômica agropecuária cujas políticas nem sempre favorecem o pequeno agricultor, que subsiste do cultivo pelo trabalho familiar.

Seguindo este viés, Capelo (2000) aponta que a criação das escolas rurais no Paraná, na década de 1940, foi um instrumento utilizado pelo governo estadual para propiciar a dispersão populacional que se dava através da ocupação capitalista das terras que foram expropriadas das populações anteriormente estabelecidas, por exemplo, os indígenas. Na época, os municípios paranaenses não possuíam uma estrutura política, administrativa e econômica para assumir a responsabilidade da educação rural, portanto, somente o governo estadual poderia garantir o financiamento da educação (CAPELO, 2000).

Na opinião de Santos (2019), o processo de municipalização da educação contribuiu com a política de fechamento das escolas do meio rural, pois a Constituição Federal de 1988 “definiu a organização dos sistemas de ensino na forma de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e determinou a atuação dos municípios prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-escolar” (SANTOS, 2019, p. 168).

Carmo (2016) estudou a política de nucleação das escolas multisseriadas do município de Curalinho, localizado no estado do Pará, e constatou que os objetivos apontados no projeto de nucleação não foram cumpridos, e com isso as prioridades para garantir a qualidade do

ensino rural, até então negadas, permaneceram. Segundo a autora, o projeto de criação das escolas-núcleo estava direcionado à organização da rede escolar (seriação), melhorar a estrutura física das escolas do campo, investir em equipamentos pedagógicos, construir salas de aula em prol do aumento da oferta do ensino, construir espaços físicos como secretaria, diretoria, copa, cozinha, biblioteca, sala de vídeo, laboratório, alojamento para os professores e transporte escolar. A contratação de professores, diretores, supervisores e técnico administrativo também foi objeto do programa em Currálinho.

Instituído através de decreto do governo municipal, a implantação da política de nucleação das escolas rurais multisseriadas em Currálinho não envolveu as comunidades a serem afetadas pelo fechamento das escolas, conseqüentemente, várias comunidades resistiram e por causa disso algumas permaneceram funcionando. O silêncio do ente político instituidor sobre a decisão de nuclear as escolas rurais é um problema que pode resultar em mal planejamento do programa, principalmente quanto à localização das escolas-núcleo, que via de regra exigem não somente a atualização de critérios técnicos, mas também o diálogo com as famílias a serem impactadas, pois a escola, além de espaço do saber, é também espaço de valor cultural, de união e de socialização. Sobre esta questão, Borges (2016) esclarece:

É importante verificar que, para os pais, a escola tem uma função maior do que proporcionar conhecimentos formais, ela deve formar valores sociais e comunitários. Assim, a relação entre a escola e a comunidade ultrapassa a reprodução de saber, pois devido à estrutura das comunidades rurais e à falta de serviços públicos, faz com que esta torne-se ponto de encontro de atividades extras que extrapolam a rotina das atividades escolares. (BORGES, 2016, p. 122).

Vasconcellos (1993) apresenta a participação comunitária como requisito indispensável ao bom planejamento de uma política de nucleação. Esse planejamento que ele denomina como físico-funcional representa, cuidadosamente, todas as condições da oferta e da demanda do ensino da região que será afetada pela criação das escolas-núcleo. Também chamado de mapa escolar, o planejamento físico-funcional é um procedimento administrativo, que contém as discussões entre as comunidades afetadas e autoridades políticas educacionais envolvidas em prol do melhoramento do ensino e da escolha da melhor proposta.

Na verdade, nenhuma medida ou ação que envolve a nucleação das escolas rurais deve ser imposta, muito menos construída no contexto de uma política-ideológica ilusória baseada em falsas promessas de uma melhoria da educação. Com base nesta premissa, a primeira Conferência Nacional da Educação – CONAE veio fortalecer o princípio da gestão democrática

participativa estatuído no art. 206, VI, da Constituição Federal de 1988, e no art. 3º, VIII, da LDB de 1996. Mais tarde, o Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, materializou o princípio da gestão democrática da educação pública como uma das diretrizes à garantia do ensino escolar com qualidade, assegurando a participação das famílias, comunidades e organizações na tomada de decisões destinadas às escolas.

Ademais, quanto à educação no meio rural em Currallinho pós-nucleação, pode-se dizer que as escolas-núcleo continuaram a funcionar nas mesmas condições estruturais que as escolas multisseriadas funcionavam, em locais improvisados, como casas alugadas ou barracões comunitários, algumas sem energia elétrica, sem água tratada, e as promessas de criação dos espaços de aprendizagem como bibliotecas, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de TV/DVD, sala dos professores, direção, secretaria, quadra esportiva, tornaram-se apenas registros, gravados em papel timbrado (CARMO, 2016).

Já o objeto de estudo da dissertação de Tibucheski (2011) foi o processo de consolidação das escolas isoladas na área rural do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, que ocorreu entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com a autora, o processo de consolidação político-administrativo municipal ocorreu com resultados favoráveis, mas se solidificou após as comunidades afetadas serem ouvidas, e isso somente aconteceu após resistência.

Durante a pesquisa, Tibucheski (2011) analisou que as escolas-núcleo foram implantadas de acordo com o projeto discutido com a comunidade, e o seu funcionamento seguiu a organização seriada (monograduada), com a oferta da educação ampliada até as séries finais do ensino fundamental. Além disso, os professores foram beneficiados com a redução do trabalho que os sobrecarregava e a secretaria municipal passou a investir em cursos de formação continuada. Também foram contratados novos professores, diretores e supervisores e o transporte escolar foi implantado a contento. O livro didático foi elaborado pelos professores agora com mais tempo para planejar e trabalhar em equipe,

[...] as escolas foram organizadas e (re) construídas, nos núcleos de maior população da área rural do município. Os novos prédios passaram a dispor de várias salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e ciências, quadras esportivas, secretaria, cozinha e pátio coberto. Escola, para manter seu funcionamento nesta nova configuração, passou a contar com o trabalho de outros profissionais, como zeladores, bibliotecários, merendeiros, secretários, funções que até então não existiam. (TIBUCHSKI, 2011, p. 21).

Pode-se concluir, portanto, que a melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem nas escolas que atendem as crianças e os adolescentes que vivem no meio rural não está

condicionada, exclusivamente, ao modelo de organização escolar que a política do sistema de ensino lhe impõe. Como visto acima, a nucleação das escolas multisseriadas tem suas desvantagens, principalmente quando as comunidades afetadas não participam do programa de implantação e resistem às pressões políticas, bem como quando os governantes dos entes políticos instituidores do programa de nucleação não se encontram sensibilizados ao contexto de significados que carregam a escola rural, e a partir de conceitos distorcidos da realidade pensam na nucleação como instrumento redutor de gastos públicos e não como espaço do saber, espaço de vida e identidade.

Entretanto, os resultados considerados positivos estão vinculados às seguintes questões: 1) reduzir o isolamento do professor que é condição prejudicial ao seu trabalho, bem como oferecer treinamentos específicos como forma de contribuir com a eficiência da escola; 2) reestruturar a organização da escola com salas seriadas ou multisseriadas com base na realidade do aluno e da escolha da gestão escolar; 3) implantar a direção e supervisão em prol do processo educativo; 4) melhorar a infraestrutura da escola mediante planejamento e execução do projeto físico-funcional (mapa escolar) cuidadosamente elaborado para estabelecer a localização adequada da escola núcleo e sua construção; 5) garantir que a escola-núcleo ofereça espaços de lazer, recreação e de atividades extracurriculares; 6) criação de espaços de aprendizagens como biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de vídeo e aquisição de insumos pedagógicos.

3.3.2 Tema: o acesso e a permanência na escola

O acesso ao ensino está atrelado ao acesso à escola e dentro de uma política de nucleação que visa extinguir as escolas multisseriadas e transferir os alunos para uma escola nova, melhor, mais bem equipada, a escola-núcleo, o transporte escolar se tornou o meio garantidor, senão “redentor”¹⁴, do direito à educação de muitas crianças e adolescentes que estudam o ensino fundamental no meio rural (BASSO, 2013).

De acordo com Carmo (2016), o aluno do meio rural tem acesso à escola através do transporte escolar e, sem ele, não é possível efetivar a política de nucleação, haja vista que este serviço se tornou tão indispensável que a sua ausência implica a inviabilidade das atividades de ensino escolar (CARMO, 2016, p. 214). Desta forma, compreende-se: o transporte escolar é um

¹⁴ De acordo com Basso (2013), o transporte escolar se tornou o redentor de muitas crianças porque tem sido a única forma de garantir o acesso à educação escolar no meio rural.

serviço público necessário principalmente no meio rural onde as crianças e adolescentes têm seu acesso à escola prejudicado por motivos de distanciamento urbano ou ausência de escolas próximas que ofereçam o ensino escolar (PERGHER, 2014). Ademais, o direito ao transporte escolar está previsto no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, que determina ao Estado (aqui compreendido como o Estado composto pelos entes federados que atuam em colaboração) a garantia da educação às crianças e adolescentes mediante programas públicos de transporte escolar. Assim, o próprio texto constitucional tutela a garantia de alunos ao meio de locomoção como forma de acesso e permanência na escola. Mas, em contrapartida, o art. 53, V do ECA, assegura acesso à escola pública e gratuita, próxima da residência da criança e do adolescente. Logo, qual alternativa seria mais adequada para assegurar o direito social à educação estatuído no artigo 205, da Constituição Federal de 1988: deixar os alunos no seu espaço de vivência para estudar ou implantar uma política cujo distanciamento físico entre casa-escola ainda apresenta diversos complicadores ligados à gestão pública do transporte escolar? Responder esta questão envolve a discussão da escola rural para além do acesso à escolarização, como espaço social da comunidade cujo fechamento ocasiona o silenciamento na comunidade haja vista que a escola sempre foi um elemento agregador, espaço de encontro e de articulação comunitária (BAUMANN, 2012).

Todavia, a Lei 12.960/2014 inovou ao incluir no artigo 28 do texto da LDB de 1996 o parágrafo único disciplinando a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

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. (BRASIL, 1996).

Assim, atualmente, prevalece no campo normativo a proibição do fechamento das escolas pertencentes ao contexto rural sem que haja consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da Educação, a Secretaria Municipal da Educação e a Secretaria da Educação do Estado, na esfera de suas competências, desde que ouvida a comunidade escolar. O resultado dessa consulta é um parecer técnico justificando a necessidade de encerramento das atividades daquela escola.

Baumann (2016) analisou os impactos sociais e culturais do processo de nucleação das escolas multisseriadas na população da área rural do município de Santa Rosa de Lima, estado de Santa Catarina. Para a autora, o distanciamento físico é reflexo do processo de nucleação

que em Santa Rosa de Lima visou o fechamento das escolas multisseriadas como forma de resolver o problema de isolamento vivido pelos professores. A terminologia “distanciamento físico” foi referenciada pela autora como o percurso casa-escola, percorrido pelos alunos dentro do transporte escolar, tal como os problemas em torno da garantia de acesso efetivo dos alunos à escola (BAUMANN, 2012).

Dentro deste contexto, Baumann (2012) esclareceu que a realidade dos alunos é acordar muito cedo para esperar o transporte escolar na beira da estrada. Não poucas vezes é constatada a falta de uma estrutura de abrigo para amparar as crianças e os adolescentes da chuva, do sol ou do frio. No trajeto casa-escola, os alunos costumam reclamar de enjoo, dor de cabeça e de cansaço físico causado pelas longas viagens diárias que fazem em função da escola. Outros ainda reclamam de sono durante a aula porque acordam de madrugada para andar a pé até o ponto de espera, queixa que interfere no processo ensino-aprendizagem (BAUMANN, 2012).

A superlotação, as caronas dadas aos moradores das comunidades, a falta de segurança causada pelo excesso de passageiros, estradas sinuosas sem pavimentação são motivos que ocasionam o desconforto durante o trajeto casa-escola, além de causar ansiedade aos familiares que aguardam seus filhos e filhas em casa, preocupados com o percurso que, na maioria das vezes, é realizado em estradas precárias.

Uma visão interessante para esta questão de distanciamento dos alunos da sua família, da sua comunidade por causa do fechamento da escola de origem foi enfatizado por Sousa (2019) como um impacto desfavorável que afeta o meio rural, mesmo diante das justificativas aparentemente favoráveis de melhoria da qualidade do ensino apresentadas pelo programa de nucleação. Dentre os fatores que implicam o resultado negativo da política de nucleação estão a gestão pública dos transportes escolares, “que na maioria dos casos não atendem as especificidades de segurança, fazem longos trajetos com os alunos deixando-os cansados e consequentemente com baixo rendimento escolar” (SOUSA, 2019, p. 55).

Basso (2013) salienta que, no campo, “para compensar a falta de escolas, o poder público oferece o transporte escolar, que lhe custa bem menos que uma escola e funcionários” (BASSO, 2013, p. 109). Contudo, Vasconcellos (1993) alerta que o custo-benefício do transporte escolar nem sempre atende a economia de escala dos agrupamentos¹⁵ que constitui um dos princípios basilares da política de nucleação das escolas rurais. Conforme prescreve o autor, o poder público normalmente não considera o transporte escolar como despesa a ser

¹⁵ É a redução do custo médio por aluno, calculada à medida que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para as escolas agrupadas (VASCONCELLOS, 1993).

somada aos custos de implantação das escolas-núcleo como construções, reformas, folha de pagamento de professores, diretores, supervisores e pessoal administrativo, materiais permanentes, dentre outros. Com efeito, a média do custo-aluno torna-se um número que não condiz com a realidade e, muitas vezes, os gastos com o transporte escolar se tornam o devorador das receitas do ente instituidor da política de nucleação, abocanhando verbas que poderiam ser utilizadas na reordenação da oferta de ensino nas escolas multisseriadas. Desta forma, um estudo aprofundado e técnico das ações que envolvem a implantação de uma política educacional como a nucleação pode resultar na reestruturação da escola multisseriada, vez que àquela é passível de gerar mais gastos do que economia.

Pereira (2017) relata que os problemas de acesso à escola pelas crianças e adolescentes do meio rural estão vinculados à má administração pública da política de transporte escolar. Ônibus quebrado, alunos e professores à beira da estrada à espera de um veículo para socorrê-los, greve das empresas vencedoras do certame licitatório por motivo de falta de pagamento pelos serviços prestados são situações que atestam a falta de compromisso dos gestores públicos com as populações rurais. Estas questões interferem na frequência dos alunos e na qualidade do ensino porque muitas vezes os alunos já chegam cansados e desmotivados na escola.

Outra questão que envolve o acesso à escola por meio do transporte escolar está relacionada ao financiamento dos custos decorrentes da prestação do serviço. Aquisição de veículos, embarcações, contratação de empresas terceirizadas dependem de investimentos públicos; é uma folha extensa e onerosa para a entidade política.

De acordo com a Política Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o governo federal financia uma parcela dos custos do transporte escolar mediante parceria com os estados e municípios. O valor a ser transferido é calculado conforme quantitativo de alunos matriculados dependentes do transporte para ter acesso ao ensino escolar, resultando na racionalização dos gastos pelo governo federal e uma sobrecarga financeira aos entes políticos que estão na ponta, isto é, prestando efetivamente o serviço. Independente do quantitativo de alunos que sofrem pela falta de escola nas proximidades das comunidades rurais, o transporte precisa garantir que esse aluno chegue até a escola. Além disso, foi confirmado que os estados também têm contribuído com políticas de financiamento do transporte escolar mediante convênio com os municípios, neste caso, é possível um ente político receber verbas públicas da união como também do estado no qual o ente político (município) se encontra vinculado.

Para Vasconcellos (1993), o transporte escolar disponibilizado pelo poder público está diretamente ligado às distâncias casa-escola e ao real acesso das crianças e adolescentes do meio rural ao ensino escolar. Todavia, o reflexo desse processo é o distanciamento físico casa-

escola que nem sempre é precedido de estudos criteriosos como forma de equalizar a distância máxima e o tempo máximo de deslocamento como equitativos que influenciam na escolha da localização da escola-núcleo.

Agora, quanto à permanência do aluno na escola, poucos estudos aprofundam-se no assunto, todavia, Soares (2017), Nurmberg (2017) e Madeira (2010) afirmam que o transporte escolar não é exclusivamente responsável pela frequência do aluno na escola. Existem outros contextos que envolvem a criança e o adolescente que inviabilizam a permanência na escola, por exemplo, a sua reponsabilidade perante a sua família.

Conforme salientou Leite (1999), “a característica do trabalho rural e sua realização está na composição de grupos fechados – a família dos rurícolas – em que todos os seus membros são componentes básicos da produção. Raramente se utiliza mão de obra assalariada.” (LEITE, 1999, p. 73). Logo, o aluno da escola rural também é mão de obra para o trabalho no campo e, assim como todos os demais membros que compõem a unidade familiar, trabalham para garantir a subsistência.

Diante do exposto, não se pode olvidar que o transporte escolar seja atualmente o instrumento que garante o usufruto do direito à educação, mas não garante sozinho a permanência do aluno na escola. “Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte do que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola.” (LEITE, 1999, p. 79).

4 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS NO MEIO RURAL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA

Esta nova escola-núcleo que elimina as escolas rurais, escolas pequenas, escolas da comunidade para ofertar melhores condições de ensino e solução dos problemas de isolamento foi implantada gradativamente no município de Ji-Paraná, tendo ocasionado a reorganização administrativa e pedagógica das escolas rurais que agruparam os alunos que viviam a realidade das escolas pequenas mais próximas da sua casa. É esta política de educação que resultou no fechamento de 114 escolas rurais da rede de ensino do município no comento em que esta pesquisa se insere.

O processo político-administrativo de nucleação rural ocorreu em dois momentos marcantes e durante contextos políticos distintos no município de Ji-Paraná. As ações políticas do primeiro momento ocorreram entre os anos de 2001 e 2004, com base no programa de nucleação instituído pelo decreto municipal nº 7.072, de 29 de novembro de 2002. Já a segunda onda de fechamento das escolas rurais ocorreu em 2006, com a instituição do programa de polarização das escolas nucleadas, mediante determinação do poder executivo, estatuída no decreto municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006, cujas ações foram executadas entre os anos de 2005 e 2008. Foi através destes marcos normativos que se optou pela delimitação temporal 2002-2006.

Os relatos dos dois professores entrevistados, bem como os documentos oficiais colhidos junto à administração pública municipal e *sites* oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão de Rondônia (SEPOG), a Prefeitura de Ji-Paraná e o Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná (CME), foram fontes fundamentais para desenrolar as mudanças que ocorreram no ensino rural em decorrência da política de educação de nucleação e polarização das escolas rurais em Ji-paraná. O tema melhoria do ensino e qualidade da aprendizagem, bem como acesso e permanência na escola, norteou os diálogos com os entrevistados. As falas dos envolvidos contribuíram para a compreensão da realidade pesquisada, além de servirem de suporte para interpretar os documentos oficiais, sem, contudo, distanciar-se dos preceitos legais que visam garantir o direito à educação como um direito social e indispensável para a formação educacional das crianças e dos adolescentes que vivem no meio rural.

Segue abaixo a tabela de qualificação dos professores entrevistados:

Tabela 2 - Qualificação dos professores entrevistados.

Professor	Faixa Etária ¹⁶	Formação Inicial	Curso de Formação Continuada	Tempo de Atuação em Meses	
				Zona Urbana	Zona Rural
Professora 1	40-50	Matemática	Pós-Graduada	-	252
Professor 2	30-40	Pedagogia	Pós-Graduado	36	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

É importante esclarecer que o contexto histórico desta seção está amparado *a priori* na política educacional estadual rondoniense, na criação acelerada e desordenada de escolas rurais para atender uma ideologia política tendenciosa à distribuição populacional e *a posteriori* na política de fechamento das escolas rurais como medida de otimização dos gastos públicos e qualidade da educação no meio rural para garantir o direito à educação no ensino fundamental.

Nesta seção, apresenta-se, primeiramente, o contexto geográfico, histórico e socioeconômico de Ji-Paraná, município de Rondônia. Em seguida, relata-se uma breve história das escolas rurais multisseriadas criadas e extintas no município com base em Dernei (2018), Dutra (2013), Valadão (2018) e Beatriz (2017). Os decretos editados pelos governos do estado de Rondônia e município de Ji-Paraná, entre 1970 até a atualidade, serviram de aporte normativo na tentativa de reconstituir a organização escolar rural anterior à nucleação e o quantitativo de escolas criadas e extintas neste período.

Para concluir, expõe-se a política educacional de nuclearização em Ji-Paraná, momentos, programas, propósitos, justificativas e ao final apresenta-se a organização das escolas rurais, pós-implantação da política de nucleação.

4.1 Descrições geográfica, histórica e socioeconômica de Ji-Paraná

Segundo dados do IBGE (2020), Ji-Paraná é o segundo município mais populoso com 130.009 pessoas no estado de Rondônia, situado na região Norte do Brasil e faz divisa com os municípios Vale do Anari ao norte, Theobroma ao noroeste, Ouro Preto do Oeste e Vale do Paraíso ao oeste, Teixeiraópolis e Urupá ao sudoeste, Presidente Médici ao sul e Ministro Andreazza ao sudeste e se insere na porção centro-leste do estado, na microrregião de Ji-Paraná e na mesorregião do Leste Rondoniense (IBGE, 2020). Tem uma área de aproximadamente

¹⁶ A faixa etária foi estabelecida com base nas Pirâmides Etárias do Brasil utilizadas pelo IBGE em 2010 e 2018.

6.896,649 km², que corresponde a 2,9% da superfície de Rondônia (IBGE, 2020) e já foi denominado sucessivamente Vila Urupá, Presidente Pena e Vila de Rondônia.

O nome do município tem um significado singular e provém do Rio Ji-Paraná (IBGE, 1984). Originada do tupi-guarani, a expressão é uma conjunção entre os termos *ji* (machado) e *paraná* (rio) e significa rio dos machados¹⁷. A história costuma relatar que um grande número de pedras parecidas com machados indígenas foi encontrado no então Rio Ji-Paraná e, por esta razão, a nomenclatura faz alusão aos termos que dão sentido ao topônimo municipal (JI-PARANÁ, 2019).

A geografia ji-paranaense foi apresentada com a Ilha do Coração, também conhecida pelo apelido de Coração de Rondônia¹⁸. A porção de terras tem um formato que lembra um coração e está localizada na confluência dos rios Ji-Paraná e Urupá, “sendo lembrada pelos moradores, desde os tempos mais remotos, como símbolo de beleza natural que ilustra as fotografias da cidade e indica sinais de pertencimento” (BUENO; OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 10).

Figura 1 – Ilha do coração em Ji-Paraná – Foto de Jimmy Bob.



Fonte: Jornal Rondônia Vip, 2017.

¹⁷ Dicionário Informal On-line: Ji-Paraná, em tupi-guarani, significa literalmente: “rio dos machados”, popularmente conhecido como Rio Machado.

¹⁸ A cidade também é chamada de Coração de Rondônia porque está localizada na região central do estado (JI-PARANÁ, 2019).

O Rio Ji-Paraná divide a cidade em distritos (1º e 2º). A parte mais antiga da cidade é o centro do primeiro distrito, onde surgiram as primeiras casas, a primeira igreja católica (Igreja Matriz Dom João Bosco), a primeira praça, o Palácio Urupá, o fórum, a primeira escola urbana (Escola Estadual Gonçalves Dias), a primeira instituição bancária (Banco Amazônia), o Museu Marechal Rondon (antiga Estação Telegráfica construída por Marechal Cândido Rondon no início da década de 1910), o teatro municipal Dominguinhas, a câmara municipal e o primeiro ginásio esportivo conhecido como Gerivaldão. Após o centro, as pessoas foram para o segundo distrito, que atualmente possui uma região comercial maior, com destaque para a Avenida Brasil, principal avenida comercial de Ji-Paraná. Atualmente, esse é o distrito que vem recebendo um maior investimento por parte de grandes empresas privadas e públicas.

Figura 2 – Ponte sobre o Rio Ji-Paraná e os Distritos de Ji-Paraná.



Fonte: Ji-Paraná Agora (2017).

A região, antes ocupada pelos povos indígenas jarus e urupás, iniciou sua povoação conhecida como Urupá, por volta de 1877, quando nordestinos fugindo da seca se estabeleceram na confluência do rio Urupá com o rio Ji-Paraná. A atividade básica desses colonizadores era a extração do látex e para isso lutavam contra os povos indígenas que ocupavam os seringais. Uma visão interessante da colonização de Urupá foi formulada por Silva

(1984) ao escrever os enredos que compunham um pouco da história rondoniense em sua obra no rastro dos pioneiros:

Escorraçados pelas terríveis secas que assolavam o sertão, os bravos nordestinos chegaram à região dos Urupás por volta de 1877. A selva inóspita os rechaçava com a força de seus enxames de moscas, mosquitos, piuns, borrachudos, carapanãs, feras, moléstias e a presença sempre hostil de índios ferozes que também não aceitavam os invasores. Os percalços, todavia, não quebrantavam o ânimo e nem arrefeceram a ocupação suicida [...]. Ela cumpria sua fatalidade histórica e terminou por se consolidar na cidade de Ji-Paraná que hoje impõe-se entre as povoações da BR-364 como das mais florescentes. (SILVA, 1984, p. 16).

No ano de 1909, o General Cândido Mariano da Silva Rondon e sua comissão chegaram à embocadura do rio Urupá, onde construíram a estação telegráfica denominada Presidente Afonso Pena. A inauguração da estação ocorreu no dia 14 de dezembro de 1914 sendo instalada próxima às margens do Rio Ji-Paraná. Com o passar do tempo, o nome Urupá foi absorvido pelo da estação telegráfica (VILHENA, 1999).

A atividade seringalista movimentou a economia de Urupá, principalmente nas localidades onde os seringueiros nordestinos se instalaram. O centro comercial onde os seringueiros se encontravam para realizar seus negócios era denominado pouso redondo (SILVA, 1984). O local atualmente é chamado Dois de Abril, um dos bairros mais antigos que compõe o espaço geográfico urbano do município.

Durante as décadas de 1920 e 1930, a borracha da Amazônia perdeu preço devido à concorrência de produção com a Malásia. Teixeira e Fonseca (2001) relatam que os seringais pararam de produzir ou reduziram os níveis de produção da borracha em percentuais mínimos. Em consequência disso, os seringueiros abandonaram seus seringais em busca de outra atividade que lhes garantisse a subsistência. Ji-Paraná passou por essa crise e somente se reestabeleceu no segundo ciclo da borracha que se deu durante a II Guerra Mundial (1939-1945).

A segunda grande guerra e a dependência norte-americana da mercadoria produzida pelo látex foram fatores que contribuíram para que Urupá (e toda a região amazônica) voltasse a prosperar. O corte de abastecimento internacional da borracha da Malásia por causa da invasão japonesa abalou a importação dos norte-americanos e de seus aliados que, em tempos de guerra, necessitava da mercadoria para abastecer suas indústrias. A alternativa norte-americana para atender a produção industrial foi solucionada através do Acordo de Washington, quando o Brasil assumiu o compromisso de fornecer vários produtos, dentre eles, a borracha.

É neste momento de efervescência econômica desordenada e malograda do governo brasileiro que os soldados da borracha surgiram no cenário histórico de Urupá. Durante a II Guerra Mundial, o recrutamento de mão de obra para a produção da borracha se deu através da mobilização de nordestinos, paraenses e amazonenses que passaram a ser chamados de soldados da borracha. Neste período, a região teve um lento e gradativo crescimento populacional e essas pessoas vieram a se definir como os filhos da terra (SOUZA, 2011).

A paz mundial resultou na calmaria tradicional da produção extrativista da borracha e com isso Urupá entrou em declínio e somente voltou a se desenvolver com a descoberta de diamantes (1951) e do minério da cassiterita (1955), quando milhares de garimpeiros trabalhavam na extração (SOUZA, 2011). Nesta época, Ji-Paraná já era conhecido como Vila de Rondônia.

De acordo com Coy (1988), Ji-Paraná se desenvolveu com ajuda da Linha Telegráfica de Marechal Rondon e se tornou o centro regional mais importante, depois de Porto Velho, graças aos fatores como localização, construção da BR-29 (BR-364), construção da ponte do Rio Ji-Paraná e ao apoio da política nacional de colonização implantada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA).

A partir de 1970, o INCRA inicia a implantação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Ouro Preto, criado em 19 de junho de 1970, na área prioritária para a colonização desapropriada pelo governo federal através do Decreto nº 63.104, de 15 de agosto de 1968. Constituído por cinco setores localizados no município de Ji-Paraná, o projeto foi considerado o marco que acelerou o fluxo de migrantes que vieram do centro-sul e aqui chegavam almejando encontrar uma oportunidade, o *El Dorado*.

Outro projeto importante para a colonização de Ji-Paraná foi o PIC Padre Adolpho Rohl, criado em 20 de novembro de 1975, mediante desmembramento do PIC Ouro Preto, onde foram assentadas 3.689 famílias até julho de 1985 (COY, 1988). O autor também menciona 890 famílias assentadas na Gleba G, entretanto, não apresenta muitas informações quanto à localização da gleba, mas é importante esclarecer que o avô e a avó maternos desta pesquisadora moraram nesta localidade até 1989 e, segundo tradição familiar, a gleba pertencia a Ji-Paraná. Fora isso, os decretos do governo do estado de Rondônia nº 238/1982 e 1896/1984 confirmam a localização da Gleba G como pertencente ao município de Ji-Paraná.

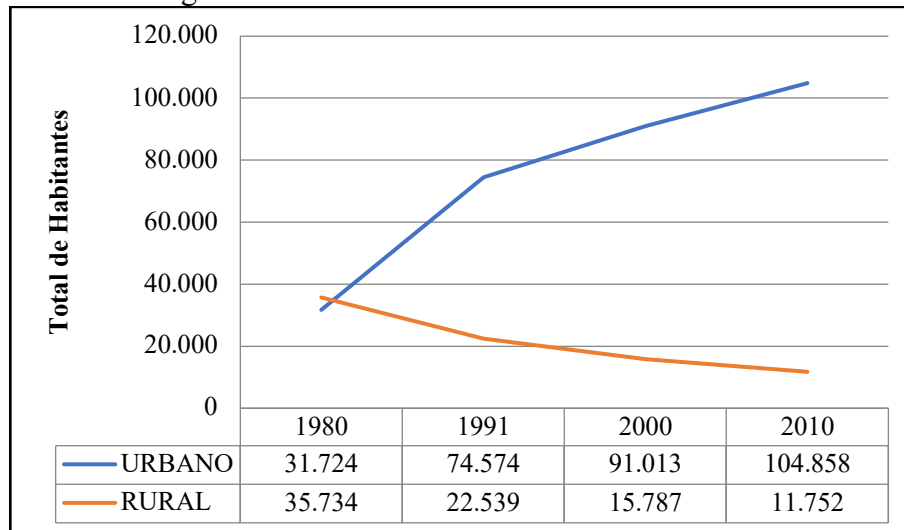
No dia 11 de outubro de 1977, o presidente Ernesto Geisel concedeu emancipação política à Vila de Rondônia através da Lei Federal nº 6.448, de 11 de outubro de 1977, elevando-a à categoria de município com a denominação de Ji-Paraná. A instalação aconteceu no mesmo ano, no dia 22 de novembro. O poder judiciário foi instalado pouco tempo depois, através da

Lei Federal nº 6.750, de 10 de dezembro de 1979; o município se tornou uma comarca, marco histórico da sua constituição como ente federativo interdependente e autônomo. Quanto aos aspectos demográficos, o gráfico 5 apresenta o acentuado esvaziamento do meio rural após o ano 1980, com queda até a data do último censo realizado em 2010.

Coy (1988) divulgou o resultado da sua pesquisa a respeito dos problemas socioeconômicos que ocasionaram a saída dos colonos assentados nas terras do PIC Ouro Preto que ajuda a justificar o êxodo rural em Ji-Paraná. A malária, por exemplo, era uma doença perigosa e comum, e que atrapalhava a força de trabalho familiar que é base da economia daqueles que lidam com o campo. Sem assistência médica, a malária se tornou um grande problema a ser enfrentado pelos colonos assentados pelo INCRA.

A restrição geográfica causada pela situação topográfica, hidrográfica, variações e até mesmo infertilidade do solo influenciaram diretamente a produção agrícola intensificando os conflitos, a grilagem e a miserabilidade no meio rural ji-paranaense (COY, 1988). A falta de rede rodoviária, estradas intransitáveis em tempos chuvosos e falta de escolas rurais foram outros problemas enfrentados pelas famílias que se instalaram nas terras do PIC Ouro Preto.

Gráfico 5 – Censo demográfico de Ji-Paraná.



Fonte: IBGE, 2010.

Problemas com o escoamento e comercialização da produção agrícola, baixos preços dos produtos para a exportação como o caso do cacau e a fragmentação das parcelas rurais (10 hectares ou até menos) tornaram a viabilidade econômica duvidosa (COY, 1988). Diante disto, muitos produtores agrícolas assentados nas terras do INCRA venderam ou abandonaram os lotes conquistados em busca de uma vida melhor na cidade ou em outra parcela que lhes

garantissem o plantio. Nesse aspecto, observa-se que o município de Ji-Paraná não apresenta um índice elevado de habitantes no meio rural. Todavia, apesar de ser um índice baixo perante os números apresentados, não significa que esses quase 12.000 agricultores que compõem a população rural não devem ter acesso à educação.

A composição econômica de Ji-Paraná está voltada para os setores de serviço, industrial e agropecuária, conforme relatórios elaborados pela Secretaria Estadual de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPOG) sobre a contribuição dos municípios da região na economia rondoniense, com base no Produto Interno Bruto (PIB)¹⁹ dos anos de 2005, 2010, 2014 e 2018.

O setor de serviços é a mola propulsora da economia do município desde 2005 e sua evolução é crescente de acordo com os relatórios da SEPOG, realizados nos anos de 2010, 2011, 2014 e 2018. Segundo os relatórios, Ji-Paraná desempenha na área do comércio e de serviços as seguintes atividades: manutenção e reparação; serviços de alojamento e alimentação; transportes, armazenagem e correio; serviços de informação; intermediação financeira; seguros e previdência complementar; serviços prestados às famílias e associativos; serviços prestados às empresas; atividades imobiliárias e aluguel; administração, saúde e educação públicas; saúde e educação mercantis; serviços domésticos. Todas essas atividades movimentam a economia do município com reflexos significativos a ponto de ser classificado como o segundo melhor contribuinte ao desenvolvimento econômico do estado de Rondônia.

No seguimento industrial, a cidade coração de Rondônia apresenta investimentos no ramo de granito para exportação, indústrias de minerais, indústria de rações e concentrados, indústrias alimentícias (frigoríficos, laticínios, beneficiamento e torrefação de café e beneficiamento de arroz) e indústrias de madeiras²⁰ (SEPOG, 2010). Em 2018, o município de Ji-Paraná foi classificado como 3º maior contribuinte do setor industrial na economia rondoniense, perdendo apenas para Porto Velho e Vilhena. Nos anos anteriores, entre 2005 e 2014, Ji-Paraná se enquadrava como segundo colocado deste setor, mas não conseguiu manter sua classificação levando em consideração o crescimento de Vilhena com a implantação das indústrias de algodoeira e o fortalecimento de outros ramos do setor industrial com base em políticas adotadas pela gestão do município (VILHENA, 2018).

A agricultura tem sua importância na economia do estado de Rondônia, mas não tem superado o crescimento dos setores industriais e de serviços. Valadão (2018) relaciona a falta

¹⁹ Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas (IBGE, 2021).

²⁰ Ji-Paraná, mesmo quando conhecido como Urupá, Afonso Pena e Vila de Rondônia, explorou a extração da madeira como cedro, maracatiara, mogno, angelim, roxinho, itaúba, dentre outras. As madeiras beneficiadas abasteciam o local e a região, além de se tornar matéria-prima de exportação (ARAGÃO, 2007, p. 21).

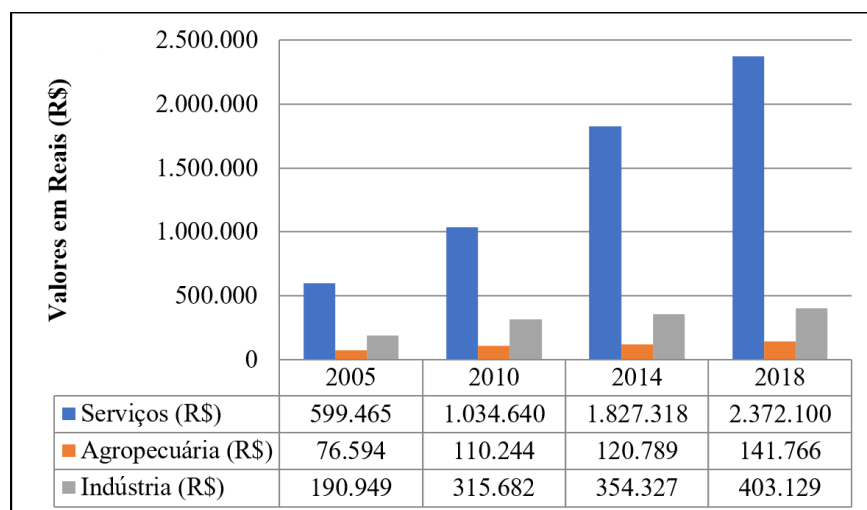
de produção agrícola em Ji-Paraná ao baixo preço dos produtos, à dificuldade de escoamento da produção devido às péssimas estradas e à migração de jovens para as cidades, fragilizando a produção que é uma cultura de caráter familiar. Algumas práticas sociais incluem “mobilizações e reivindicações junto ao poder público, criação de associações para beneficiamento e venda dos produtos e mudanças no plantio para produtos mais demandados pela população urbana” (VALADÃO, 2018, p. 278).

De acordo com a IBGE (2019), os principais produtos produzidos pela lavoura Ji-Paranaense são: açaí, banana, cacau, café, coco-da-baía, goiaba, laranja, limão, mamão, maracujá, tangerina e urucum (IBGE, 2020). Também se constitui produção agrícola, embora temporária: abacaxi, cana-de-açúcar, mandioca, melancia, milho e tomate (IBGE, 2020).

A pecuária está presente em todos os municípios de Rondônia e somou a quantia de aproximadamente 12,3 milhões de cabeças de gado, ocupando a 7ª posição do efetivo nacional (SEPOG, 2013). Em 2013, Ji-Paraná apresentou uma melhora ao elevar seus efetivos para 452.618 cabeças; o número é significativo porque o município apresentou alto crescimento no setor com maiores investimentos no agronegócio, embora seja apenas 3,68% do valor total do efetivo estadual.

Com base nos relatórios da SEPOG, o gráfico 6 apresenta a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por Ji-Paraná de acordo com os seus setores de produção.

Gráfico 6 – Produto Interno Bruto de Ji-Paraná – Anos 2005, 2010, 2014 e 2018.



Fonte: SEPOG, 2010, 2011, 2014 e 2018.

Diante disso, pode-se concluir que a força econômica de Ji-Paraná está nos setores de serviços e industrial; a agropecuária não se constitui uma destas principais fontes, embora mudanças venham acontecendo neste cenário. Conseqüentemente, não causa estranheza quando as políticas públicas direcionam-se, com maior ênfase, para a região geográfica que sustenta o desenvolvimento econômico municipal. Neste caso, os reflexos na área urbana são percebidos pelo melhoramento da infraestrutura, saúde, lazer, transporte e especialmente a educação.

4.2 As escolas no meio rural em Ji-Paraná: aspectos históricos

A educação no meio rural em Rondônia deve ser compreendida em primeiro momento como parte integrante de uma política de territorialização, conquanto desde 1943 (até mesmo antes) a preocupação do governo federal era colonizar a região amazônica para garantir a posse territorial e a integridade das linhas fronteiriças. Neste contexto, a educação se tornou uma das estratégias tendenciosas à satisfação do interesse político, fazendo com o que o ensino com qualidade permanecesse em segundo plano. A intenção era criar escolas para garantir a permanência das famílias nas terras distribuídas pelos projetos de assentamento do INCRA. O silêncio da lei também corrobora tal iniciativa; as normas constituintes consideradas como aliadas à defesa dos direitos individuais e coletivos nada disseram sobre o direito à educação às populações que se encontravam excluídas dos privilégios garantidos aos da cidade e pouco sobre ele foi tratado nas LDBs de 1961 e 1971.

Em 1943, o estado de Rondônia, enquanto território federal, era responsável pela implantação e financiamento da educação rural em toda a sua extensão político-administrativa, pois os municípios localizados nas áreas de ocupação não existiam ou quando existiam eram povoados em ascensão e não apresentavam condições para custear o ensino escolar. É claro que o governo estadual não pagava a despesa com a educação sozinho porque a União tinha sua cota parte instituída pelo Decreto-Lei nº 9.458, de 14 de novembro de 1942. O Fundo Nacional do Ensino Primário foi criado pelo presidente Getúlio Vargas para subsidiar a ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país, com isso, os Estados, Territórios e o Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades, puderam firmar uma espécie de convênio, conhecido como acordo especial, com a União, para terem direito ao auxílio educacional.

É neste contexto político respaldado por uma ideologia de dispersão territorial que a educação rural em Ji-Paraná se insere, trazendo consigo uma série de problemas como escassez de verba pública, desaparecimento do pessoal, falta de material para construção de escolas,

precariedade dos meios de transportes e baixa remuneração do magistério (INEP, 1946). Esta situação era comum em todo o território rondoniense, mas diante da conjectura política da época o crescimento acelerado de escolas criadas resultava em números estatísticos que contribuíam com o repasse de verbas públicas da União.

Infelizmente, Ji-Paraná é carente de estudos historiográficos voltados para a educação rural. Dernei (2018) e Dutra (2013) são pesquisadores que residem em Ji-Paraná e que já escreveram sobre o assunto. Os trabalhos destes autores são baseados, por exemplo, em fontes documentais disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pelo INCRA e pelo Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Os moradores, professores e professoras do município também deram suas contribuições através de entrevista ou preenchimento de questionário.

Segundo Dernei (2018), na década de 1970, foram criadas as primeiras escolas rurais²¹ em Ji-Paraná, a saber: Escola de Primeiro Grau Abelardo Castro, Escola de Primeiro Grau Tomas de Aquino, Escola de Primeiro Grau Tomas São Gabriel, Escola de Primeiro Grau Estela Araújo Gupasso e Escola de Primeiro Grau Rocha Pombo. Nesta época, as escolas eram instituídas mediante decretos editados pelo poder executivo do Território de Rondônia e, mesmo depois da emancipação, Ji-Paraná manteve-se dependente²² de tomadas de decisões do poder executivo territorial quando a questão a ser tratada se referia à educação na área rural.

Provavelmente, os topônimos das escolas rurais utilizados por Dernei (2018) foram adequados pela autora conforme a modalidade do ensino oferecido às populações rurais na época, que era o grau primário²³ ou primeiro grau²⁴, atualmente, os primeiros anos do ensino fundamental. Nesta pesquisa, em contrapartida, preferiu-se adotar a nomenclatura nominada pelo poder executivo à época da criação das escolas, que foi possível de identificação após contato e leitura do Decreto Municipal nº 4.898, de 31 de maio de 2000, disponibilizado pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná mediante requerimento formulado junto à procuradora do

²¹ Dernei (2018) é adepta à terminologia escolas do campo, desta forma, seu texto faz alusão às primeiras escolas do campo. Esta terminologia não foi adotada nesta pesquisa, levando em consideração os apontamentos apresentados na introdução deste trabalho, bem como do termo adotado pela legislação no contexto histórico da década de 1970.

²² Essa situação de dependência entre estado e municípios deve ter perdurado na década de 1970 e 1980, embora existam indícios da edição de um decreto pelo governo do estado de Rondônia que estabeleceu a descentralização da educação antes mesmo da Constituição de 1988; infelizmente não foi possível localizá-lo através do depósito digital de atos normativos da Casa Civil que fica disponível para a população através da *Consulegis Web*, mas, sabe-se que sua identificação é a de nº 1.100.

²³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1964, classificava o ensino escolar em ensino de grau primário (1ª a 4ª séries) e grau médio (ginásial e colegial).

²⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, classificava o ensino em 1º (com 8 anos letivos, que correspondia ao ensino primário) e 2º graus (3 a 4 anos letivos, que correspondia ao ensino médio).

município²⁵. O quadro abaixo representa o registro das primeiras escolas rurais em Ji-Paraná com base nos dados de Dernei (2018), mas com as nomenclaturas adequadas pelo decreto municipal em comento.

Quadro 4 – Primeiras escolas rurais de Ji-Paraná – ano 1970.

Nº	Escola	Localização
1ª	Escola Territorial Abelardo Castro Decreto do Território Federal de Rondônia nº 579, de 24 de abril de 1970.	KM – 9 Via Porto Velho
2ª	Escola Territorial Multigraduada Tomás de Aquino Decreto do Território Federal de Rondônia nº 612, de 05 de julho de 1971.	KM 15 Via Cuiabá
3ª	Escola Territorial Multigraduada São Gabriel Decreto do Território Federal de Rondônia nº 912, de 20 de julho de 1978.	Linha União
4ª	Escola Territorial Multigraduada Estela Araújo Gupasso Decreto do Território Federal de Rondônia nº 921, de 20 de julho de 1978.	Linha Santa Rita
5ª	Escola Territorial Multigraduada Rocha Pombo Decreto do Território Federal de Rondônia nº 1.027, de 05 de maio de 1979.	Gleba G

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de Dernei (2018) e Decreto Municipal nº 4.898 de 2000.

Dutra (2013) colheu informações que atestam a criação das primeiras escolas rurais em Ji-Paraná na década de 1945, isto é, bem antes dos achados de Dernei (2018). O período da pesquisa do autor limitou-se aos anos de 1939 a 1986, quando Ji-Paraná pertencia ao estado do Mato Grosso cuja situação foi alterada somente em 1943 com a criação do Território Federal do Guaporé, mediante desmembramento de áreas dos estados do Mato Grosso e Amazonas. Em 1956, teve o nome alterado para Território Federal de Rondônia, em homenagem à Candido Mariano Rondon e, em 1982, para Estado de Rondônia (OLIVEIRA, 2001).

Dutra (2013) menciona a criação da Escola Rural Rondônia em 1946 na Vila de Rondônia (atualmente Ji-Paraná) com base no Ofício nº 145, de 10 de abril de 1946, mencionado por Gomes (2006) em sua pesquisa sobre a educação escolar no Território Federal do Guaporé. Em posse do quadro elaborado por Gomes (2006), foi possível confrontar as informações adquiridas durante esta pesquisa, quando se constatou o registro da Escola Rural Bom Futuro e da Escola Rural Santa Catarina em funcionamento na década de 1945. Estas escolas rurais foram mencionadas no Decreto Municipal nº 4898/2000 que realizou a alteração das nomenclaturas escolares ainda existentes em Ji-Paraná em 2000. Assim, levanta-se a hipótese de que a Escola Rural Rondônia (1946), Escola Rural Bom Futuro (1945) e a Escola

²⁵ Infelizmente, a Secretaria Municipal de Ji-Paraná não contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Rural Santa Catarina (1945) sejam escolas rurais implantadas em Ji-Paraná. Tal achado está a depender de maior aprofundamento para fins de confirmação.

Ademais, o Decreto do Estado de Rondônia nº 4.484, de 05 de janeiro de 1990, enumera a existência de uma escola isolada denominada Professor José Francisco dos Santos, criada através do decreto do território de Rondônia nº 753, de 19 de maio de 1975, não mencionado por Dernei (2018) e Dutra (2003). Na tentativa de aprofundar o assunto, foi solicitada cópia, via *e-mail*, dos decretos descritos no quadro 5 e dos pareceres de funcionamento e resoluções de regulação do ensino rural em Ji-Paraná junto ao Conselho Estadual de Rondônia, mas infelizmente não houve resposta. Também foi solicitada à Casa Civil cópia do Decreto do Estado de Rondônia nº 3.285/1987²⁶ que cria as escolas urbanas e rurais em Ji-Paraná, mas não houve resposta até a data da escrita deste trabalho. Infelizmente, o momento pandêmico que se vive atualmente inviabilizou uma solicitação presencial junto aos órgãos públicos mencionados acima.

A organização das escolas rurais em Ji-Paraná foi discutida por Dutra (2013); havia matrículas de meninos e meninas e as salas eram presididas por professoras (com maior número) e professores. O autor relatou a evasão escolar como um problema na educação rural, visto que, à medida que as crianças cresciam, elas deixavam de ir para a escola. Sobre esta questão, o autor apontou duas possíveis justificativas: a) “a necessidade do responsável pelo núcleo familiar em ter mais braços ajudando no trabalho da lavoura” (DUTRA, 2013, p. 9); b) a migração das famílias dentro do estado de Rondônia haja vista que “muitas famílias que chegavam dos outros estados brasileiros trabalhavam no sistema de ‘meeiro’ enquanto esperavam pela liberação das terras ofertadas pelo INCRA ou [que] pudessem adquirir por si seu próprio pedaço de terra” (DUTRA, 2013, p. 9).

Por outro lado, a falta de transporte público também pode ser uma justificativa para evasão escolar no meio rural, embora Dutra (2013) não tenha assinalado essa situação. O autor enfatizou que geralmente as escolas rurais criadas para atender os assentamentos do INCRA eram construídas a cada cinco ou dez quilômetros uma das outras e o percurso casa-escola variava entre dois e cinco quilômetros. Desta forma, a falta do meio de transporte público é uma variante capaz de influenciar o acesso da criança e do adolescente à educação no meio rural.

²⁶ Esse decreto está previsto no *site* da Consulegis – Casa Civil de Rondônia, entretanto, não foi possível obter maiores informações quanto ao seu conteúdo porque o documento não está disponível para consulta.

Outro ponto relevante tratado por Dutra (2013) diz respeito à participação da comunidade rural na criação e na organização da escola que funcionava dentro do sistema multisseriado, sendo que um representante desse grupo era o interlocutor entre os problemas relacionados à escola e às autoridades do município. Não raras vezes o governo do Estado, sem alternativas, oficializava essas escolas e contratava os professores que estavam em exercício, muitos deles, sem habilitação para o exercício da docência (professores leigos).

O artigo 32 da LDB de 1961 e posteriormente o artigo 49 da LDB de 1971 regulamentam a responsabilidade dos proprietários rurais em oferecer o ensino primário para as crianças residentes nas suas glebas ou, em caso de impossibilidade, propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. Deste modo, quando a comunidade rural se organizava para oferecer o ensino escolar, elas se encontravam amparadas por estes dispositivos legais. Na verdade, a própria lei delegou a titularidade do serviço educacional aos particulares desde que estes tivessem condições de mantê-la ou, conforme o caso, autorizar a sua implantação de forma a garantir o direito à educação.

Convém ressaltar que, provavelmente, as 389 escolas criadas (FEITOZA, 2010 *apud* DUTRA, 2013, p. 6) na zona rural de Ji-Paraná, entre as décadas de 1960 a 1980, tenham sido instituídas com a participação das comunidades, embora o INCRA tivesse o papel de construir e entregar escolas para a população que passaria a residir e cultivar as terras recebidas.

A educação rural em Ji-Paraná era fiscalizada pela Agência Regional de Educação e Cultura na década de 1970 e pela Delegacia Regional de Educação na década de 1980, órgão instituído pelo governo do estado (DUTRA, 2013). Entre os documentos pesquisados, o Decreto do Governo do estado de Rondônia nº 1.899/1984 já apontava indícios da instituição da Secretaria Municipal de Educação em Ji-Paraná.

O termo “escola isolada” não passou batido durante a leitura dos decretos estaduais, em especial, o Decreto do Estado de Rondônia nº 4.484/1990. Aqui, exige-se cautela quanto à área de localização destas escolas chamadas isoladas, porque existem Estados que editaram regulamentos da instrução pública, por exemplo, Mato Grosso, que designa a formação de escola isolada em áreas urbana e rural, e muito provável que estes regulamentos tenham sido aplicados nas escolas rurais de Ji-Paraná até 1943. Por isso, escola isolada no contexto desta pesquisa é definida como a unidade escolar presente na zona rural, “construída para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas” (PARENTE, 2014, p. 57). Para Ramos (1987), estas escolas foram construídas modestamente, muitas vezes sem água encanada, esgoto, instalação elétrica e apresentavam número reduzido de alunos, professores despreparados e baixa rentabilidade. Além disso, era comum a alta rotatividade e instabilidade

de professores, pois as condições de acesso, subsistência e isolamento foram impasses que poucos docentes superaram em prol da educação.

Durante a pesquisa, consultou-se alguns atos oficiais expedidos pelo poder executivo estadual disponíveis no sistema de busca *Consulegis* da Casa Civil de Rondônia, com o propósito de localizar dados a respeito da criação das escolas rurais em Ji-Paraná. No final da consulta, seis atos de criação foram contabilizados. No Decreto do Estado de Rondônia nº 231, de 28 de maio de 1982, constatou-se a criação de cinco escolas rurais em Ji-Paraná. No mesmo ano, foi editado o Decreto nº 238, de 07 de junho de 1982, criando outras catorze escolas.

Quadro 5 – Escolas rurais em Ji-Paraná – ano 1982.

Nº	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
1	Escola Cassimiro de Abreu	Linha 204 – Gleba 029 – Lote 39
2	Escola João Ramalho	Linha 153 – Gleba 1B – Lote 02
3	Escola Maria Montessori	Linha 204 – Gleba 32 – Lote 029
4	Escola Luiz Gama	Linha 206 – Gleba 32 – Lote 15
5	Escola Bandeirantes	Linha 128 – Gleba 48 – Lote 05 – Distrito de Riachuelo
6	Escola Boa Vista	4ª linha, Gleba G
7	Escola Novo Estado	Linha 06 – Gleba 31 – Lote 27
8	Escola Nova Estrela da União	Linha 16 – Gleba 06
9	Escola Rui Barbosa	Linha 206 – Gleba 31 – Lote 36
10	Escola Sérgio Buarque de Holanda	Estrada do Km 16 – Gleba 01
11	Escola Sol Nascente	Linha Nenê Gasoli – Gleba G
12	Escola Visconde de Mauá	Linha 209 – Gleba 35 – Lote 19
13	Escola 22 de Dezembro	Linha 106 – Gleba 31 – Lote 116
14	Escola Dom Pedro II	Linha 74 – Gleba 36 – Lote 36 – Riachuelo
15	Escola Júlio Maria Lombarde	Linha 90 – Gleba 40 – Lote 05 – Riachuelo
16	Escola Monte Castelo	Linha 128 – Gleba 49 – Lote 38 – Riachuelo
17	Escola Nova Aliança	Linha 86 – Projeto Vida Nova – Riachuelo
18	Escola Nova Conquista	Linha 128 – Esquina c/linha 90 – Riachuelo
19	Escola Paraíso	Linha 86 – Projeto Vida Nova – Riachuelo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos decretos do estado de Rondônia nº 231 e nº 238 de 1982.

Em 1984, o Decreto do Estado de Rondônia nº 1.896, de 22 de fevereiro de 1984, criou quatro escolas multigraduadas no meio rural de Ji-Paraná. Outro decreto, editado na mesma data, nº 1899, criou outras sete escolas. Nestes atos, constatou-se a presença da palavra multigraduada, que possui a mesma definição de multisseriação, isto é, escolas em que um professor leciona para várias séries/graus simultaneamente, na mesma sala de aula (RAMOS, 1987).

A palavra multigraduada está relacionada a nível, grau, graduação. Da leitura de Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, já se constata a procedência da terminologia. Segundo Parente (2014), as escolas multigraduadas ou

multisseriadas nasceram como opção política, pautada na racionalidade econômica, para atender a uma população historicamente excluída da escola, como é o caso do meio rural brasileiro, cujo passado testemunha o quanto as populações presentes no campo estiveram à margem do processo educacional (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Quadro 6 – Escolas rurais em Ji-Paraná – ano 1984.

Nº	ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
1	Escola Multigraduada Rio Araguaia	2ª Linha – gleba 01
2	Escola Multigraduada Rio Guaporé	Linha 204 – gleba 29 – lote 154
3	Escola Multigraduada Rio Madeira	5ª Linha – gleba “G”
4	Escola Multigraduada Rio São Francisco	6ª Linha – gleba “G”
5	Escola Multigraduada Rio Amazonas	Linha 90 – gleba Vida Nova – lote 55
6	Escola Multigraduada Rio Jamari	Linha 86 – Projeto Vida Nova
7	Escola Multigraduada Rio Javari	Linha 74 – gleba 36 – lote 15
8	Escola Multigraduada Rio Mamoré	Linha 94 – gleba 36 – Projeto Vida Nova
9	Escola Multigraduada Rio Paraná	Linha 98 – gleba 02 – lote 08
10	Escola Multigraduada Rio Parnaíba	Linha 102 – gleba 02 – lote 50
11	Escola Multigraduada Rio Tocantins	Linha 90 – Projeto Vida Nova

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos decretos do estado de Rondônia nº 1896 e nº 1899 de 1984.

Os últimos decretos do governo do estado de Rondônia, disponíveis no banco de dados digital da Casa Civil de Rondônia e editados para criar escolas rurais em Ji-Paraná, foram editados nos anos de 1985 e 1987. O decreto nº 2.729, de 17 de setembro de 1985, foi responsável pela criação de catorze escolas multigraduadas conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 7 – Escolas rurais multigraduadas em Ji-Paraná – ano 1985.

Nº	ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
1	Escola Multigraduada Pará	Linha 82 – Projeto Vida Nova
2	Escola Multigraduada Acre	Linha 12 – Gleba 4 b – Lote 18
3	Escola Multigraduada Roraima	Ramal 11 – Km 4 – Via Porto Velho
4	Escola Multigraduada Santa Catarina	Linha 98 (Final de linha 6 km do MT)
5	Escola Multigraduada Amapá	Linha 4 – Gleba 3 – Lote 30
6	Escola Multigraduada Ceará	Linha 102 – Setor Prainha – Projeto Vida Nova
7	Escola Multigraduada Piauí	Linha 204 – Esquina com a 153
8	Escola Multigraduada Rio Jaru	Linha 205 – Gleba 30 – Lote 15
9	Escola Multigraduada José Erny de Zorzi	Br 364 – Km 7 – Saída para Porto Velho
10	Escola Multigraduada Rio Machado	Linha 78
11	Escola Multigraduada Rio Solimões	Linha 08 – Lote 15
12	Escola Multigraduada Ji-Paraná	Linha 74 – Km 05
13	Escola Multigraduada Rio Parapanema	Linha 94 – Lote 421 – Projeto Riachuelo
14	Escola Multigraduada Rio Jaguaribe	Linha 90 – Projeto 7 de Setembro – Projeto Riachuelo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos decretos do estado de Rondônia nº 2729 de 1985.

Já o decreto do estado de Rondônia de 1987, nº 3.565, criou nove escolas multigraduadas, sendo a maioria localizada na Gleba G. O quadro a seguir apresenta o nome e a localização dessas escolas.

Quadro 8 – Escolas rurais multigraduadas em Ji-Paraná – ano 1987.

Nº	ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
1	Coronel Jorge Teixeira de Oliveira	4ª Linha – Gleba G
2	Padre Silvio Micheluzzi	Linha 208
3	Yolanda Conceição Maciel Geraldo	3ª Linha – Gleba G
4	Horário Cerelli Mendes	Linha 204
5	Professora Ivete Fernandes Bianco	Linha 205
6	Professora Jusmerinda Carmo da Silva	7ª Linha – Gleba G
7	Messias Jaconi	7ª Linha – Gleba G
8	Pedro Lira Pessoa	Linha Sextinha – Gleba G
9	Professor Benedito Machado	Linha 78 – Lote 29 – Gleba Nova Vida – Projeto Riachuelo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos decretos do estado de Rondônia nº 3.565 de 1987.

Válido lembrar que, na linha Gleba G, foram assentadas 890 famílias até junho de 1985. Desta forma, o quantitativo de escolas multigraduadas nesta gleba pode ser justificado pela necessidade de as famílias terem se organizado para garantir às crianças e aos adolescentes o ensino dos primeiros anos do primeiro grau. Esta pesquisadora se recorda das histórias contadas por sua avó materna, que chegou a Ji-Paraná em 1974, e que muitas vezes foi convidada a lecionar numa das escolas multigraduadas instalada na Gleba G.

Na tentativa de colher mais informações, em meados de janeiro de 2020, protocolamos um requerimento junto ao INCRA para realizar um levantamento dos projetos, linhas e glebas de Ji-Paraná que fizeram parte do PIC's Ouro Preto e Padre Adolph Rohl e que tiveram escolas rurais instaladas. Entretanto, a pandemia mundial decorrente do Coronavírus²⁷ fechou os órgãos federais localizados em Ji-Paraná, e assim se mantiveram até a data da escrita desta pesquisa, o que impossibilitou a captura de dados complementares a respeito das escolas rurais criadas nos assentamentos e ao seu entorno.

Em relação ao quantitativo de escolas rurais criadas em Ji-Paraná, o Decreto Municipal 4.898/2000 nos ajudou a identificar 147 escolas rurais no município. Infere-se que este número realmente represente a realidade da época, pois o ato foi editado para alterar a nomenclatura das escolas rurais para fins de adequação aos preceitos estatuídos na Lei de Diretrizes e Bases

²⁷ Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, a “COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#o-que-e>. Acesso em: 06 fev. 2021.

do Ensino Brasileiro (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse processo foi obrigatório porque a LDB alterou a modalidade de ensino 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio. Com isso, as 147 escolas receberam a nomenclatura de escola multisseriada de ensino fundamental. Assim sendo, até o dia 31 de maio de 2000, Ji-Paraná tinha 147²⁸ escolas rurais instaladas e em funcionamento.

Ademais, o não oferecimento das séries continuadas também foi um percalço para o ensino no meio rural, pois o aluno concluía seu estudo até a 4ª série do ensino primário não podendo prosseguir cursando a 5ª até a 8ª série, atualmente os anos finais do ensino fundamental. O resultado era a evasão escolar por falta de prestação de serviço educacional público, restando ao adolescente e ao jovem trabalhar para ajudar a família no preparo da terra, no plantio e na colheita dos produtos agrícolas destinados à sobrevivência da família, ou mudar-se para a cidade.

Durante esta pesquisa foram encontrados pareceres emitidos pelo Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná confirmando o oferecimento da 5ª a 8ª séries no meio rural, entre os anos de 2002 e 2006 (CME, 2010) através do Projeto Ji-Paranaense de Ensino Modular Seriado (PROJAMS). De acordo com Santos (2017), este projeto iniciou em 1997, com a adesão de apenas 22 escolas rurais. Os módulos eram oferecidos pela secretaria municipal de educação; os professores tinham direito ao transporte escolar; não havia estrutura técnica senão o professor e a zeladora que também fazia as vezes de merendeira; a estrutura física da escola era precária e quando a demanda de alunos era grande, era comum utilizar os espaços da comunidade como barracões das associações rurais ou até mesmo o templo da igreja (SANTOS, 2017). Com o passar do tempo, o número de matrículas foi diminuindo e a transferência a pedido de aluno ou evasão escolar decorrente do êxodo rural ocasionou o desligamento de parte das escolas que se inscreveram no projeto.

4.3 A política educacional de nucleação das escolas rurais e seu processo de implantação

A nucleação e a polarização das escolas rurais em Ji-Paraná podem ser definidas como um procedimento político-administrativo constituído da reunião de várias escolas rurais multisseriadas e/ou seriadas em uma só, a escola-núcleo ou escola-polo, transformando-as em salas anexas ao núcleo ou desativando/fechando as demais. O princípio norteador deste tipo de política é a superação do isolamento das unidades escolares espalhadas em toda a extensão

²⁸ Vide anexo 1 – quadro com nome de todas as escolas cujas nomenclaturas foram alteradas.

territorial rural do ente político em prol da ampliação da socialização dos alunos, sem, contudo, estar isolado (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Em Ji-Paraná, a política de nucleação ocorreu em dois momentos marcantes e durante contextos políticos distintos. O primeiro se deu através da instituição do Programa de Nucleação Administrativo-Pedagógico das Escolas Rurais da Rede de Ensino do município de Ji-Paraná, e foi regulamentado pelo Decreto Municipal 7.072, de 29 de novembro de 2002, sob o governo do prefeito Leonirto Rodrigues dos Santos. Na época, o ensino rural era ofertado para 3.796 alunos de ensino fundamental, sendo 2.862 de 1ª a 4ª séries e 934 de 5ª a 8ª séries, distribuídos em 123 escolas rurais que adotavam a modalidade de ensino multisseriada e seriada modular (JI-PARANÁ, 2002).

Dentre os objetivos do programa de nucleação estavam incluídos oferecer aos alunos da área rural ensino de melhor qualidade sem deixar sua comunidade, proporcionar aos professores formação docente e assistência administrativa e pedagógica, garantir autonomia das escolas rurais agrupadas em torno da escola-núcleo, reduzir custos com pessoal e transportes, garantir oportunidade de acesso à educação com qualidade, oferecer informações sobre a vida escolar do aluno à comunidade onde está inserido e melhorar o sistema de informações relacionado à vida escolar do aluno.

O propósito do programa era implantar dezenove núcleos que funcionariam como centro administrativo e pedagógico das escolas nucleadas. Cada núcleo seria constituído de um coordenador administrativo, um secretário e um supervisor escolar responsáveis pela prestação da assistência administrativa e pedagógica para as outras escolas nucleadas que passaram a funcionar como salas da escola-núcleo.

Embora o programa fosse conduzido e gerido pela prefeitura e pela secretaria municipal de educação, eram passíveis as inferências da comunidade local através da Associação de Pais e Professores nas etapas de avaliação do projeto. Todavia, não foi possível confirmar a participação desta entidade durante as ações do programa porque, em tempos de pandemia, o acesso à secretaria municipal foi restrito devido ao afastamento de muitos servidores que se encontravam no grupo de risco.

Sobre participação da comunidade afetada, Ramos (1987), Vasconcellos (1993), Carmo (2006), Silva, Morais e Bof (2006) afirmaram que as nucleações se seguiram no Brasil e, não poucas vezes, a comunidade afetada deixou de ser ouvida. Nos Estados Unidos da América, o modelo de nucleação de educação era realizado com a participação da comunidade local, o que não aconteceu em Ji-Paraná, pelo menos, com base nos objetivos, metas e ações apresentadas pelo programa.

Sua implantação ocorreu de forma gradativa, com plano de ação a ser executado entre os anos de 2001 e 2004, com estimativa de custo anual com recursos humanos (folha de salário de secretários, supervisores, professores e diretores) e com material permanente no total geral de R\$1.299.378,80, sem, contudo, acrescentar o valor a ser gasto por deslocamento com o transporte escolar (JI-PARANÁ, 2006).

De acordo com o programa, a proposta dos núcleos escolares era evitar o transtorno do transporte escolar para os alunos, permanecendo as escolas pequenas, escolas rurais multisseriadas na comunidade em que elas foram instituídas, e todo o suporte pedagógico e administrativo chegaria até esta escola, preferivelmente a cada 15 dias mediante as visitas.

A escola-núcleo passou por reforma e ampliação para funcionar como uma escola de estrutura completa, como todos os setores, por exemplo: administração, secretaria, coordenação pedagógica e merenda escolar. Havia transporte escolar apenas para os professores que moravam na cidade e a quilometragem contabilizada no programa dizia respeito apenas ao percurso a ser percorrido pelos coordenadores, supervisores e secretários dos núcleos-escolares, não sendo incluída no quadro de estimativa anual de gastos decorrentes do programa (JI-PARANÁ, 2002).

Vasconcellos (1993) questionou o tipo de custo que era considerado nos estudos relacionados ao processo de nucleação e, inclusive, demonstrou, mediante estudos, como a falta de previsão dos gastos com o transporte escolar resultou na elevação de custos ao Estado de São Paulo, anulando os benefícios econômicos defendidos pela nucleação, que é a racionalidade econômica, chamada pelo autor de economia de escala²⁹.

O programa iniciou precariamente no ano de 2002 e as primeiras ações executadas foram a delimitação das escolas-núcleo e o seu entorno, contratação dos coordenadores, nomeação gradativa de supervisores e secretários para atender as exigências de visitas quinzenais para o apoio administrativo e pedagógico às salas das escolas-núcleo, pois, antes, todo esse suporte era realizado junto à secretaria municipal, longe da escola, longe da comunidade. Ademais, a modalidade da multisseriação não foi apresentada pelo município como o causador de uma possível má qualidade do ensino rural, questão que costuma ser discutida em processos de nucleação ocorridos Brasil afora (RAMOS, 1987; CARMO, 2016, CAPELO, 2000).

²⁹ Economia de escala está baseada na redução de custo médio por aluno, à medida que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para as escolas-núcleo (VASCONCELLOS, 1993, p. 71-72).

A Escola Rural Iracema foi definida como a primeira escola-núcleo e as escolas rurais multisseriadas Chiquinha Gonzaga, D. Pedro II, Ubirajara, Alberto Torres, Antônio Vicente Capelasso e Olavo Bilac passaram a funcionar como salas de aula da escola-núcleo, recebendo quinzenalmente a visita do coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar.

A escola-núcleo Iracema passou a ser constituída por 50 alunos, divididos em salas de aula multisseriadas. Como as escolas agrupadas tornaram-se extensões da escola-núcleo, o distanciamento entre as escolas e o núcleo variava de 10 (mínimo) a 28 (máximo) quilômetros, perfazendo o total de 202 quilômetros entre núcleo-escolas-núcleo, a serem percorridos quinzenalmente pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar com o objetivo de efetivar o suporte administrativo e pedagógico aos professores e professoras que lecionavam nas salas de aulas que se tornaram extensões da escola-núcleo.

Como núcleo 2 foi designada a Escola Rural Riachuelo que passou a ser composta pelas escolas Pindorama, Rio Jamari, Manoel de Oliveira, Nova Conquista, Joana Angélica e Eurico Gaspar Dutra. Foram 132 alunos, sendo 85 de 1ª a 4ª séries e 47 de 5ª a 8ª séries, estes últimos provavelmente matriculados no PROJAMS. As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre escola e núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 69 quilômetros, totalizando ao final 276 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativa e pedagógica dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 3 – Escola-Núcleo Riachuelo.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Riachuelo	20	Linha 86 – Riachuelo	4	
Pindorama	7	Linha 86 – Riachuelo	12	
Rio Jamari	12	Linha 86 – Riachuelo	16	
Manoel de Oliveira	8	Linha 86 – Riachuelo	8	
Nova Conquista	13	Linha 90 – Riachuelo	12	
Joana Angélica	14	Linha 90 – Riachuelo	17	
Eurico Gaspar Dutra	58	Linha 90 – Riachuelo	69	47 alunos – 5ª a 8ª séries
7	132		138	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A respeito das escolas multisseriadas, ou salas de aulas multisseriadas, a Professora 1 relatou que as escolas

Elas eram multisseriadas. O professor trabalhava a turma né, era até quatro turmas né numa sala só, e não tinha muito professor, não tinha muita gente formada né, nessas escolas eram professores emergenciais todo ano o contrato deles venciam né, e aí eles tinham que tá renovando né. Eles não tinham capacitação, e quando tinham era bem pouca né, nem todos tinham magistério um nível superior. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Indagada sobre o oferecimento do ensino fundamental pelas escolas, a professora 1 confirmou que as escolas multisseriadas ofereciam os primeiros anos do ensino fundamental, na época 1ª a 4ª séries, e, ainda, 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) através do ensino modular implantado pelo PROJAMS. A professora relatou:

Sim, eles ofereciam, eram escolinhas multisseriadas né, tinha lá o professor do primário muitas vezes era um professor só, no máximo dois nas escolinhas, e aí nós chegávamos com o modular seriado de 6º ao 9º ano né, que eles faziam a cada dois meses e meio eles faziam ali duas a três disciplinas aí mudava né, os professores davam conta de uma disciplina né, aí eles estudavam duas vezes na semana só né, e o professor ia lá né trabalhava a questão dos módulos com eles. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

A Escola Rural Pérola se tornou a escola-núcleo das escolas Santa Catarina, Rio Paraná, Agamenon Magalhães e Rio Mamoré. Como estabelecido nas metas do programa de nucleação, esta escola-núcleo também recebia as visitas quinzenais do coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para resolver as questões administrativas voltadas para o bom funcionamento das escolas, agora salas de aula do núcleo, bem como garantir as orientações pedagógicas necessárias para o bom desenvolvimento do ensino escolar, que era um dos objetivos estabelecidos pelo programa de nucleação.

O ensino multisseriado foi mantido até porque a implantação da seriação não fez parte dos objetivos do programa e nada foi comentado sobre provável baixo nível escolar do ensino multisseriado como justificativa para a criação das escolas-núcleo. Ademais, a menor distância entre o núcleo e a escola perfazia o total de 6 quilômetros e a maior 12 quilômetros, totalizando ao final 70 quilômetros a serem percorridos. A escola-núcleo passou a ser responsável por 111 alunos, sendo 73 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental e 38 matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 4 – Escola-Núcleo Pérola.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Pérola	56	Linha 98 – Riachuelo	-	38 Alunos – 5ª a 8ª série
Santa Catarina	18	Linha 98 – Riachuelo	6	
Rio Paraná	9	Linha 98 – Riachuelo	5	
Agamenon	7	Linha 94 – Riachuelo	12	
Magalhães	7	Linha 94 – Riachuelo	12	
Rio Mamoré	21	Riachuelo	12	
5	111		35	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

O núcleo 4 recebeu a designação da escola rural Irineu Antonio Dresch que passou a ser composta pelas salas das escolas Princesa Isabel, São João Batista, Maria Leopoldina e Ulisses Guimarães. Esta escola-núcleo totalizava em 2002 a quantia de 346 alunos, sendo 99 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 247 matriculados nos anos finais, provavelmente alunos do PROJAMS, pois o ensino fundamental regular somente passou a ser oferecido nesta escola-núcleo no ano de 2010 (CME, 2016). As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 69 quilômetros, totalizando ao final 112 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Válido esclarecer que as escolas Princesa Isabel, São João Batista, Maria Leopoldina e Ulisses Guimarães estavam previstas para serem polarizadas conforme dados do programa de nucleação, assim é possível levantar a hipótese de que a criação das escolas-núcleo era um processo de preparação para a polarização que ocorreu quatro anos depois.

Tabela 5 – Escola-Núcleo Irineu Antonio Dresch.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Princesa Isabel	7	Linha 98 – Riachuelo	14	Prevista para polarização
Irineu A. Dresch	316	Linha 128 – Riachuelo	-	247 alunos – 5ª a 8ª série
São João Batista	10	Linha 106 – Riachuelo	12	Prevista para polarização
Maria Leopoldina	9	Linha 106 – Riachuelo	14	Prevista para polarização
Ulisses Guimarães	4	Linha 106 – Riachuelo	8	Prevista para polarização
5	346		56	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Tereza Tustumi tornou-se a escola-núcleo 5, passando a ser composta pelas salas de 9 escolas que se encontram descritas na tabela abaixo. Este núcleo escolar totalizava, em 2002, a quantia de 70 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas de aulas eram multisseriadas e o maior distanciamento entre núcleo-escola era de 20 quilômetros, já o mais curto perfazia 4 quilômetros, totalizando ao final 188 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula incorporadas à escola-núcleo.

Tabela 6 – Escola-Núcleo Tereza Tustumi – Núcleo 5.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Ceará	7	Linha 102 – Riachuelo	4
Mantiqueira	6	Linha 102 – Riachuelo	8
Profª Tereza Tustumi	5	Linha 102 – Riachuelo	-
Monte Sinai	3	Linha 102 – Riachuelo	6
Rio Parnaíba	6	Linha 102 – Riachuelo	10
São Luiz	10	Linha 106 – Riachuelo	20
Oceania	1	Linha 106 – Riachuelo	18
Menino Jesus	19	Linha 106 – Riachuelo	14
Brasília	13	Linha 106 – Riachuelo	14
9	70		94

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

O núcleo 6 recebeu a designação de escola rural Nova Aliança a ser composta pelas salas de aula de 7 escolas descritas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava, em 2002, 110 alunos, sendo 63 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 47 nos anos finais,

provavelmente alunos do PROJAMS, pois o ensino fundamental regular somente passou a ser oferecido nesta escola-núcleo no ano de 2005 (CME, 2016). As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 18 quilômetros, totalizando ao final 140 (núcleo-escola-núcleo) quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 7 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Aliança – Núcleo 6.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Nova Aliança	51	Linha 86 – Riachuelo	-	47 Alunos – 5ª a 8ª série
Paraíso	11	Linha 86 – Riachuelo	4	
Tancredo Neves Júlio Maria	7	Linha 86 – Riachuelo	8	
Lombardi	9	Linha 90 – Riachuelo	12	
JK	4	Linha 90 – Riachuelo	12	
Rio Amazonas	21	Linha 90 – Riachuelo	18	
Rio Tocantins	7	Linha 90 – Riachuelo	16	
7	110		70	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural São Manoel foi nomeada para o núcleo 7 a ser composta pelas salas de aulas de 6 escolas mencionadas na tabela abaixo. A escola-núcleo São Manoel totalizava, em 2002, a quantia de 112 alunos matriculados nos anos primeiros anos do ensino fundamental. As salas de aulas eram organizadas na modalidade multisseriada e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 7 quilômetros e o mais longo de 37 quilômetros, totalizando ao final 104 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para oferecerem suporte administrativo e pedagógico conforme estabelecido no programa de nucleação.

Tabela 8 – Escola-Núcleo São Manoel – Núcleo 7.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Maria Luiza Medeiros	15	Br 364 – Km 07	11
Cristo Rei	24	Br 364 – Km 11	8
São Manoel	34	Br 364 – Km 14	-
Estela Araujo Gupasso	21	Linha Santa Rita	9
Guimarães Rosa	11	Linha Santa Rita	10
Tordesilhas	7	Linha Universo	14
6	112		52

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

Para o núcleo 8 foi designada a escola rural São Gabriel que passou a ser composta pelas salas de aula das oito escolas delineadas na tabela abaixo. Em 2002, esta escola-núcleo tinha 138 alunos, sendo 52 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 48 matriculados nos anos finais, possivelmente alunos do PROJAMS. A multisseriação foi mantida e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 18 quilômetros, totalizando ao final 172 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 9 – Escola-Núcleo São Gabriel – Núcleo 8.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Área Aeroporto	7	15	-	
Área Aeroporto	8	15	4	
Linha União	65	-	8	48 alunos – 5ª a 8ª série
Linha União	8	4	12	
Em frente presídio	18	10	12	
Linha 128 – Riachuelo	7	18	18	
Linha 128 – Riachuelo	15	10		
Linha 128 – Riachuelo	10	14	16	
8	138		86	

Fonte: Ji-Paraná, 2002

A escola rural Dezenove de Novembro foi nomeada como o núcleo 9 e passou a ser responsável pelas salas de aulas de 7 escolas descritas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava, em 2002, a quantia de 105 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre

a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 15 quilômetros, totalizando ao final 106 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 10 – Escola-Núcleo Dezenove de Novembro – Núcleo 9.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Arthur Virgílio Manoel Soares Gondim	20	Linha 101 – Ouro Preto	12
Duarte Coelho	9	Br 364 Km 04 – Porto Velho	11
19 de Novembro	14	Gleba Pirineus	15
Visconde de Taunay	12	Br 364 Km 12 – Porto Velho	-
Jaime de Alencar	22	Br 364 Km 12 – Porto Velho	4
Abelardo de Castro	14	Br 364 Km 15 – Porto Velho	5
	14	Br 364 Km 09 – Porto Velho	6
7	105		53

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

Para o núcleo 10 foi nomeada a escola rural Tupi que passou a ser responsável pelas salas de aula de 6 escolas descritas na tabela abaixo. Em 2002, esta escola-núcleo era composta por 117 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 84 quilômetros, totalizando ao final 106 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para oferecerem suporte administrativo aos pais e alunos e pedagógico aos professores, conforme estabelecido no programa de nucleação.

Tabela 11 – Escola-Núcleo Tupi – Núcleo 10.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Helio Palma Arruda	12	Gleba 04 A – lote 07	4
Rio Solimões	17	Gleba 04 A – lote 08	4
Tupi	40	Linha 08 – Itapirema	-
Débora Pádua	17	Linha 12 – Itapirema	14
Araújo Correia	16	Linha 12 – Itapirema	6
15 de Outubro	15	Gleba 04C – lote 10	14
6	117		42

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Edson Lopes foi nomeada como núcleo 9 e passou a ser responsável pelas salas de aulas das 5 escolas mencionadas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava, em 2002, a quantia de 298 alunos, sendo 130 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 168 matriculados nos anos finais, provavelmente alunos do PROJAMS porque há indícios de que o ensino fundamental completo e regular somente passou a ser oferecido neste núcleo em 2014. As salas de aulas eram multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e núcleo era de 10 quilômetros e o mais longo de 20 quilômetros, totalizando ao final 116 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 12 – Escola-Núcleo Edson Lopes – Núcleo 11.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo- Escola	OBSERVAÇÕES
Viriato Correia	9	Km 09	10	
Castelo Branco	8	Josilene Machado Andrade	12	
Iara Amaral	11	Diléia Bento R. Ramalho	16	
Oswaldo Cruz	15	Linha Jamel	20	
Edson Lopes	255	Linha 20 – Itapirema	-	168 alunos – 5 ^a a 8 ^a série
5	298		58	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

O núcleo 12 recebeu a designação da escola rural Ulisses Matosinho, tornando-se responsável pelas salas de aula das 5 escolas nominadas na tabela abaixo. Em 2002, o quantitativo de alunos desta escola-núcleo totalizava 588 alunos, sendo 298 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 290 matriculados nos anos finais. As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 16 quilômetros e o mais longo de 25 quilômetros, totalizando no final 156 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 13 – Escola-Núcleo Ulisses Matosinho – Núcleo 12.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo- Escola	OBSERVAÇÕES
Farroupilha	22	4ª Linha Gleba G	17	
Oswaldo Cruz	23	4ª Linha Gleba G	25	
Bárbara Heliadora	128	4ª Linha Gleba G	20	95 alunos – 5ª a 8ª série
Sérgio Cardoso	12	3ª Linha Gleba G	16	
Ulisses Matosinho P. Pontes	403		–	195 alunos – 5ª a 8ª série
5	588		78	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Rio São Francisco foi nomeada como núcleo 13 e passou a ser responsável pelas salas de aulas das nove escolas mencionadas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava em 2002 a quantia de 287 alunos, sendo 151 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 136 matriculados nos anos finais, provavelmente alunos do PROJAMS. As salas de aulas eram multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de quatro quilômetros e o mais longo de 14 quilômetros, totalizando ao final 124 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender e garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 14 – Escola-Núcleo Rio São Francisco – Núcleo 13.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Rio São Francisco	153	6ª Linha Gleba G	-	136 alunos – 5ª a 8ª série
Rio Madeira	7	6ª Linha Gleba G	5	
Frei Caneca	10	6ª Linha Gleba G	8	
Ernesto Geisel	15	6ª Linha Gleba G	5	
Prof. Josafá	19	6ª Linha Gleba G	10	
Profª Jusmerinda	23	7ª Linha Gleba G	8	
Sabiá Laranjeira	25	5ª Linha Gleba G	8	
Ebenezer	12	8ª Linha Gleba G	14	
Vilas Lobos	23	6ª Linha Gleba G	4	
9	287		62	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Almirante Tamandaré foi a escola-núcleo 14, tornando-se responsável pelas salas de aula das sete escolas nominadas na tabela abaixo. Em 2002, o quantitativo de alunos desta escola-núcleo totalizava 216 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino

fundamental. O modelo multisseriação foi mantido e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 6 quilômetros e o mais longo de 10 quilômetros, totalizando no final 100 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 15 – Escola-Núcleo Almirante Tamandaré – Núcleo 14.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Vinicius de Moraes	26	7ª Linha Gleba G	6
Alto Alegre	13	8ª Linha Gleba G	10
Getúlio Vargas	34	7ª Linha Gleba G	9
Cruz do Calvário	25	5ª Linha Gleba G	10
Clarice Lispector	27	5ª Linha Gleba G	7
Pedro Lira	38	6ª Linha Gleba G	8
Almirante Tamandaré	53	7ª Linha Gleba G	-
7	216		50

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

Para o núcleo 15 foi nominada a escola rural Maria Montessori, tornando-se responsável pelas salas de aula das sete escolas descritas na tabela abaixo. Em 2002, o quantitativo de alunos desta escola-núcleo totalizava 108 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. As salas de aulas não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de quatro quilômetros e o mais longo de vinte quilômetros, totalizando no final 136 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 16 – Escola-Núcleo Maria Montessori – Núcleo 15.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA (KM) Núcleo-Escola
Maria Montessori	27	Linha 204 – Ouro Preto	-
22 de Novembro	12	Linha 204 – Ouro Preto	8
São Joaquim	19	Linha 204 – Ouro Preto	12
Rio Guaporé	17	Linha 204 – Ouro Preto	16
Triângulo	5	Linha 204 – Ouro Preto	20
Rodrigues Alves	17	Linha 204 – Ouro Preto	4
Horácio Carelli	11	Linha 204 – Ouro Preto	8
7	108		68

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

O núcleo 16 recebeu a designação da escola rural Rio Jaru que passou a ser responsável pelas salas de aula das 5 escolas nominadas na tabela abaixo. No ano de 2002, o quantitativo de alunos desta escola-núcleo totalizava 197 alunos, sendo 124 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 73 matriculados nos anos finais, ainda permanecendo a hipótese de estes últimos pertencerem ao projeto PROJAMS. Quanto às salas de aulas, ainda perdurou a modalidade multisseriada e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 18 quilômetros, totalizando no final 84 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 17 – Escola-Núcleo Rio Jaru – Núcleo 16.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo-Escola	OBSERVAÇÕES
Juazeiro	23	Linha 205 – Ouro Preto	4	
Rio Jaru	103	Linha 205 – Ouro Preto	-	73 alunos – 5ª a 8ª série
Vitória Régia	15	Linha 205 – Ouro Preto	4	
Pará	24	Linha 205 – Ouro Preto	8	
Cosme e Damião	19	Linha 205 – Ouro Preto	18	
5	197		42	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

Para o núcleo 17, foi nomeada a escola rural Antonio Prado, tornando-se responsável pelas salas de aula das 5 escolas nominadas na tabela abaixo. Em 2002, o quantitativo de alunos desta escola-núcleo totalizava 224 alunos, sendo 94 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 130 matriculados nos anos finais junto ao PROJAMS, pois há indícios de que o ensino fundamental completo somente passou a ser oferecido por este núcleo a partir de 2005. As salas de aula não deixaram de ser multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 10 quilômetros, totalizando no final 70 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para atender as necessidades administrativas e pedagógicas dos professores e professoras lotados nas salas de aula que se tornaram extensão da escola-núcleo.

Tabela 18 – Escola-Núcleo Antônio Prado – Núcleo 17.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo- Escola	OBSERVAÇÕES
Antônio Prado	155	Linha 206 – Ouro Preto	-	130 alunos – 5ª a 8ª série
Rui Barbosa	15	Linha 206 – Ouro Preto	6	
Novo Estado	23	Linha 206 – Ouro Preto	10	
22 de Dezembro	16	Linha 206 – Ouro Preto	15	
14 Bis	15		4	
5	224		35	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Raul de Leone foi nomeada como núcleo 18 e passou a ser responsável pelas salas de aulas das 5 escolas mencionadas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava, em 2002, a quantia de 95 alunos, sendo 53 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 42 matriculados nos anos finais possivelmente advindos do PROJAMS. As salas de aulas eram multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 4 quilômetros e o mais longo de 14 quilômetros, totalizando ao final 80 quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 19 – Escola-Núcleo Raul de Leone – Núcleo 18.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo- Escola	OBSERVAÇÕES
Laurindo Rebelo	14	Linha 207 – Ouro Preto	14	
Raul de Leone	57	Linha 208 – Ouro Preto	-	42 alunos – 5ª a 8ª série
Bom Futuro	11	Linha 208 – Ouro Preto	4	
N. Srª Rosa Mística	5	Linha 208 – Ouro Preto	12	
Visconde de Mauá	8	Linha 209 – Ouro Preto	10	
5	95		40	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

A escola rural Paulo Freire foi o núcleo 19, tornando-se responsável pelas salas de aulas das 8 escolas nominadas na tabela abaixo. Esta escola-núcleo totalizava, em 2002, a quantia de 492 alunos, sendo 190 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 302 matriculados nos anos finais, estes últimos provavelmente advêm do PROJAMS porque há indícios de que o ensino fundamental completo e regular somente passou a ser oferecido nesta unidade nuclear a partir de 2005. As salas de aulas eram multisseriadas e o percurso mais curto entre a escola e o núcleo era de 7 quilômetros e o mais longo de 11 quilômetros, totalizando ao final 36

quilômetros a serem percorridos pelo coordenador administrativo, secretário e supervisor escolar para garantir o apoio pedagógico e administrativo aos professores, pais e alunos.

Tabela 20 – Escola Municipal de Ensino Fundamental São Gabriel – Núcleo 19.

ESCOLA	ALUNOS Quant.	ENDEREÇO	DISTÂNCIA Núcleo- Escola	OBSERVAÇÕES
Raquel de Queiroz	37	Linha 166 – Ouro Preto	11	17 alunos – 5ª a 8ª série
Júlio Verne	10	Linha 166 – Ouro Preto	7	
Paulo Freire	216	Linha 153 – Ouro Preto	-	161 alunos – 5ª a 8ª série
Sagrada Família	37	Linha 153 – Ouro Preto	-	
Urapuru	76	Linha 207 – Ouro Preto	-	62 alunos – 5ª a 8ª série
Pajé	80	Linha 205 – Ouro Preto	-	62 alunos – 5ª a 8ª série
Jaciporã	22	Linha 205 – Ouro Preto	-	
João Ramalho	14	Linha 153 – Ouro Preto	-	
8	492		18	

Fonte: Ji-Paraná, 2002.

O segundo momento foi denominado como polarização porque ocorreu com a implantação do Programa de Polarização Administrativo-Pedagógico da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná, disciplinado pelo decreto municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006, instituído durante o governo do prefeito José de Abreu Bianco. No ano de implantação, o ensino fundamental rural estava estruturado com 2.157 alunos divididos em 1ª a 8ª séries na modalidade seriada e 1ª e 4ª séries na modalidade multisseriada, matriculados em 65 escolas rurais (JI-PARANÁ, 2006).

Assim, é possível perceber que, com o passar dos anos, o município foi reduzindo a quantidade de escolas rurais abertas, e esta situação pode ser comparada através dos próprios atos editados pelo poder executivo que, no ano de 2000, apontavam a existência de 147 escolas rurais ativas cujos nomes foram alterados para escolas municipais multisseriadas. Já no ano de 2002, o programa de nucleação realizou um levantamento atestando a existência de 123 escolas rurais (-24) e, quatro anos depois, esse número foi reduzido para 65 escolas rurais (-58), perfazendo o total de 82 escolas que não constam nos demonstrativos dos programas de nucleação e polarização porque provavelmente foram fechadas num intervalo de 6 anos.

Isso não é tudo; analisando o catálogo de escolas municipais do INEP, foi possível verificar que Ji-Paraná possui atualmente apenas 9 escolas rurais públicas, municipais e em funcionamento. Os pareceres de autorização de funcionamento das escolas municipais (urbana ou rural) são emitidos pelo CME e por causa disso foi possível comparar informações para atestar a veracidade dos dados apresentadas pelo INEP que está baseado no censo escolar.

Diante disso, com base no INEP e pareceres do CME, o ensino rural em Ji-Paraná é oferecido pelas seguintes escolas rurais municipais: 1) Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Prado, 2) Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Aliança, 3) Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola 4) Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Edson Lopes, 5) Escola Municipal de Ensino Fundamental Tupi, 6) Escola Municipal de Educação Infantil Fundamental Ulisses Matosinho Peres de Pontes, 7) Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Paulo Freire, 8) Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Irineu Antonio Dresch, 9) Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Barbara Heliadora.

Diante disso, das 65 escolas rurais que iniciaram o processo de polarização tem-se atualmente nove escolas em funcionamento, resultando no fechamento de 56 escolas rurais. Infelizmente, não foi possível ter acesso aos decretos que determinam o encerramento das atividades das unidades que não estão presentes no *site* oficial do INEP e que não constam nos pareceres emitidos pelo CME. A respeito do fechamento das escolas rurais, a Professora 1 relatou:

[...] foram fechadas muitas escolinhas, várias mesmo, que centralizou nas polos, assim era muito, não sei, mais de 30 a 40 por aí né, e aí se reduziu acho que não sei, se são 10 escolas-polo, mas teve sim muito fechamento de escola. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Embora a fala da professora não reflita os dados oficiais, percebe-se uma aproximação entre os dados e, ainda, com a confirmação do fechamento das escolas ou escolas pequenas, também conhecidas pela literatura como a escola isolada, escola multisseriada (VASCONCELLOS, 1993) ou escola de linha (HILÁRIO, 2013). Assim, pode se dizer que entre os anos de implantação dos programas de nucleação e polarização das escolas rurais foram fechadas 114 escolas rurais e os alunos que faziam parte delas foram transferidos para 9 escolas que foram polarizadas, conforme discussão a seguir.

Para o município, o ensino fundamental rural estruturado nas condições que se encontravam, com inúmeras escolas espalhadas em toda a sua extensão territorial, representava um enorme desafio para a secretaria municipal de educação. Com o objetivo de não comprometer o direito à educação e educação de qualidade, decidiu-se pela polarização das escolas rurais (JI-PARANÁ, 2006).

De acordo com o município, polarizar administrativamente o ensino rural era uma alternativa para resolver os mesmos problemas que a nucleação não deu conta de solucionar,

que era evitar o isolamento das escolas que passariam a constituir polos, sob uma coordenação administrativa e um acompanhamento pedagógico mais próximos.

A diferença entre os dois programas está relacionada ao funcionamento das escolas. No primeiro programa, a escola-núcleo se tornou o centro administrativo e as salas das escolas pequenas passaram a ser extensão da escola-núcleo. No segundo caso, a escola-polo se estruturou física, administrativa e pedagogicamente para reunir todos os alunos e à medida que estes são transferidos para as escolas, escola da comunidade, as escolas do povoado são fechadas.

Quanto aos objetivos do programa de polarização, constatou-se que eles eram nove, a saber: 1) oferecer aos alunos da área rural ensino de melhor qualidade sem deixar sua comunidade; 2) proporcionar aos professores formação docente e assistência administrativa e pedagógica; 3) possibilitar a autonomia das escolas rurais agrupadas em torno da escola-polo; 4) facilitar à secretaria municipal de educação acompanhamento e avaliação da qualidade do ensino por ela oferecido; 5) garantir oportunidade de acesso à educação com qualidade; 6) oferecer melhores informações sobre a vida escolar do aluno à comunidade onde ele está inserido; 7) fortalecer o vínculo com a comunidade escolar e local, promovendo uma gestão democrática e participativa; 8) oferecer um ambiente educativo favorável à aprendizagem, assegurando ao aluno a sua permanência na escola e no seio familiar; 9) garantir ao aluno atendimento especializado com profissionais habilitados e capacitados para o devido exercício.

Na concepção da Professora 1, a polarização das escolas rurais pode ser definida como,

[...] uma política voltada para dar uma melhor condição ao aluno né, assim levar ele para uma escola melhor que tenha mais estrutura, funcionamento né, que tenha uma equipe capacitada para atender ele né. É a maneira também que o governo viu de melhorar a parte da questão financeira né... eram muitas escolinhas espalhadas né, e aquilo ali gerava uma logística muito difícil né, difícil para o supervisor chegar lá, difícil para o diretor tá auxiliando né, eram muitas escolinhas, um diretor só, um supervisor só, ele tinha que cuidar de todas as escolinhas né. E aí a escola ficava muito a desejar nessa questão aí de ter uma assistência maior do poder público né. Inclusive o professor também fazia tudo na escola, ele era o merendeiro, o zelador, ele era o orientador né? Então assim era uma situação bem difícil para as populações do campo né [...]. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Nesta transcrição, é perfeitamente possível compreender os traços da nucleação com presença do coordenador administrativo que, na fala da professora, é o diretor, bem como a existência do supervisor, ambos agentes contratados para atender às metas do programa de nucleação, que aparentemente não apresentou um bom resultado conforme a percepção da

professora. A professora 1 também mostra o dilema vivido pelo professor que ainda permaneceu sobrecarregado com outras funções além de exercer o professorado.

Durante a entrevista, foi perguntado à Professora 1 sobre a participação da comunidade na implantação dos programas relacionados à polarização das escolas rurais; ela atestou que provavelmente a tomada de decisões partia do poder público (aqui representada pela secretaria municipal de educação) e dos gestores regionais (que provavelmente eram os coordenadores administrativos) e com pouca participação das comunidades envolvidas:

Olha, eu acredito mais que assim, que a comunidade participou bem pouco, não teve muita participação da comunidade não, foi mais mesmo o poder público junto com os gestores das regiões né, que tá dividido em regiões o município né, setores, e assim eu acredito que com a comunidade mesmo foi muito assim, a participação [...] não houve envolvimento não. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

No transcorrer da entrevista, a professora afirma que pouco se noticiou sobre o processo de polarização das escolas e que ela não se recordava da existência de um diálogo com a comunidade para escolher o melhor local para instalar a escola-polo. Sobre esta questão, enfatizou a professora:

[...] olha se teve eu não fiquei sabendo porque a notícia veio né, já tava coisa pronta [...], poder público [...] com a secretaria de educação [...], eles dividiram lá por setores né o nosso município e aí eles viram as localizações melhores que atendiam a questão de logística né, das estradas e de centralizar no local que fosse mais adequado à questão de logística mesmo, dos ônibus né, buscar os alunos e trazer para essa escola, mas assim [...] a gente ficava sabendo [...]? No meu conhecimento não, não vi assim participação da comunidade né. De repente possa ter tido lá um aviso né, uma fala de repente numa reunião com os pais né, mas assim eu acredito que foi mais assim poder público mesmo. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Vasconcellos (1993) sustenta que a participação comunitária é indispensável para a implantação de políticas de agrupamentos escolares. Ademais, como visto anteriormente, o silêncio dos municípios que decidem implantar a polarização resulta em resistência pela comunidade, gerando um conflito que vai de encontro ao real propósito de uma política educacional, que é garantir o ensino escolar próximo à casa do aluno (CARMO, 2016). Segundo Borges (2016), a escola tem dupla função; é um espaço de aprendizagem, mas também é um espaço de formação de valores sociais e comunitários.

Indagada sobre qual seria a melhor forma de organizar as escolas rurais, a Professora 1 afirmou que:

Olha, o ideal seria que o aluno tivesse uma escola de qualidade mais próxima à casa dele né, que ele não precisasse andar tanto dentro de um ônibus, mas como a gente vê que isso se torna muito oneroso, isso não é possível né, porque uma escola na comunidade ela fortalece né, todos os laços ali da comunidade, ela é um local de socialização, mas assim [...] a gente não fica como uma escola de qualidade [...] mas o ideal seria assim, a escola mais próxima das comunidades né, bem mais próximo. Mas também tem a questão do êxodo rural né, que as escolinhas foram se esvaziando né. E aí se tornou muito oneroso para o poder público manter uma escola com 10 ou 20 alunos né. Não tinha condições, aí a gente também vê essa parte da questão de recursos né. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Na pesquisa de campo, percebeu-se que existe certo conformismo das comunidades rurais de Ji-Paraná com relação à polarização e ao fechamento das escolas e esta situação esteve presente na fala da professora quando ela retratou que às vezes os pais reclamam da distância entre a escola e comunidade: “Às vezes eles reclamam né, mas assim, também eles entendem, né, que não tem como ter uma escolinha lá mais próximo deles com 5 a 10 alunos né, não tem como, então eles já estão bem cientes e conformados dessa situação” (Professora 2. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Ademais, um dos objetivos do programa de polarização é garantir aos professores mais oportunidade de crescimento profissional e, neste ponto, é possível confirmar que o município ofereceu formação inicial aos professores entre os anos de 2000 e 2003 através do programa PROHACAP, realizado em parceria com a Universidade Federal de Rondônia, e, inclusive, vem oferecendo formação continuada através de encontros específicos direcionados ao atual projeto chamado Educampo que vem sendo implementado no município com base na Lei Municipal nº 2.957, de 30 de julho de 2016. Neste contexto, traz-se as falas dos professores entrevistados:

Eu acredito que sim, eu participei né desse movimento dessa ascensão da qualidade da educação com a polarização porque o aluno passou a ter uma estrutura melhor né, melhores salas de aula, melhores locais, a merenda né, melhorou a questão de ter um refeitório, de ter acesso à tecnologia, de ter um ônibus para buscar nas horas certas né. Foi trabalhada a questão de formação dos professores, foi dado a eles um nível superior né, pra quem não tinha o magistério né, o município ofereceu o PROHACAP né, como formação. Então assim eu acredito que melhorou muito mesmo. Aí se abriu os concursos pra essas escolas-polo né, com professores tudo formado, então assim, e os resultados do município tão aí né, a zona rural não deixa nada a desejar em relação ao solo urbano. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Sim, sim. Inclusive Wanessa, nós temos formações, as nossas formações, apesar de que eu já falei que nós precisamos aprofundar né, que é um olhar pessoal meu, nós temos as formações específicas pra trabalhar a educação do campo, então nossa formação continuada acontece geralmente semanalmente,

mensalmente dependendo do cronograma de cada um, mas nós temos nossas formações específicas, além das habilidades, Wanessa que são específicas pra trabalhar com os alunos do campo. (Professor 2. Ji-Paraná, RO, dez. 2020).

O concurso público é um dos atos do poder público mais importantes para garantir o direito à educação com um grupo de formação docente habilitada, além de estruturar e organizar o corpo docente, administrativo e pedagógico da escola através da contratação de professores, secretários, zeladores, vigias, monitores, supervisores, merendeiras, motorista de transporte escolar, dentre outros. Assim, o ensino não fica dependente dos processos seletivos temporários, gerando uma rotação constante de professores limitados a períodos de 6, 12 a 24 meses de contrato temporário.

O Professor 2 foi contratado através de concurso público e seu relato aponta que a escolha do meio rural foi pensada, estudada, haja vista que ele também foi aluno do campo. Quando foi perguntado ao professor sobre a forma de ingresso no ensino rural em Ji-Paraná, ele respondeu:

Através de concurso público e assim, eu pesquisei porque era algo que eu queria não foi assim ‘ahhh eu vou pra zona rural porque tem essa opção’, ‘tem gratificação’, não, não foi por isso, foi porque eu quis, eu fiz um mapeamento da cidade, eu busquei imagens na internet, a questão de estrutura do campo eu busquei conhecer um pouco como era a oferta desse ensino no município, e resolvi fazer o meu concurso específico, então eu não fiz o concurso para Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, eu fiz meu concurso específico pra uma escola da zona rural da Secretaria Municipal de Ji-Paraná. Então eu diria que foi algo mapeado, algo estudado. (Professor 2. Ji-Paraná, RO, dez. 2020).

O programa de polarização recebeu apoio do governo federal através do INCRA contemplando o município de Ji-Paraná com duas escolas que se tornaram sede das escolas-polo Tupi e São Gabriel. Sobre o assunto, relatou a Professora 1:

Na época foram, se não me engano, o município ganhou acho que duas ou três escolas de um projeto do INCRA de assentamento né, que foi a escola Tupy a escola da Linha União chamada de São Gabriel né, não me lembro mais, mas se eu não me engano foi duas ou três escolas que o governo federal contemplou o município em áreas de assentamento. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

Quanto aos aspectos físicos, houve melhoras com a ampliação e reforma das escolas-polo, como construção de salas de aula, secretaria, diretoria, orientação pedagógica, pátio e, em algumas, quadras poliesportivas cobertas, sala de leitura, cozinha e almoxarifado, sala de

recursos e depósito de materiais diversos. Os aspectos pedagógicos foram estruturados em virtude da formação de corpo docente habilitado que tem à disposição jogos pedagógicos que costumam atender a demanda, uma biblioteca e o apoio do orientador pedagógico. Ademais, o quadro administrativo passou a ser composto por um diretor, vice-diretor, secretário, supervisor, merendeira, auxiliar de serviços diversos, monitora de transporte escolar e agente de vigilância. Algumas escolas possuem laboratório de informática e internet disponíveis, com esclarece a professora 1:

O professor passou a ter mais formações né, agora ele tem um supervisor em cada escola para auxiliar ele, tem uma maior assessoria da secretaria de educação né, os recursos pra essas escolas, recursos pedagógicos e estruturais melhorou muito mesmo. A questão também de chegar a tecnologia na escola né, computadores, internet, então assim a questão de recursos e formações melhorou muito mesmo, a questão de transporte também né, que o professor tem transporte pra ele. (Professora 1. Ji-Paraná, RO, jan. 2021).

De acordo com o Professor 2, pensar no aluno que estuda no meio rural é compreendê-lo num contexto maior. Fazer com que ele permaneça na escola é um desafio, pois, ao contrário do aluno urbano, o aluno de uma escola rural precisa lidar com várias questões, dentre elas, o transporte escolar, as condições das rodovias que o fazem realizar um trajeto sem conforto, o tempo prolongado dentro do ônibus e a responsabilidade deste aluno perante sua família que sobrevive de mão de obra familiar. Desta forma, o transporte escolar e uma escola bem equipada, adequada e ampla são uma estratégia para manter o aluno na escola, mas fazer com que ele permaneça vai muito mais além, pois envolve superação socioeconômica de uma cultura de organização familiar e de subsistência fragilizada pelas pressões de um sistema capitalista que garante maior crédito aos grandes proprietários de terra. Para contribuir, apresenta-se a fala do professor:

O nosso público é diferente do urbano começando pela questão da distância da escola e moradia do aluno, das condições de acesso e as questões de condições de transporte que também implicam muito né. A realidade desse aluno, a responsabilidade dele enquanto aluno da escola, enquanto filho de um produtor rural, e a gente busca apoiar isso, pra que também o aluno não desanime no decorrer do curso e desista da escola pra poder ajudar os pais, isso falando dos maiores né, mas são várias características que nós podemos elencar, eu vejo assim, como estou há dois anos eu posso elencar essas: a questão do transporte escolar, a questão de acesso, as condições de estrada né, e as responsabilidades dos nossos alunos também do campo, principalmente os maiores que além de estudar eles têm que ajudar os pais nas suas atividades diárias, muitos deles. Então, nós temos aluno que acorda 3 horas da manhã, que eu já vi relatos de pais, para poder pegar o ônibus e chegar até a escola, às

vezes o ônibus quebra, fica atolado ou teve uma ponte que caiu e esse aluno não consegue chegar à escola ou fica até mesmo 3 a 7 dias sem estudar, são relatos que emocionam a gente e são características dos nossos alunos do campo. (Professor 2. Ji-Paraná, RO, dez. 2020).

Em Ji-Paraná, foram instaladas 09 escolas-polo, distribuídas de acordo com o quadro demonstrativo da polarização administrativa das escolas rurais. Este diagnóstico, na opinião desta pesquisadora, não pode ser qualificado como o mapa escolar anteriormente mencionado e que foi discutido nos estudos de Vasconcellos (1993) pelo seguinte motivo: a falta de discussão com a comunidade afetada, além da falta da exposição das decisões. Segue abaixo a divisão das escolas-núcleo e o número de escolas agrupadas.

A polo Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Prado é uma unidade escolar localizada no meio rural, precisamente no quilômetro 16, linha 206, gleba 31, lote 49, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Foi criada através do Decreto Municipal nº 1.027, de 09 de maio de 1979, com a nomenclatura Escola Territorial Multigraduada Antônio Prado, sendo autorizada a funcionar em 23 de março de 1988, por meio de parecer e resolução expedidos e homologados pelo Conselho Estadual de Ensino de Rondônia, para oferecer o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, hoje os primeiros anos do ensino fundamental. No ano de 2000, passou a ser chamada de Escola Municipal Multisseriada de Ensino Fundamental Antônio Prado, conforme determinação contida no Decreto Municipal nº 4.898, de 31 de maio de 2000, com vista à adequação do ensino às normas da LDB de 1996.

Durante o Projeto Jiparanense de Ensino Modular Seriado, que perdurou até o ano de 2005, esta escola ofereceu o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries, atualmente os anos finais do ensino fundamental. Os estudos deste projeto foram convalidados através do parecer nº 049/2005 e Resolução nº 084/2005 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia cuja homologação ocorreu apenas no dia 23 de janeiro de 2006. Logo depois, provavelmente em 2005, a escola passou a oferecer o ensino fundamental regular de 5ª a 8ª séries. No dia 20 de setembro de 2011, passou a ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Prado, através do Decreto Municipal nº 16.484, de 11 de dezembro de 2011.

No ano de 2006, durante a gestão do prefeito José de Abreu Bianco, foi instituído o Programa de Polarização Administrativo-Pedagógico das Escolas Rurais da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná, mediante o Decreto Municipal nº 10.302/2006. Antes, escola-núcleo, agora escola-polo, agrupando, neste contexto, os alunos que eram das escolas multisseriadas 22 de Dezembro, Antônio Prado, Bom Futuro, Laurindo Rabelo, Novo Estado, Raul de Leoni, Rui Barbosa e Visconde de Mauá.

Tabela 21 - Escola Polo Antônio Prado – Linha 206 – Projeto Ouro Preto – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	22 de Dezembro	Linha 206 – Ouro Preto
2	Antônio Prado	Linha 206 – Ouro Preto
3	Bom Futuro	Linha 208 – Ouro Preto
4	Laurindo Rabelo	Linha 207 – Ouro Preto
5	Novo Estado	Linha 206 – Ouro Preto
6	Raul de Leoni	Linha 208 – Ouro Preto
7	Rui Barbosa	Linha 206 – Ouro Preto
8	Visconde de Mauá	Linha 209 – Ouro Preto

Fonte: Ji-Paraná, 2006.

A polo Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Edson Lopes é uma unidade escolar rural localizada na linha 20, lote 18, na Gleba 4-C, Setor 05 do PIC Ouro Preto do Oeste, no município de Ji-Paraná, Rondônia, medindo aproximadamente 36.639,54 metros quadrados. O lote de terras da escola foi doado para o município no dia 18 de julho de 1997.

Criada no dia 09 de setembro de 1999, através do Decreto Municipal nº 4195, de 09 de agosto de 1999, não foi possível precisar a data inicial de seu funcionamento. Todavia, no dia 06 de setembro de 2014, foram homologados o parecer e a resolução emitidos pelo Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná, autorizando esta unidade de ensino a oferecer o ensino fundamental de 1º ao 9º ano.

Durante o Projeto Jiparanense de Ensino Modular Seriado, esta escola ofereceu o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries até o ano de 2004, desligando-se do projeto um ano antes da sua extinção, tendo seus estudos convalidados através do parecer nº 56/2004 e Resolução nº 73/2004 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia, cuja homologação ocorreu apenas no dia 05 de novembro de 2004.

Posteriormente, transformou-se em uma escola-polo através do Programa de Polarização Administrativo instituído pelo Decreto Municipal nº 10.302/2006, tornando-se núcleo central das escolas multisseriadas 15 de Outubro, Araújo Correia, Débora de Pádua, Iara Amaral, Professor Edson Lopes Rio Solimões, Tupi.

Tabela 22 - Escola Polo Professor Edson Lopes – Linha 20 – Itapirema – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	15 de Outubro	Gleba 04 C – lote10
2	Araújo Correia	Linha Itapirema
3	Débora de Pádua	Linha 12 – Itapirema
4	Iara Amaral	Linha 28
5	Professor Edson Lopes	Linha 20 – Itapirema
6	Rio Solimões	Linha 08 Gleba 4 A Km 05
7	Tupi	Linha 08 – Itapirema

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

No ano de 2011, a comunidade rural solicitou a reabertura da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tupi que havia aderido à polarização, transferindo seus alunos para a escola-polo Edson Lopes. O município atendeu ao pedido realizado pela comunidade e, através do Decreto Municipal nº 15.633, de 11 de março de 2011, voltou a atender os alunos que se encontram localizados em seu entorno. Provavelmente, a resistência da comunidade e a pressão realizada junto ao município fizeram-no retroceder (CME, 2013).

A polo Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Aliança está localizada na Linha 86, Km 45, Gleba 06, lote 28, setor Riachuelo zona rural, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Ela foi criada pelo Decreto Municipal nº 2.038 de 07 de junho de 1982, como Escola Nova Aliança. No ano de 2000, o nome desta escola sofreu alteração passando a ser chamada de Escola Municipal Multisseriada de Ensino Fundamental Nova Aliança.

O nome atual da escola foi definido através do Decreto Municipal nº 15.135, de 18 de outubro de 2010, sendo que suas atividades iniciaram no ano letivo de 1983 oferecendo o primeiro grau, de 1ª a 4ª séries. Em 2000, inscreveu-se no PROJAMS para oferecer a 5ª até a 8ª séries do ensino fundamental, modalidade modular, conforme parecer nº 21/2011 do Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná.

Foi designada como escola-polo através do Programa de Polarização Administrativo instituído pelo Decreto Municipal nº 10.302/2006, tornando-se núcleo central das escolas multisseriadas Eurico Gaspar Dutra, Joana Angélica, Manoel de Oliveira, Nova Aliança, Paraíso, Riachuelo, Rio Amazonas, Rio Jamari, Rio Tocantins e Tancredo Neves.

Tabela 23 - Escola Polo Professor Edson Lopes – Linha 20 – Itapirema – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	Eurico Gaspar Dutra	Linha 90 – Riachuelo
2	Joana Angélica	Linha 90 – Riachuelo
3	Manoel de Oliveira	Linha 86 – Riachuelo
4	Nova Aliança	Linha 86 – Riachuelo
5	Paraíso	Linha 86 – Riachuelo
6	Riachuelo	Linha 86 – Riachuelo
7	Rio Amazonas	Linha 90 – Riachuelo
8	Rio Jamari	Linha 86 – Riachuelo
9	Rio Tocantins	Linha 90 – Riachuelo
10	Tancredo Neves	Linha 86 – Riachuelo

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

Durante as ações de implantação do programa de polarização, provavelmente as escolas que tiveram seus alunos transferidos para a escola-polo Nova Aliança foram sendo fechadas e não voltaram a reabrir, subtendendo-se na aceitação das comunidades envolvidas no processo de agrupamentos, embora isso não comprove a participação destas comunidades na tomada de decisão quanto à polarização desta escola (CME, 2011).

A polo Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Paulo Freire está localizada na Linha 153, Gleba 1-B, lote 32, setor Ouro Preto, zona rural, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Criada pelo Decreto Municipal nº 6.606, de 28 de março de 2002, foi autorizada a funcionar através de parecer e resolução do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, passando a oferecer o ensino fundamental regular de 1ª a 4ª séries. Entre os anos de 2002 e 2005, participou do PROJAMS para oferecer a 5ª até a 8ª séries do ensino fundamental na modalidade modular, conforme parecer nº 11/2010 do Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná.

O Programa de Polarização Administrativo instituído pelo Decreto Municipal nº 10302/2006 transferiu os alunos das escolas rurais multisseriadas 19 de Novembro, Duarte Coelho, Paulo Freire e Visconde de Taunay para a escola-polo Paulo Freire. As escolas foram fechadas na medida em que os alunos passavam a pertencer à escola polo e não foram reabertas até a presente data.

Tabela 24 - Escola Polo Paulo Freire – L 153 – Projeto Ouro Preto – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	19 de Novembro	Br 364 Km 12 – P. Velho
2	Duarte Coelho	Gleba Pirineus
3	Paulo Freire	Linha 153 – Ouro Preto
4	Visconde de Taunay	Br 364 Km 12 – P. Velho

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

A polo Escola Municipal de Ensino Fundamental Pérola está localizada na linha 98, km 47, gleba 02, lote 29, setor Riachuelo, zona rural, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Esta unidade escolar foi criada em 1981, através do Decreto Municipal nº 1.242/1981, denominando-se Escola Multigraduada Pérola. Entre 2000 e 2010, sofreu duas alterações em sua nomenclatura; primeiro passou a ser chamada de Escola Municipal Multisseriada de Ensino Fundamental Pérola (Decreto Municipal nº 4.898/2000) e depois recebeu seu nome atual através do Decreto Municipal nº 15.135/2010.

No ano de 2006, tornou-se escola-polo das escolas rurais Menino Jesus, Pérola, Professora Tereza M. Tustumi, Rio Mamoré, Rio Parnaíba, Santa Catarina e São Luiz, conforme determinações contidas no Decreto Municipal nº 10.302/2006.

Tabela 25 - Escola Polo Pérola – L 98 – I (acima do travessão N) – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	Menino Jesus	Linha 106 – 106
2	Pérola	Linha 98 – Riachuelo
3	Professora Tereza M. Tustumi	Linha 102 – Riachuelo
4	Rio Mamoré	Linha 94 – Riachuelo
5	Rio Parnaíba	Linha 102 – Riachuelo
6	Santa Catarina	Linha 98 – Riachuelo
7	São Luiz	Linha 106 – Riachuelo

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

A polo Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Irineu Antonio Dresch está localizada na Linha 128, Projeto Riachuelo zona rural, no município de Ji-Paraná, Rondônia. Criada pelo Decreto Municipal nº 5.215, de 29 de setembro de 2000, foi autorizada a funcionar através de parecer e resolução do Conselho Estadual de educação de Rondônia, passando a oferecer o ensino fundamental regular de 1ª a 4ª séries. Em 2010, passou a oferecer o ensino fundamental de 1º ao 9º ano. Atualmente, oferece a educação infantil.

Tabela 26 - Escola Polo Prof. Irineu A. Dresch – L 128 Projeto Riachuelo – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	Abelardo de Castro	Br 364 km 09 p/PVH
2	Agamenon Magalhães	Linha 94 – Riachuelo
3	Cristo Rei	Br 364 – Km 11
4	Estela Araújo Gupasso	Linha Santa Rita
5	Guimarães Rosa	Linha Santa Rita
6	Nova Conquista	Linha 90 – Riachuelo
7	Prof. Maria L. de Medeiros	Br 364 – Km 07
8	Professor Irineu A. Dresch	Linha 128 – Riachuelo
9	São Manoel	Br 364 – Km 07
10	Tordesilhas	Linha Universo

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

À luz do parecer nº 65/2016 do Conselho Municipal de Educação, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Manoel era um anexo da escola-polo Irineu Dresch, isto é, seus alunos não foram reunidos conforme determinava o decreto. Entretanto, é público e notório no meio educacional que esta escola recentemente foi extinta e seus alunos transferidos para a escola-polo conforme previamente definido.

A polo Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio São Francisco está localizada no município de Presidente Médici. Por esta razão, após a polarização, as autoridades competentes do município de Ji-Paraná e de Presidente Médici decidiram pela transferência da escola-polo para o município de sua circunscrição. Na época, as comunidades das escolas agrupadas apresentaram resistência pela não transferência e reuniões foram feitas entre as comunidades e as autoridades envolvidas, cuja decisão resultou na transferência concretizada no ano de 2010, nos termos do parecer nº 18/2010, do Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná.

O agrupamento das escolas multisseriadas Ebenezer, Ernesto Geisel, Frei Caneca, Getúlio Vargas, Josafá A. Nascimento, Professora Jusmerinda Rio Madeira, Rio São Francisco, Sabiá Laranjeira e Vila Lobos ocorreu em 2006, isto é, quatro anos antes da transferência do polo escolar, conforme preceitua o Decreto Municipal nº 10.302/2006.

Tabela 27 - Escola Polo Rio São Francisco – 6ª Linha da Gleba G – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	Ebenezer	8ª linha da Gleba G
2	Ernesto Geisel	6ª linha da Gleba G
3	Frei Caneca	6ª linha da Gleba G
4	Getúlio Vargas	7ª linha da Gleba G
5	Josafá A. Nascimento	6ª linha da Gleba G
6	Professora Jusmerinda	7ª linha da Gleba G
7	Rio Madeira	6ª linha da Gleba G
8	Rio São Francisco	6ª linha da Gleba G
9	Sabiá Laranjeira	5ª linha da Gleba G
10	Vila Lobos	6ª linha da Gleba G

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

A polo Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio São Gabriel reuniu os alunos das escolas multisseriadas São Gabriel, Clementina de Jesus, Chiquinha Gonzaga, Monte Castelo, Nazaré e São Lourenço. Todavia, o Decreto Municipal nº 7.738, de 29 de maio de 2017, encerrou as atividades educacionais desta escola-polo, sem, contudo, definir os destinos dos alunos que se encontravam matriculados. Dos relatórios do Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná não constam registros sobre a extinção desta escola e o destino dos alunos agrupados.

Tabela 28 - Escola Polo Rio São Gabriel – Linha União Km 16 – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	São Gabriel	Linha União
2	Clementina de Jesus	Linha União
3	Chiquinha Gonzaga	Linha 74 – Riachuelo
4	Monte Castelo	Em Frente ao Presídio
5	Nazaré	Linha 128
6	São Lourenço	Linha 128 – Riachuelo

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

A polo Escola Municipal de Educação Infantil Fundamental Ulisses Matosinho Peres de Pontes está localizada na 3ª Linha da Gleba G, lote 132, km 15, zona rural, município de Ji-Paraná, Rondônia. Foi criada através do Decreto Municipal nº 417, de 10 de fevereiro de 2000, e, em 2006, tornou-se escola-polo das escolas rurais Barbara Heliodora e Ulisses Matosinho, nos termos do Decreto Municipal nº 10.302/2006.

Tabela 29 - Escola Polo Ulisses Matosinho – 3ª Linha da Gleba G – 16 – Ji-Paraná.

Nº	ESCOLAS	ENDEREÇO
1	Barbara Heliadora	4ª linha da Gleba G
2	Ulisses Matosinho	2ª linha da Gleba G

Fonte: Decreto Municipal nº 10.302, de 13 de abril de 2006 – Anexo I (JI-PARANÁ, 2006).

A comunidade rural da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Barbara Heliadora foi resistente ao fechamento da escola; em virtude disso, por vários anos, ela se tornou um anexo da escola-polo Ulisses Matosinho. Não foi possível definir a data e ato normativo que elevou a escola Barbara ao nível de escola-polo, mas é possível afirmar que, até 2014, esta escola ainda se mantinha como anexo à escola-polo Ulisses, com base no parecer nº 50/2014, Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná (CME, 2014).

A luta e a resistência da comunidade em prol da permanência da escola é o grande dilema para o qual a legislação já determinou o rumo de solução, que é através da obrigatória participação da comunidade escolar no processo de fechamento das escolas rurais (artigo 28, parágrafo único, da LDB de 1996), mas que somente entrou em vigor no território nacional em 2014, pós-publicação da Lei Federal 12.960.

A articulação da sociedade desencadeou, em 2011, a campanha nacional “Fechar Escola é Crime” envolvendo movimentos e organizações sociais em defesa da territorialização dos sujeitos do campo. A luta engajada pela classe trabalhadora do campo foi ouvida pelo poder legislativo federal que aprovou a Lei Federal 12.960/2014, fazendo constar no texto da LDB de 1996 a obrigatoriedade de estudos de impacto e manifestação da comunidade afetada a respeito de fechamentos de escolas rurais.

Em Rondônia, as escolas isoladas multisseriadas também conhecidas como escolas de linha eram na sua origem uma unidade escolar que estava ligada a apenas uma comunidade específica (HILÁRIO, 2013). Estas unidades escolares eram representantes do Estado no lugar e carregavam consigo atribuições outras que transcendiam à função de oportunizar a aprendizagem. Constituída como espaço de socialização e de acolhimento e como representante do Estado no lugar, lhe era atribuído o caráter de espaço de convivência da comunidade (HILÁRIO, 2013).

Atualmente, as escolas-polo reúnem em um mesmo espaço crianças e adolescentes de diversas linhas, até mesmo de fora delas (HILÁRIO, 2013); e essa situação se torna evidente quando se analisam os quadros de organização das escolas-núcleo, quando uma única escola recebe alunos de outras, com o consequente fechamento da escola dos alunos transferidos. Para Hilário (2013), a nucleação não foi uma decisão acertada pelo poder público, pois o fechamento

das escolas de linha e acomodação das crianças e adolescentes de comunidades diversas em escolas-polo com atendimento de várias linhas pode ensejar na desestruturação da rotina familiar dos alunos, que precisam acordar ainda mais cedo para aguardar o transporte escolar (quando funcionam) para chegar até a escola, rodando vários quilômetros de distância.

Baumann (2012) defende que a escola deve estar vinculada às raízes de onde a criança e o adolescente vivem, se produzem e reproduzem sua existência. O apartamento causado pelas escolas-núcleo desarraiga, pois transforma os modos de vida das famílias que vivem no meio rural ocasionando um processo de reelaboração de suas identidades socioculturais.

Outro grande problema causado pelo distanciamento da escola com a família em decorrência do distanciamento físico está relacionado ao enfraquecimento da comunidade rural. De acordo com Baumann (2012), a escola da comunidade é referência em todas as atividades sociais; tudo passava pela escola, desde os comunicados da igreja até circulares das secretarias municipais. Para Hilário, a escola de linha se tornou um espaço difusor das ações para a assistência social porque assumiu tantas responsabilidades que não são suas “de tratar das questões religiosas das famílias, de distribuição de cartões de assistência social, cadastramento de famílias para recebimento de vale gás, apreensão de maridos violentos e encaminhamento para o distrito policial [...], batizados, casamentos, conversões, cultos” (HILÁRIO, 2013, p. 203), mas que se faz presente dado o seu caráter de representatividade do Estado.

Como outro ponto negativo menciona-se a falta de diálogo no processo de implantação da nucleação com a comunidade. A vontade das comunidades não foi respeitada; as vozes dos sujeitos afetados vêm sendo silenciadas; prevalecem os ideais das políticas de governo que se restringem a seguir apenas critérios técnicos sem contextualizar a realidade daqueles que vivem no campo.

Assim, apoiada pelas referências bibliográficas, pelas pesquisas recentes e pelos depoimentos dos sujeitos pesquisados, fica evidente nas discussões e análises que a população rural vem sendo silenciada e que se fazem necessários estudos aprofundados a respeito da satisfação da política de nucleação sobre qual seria a melhor educação para este povo que possui especificidades peculiares, marcado pela vivência e convivência da diversidade (BAUMANN, 2012). Para concluir, reitero as falas de Baumann (2012), pois agora o desafio é continuar a pesquisa e anunciar que esta é apenas o fim de uma etapa nesta direção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desde o início teve a preocupação de retomar aspectos históricos, sociais e políticos que deram origem ao fenômeno da política de nucleação das escolas rurais no contexto da educação brasileira. Durante o trajeto da escrita, foi possível observar que a estratégia de criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas foi amplamente disseminada nas décadas de 1970, 1980 e 1990 no Brasil, com maior adesão pelos entes políticos estaduais e municipais.

Embora seja uma ideia inventada pelos norte-americanos, ela foi muito bem aceita e adaptada pelas políticas educacionais de países como a Índia, Costa Rica, Líbano e Irã. No Brasil, a melhoria do ensino e da aprendizagem está completamente imbuída nas intencionalidades da política de educação de nucleação, mas, em contrapartida, a população rural lida com o fechamento da escola rural. Todo esse processo causa resistência da comunidade que percebe a escola local – rural e/ou isolada como um espaço social.

Como visto, a nucleação das escolas rurais tem suas desvantagens, principalmente quando as comunidades afetadas não participam do programa de implantação e resistem às pressões políticas. Outro grande empecilho decorre da falta de sensibilidade dos entes políticos instituidores da política de nucleação e dos significados que carregam sobre a escola rural. A partir de conceitos distorcidos da realidade, pensam na nucleação como instrumento redutor de gastos públicos e não como espaço do saber, espaço de vida e identidade.

Entretanto, o mapeamento das dissertações e teses apontou resultados considerados vantajosos quando a política de nucleação se alinha a um programa técnico, elaborado com a participação dos sujeitos envolvidos como alunos, professores, gestores escolares, comunidade, entre outros. Entre estes resultados, podem-se apontar alguns, a saber: 1) redução do isolamento do professor; 2) oferecimento de cursos de formação e de capacitação docente; 3) reestruturação e organização da escola com salas seriadas; 4) melhoramento da infraestrutura da escola; 5) criação de espaços de lazer, recreação e de atividades extracurriculares; 6) criação de espaços de aprendizagens como biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de vídeo e aquisição de insumos pedagógicos.

No contexto histórico ji-paranaense, viu-se que a história da educação rural é uma via de mão dupla. De um lado, a política estadual que, entre as décadas de 1930 a 1971, incentivou a criação de escolas rurais, emergenciais e improvisadas, com o propósito de garantir a formação mínima à clientela recém-assentada nas terras distribuídas pelo INCRA. E do outro, a política educacional de concentração de escolas com o intuito de contenção de gastos e

melhoria da qualidade da educação respaldada pela municipalização da educação imposta pela LDB de 1971, logo depois a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes de Base da Educação 9394/1996, Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 e suas atualizações, entre outros.

É neste contexto de descentralização de competências que o município de Ji-Paraná sustentou sua legitimidade para implantar os dois programas político-administrativos que reorganizaram a educação no meio rural. O Programa de Nucleação Político-Pedagógico da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná teve como justificativa central eliminar o isolamento pedagógico e administrativo das escolas rurais. Para isso, o município criou 19 núcleos escolares que receberam a estrutura completa como coordenação, secretaria, supervisor e merenda escolar para dar assistência às escolas multisseriadas que se encontravam no seu entorno. Nesta situação, o aluno permanecia na sua escola de origem e a escola-núcleo é que ia até o aluno, por meio dos seus gestores (coordenador, supervisor e secretário). Quinzenalmente a assistência pedagógica e administrativa era garantida às escolas pequenas, escolas da comunidade por meio das visitas técnicas.

Também foi possível atestar que, durante a vigência do programa de nucleação (2002-2006), o transporte escolar era garantido apenas para os professores e que a opção pela nucleação objetivou evitar o transtorno do transporte escolar que na literatura recebe altas críticas em virtude da precariedade dos veículos, das condições das estradas e do longo tempo no percurso da casa para a escola e da escola para a casa, provocando cansaço nas crianças e dificuldades na aprendizagem.

Infelizmente, constatou-se que este programa não resolveu o problema para o qual foi criado e o dilema vivido pelo professor sobrecarregado com outras funções que não apenas a de exercer o professorado permaneceu; ele era o merendeiro, o zelador e o orientador. Por este motivo, conclui-se que as visitas técnicas não mudaram a realidade do professor, muito menos da escola, ainda multisseriada, sem assistência administrativa para o aluno, pais e comunidade e o professor sem o suporte pedagógico. O resultado deste projeto foi o fechamento de 58 escolas.

O Programa de Polarização Político-Pedagógica da Rede de Ensino do Município de Ji-Paraná foi a estratégia que preencheu os quesitos que a literatura define como nucleação. Assim, a polarização foi em Ji-Paraná o procedimento político-administrativo constituído da reunião de várias escolas rurais multisseriadas e/ou seriadas em uma só, a escola-polo, desativando/fechando as demais.

O objetivo do programa de polarização foi alcançado pelo município, principalmente no que é pertinente à transferência de alunos para a escola-polo, implementação do transporte escolar que se deu através de contratação de empresa especializada mediante licitação. Outro resultado diz respeito aos aspectos físicos; de certo modo, houve melhora por meio da ampliação e reforma das escolas-polo, com construção de salas de aula, secretaria, diretoria, orientação pedagógica, pátio, internet, sala de leitura, cozinha e almoxarifado, sala de recursos e depósito de materiais diversos; quadra poliesportiva coberta e laboratório de informática que até o momento nem todas possuem.

Os aspectos pedagógicos foram estruturados em virtude da formação de corpo docente habilitado que tem à disposição jogos pedagógicos que costumam atender a demanda, uma biblioteca e o apoio do orientador pedagógico. Ademais, o quadro administrativo passou a ser composto por diretor, vice-diretor, secretário, supervisor, merendeira, auxiliar de serviços diversos, monitora de transporte escolar e o agente de vigilância. Como forma de contratação de pessoal, o município vem adotando o concurso público, não ficando o ensino dependente dos processos seletivos temporários que geram uma rotação constante de professores limitados a períodos de 6, 12 a 24 meses de contrato temporário.

Todavia, também houve pontos negativos: a falta de mapeamento técnico para levantamento orçamentário de gastos com transporte escolar, a falta de participação das comunidades afetadas para o constructo do programa de polarização e o fechamento acentuado do número de escolas rurais.

Outro ponto que precisa ser aprofundado em pesquisas futuras é a representação da comunidade rural de Ji-Paraná sobre o fechamento das escolas rurais multisseriadas. De acordo com o levantamento documental, verificou-se que 114 escolas pequenas foram eliminadas e a clientela vem sendo atendida por apenas 9 escolas rurais públicas municipais, classificadas atualmente como escolas-polo. A série-idade, em salas adequadas, com estrutura de uma escola “parecida com a da cidade”, com apoio pedagógico, suporte administrativo e o aumento da oferta do ensino, que vai da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, foram resultados que decorreram da polarização, mas, infelizmente, em detrimento de eliminação de escolas sem a devida participação da comunidade e com resistências factuais que não coadunam os objetivos do programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raiza Dias de. **Educação do campo, movimentos sociais e práticas educativas**: uma análise da política do campo em Miradeiro – MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_e943a661fc04bd6145eb7f096ba1be. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94505>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

ARAGÃO, Aurélio Cardoso de. **As recordações do território federal de Rondônia e Vila de Rondônia**. Ji-Paraná: Fundação Cultural de Ji-Paraná, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANTONIO, Clesio Acilino. **Por uma Educação do Campo**: um movimento popular de base política pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_3b7bc1c8c2b391939cfff37f97cb2a25. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

BARRETTO, E. S. de S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 493-506, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2041>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2650>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BAUMANN, Siuzete. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103417>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flavio Reis. Educação do campo: história, desafios e perspectivas atuais. *In*: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (organizadores). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: <http://www.ded.ufscar.br/?p=630>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

BORGES, Vanusa Emilia. **A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré – PR**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1578>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%202,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institue%20o%20Fundo%20Nacional%20do,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=1%C2%BA%20Fica%20instituido%20o%20Fundo%20Nacional%20de%20Ensino%20Prim%C3%A1rio>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <https://bit.ly/33wpp7d>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2OSaYdO>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977.** Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Municípios dos Territórios Federais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 6.750, de 10 de dezembro de 1979.** Dispõe sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6750-10-dezembro-1979-365980-norma-pl.html>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo:** análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_75218934d7fdd486e7beecef7ab3fa6b. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

BUENO, José L. P.; OLIVEIRA, Mônica do Carmo A.; SILVA, Gabriel D. E. **A dimensão histórica da fotografia na memória de Ji-Paraná – RO.** Anais. Ano 2014. Encontro Internacional da Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/2encontrointernacional/anais/trabalhos_completos/138-27825-09112014-193113.pdf. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

CAPELO, Maria Regina Clivati Capelo. **Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina:** quando o presente reconta o passado. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253383>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho - Arquipélago do Marajó:** limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8428>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo:** PRONERA, uma política pública em construção. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará,

2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_30a4a02695c861923b5b586682c1b2ff. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2015, v. 20, n. 1, p. 163-187. ISSN 1414-4077. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 08 de fev. de 2021.

CME. **Parecer nº 11**. Autorização de funcionamento da escola municipal de ensino fundamental Paulo Freire. Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná: 01 de set. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRb2J6SGpVTF9ZSUE>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

CME. **Parecer nº 18**. Autorização e Reorganização da escola municipal de ensino fundamental São Francisco. Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná: 27 de dez. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRanlvZ0JCYXJHZXc>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

CME. **Parecer nº 21**. Autorização e Reorganização da escola municipal de ensino fundamental Nova Aliança. Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná: 1º de jun. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRWZ0VW5iT0J2aDg>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

CME. **Parecer nº 50**. Autorização e Reorganização da escola municipal de ensino fundamental Ulisses Matosinho. Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná: 06 de out. 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRYk1FcUI4eXVDZ00>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

CME. **Parecer nº 65**. Autorização e Reorganização da escola municipal de ensino fundamental Antonio Irineu Dresch. Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná: 04 de abr. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BzSyWeXjOmQRYk1FcUI4eXVDZ00>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe**: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9208>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

COY, Martin. Desenvolvimento Regional na Periferia Amazônica. Organização do Espaço, Conflitos de Interesses e Programas de Planejamento dentro de uma Região de “Fronteira”: o caso de Rondônia. In: AUBERTIN, Catherine (org.). **Fronteiras**. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília; Paris, Orstom, 1988. Disponível em:

https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_01/37772.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.** [online], v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

DERNEI, Angélica Brozeguine. **Práticas de alfabetização nas escolas do campo no município de Ji-Paraná.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ji-Paraná. 2018. Disponibilizada via e-mail pela orientadora da autora. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2041>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Instrução pública no município de Ji-Paraná/RO (1939 – 1980): Aspectos Historiográficos.** UNIR/RO paulo.afropop@gmail.com GT8 História da Educação. Disponibilizado via e-mail pelo autor. Ji-Paraná, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Luciane Fernandes; FERNANDEZ, Carmem. Reflexões metodológicas sobre pesquisas do tipo estado da arte: investigando o conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 94-118, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_1_5_ex1117.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

GOMES. P. de A. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé.** 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado História da Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp046270.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

HILARIO, Rosangela Aparecida. **A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-135928/publico/ROSANGELA_APARECIDA_HILARIO.pdf. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

IBGE. **Coletânea de monografias municipais: Ji-Paraná/RO.** Nova Série nº 181. Rio de Janeiro: Fundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1984. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=7761&view=detalhes>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas explica:** produto interno bruto.

IBGE, 2021. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:text=O%20PIB%20%C3%A9%20a%20soma,R%24%207%2C4%20trilh%C3%B5es.&text=O%20PIB%20mede%20apenas%20os, finais%20 para%20evitar%20dupla%20contagem>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

IBGE. Panorama das cidades: Ji-Paraná. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.**

2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>. Acesso em: 03 de fev. de 2020.

INEP, 1946, **Relatório de administração do território federal de Guaporé concernente ao ano de 1946.**

Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/f/b/1/fb1119a990428fe1fcc73569f646dbe64901873f9a4c49806ea09998e9c65797/CODI_m039p01_RelatorioDaAdministracaoDoTerritorioFederalDoGuaporeConcernenteAoAnoDe1946_1947.pdf. Acesso em: 30 de jan. de 2021.

Ji-PARANÁ AGORA. (09 de outubro de 2017). Página do Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/jipagora>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 10.302.** Aprova o Programa de Polarização Político-Pedagógico das escolas rurais da rede de ensino do município de Ji-Paraná. Palácio do Urupá: 13 de abr. de 2006. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná /RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 15.135.** Altera a nomenclatura de escola constante no Decreto nº 4.898/2000. Palácio do Urupá: 18 de out. de 2010. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná /RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 16.484.** Altera a nomenclatura de escola constante no Decreto nº 4.898/2000. Palácio do Urupá: 20 de set. de 2011. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná /RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 4.195.** Cria a escola municipal de ensino fundamental Professor Edson Lopes. Palácio do Urupá: 09 ago. de 1999. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná /RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 4.898.** Altera a nomenclatura das escolas de primeiro grau do município, dando outras providências. Palácio do Urupá: 31 de maio de 2000. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 5.215.** Cria a Escola de Ensino Fundamental Irineu Antonio Dresch. Palácio do Urupá: 29 de dez. de 2000. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 6.606.** Cria estabelecimento de ensino. Palácio do Urupá: 28 de mar. de 2002. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO.

Ji-PARANÁ. **Decreto Municipal nº 7.072**. Aprova o Programa de Nucleação Político-Pedagógico das escolas rurais da rede de ensino do município de Ji-Paraná. Palácio do Urupá: 29 de nov. de 2002. Disponibilizado via e-mail pelo gabinete do prefeito de Ji-Paraná/RO.

JORNAL DE RONDÔNIA VIP. **Encontro de airsoft promete grandes batalhas na Ilha do Coração em Ji-Paraná**. Ji-Paraná. 14 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.jornalrondoniavip.com.br/noticia/esporte/encontro-de-airsoft-promete-grandes-batalhas-na-ilha-do-coracao-em-ji-parana/>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: PUC-SP, 2002.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1742>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Revisitando a produção do conhecimento da educação do campo: expressões de liofilização e luta sem classes. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-88, dez. 2016. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18135>. Acesso em: 07 de fev. de 2021.

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/986>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252565>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

MENEZES, Ana Célia. **Educação do campo no semiárido como políticas públicas: um desafio à articulação local dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_2295754d61d48560527b96a30f4cdb4c. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, C. E. **Nucleação de escolas das áreas rurais**. Texto apresentado na reunião de trabalho da Sub-Comissão responsável pela elaboração do Projeto de Pesquisa Avaliativa do Programa Nucleação de Escolas de Santa Catarina, em novembro de 1999. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/207/381> Acesso em: 25 de jan. de 2021.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. **História da educação do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização**. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3012>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História e desenvolvimento e colonização do estado de Rondônia**. 4. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2001.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. **A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão**. Caderno de Resumo do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília – 4 a 6 de agosto de 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PASTÓRIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. UFSM – Programa de Pós-Graduação em Geografia (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1273>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PERGHER, Calinca Jordânia. **Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento**. 2014. PPGEE, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94766>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. **As escolas consolidadas paranaenses: mito e realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1987. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/60656>. Acesso em: 05 de fev. de 2021.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Programa Escolas Rurais Consolidadas. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 77, p. 19-23, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

RIOS, David Ramos da Silva; TEIXEIRA, Carmem. Mapeamento da produção científica sobre o Programa Mais Médicos. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018170887>. Acesso em: 25 de jan. de 2021

ROCHA, Heliane Oliveira. **A educação do campo nos espaços de lutas políticas dos movimentos sociais**: análise e contribuição da formação dos educadores(as) MST no Maranhão via PRONERA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_0eb8b300ba017809d62084c33de98bf9. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

RODRIGUES, H. C. Cruz; BONFIM, H. C. Cruz. **A Educação do campo e seus Aspectos Legais**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

RONDÔNIA. **Boletim 1**: jogos escolares de Rondônia. Porto Velho, 03 de out. de 2019. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/jogos escolares/images/pdf/individuais/2019_Boletim_001_Estadual_INDIVIDUAIS.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 1.896, de 22 de fevereiro de 1984**. Cria no Município de Ji-Paraná escolas multigraduadas. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=5886>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 1.896**. Cria escolas municipais no município de Ji-paraná. Porto Velho: 22 de fev. de 1984. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=5886>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 1.899**. Cria escolas municipais no município de Ji-Paraná. Porto Velho: 22 de fev. de 1984. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=5889>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 2.729, de 17 de setembro de 1985**. Cria no Município de Ji-Paraná escolas multigraduadas. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=6719>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 2.729**. Cria escolas multigraduadas no município de Ji-Paraná. Porto Velho: 17 de set. de 1985. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=6719>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 231**. Cria escolas municipais no município de Ji-Paraná. Porto Velho: 28 de maio de 1982. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=4221>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 238**. Cria escolas municipais no município de Ji-Paraná. Porto Velho: 7 de jun. de 1982. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=4228>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 3.565**. Cria escolas multigraduadas no município de Ji-Paraná. Porto Velho: 18 de dez. de 1987. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=7556>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 4.484**. Muda a denominação das escolas isoladas nos municípios de Ariquemes Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena. Porto Velho: 05 de jan. de 1990. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=8475>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

RONDÔNIA. **Decreto do Governo do Estado de Rondônia nº 4.484**. Muda a denominação das escolas isoladas nos municípios de Ariquemes Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena. Porto Velho: 05 de jan. de 1990. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=8475>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_63fd7c81c386a610199466f61c24e6dd. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

SANTOS, Beatriz Rodrigues dos. **Uma análise histórica acerca do projeto Ji-Paranaense de ensino modular seriado PROJAMS (1997 - 2001)**. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Departamento de Matemática e Estatística, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e as políticas públicas no Brasil: a instituição das políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b1e6fbc9a45aba7525e66cf44da2e351. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

SANTOS, Silmar Oliveira dos. **Questão agrária e o fechamento de Escolas do Campo em Rolim de Moura – RO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2019. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/Dissertao_verso_final_corrigida_com_Ficha_Catalogrifica_1744721523.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Revista HISTEDBR [on-line], Campinas, v. 15, n. 66, p. 178-195, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643709>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SEPOG. **Produto Interno Bruto**. A Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPOG divulga o resultado do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Estado de Rondônia referente ao ano de 2010. Disponível em: http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PIB_20_2002_2007/O%20Produto%20Interno%20Municipal_2010.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SEPOG. **Produto Interno Bruto**. A Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPOG divulga o resultado do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Estado de Rondônia referente aos anos de 2005-2009. Porto Velho, 2011. Disponível em: http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PIB_20_2002_2007/PIB%20dos%20munic%20ADpios%202005-%202009.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SEPOG. **Produto Interno Bruto**. A Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPOG divulga o resultado do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Estado de Rondônia referente ao ano de 2013. Porto Velho, 2013. Disponível em: http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PIBRondonia/O%20Produto%20Interno%20Municipal_resumo2013.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SEPOG. **Produto Interno Bruto**. A Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPOG divulga o resultado do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Estado de Rondônia referente ao ano de 2014. Porto Velho, 2014. Disponível em: <http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PIBRondonia/Resumo%20O%20Produto%20Interno%20Municipal%202014.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SEPOG. **Produto Interno Bruto**. A Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPOG, através da Gerência do Observatório – GOB, divulga o resultado do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios do Estado de Rondônia sob a ótica da produção e da Renda, referente ao ano de 2018. Porto Velho, 2018. Disponível em: http://www.odr.ro.gov.br/Uploads/PIB_Municipios2018.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SILVA, Amizael Gomes da. **No rastro dos pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In*: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69-136, Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484184/A+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+rural/6f20b4f1-a40e-4d78-baea-af63f191041?version=1.3>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SILVA, Wanessa Teixeira; BARROS, Josemir Almeida. Mapeamento da produção científica na área de educação do campo e movimentos sociais. *In*: BARROS, Josemir Almeida; LIMA Sandra Cristina Fagundes de; OLIVEIRA, Carlos Edinei de (org.). **História da Educação em trilhas e centelhas**: regiões Centro-Oeste e Norte brasileiros. Cuiabá: Ed. UNEMAT, 2021. [p. 105-122]. No prelo.

SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva. **O Processo de nucleação escolar no campo: implicações de Limoeiro – PE.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB). 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12646>. Acesso em: 21 de jan. de 2021.

SOUSA, Janaene Leandro de. **Fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Mestrado acadêmico, da UERR/IFR. Boa Vista (RR): UERR, 2019. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/05/7.DISSERTA%C3%87%C3%83O-JANAENE.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SOUZA, Rosane Ramos de. **A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288?show=full>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SOUZA, Valdir Aparecido de. **Rondônia, uma memória em disputa.** 2011. 192 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Formação de educadoras e educadores de campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_d1482901f303d896d9846f1392a6a86a. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses.** Campinas, SP: 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251678>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. **Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas.** 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1378>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo.** Florianópolis, SC, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_3887811d1bc51339da00d4baa614be6d. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO, Alberto Dias; BACKES, José Licínio. A educação do campo em Ji-Paraná/RO: a mesmidade e a interdição de identidades camponesas. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 2, p. 277-290, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000200277. Acesso em: 21 de jan. de 2021.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/940>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

VILHENA, João. **Os pioneiros**: Urupá, Presidente Pena, Vila de Rondônia e Ji-Paraná. Ji-Paraná: Vilhena, 1999.

VILHENA. **Rondônia rural**: colheita de algodão inicia em Vilhena. Vilhena: Globo play, 2018. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6988844/>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. **XXI Encontro Nacional do ANPOCS**. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st01-2/5213-mariawanderley-o-lugar-dos/file>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

ENTREVISTAS

Professora 1. Testemunho oral. [23 de jan. 2021]. 2021. Entrevistadora: Wanessa Teixeira da Silva. Ji-Paraná (RO), Gravação digital (40m06s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre a política de nucleação de escolas rurais em Ji-Paraná. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela entrevista, entrevistadora e orientador da pesquisa.

Professor 2. Testemunho oral. [16 de dez. 2020]. 2020. Entrevistadora: Wanessa Teixeira da Silva. Ji-Paraná (RO), Gravação via Google Meet (29m11s). Entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre a política de nucleação de escolas rurais em Ji-Paraná. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo entrevistado, entrevistadora e orientador da pesquisa.

ANEXO

Relação das 147 escolas rurais em funcionamento no ano de 2000 em Ji-Paraná			
ETM	Abelardo de Castro	EMMEF	Abelardo de Castro
EMM	Agamenon Magalhães	EMMEF	Agamenon Magalhães
ETM	Alberto Torres	EMMEF	Alberto Torres
ETM	Almirante Tamandaré	EMMEF	Almirante Tamandaré
EM	Altemar Dutra	EMMEF	Altemar Dutra
EM	Alto Alegre	EMMEF	Alto Alegre
ETM	Antonio Prado	EMMEF	Antonio Prado
EMMPG	Antonio Vicente Capelasso	EMMEF	Antonio Vicente Capelasso
ETM	Arthur Virgílio do C. Ribeiro	EMMEF	Arthur Virgílio do C. Ribeiro
EM	Araújo Correia	EMMEF	Araújo Correia
ETM	Atlântico	EMMEF	Atlântico
EMM	Barbara Heliodora	EMMEF	Barbara Heliodora
EM	Bartira	EMMEF	Bartira
EM	Boa Esperança	EMMEF	Boa Esperança
EM	Boa Vista	EMMEF	Boa Vista
ETM	Bom Futuro	EMMEF	Bom Futuro
ETM	Brasília	EMMEF	Brasília
EM	Cândido Portinari	EMMEF	Cândido Portinari
EM	Casimiro de Abreu	EMMEF	Casimiro de Abreu
EM	Castelo Branco	EMMEF	Castelo Branco
EM	Ceará	EMMEF	Ceará
EMM	Chiquinha Gonzaga	EMMEF	Chiquinha Gonzaga
ETM	Clarice Lispector	EMMEF	Clarice Lispector
EMMPG	Clementina de Jesus	EMMEF	Clementina de Jesus
EMMPG	Coronel Jorge T. de Oliveira	EMMEF	Coronel Jorge T. de Oliveira
ETM	Córrego Azul	EMMEF	Córrego Azul
EMPG	Cosme e Damião	EMMEF	Cosme e Damião
ETM	Cristo Rei	EMMEF	Cristo Rei
EM	Cruz de Calvário	EMMEF	Cruz de Calvário
ETM	Deborah de Pádua M. Neves	EMMEF	Deborah de Pádua M. Neves
EM	Dom Pedro II	EMMEF	Dom Pedro II
ETM	Duarte Coelho	EMMEF	Duarte Coelho

EMMPG	Ebenezer	EMMEF	Ebenezer
ETM	Hélio de Palma Arruda	EMMEF	Hélio de Palma Arruda
EM	Ernesto Geisel	EMMEF	Ernesto Geisel
ETM	Estela de Araújo Compasso	EMMEF	Estela de Araújo Compasso
EMMPG	Estrela D'Alva	EMMEF	Estrela D'Alva
ETM	Eurico Gaspar Dutra	EMMEF	Eurico Gaspar Dutra
EM	Farroupilha	EMMEF	Farroupilha
EM	Frei Caneca	EMMEF	Frei Caneca
EM	Getúlio Vargas	EMMEF	Getúlio Vargas
ETM	Guimarães Rosa	EMMEF	Guimarães Rosa
EMMPG	Iara Amaral	EMMEF	Iara Amaral
ETM	Imaculada Conceição	EMMEF	Imaculada Conceição
EMMPG	Iolanda Conceição Geraldo	EMMEF	Iolanda Conceição Geraldo
EM	Ipê Amarelo	EMMEF	Ipê Amarelo
ETM	Iracema	EMMEF	Iracema
ETM	Jaciporã	EMMEF	Jaciporã
EMM	Joana Angélica	EMMEF	Joana Angélica
ETM	João Ramalho	EMMEF	João Ramalho
ETM	Juazeiro	EMMEF	Juazeiro
EM	Júlio Maria Lombarde	EMMEF	Júlio Maria Lombarde
EM	Júlio Verne	EMMEF	Júlio Verne
EM	Juruá	EMMEF	Juruá
EM	Juscelino K. de Oliveira	EMMEF	Juscelino K. de Oliveira
ETM	Laurindo Rabelo	EMMEF	Laurindo Rabelo
EM	Luiz Gama	EMMEF	Luiz Gama
EM	Major Melo	EMMEF	Major Melo
EM	Mani	EMMEF	Mani
ETM	Manoel de Oliveira	EMMEF	Manoel de Oliveira
ETM	Manoel Soares Gondin	EMMEF	Manoel Soares Gondin
EMM	Maria Leopoldina	EMMEF	Maria Leopoldina
EM	Maria Montessori	EMMEF	Maria Montessori
EMMPG	Mário David Andreazza	EMMEF	Mário David Andreazza
EMMPG	Menino Jesus	EMMEF	Menino Jesus
EM	Monte Castelo	EMMEF	Monte Castelo
EMMPG	Monte Sinai	EMMEF	Monte Sinai

EMPG	Monteiro Lobato	EMMEF	Monteiro Lobato
ETM	Nazaré	EMMEF	Nazaré
EM	Nossa Senhora da Rosa Mística	EMMEF	Nossa Senhora da Rosa Mística
EM	Nova Aliança	EMMEF	Nova Aliança
EM	Nova Conquista	EMMEF	Nova Conquista
EM	Nova Estrela da União	EMMEF	Nova Estrela da União
EM	Novo Estado	EMMEF	Novo Estado
EM	Oceania	EMMEF	Oceania
ETM	Oiapoque	EMMEF	Oiapoque
ETM	Osvaldo Cruz	EMMEF	Osvaldo Cruz
EM	Osvaldo Cruz II	EMMEF	Osvaldo Cruz II
ETM	Pajé	EMMEF	Pajé
EM	Pará	EMMEF	Pará
EM	Paraíso	EMMEF	Paraíso
ETM	Pedro Álvares Cabral	EMMEF	Pedro Álvares Cabral
ETM	Pedro Américo	EMMEF	Pedro Américo
EMMPG	Pedro Lira Pessoa	EMMEF	Pedro Lira Pessoa
EM	Pérola	EMMEF	Pérola
ETM	Pindorama	EMMEF	Pindorama
ETM	Presidente Prudente	EMMEF	Presidente Prudente
ETM	Princesa Isabel	EMMEF	Princesa Isabel
EMMPG	Prof. Josafá A. do Nascimento	EMMEF	Professor. Josafá A. do Nascimento
EMMPG	Professora Jusmerinda do C. e Silva	EMMEF	Professora Jusmerinda do C. e Silva
ETM	Purus	EMMEF	Purus
ETM	Ranieri Mazzilli	EMMEF	Ranieri Mazzilli
ETM	Raquel de Queiroz	EMMEF	Raquel de Queiroz
ETM	Raul de Leoni	EMMEF	Raul de Leoni
EM	Riachuelo	EMMEF	Riachuelo
EM	Rio Amazonas	EMMEF	Rio Amazonas
EM	Rio Araguaia	EMMEF	Rio Araguaia
EM	Rio Guaporé	EMMEF	Rio Guaporé
EM	Rio Jamari	EMMEF	Rio Jamari
EM	Rio Jaru	EMMEF	Rio Jaru
EM	Rio Madeira	EMMEF	Rio Madeira

EM	Rio Mamoré	EMMEF	Rio Mamoré
ETM	Rio Negro	EMMEF	Rio Negro
EM	Rio Paraná	EMMEF	Rio Paraná
EM	Rio Parnaíba	EMMEF	Rio Parnaíba
EM	Rio São Francisco	EMMEF	Rio São Francisco
EM	Rio Solimões	EMMEF	Rio Solimões
EM	Rio Tocantins	EMMEF	Rio Tocantins
ETM	Rocha Pombo	EMMEF	Rocha Pombo
ETM	Rodrigues Alves	EMMEF	Rodrigues Alves
EM	Rui Barbosa	EMMEF	Rui Barbosa
EM	Sabiá Laranjeira	EMMEF	Sabiá Laranjeira
ETM	Sagrada Família	EMMEF	Sagrada Família
EM	Santa Catarina	EMMEF	Santa Catarina
EM	Santa Cruz	EMMEF	Santa Cruz
ETM	São Gabriel	EMMEF	São Gabriel
EMMPG	São João Batista	EMMEF	São João Batista
ETM	São Joaquim	EMMEF	São Joaquim
EM	São Jorge	EMMEF	São Jorge
ETM	São Lourenço	EMMEF	São Lourenço
ETM	São Luiz	EMMEF	São Luiz
ETM	São Manoel	EMMEF	São Manoel
EM	São Sebastião	EMMEF	São Sebastião
EM	Sérgio Cardoso	EMMEF	Sérgio Cardoso
EM	Serra Azul	EMMEF	Serra Azul
EM	Sol Nascente	EMMEF	Sol Nascente
EM	Tancredo Neves	EMMEF	Tancredo Neves
ETM	Tapajós	EMMEF	Tapajós
ETM	Tietê	EMMEF	Tietê
ETM	Tiradentes	EMMEF	Tiradentes
ETM	Tordesilhas	EMMEF	Tordesilhas
EMMPG	Triângulo	EMMEF	Triângulo
EMMPG	Tupi	EMMEF	Tupi
ETM	Ubirajara	EMMEF	Ubirajara
ETM	Uirapuru	EMMEF	Uirapuru
EMMPG	Ulisses Guimarães	EMMEF	Ulisses Guimarães

EMPG	Vilas Lobos	EMMEF	Vilas Lobos
EMM	Vinícius de Moraes	EMMEF	Vinícius de Moraes
ETM	Viriato Correia	EMMEF	Viriato Correia
EM	Visconde de Mauá	EMMEF	Visconde de Mauá
ETM	Visconde de Taunay	EMMEF	Visconde de Taunay
EM	Vitória Régia	EMMEF	Vitória Régia
ETM	14 Bis	EMMEF	14 Bis
ETM	15 de Outubro	EMMEF	15 de Outubro
ETM	19 de Novembro	EMMEF	19 de Novembro
ETM	22 de Novembro	EMMEF	22 de Novembro
EM	22 de Dezembro	EMMEF	22 de Dezembro

Fonte: Ji-Paraná – Decreto Municipal nº 4898/2000 (JI-PARANÁ, 2000).

Legenda:

EM: Escola Multigraduada

ETM: Escola Territorial Multigraduada

EMMPG: Escola Municipal Multigraduada de Primeiro Grau

EMMEF: Escola Municipal Multisseriada de Ensino Fundamental