

# INFÂNCIAS BRASILEIRAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO/POLARIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

## BRAZILIAN CHILDHOODS AND EDUCATIONALS POLICIES: THE PROCESS OF NUCLEATION/POLARIZATION OF RURAL SCHOOLS IN THE RONDONIAN AMAZON

Juliana Cândido Matias<sup>1</sup>  
Josemir Almeida Barros<sup>2</sup>

### Resumo

A presente pesquisa objetivou compreender a implementação da política de polarização ou nucleação de escolas rurais, em destaque o estado de Rondônia e Rolim de Moura, um dos municípios de maior índice de fechamento de escolas rurais nas últimas décadas. A pesquisa bibliográfica e documental contou com aportes teóricos sobre a infância brasileira, a saber Kuhlmann Jr.; Fernandes (2004; 2012), Abramowicz (2011) e Prestes (2013). A respeito das políticas públicas, legislação e escolarização de crianças e jovens, trouxe Arend (2018), Fernandes; Gimenes; Campos (2013) e Pacífico (2017). Sobre o processo de nucleação ou polarização de escolas rurais no estado de Rondônia, especificamente Rolim de Moura, apresentou Santos (2019) e Nunes (2019), bem como documentos do INEP (2021), IPEA (2021), DOE/RO (2007) e Resoluções do CEE (2005; 2007). Deste modo, o processo histórico das políticas públicas gerenciadas pelo Estado brasileiro culminaram na política de fechamento das escolas rurais em todo o Brasil, principalmente na Amazônia rondoniense desde o final do século XX, configurando-se política educacional para crianças e jovens de localidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou região de floresta, em que os resultados da aprendizagem ainda são, para além de uma questão educacional, uma problemática social, que ignora as particularidades e realidades plurais, principalmente das escolas rurais.

*Palavras-chave:* Políticas Educacionais. Escolas rurais. Nucleação. Amazônia rondoniense.

### Abstract

This research aimed to understand the implementation of the policy of polarization or nucleation of rural schools, highlighting the state of Rondônia and Rolim de

---

1 Professora, Pesquisadora e Extensionista do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PGGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8573-6724> e E-mail: [juhmatias.rm@gmail.com](mailto:juhmatias.rm@gmail.com)  
2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEd/UFU) com Estágio Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga, Portugal. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575> e E-mail: [josemir.barros@unir.br](mailto:josemir.barros@unir.br)

Moura, one of the municipalities with the highest rate of rural school closures in recent decades. The bibliographic and documentary research included theoretical contributions on Brazilian childhood, namely Kuhlmann Jr.; Fernandes (2004; 2012), Abramowicz (2011), and Prestes (2013). Regarding public policies, legislation, and the schooling of children and youth, it brought Arend (2018), Fernandes; Gimenes; Campos (2013), and Pacífico (2017). Regarding the process of nucleation or polarization of rural schools in the state of Rondônia, specifically Rolim de Moura, Santos (2019) and Nunes (2019) were presented, as well as documents from INEP (2021), IPEA (2021), DOE/RO (2007), and CEE Resolutions (2005; 2007). Thus, the historical process of public policies managed by the Brazilian State culminated in the policy of closing rural schools throughout Brazil, mainly in the Amazon region of Rondônia since the end of the 20th century. This constituted an educational policy for children and young people in rural, riverside, quilombola, and/or forest regions, where learning outcomes are still, beyond an educational issue, a social problem, which ignores the particularities and plural realities, mainly of rural schools.

*Keywords:* Educational Policies. Rural Schools. Nucleation. Amazon in Rondônia.

## **Aspectos Historiográficos da Infância Brasileira e o Tempo Presente**

Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004; 2012) ao tratarem da história da infância e sua construção social, trazem pontos essenciais a partir de elementos constitutivos da sociedade e cultura brasileiras para este tema, nas vertentes da história da assistência, da família e da educação, fazem importantes críticas às obras que se tornaram referência no Brasil, mas que partem de realidades sociais muito distantes e distintas, como a Europa, imbuídos de discursos do que é ser criança, ou do que se espera de uma criança, numa invisibilização de seu processo de desenvolvimento humano a partir de suas relações sociais e ou com a família:

A transposição imediata das questões de Ariès sobre a infância francesa para outros países pode implicar desvios de interpretação, ao se nivelarem realidades distintas. A formação das sociedades portuguesa e brasileira apresenta condições históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam particularidades relacionadas à concepção de infância, aos sentimentos e às práticas de cuidado e de educação das crianças. Nesses países, as questões regionais e locais também necessitam ser consideradas. [...]. As tensões entre universalidade e particularidades são inerentes à análise histórica e precisam ser levadas em conta. (Kuhlmann Jr; Fernandes, 2004, p. 17).

Assim, a análise da infância abordada pelos autores, a partir do contexto brasileiro, também discorre quanto a influência do modelo europeu em instituições escolares brasileiras como uma dissociação da

“sociedade corrompida”, em que as crianças aprenderiam como fazer parte da convivência social de maneira exequível, ignorando o fato da escola ser um elemento constitutivo das relações sociais, e não uma entidade em separado, e no mais, deve estar intimamente ligada aos eventos políticos, econômicos e sociais que fazem parte deste contexto, fatores que oportunamente só foram repensados com a consolidação do mercado capitalista, acentuado pela revolução industrial, sedento por trabalhadores instruídos para o trabalho nas fábricas. Eis que surge um novo modelo educacional, baseado na formação de mão de obra para o mercado de trabalho industrializado.

É possível considerar a existência de um movimento das propostas das instituições escolares, vinculadas às tendências pedagógicas, ora disciplinares, ora educativas, ora profissionalizantes que se modificam ao longo da história mediante os cenários políticos, econômicos e sociais, a exemplo da Primeira e Segunda Grande Guerra Mundial, revolução industrial, expansão capitalista, golpes militares, em destaque a América Latina - o Brasil, que passou pela ditadura de 1964-1984 e também pelo golpe de estado recente de 2018, contexto em que optou-se pelo corte de políticas sociais para garantir funcionalidade do Estado democrático, intensificado por ataque de sanções comerciais a partir do capital externo.

A cada evento social significativo, seja ele global ou local, acarreta impactos nas propostas educacionais da América Latina, que devido à grande influência do capital globalizado institui ou reafirma regras de consumo e redução das políticas sociais com significativos prejuízos para a educação. O Estado impõe políticas educacionais exógenas, muitas vezes distantes das realidades e necessidades da América Latina e conseqüentemente do Brasil, ressignificando a concepção de infância à modelos outros, que não os nossos, distante dos contextos culturais e sociais, desta forma, ignorando os modos de vida social diverso e plural existente nas regiões brasileiras, seus diferentes povos e suas diferentes linguagens, em que Difabio (2022) acrescenta:

La escuela debe emancipar y habilitar espacios para velar por la memoria de una ciudad, de un país. Es, sin lugar a dudas, el agente fundamental; por ende, puede perforar los reclamos de la época, rebelarse ante esas exigencias que demandan que la niñez debe ser adulta lo antes posible. Los docentes no somos extras del sistema, todo lo contrario; de modo que busquemos esencialidad y especificidad por sobre los gobiernos educativos y las industrias mediáticas. (Difabio, 2022, p. 12).

Enquanto proposta de superação do modelo escolar de bases curriculares exógenas, Difabio (2022) traz ainda em seu texto “Infancias y cultura en la actualidad Latinoamericana: cómo atenuar las influencias exógenas” a experiência didático-pedagógica do programa educacional único de filosofia realista no ensino primário em escolas relacionadas a Universidade Católica de Cuyo-sede, San Luis que inicia o processo de escolarização pela observação e admiração da realidade, como um olhar para si, para os seus, para o que o cerca, suas próprias culturas e sua relação com o mundo, pautado pelo diálogo e vivência experienciada, nutrindo o fortalecimento de uma identidade pessoal e comunitária às crianças, em toda a sua diversidade de ser infante em terras latinas.

Outrossim, ao compreender a infância como construção social e histórica, considera-se que “O capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à chamada infância moderna” (Kuhlmann Jr; Fernandes, 2012, p. 22), e as tensões sociais que abarcam este cenário que compõem as significações de infância, seu processo de escolarização em instituições e as políticas educacionais implementadas a partir deste entendimento, relacionados ao conhecimento científico. É necessário comprometer-se com uma educação pública de qualidade que estabeleça vínculos com as realidades das infâncias brasileiras e suas pluralidades, levando em conta processos históricos que constituem mudanças educacionais necessárias.

Ao tratar de aspectos teórico sobre infâncias e crianças do tempo presente, torna-se necessário maiores cuidados diante de diferentes possibilidades de abordagens conceituais, que divergem em muitos pontos. Em alguns casos se aproximam de demandas de conhecimentos globalizados e convergem com fatos históricos, políticos e educacionais em curso diante do capitalismo e da sociedade neoliberal.

Deste modo, duas principais linhas de pesquisa sobre infância têm ganhado espaço entre as pesquisas brasileiras: a conhecida Psicologia Histórico Cultural e a mais recente Sociologia da Infância, que se apresenta como um contraponto à primeira. Assim, conhecê-las é fundamental para a compreensão das produções científicas atuais que se relacionam às propostas pedagógicas no Brasil.

Quanto a Sociologia da Infância, Anete Abramowicz (2011) apresenta em seu texto “Pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância” conceitos norteadores e fundamentos teóricos relevantes para o tema, traz a criança como “presente” que deve ser afastada do “adultocentrismo”, destaca a infância que precisa ser “inventada” por si mesma, em seu

próprio tempo, em sua contemporaneidade priorizando seu protagonismo:

Quais são os conceitos da sociologia da infância francesa e inglesa que foram construídos e nos quais operamos? Protagonismo infantil, processos de socialização, autoria social, cultura da infância, geração, etnografia, esses são os fundamentais. O que pode nos interessar na sociologia da infância que nos ajuda a pensar a criança e a infância não é só a maleta de instrumentos teóricos ou novidades de pesquisa que ela trouxe ao cunhar a infância com os conceitos de cultura infantil, categoria social, processos de socialização. (Abramowicz, 2011, p. 23).

Com uma linha teórica nascida na Europa, que ganhou força a partir de 1980, a Sociologia da Infância propõe um repensar da infância a partir dos “paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia” (Abramowicz, 2011, p. 25), algo novo aos pesquisadores brasileiros, que têm buscado compreender e utilizar-se dessa base teórica recente a partir de filósofos como por exemplo Deleuze, Kohan, Ulpiano entre outros. Destarte, há um longo caminho a ser percorrido para que a Sociologia da Infância seja amplamente compreendida e aceita no campo teórico das pesquisas e dos trabalhos pedagógicos com as crianças no Brasil, de todo modo, é importante ressaltar o pensamento do contraponto anunciado pela teoria da Sociologia da Infância (SI) e a Teoria Histórico Cultural (THC).

A pesquisadora brasileira Zoia Prestes (2013) Coordenadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria Histórico-Cultural – NUTHIC, da Universidade Federal Fluminense, mencionou em seu texto “A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações” debates importantes acerca da frequente crítica feita pela SI à Teoria Histórico Cultural (THC), mais precisamente, às críticas de Willian Corsaro às ideias de Vigotski, em que Prestes afirma haver uma “deturpação” da teoria Vigotskiana devido, também, às traduções editadas feitas ao longo do mundo, em que as palavras alteradas, modificam o conceito teórico e seu contexto de aplicação na THC:

Atualmente, há estudos que revelam as deturpações que muitas obras de Vigotski sofreram, tanto em seu país como mundo afora. Em muitos casos, existem sérios problemas de tradução, mas, infelizmente, em A formação social da mente, os pecados cometidos vão além disso. Dos textos que lá estão, como dizem seus próprios organizadores. (Prestes, 2013, p. 298).

Deste modo, a autora exemplifica termos específicos que foram ou são alterados pelas traduções, inclusive brasileiras, e é enfática em dizer que não se deve criticar uma teoria por suas traduções editadas, tampouco desqualificá-las para validar a própria teoria, no caso a Sociologia da Infância, e diz ainda que aproximar a THC ao construtivismo é um erro interpretativo leviano, e que as críticas tecidas pela SI precisam ser melhor analisadas a partir dos textos originais e de sua real intenção contributiva ao estudo da infância:

Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva sociológica [...]. (Prestes, 2013, p. 303).

As obras de Anete Abramowicz (2011) e de Zoia Prestes (2013) mostram defesas de teorias em tempos diferentes, uma a partir da crítica à outra. Este cenário é produtivo sob o ponto de vista teórico, pois denota um panorama democrático importante para o campo da produção científica e necessita ser melhor compreendido. Entretanto, apesar de serem pensadas a partir de realidades histórica, social, política e educacional diferentes, a Teoria da Sociologia da Infância e a Teoria Histórico Cultural coexistem no tempo presente sob novas perspectivas. Prestes (2013) traz elementos importantes quanto às críticas feitas pela SI à THC que, de fato, necessitam de melhor trato. Nesta tessitura, embora recente, a SI tem muito a contribuir no campo da Educação, mas fazê-lo a partir de críticas reducionistas à THC pode acarretar em danos no campo teórico e metodológico nas pesquisas em Educação. A falta de consenso nem sempre é um fardo, mas uma ponte para novos pensamentos e ações, quando bem fundamentada.

Neste ínterim, vale ponderar sobre o cenário teórico que permeia o estudo das infâncias, todavia, é imprescindível ressaltar a importância das escolhas teóricas quando tratamos de produção de conhecimentos a partir de evidências científicas, sobretudo em pesquisas acadêmicas. A escolha teórica dialoga com a concepção daquilo que se defende e não pode ser secundarizada ou subentendida, neste contexto. Esta pesquisa considera a Teoria Histórico Crítica em suas análises e se aproxima da compreensão de que as infâncias brasileiras dividem à longa data, sua escolarização pública com à lógica do mercado em um panorama político que impõe suas vontades em detrimento das necessidades educacionais plurais nas regiões brasileiras, sobretudo, na Amazônia, e ressalta a urgência de olhares

críticos que objetivem a transformação destas realidades e compreensão de suas complexidades.

## **Políticas públicas educacionais brasileiras para as infâncias e os aspectos legais: da institucionalização à exclusão**

Ao escrever sua obra mais conhecida “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, Carolina Maria de Jesus retratou a condição (des)humana da classe social trabalhadora no Brasil em 1955, residentes de conjuntos habitacionais nas capitais brasileiras, formadas com o advento do êxodo rural acentuado a partir de 1940, sem qualquer estrutura habitacional e social para as famílias; locais que ficaram conhecidos no Brasil como favelas. Os relatos feitos nos diários pela autora a respeito de seus filhos, muito se fala sobre vivência e sobrevivência infantil nas cidades e grandes metrópoles brasileiras, em destaque a cidade de São Paulo, ainda carentes de políticas públicas que garantissem uma convivência social e familiar segura para as crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora.

Diante deste recorte temporal, trazido pela escritora que retrata a realidade infantil das crianças pobres em meados do século XX no Brasil, vale contextualizar o papel histórico da legislação infantil brasileira, que atravessa essa e outras realidades que vão desde o Código de Menores de 1927 ao Código de Menores de 1979 até a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei 12.010 de 2009. Cada documento legal está relacionado com as formas de ser e estar de sua época, ou seja, a configuração política, social, educacional e principalmente, econômica gestadas pelo Estado, e que refletiam e refletem nas legislações de crianças e jovens.

O Código de Menores de 1927, primeiro documento oficial brasileiro contundente para a infância, buscava “salvar” as crianças de suas famílias (pobres) e institucionalizar os valores e costumes burgueses para a infância, como discorrido por Arend (2018):

Entre las décadas de 1930 y 1970, parte importante de los procesos jurídicos iniciados por las autoridades judiciales brasileñas tenía como motivación la pobreza de los padres o cuestiones de orden moral. Desde las sentencias pronunciadas por los Juízes de Menores en los Autos de Abandono Administrativo de Menor, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes eran enviados a refugios o a moradas de personas de la clase media. Fueron necesarios cambios en la legislación, así como en la sociedad brasileña, para que

ese escenario relativo a la población infanto-juvenil pobre fuese modificado. (Arend, 2018, p. 233).

Entretanto, as instituições públicas que recebiam estas crianças em situação de vulnerabilidade, a exemplo da Casa dos Expostos (Santa Casa de Misericórdia) em São Paulo, e outras capitais brasileiras, já não comportavam a demanda existentes e crescentes com o passar dos anos, pois não haviam políticas sociais de empregabilidade para os adultos para diminuição efetiva da pobreza, crise que persistiu nas décadas seguintes, sendo agravada com o êxodo rural e o período do golpe militar de 1964.

Em 1979 um novo Código de Menores foi estabelecido, ao qual passava a se referir ao menor em extrema pobreza como “situação irregular”, inclusive a falta de escolarização infantil passava também a ser considerada uma situação de irregularidade e juntamente com a situação socioeconômica e cultural, seriam observados por autoridades judiciais, em que os menores em situação de vulnerabilidade passaram a ser considerados infratores em potencial, devendo ser encaminhados para instituições de “reparação” a fim de que pudessem ser integrados à família e sociedade. Aqui, destaca-se a Fundação Casa/FEBEM “Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor” implementada pelo Governo do estado de São Paulo, e que também foi alvo de sérias denúncias de agressão aos menores “internos”. A Fundação Casa continua em funcionamento até os dias atuais.

Somente após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em um contexto efetivo de Estado Democrático sob a promulgação da Constituição Federal de 1988, é que a oferta de condições para a convivência familiar das crianças em situação vulnerável, passou a ser prioridade legal, mediante direitos civis adquiridos como dever dos pais e do Estado, neste caso, as novas configurações familiares e sociais passaram ser respeitadas, pois “En el caso brasileño, a lo largo del siglo XX, la legislación ha buscado de manera directa o indirecta instituir un conjunto de prácticas y valores para la población, especialmente, la que vivía en condiciones de pobreza, en relación a la convivencia familiar” (Arend, 2018, p. 239), e que aos poucos estão sendo repensadas por meio da legislação e contextos sociais emergentes.

A partir de 2009, com a promulgação da Lei nº 12.010<sup>3</sup> concomitante às políticas públicas sociais, a exemplo do Bolsa Família<sup>4</sup>, houve uma

---

<sup>3</sup> Lei Nacional de Adoção, Lei de convivência familiar e comunitária.

<sup>4</sup> Programa social implementado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que conferia uma renda mínima aos pais que garantissem a assiduidade dos filhos menores na Escola. O programa foi encerrado pelo presidente Jair Bolsonaro (Sem partido) em outubro de 2021.

garantia de renda vinculada a frequência escolar do menor, o que contribuiu para efetivação do direito a convivência familiar dos menores brasileiros em situação de pobreza. Neste sentido, há um longo caminho a ser percorrido até que a vulnerabilidade de crianças em situação de extrema pobreza seja superada no Brasil, avanços são percebidos historicamente, mas ainda há demasiados desafios que perpassam os movimentos políticos, econômicos e sociais, incidindo nas interpretações das infâncias e suas proposições políticas, escolares, seu desenvolvimento e sua existência.

## **Direitos Educacionais e Escolarização no Brasil: Correlações**

O atendimento escolar público para infância abarca diversos interesses que foram se modificando historicamente diante dos cenários políticos, econômicos e sociais no Brasil e no mundo: ora o atendimento foi ofertado para que as crianças não ocupassem as ruas enquanto seus pais trabalhassem nas indústrias, isso quando a criança não se juntava aos pais no trabalho exaustivo, ora a escolarização infantil foi vista como uma forma de manter a mão de obra de trabalho feminina, crucial no pós-guerra (1945), ora o princípio assistencialista prevaleceu, principalmente no Brasil, com as instituições escolares de viés higienista no século XX, destinadas às crianças das famílias em extrema pobreza, que consistia na separação dessas crianças de suas famílias para que aprendessem a organização social gerenciada pelo Estado.

Um longo caminho foi percorrido para que o atendimento escolarizado à infância se tonasse um direito de convivência social de aprendizagem, com espaços, rotinas e políticas públicas específicas que compreendessem a infância como uma etapa importante do desenvolvimento humano, em que a criança não apenas reproduz os sistemas sociais aos quais são expostos, mas são capazes de criar novas aprendizagens, a partir do conhecimento humano historicamente acumulado ao qual ela é apresentada nesta conjuntura, onde a escola não é mais um espaço físico que mantém a criança presa até o adulto vir buscá-la, mas contudo e sobretudo, um lugar de saberes historicamente construídos que são compreendidos e modificados a partir dos eventos estruturais da sociedade em seu tempo presente, quer as escolas estejam localizadas em regiões ribeirinhas, quilombolas, rurais, regiões de florestas ou áreas urbanas.

Vale salientar, que os avanços observados até o início do século XXI, como o direito à creche e Educação infantil reconhecidos pelo Estado por meio da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB/1996), são frutos, também, de movimentos sociais organizados,

principalmente a partir de 1980 com a redemocratização do Estado brasileiro.

Logo, a história do atendimento à Educação Infantil no Brasil é uma história de lutas da sociedade com alguns saldos positivos, embora não suficientes para atender às demandas. Tratou-se de uma formulação sonhada por aqueles que lutam pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias, pois como se pode ver, mesmo hoje, com a afirmação do direito na Lei no 9.394/96, entre outras, essa educação não é uma garantia de fato, pois não se sabe, em números, por falta de chamada escolar, quantas crianças gostariam de estar na escola de Educação Infantil. (Pacífico, 2017, p. 59).

Todavia, como esclarece Pacífico (2017), sérias limitações persistem ao atendimento às demandas existentes no Brasil na atualidade, como falta de escolas, espaços adequados à aprendizagem, formação de professores, entre outros, como também havia sido evidenciado em pesquisa feita por Fernandes; Gimenes; Campos (2013, p. 1) em que foi levantado dados de seis capitais brasileiras em 2011 e 2012 e mostrou “[...] a existência de diferentes arranjos organizacionais e a dificuldade de as equipes de educação infantil interferirem em questões estratégicas, como no estabelecimento dos convênios com entidades privadas”.

Outrossim, os diferentes contextos políticos, sociais e educacionais apresentados pela pesquisa nas seis capitais brasileiras, deixa explícita a descontinuidade de políticas educacionais e das equipes pedagógicas presentes nas Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pelas primeiras etapas da Educação Básica, inclusive quando se trata da avaliação da aprendizagem da infância. Mas o que tem sido feito, do ponto de vista legal?

Campos (2020) tratou, diante de uma perspectiva histórica, das políticas públicas educacionais para a infância brasileira a partir da LDB/1996, e considerou:

Ao longo dos anos 2000, o governo federal atuou por meio de apoio a diversas mudanças importantes: em primeiro lugar, ampliando o escopo do financiamento público, com a aprovação do Fundeb, [...] depois, gradativamente incluindo as creches e pré-escolas nos diversos programas gerenciados pelo FNDE, que financiam bibliotecas escolares, transporte e alimentação, o Programa Dinheiro Direto na

Escola, criando um programa de construção de novas unidades, o Proinfância, e de formação de educadores, o Proinfantil (Moro, 2017). Além disso, foram tomadas iniciativas no sentido de inserir contrapartidas em outro importante programa federal, o Bolsa Família, para incentivar a matrícula de crianças dessas famílias na educação infantil. (Campos, 2020, p. 895).

A análise feita por Campos (2020), nos possibilita análise da conjuntura educacional da infância brasileira nos últimos anos, entretanto, as políticas públicas educacionais tomam formas diferentes quando nos reportamos a diferentes regiões brasileiras, em destaque as escolas rurais, em que acrescenta: “[...] quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais” (Campos, 2020, p. 25).

Diante dos dados apresentados pelas pesquisadoras, Fernandes; Gimenes; Campos (2013), Pacífico (2017) e Campos (2020) fica evidente a necessidade de mais pesquisas nas regiões que possuem resultados educacionais insatisfatórios, sendo a região amazônica detentora de grande diversidade social, cultural e educacional como as citadas por campos (2020), cabe aos pesquisadores e pesquisadoras o compromisso social com estudos que encontrem formas de mitigação e ou superação desta realidade de injustiça social e educacional para com as crianças do Norte do Brasil, principalmente por ser a segunda região com maior distorção idade-série do país, em que destaca-se as localidades rurais com os maiores índices de crianças com dois anos ou mais de reprovação escolar, conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019; 2020).

Considerando o contexto histórico das políticas educacionais para crianças e jovens no Brasil que nos levam ao cenário de alto índice de distorção idade-série na Região Norte, principalmente de escolas rurais, ribeirinhas e quilombolas e ou região de floresta, vale ressaltar a política de Estado referente a nucleação/polarização das escolas rurais desde o final do século XX no Brasil, que consistiu no fechamento massivo das pequenas escolas rurais, para a nucleação/polarização em escolas maiores e mais distantes das comunidades do campo, do rural, dos povos da floresta e dos rios, das crianças e jovens estudantes destas escolas, que passaram a ter o transporte escolar em sua rotina diária para garantia do direito à educação, enfrentando toda a sorte de adversidade, localidades, conforme dados atuais, que encabeçam os baixos índices de rendimento escolar brasileiros.

Diante deste cenário, fica a pergunta: como se deu a política de polarização/nucleação das escolas rurais, em destaque o estado de Rondônia e o município de Rolim de Moura, um dos municípios de maior índice de fechamento de escolas rurais no estado de Rondônia?

## **A Política de Polarização ou Nucleação das Escolas Rurais em Rondônia: Realidades do Município de Rolim de Moura**

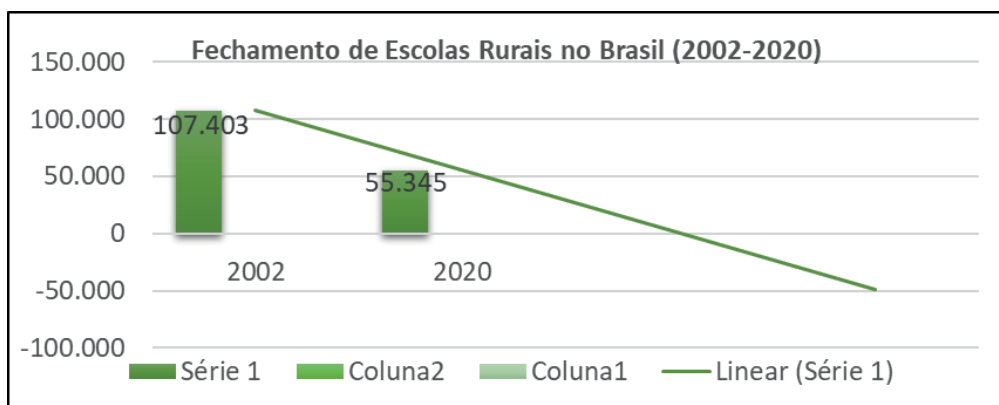
Os termos Nucleação e ou Polarização estão relacionados à política de Estado brasileiro que objetivou o fechamento acelerado das escolas rurais a partir do início dos anos 2000 resultando na concentração dos estudantes das escolas fechadas, nas escolas Núcleos e ou escolas Polos, mediante o transporte escolar. Alunos e alunas que andavam pequenas distâncias para chegarem às escolas em sua própria comunidade, passaram a enfrentar longas distâncias por meio do transporte escolar para terem acesso ao direito à educação, causando grande impacto em suas rotinas diárias, fatores analisados por Silmar de Oliveira Santos (2019) em sua dissertação - PPG/UNIR - que trata da questão agrária e a nucleação/polarização de escolas rurais em Rolim de Moura/Rondônia, a quarta maior cidade do estado, cidade localizada no Centro-Sul, há 450 km da capital rondoniense, Porto Velho, e foi uma das cidades mais afetadas com a política de fechamento das escolas rurais:

A política de nucleação resulta no fechamento de escolas do campo e relega aos alunos camponeses um transporte escolar precarizado, com longas viagens diárias de ida e volta além do afastamento da cultura do trabalho do campo contribuindo para o desenraizamento dos alunos em relação as suas comunidades. (Santos, 2019, p. 74).

Outrossim, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2021) apontam que, desde o ano de 2002, foram mais de 55.000 (Cinquenta e cinco mil) escolas fechadas em áreas rurais no Brasil, em um crescimento que chega a 48,4% entre 2002 a 2020.

Milhares de escolas rurais fechadas ao longo das últimas décadas no Brasil, devido a diversos fatores políticos e econômicos de relevantes impactos sociais, entre eles, a expansão agrícola e agropecuária, que necessitam cada vez mais de grandes áreas para a manutenção de seu status quo frente às predileções do mercado mundial, ignorando o consumo alimentar endógeno brasileiro, em detrimento das políticas econômicas

Gráfico 1 - Fechamento de escolas rurais no Brasil (2002 – 2020)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do IPEA, 2021.

exógenas de exportação alimentícia, todavia, a carência de escolas rurais dificulta a permanência das famílias e pequenos agricultores no campo, ensossa a perpetuação do êxodo rural no Brasil no tempo presente, fazendo com que famílias moradoras do campo em localidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou regiões de floresta, busquem em escolas urbanas o acesso ou direito à educação, renegado pelo estado no local onde vivem. Situação explorada pela pesquisadora Marcia Jovani de Oliveira Nunes (2019), que em sua dissertação sobre as escolas rurais de Colorado do Oeste, também localizada no Cone Sul do estado de Rondônia, afirmou:

Fica evidente na fala do professor Francisco que o pequeno produtor rural não pode querer competir com o grande produtor. Ele não vai conseguir, e quando ele arrenda sua propriedade ou parte dela também não consegue permanecer no campo porque ele não aguenta os produtos químicos que são utilizados no agronegócio. Então, ele vem para a cidade. Desempregado vive do valor do arrendamento das terras. No entanto, quando a terra não produzir mais para o arrendatário, ele desfaz o contrato e o camponês, que gastou o valor do arrendamento para se sustentar na cidade, não terá mais esse ganho, além de receber de volta uma terra doente, para qual não terá recursos para trabalhar. Assim, a tendência é encontrar-se na situação de pobreza e sem-terra. (Nunes, 2019, p. 147).

Conjuntura econômica e social também reafirmados pelos dados oficiais recentes:

A redução no número de escolas rurais poderia ser o esperado face à constante redução da população rural, porém fecharam-se mais escolas do que se reduziu o contingente de alunos no campo, levando ao déficit de vagas nas áreas rurais [...]. Na prática, isso sugere que os alunos residentes no meio rural estão buscando as escolas urbanas para suprir a necessidade de ensino. (IPEA, 2021, p. 32).

Neste ínterim, no estado de Rondônia, a consolidação da política nacional de fechamento das escolas do campo localizadas em regiões rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou de floresta, teve como marco legal a publicação da Resolução nº 005/05-CEE/RO, de 10 de março de 2005 que “Define critérios e prazos para o atendimento ao disposto no inciso I, do art. 24, da Lei nº 9394/96, pelos Mantenedores de Cursos e Projetos de Educação destinados à clientela escolar da zona rural, na Educação Básica” (CEE, 2005, p. 1) em que no Inciso IV determina “IV - polarização do atendimento escolar em escolas, dotando-as de estrutura física, administrativa e pedagógica para o atendimento à clientela, compatível com os níveis de ensino oferecido” (CEE, 2005, p. 4).

A adequação do CEE/RO das escolas rurais ao parâmetro urbano, amparados na interpretação da LDB/96, almejou uma padronização organizacional, curricular e avaliativa que ignorou as especificidades culturais, sociais e econômicas das infâncias da terra, dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo, contribuindo também para a descaracterização dessas instituições, implicando no fechamento acelerado das escolas menores multisseriadas. Relevante salientar que a Resolução nº 005/05-CEE/RO cita o Art. 24 da Lei nº 9394/96, mas convenientemente subtrai o Art. 23 e seu inciso 2º que trata da adequação do calendário escolar às particularidades locais, evidenciando a apropriação histórica que o estado faz da legislação educacional até o ponto em que convém, fragmentando e usufruindo dela só as partes que corroboram com sua proposta política, que, como mostrado pelos dados documentais e pesquisas, não favoreceram seus principais usuários: os filhos e filhas da classe trabalhadora, destarte:

Rondônia liderou o ranking dos estados que mais fechou escolas do campo entre os anos de 2000 a 2011, justamente um período onde se desenvolveu no estado a política de nucleação/polarização das escolas do campo. Sob o discurso de contenção de gastos e da melhoria da qualidade do ensino ofertado, aliado as ocorrências de conflitos agrários no estado, a maioria dos municípios rondonienses investiram na nucleação/polarização, política que teve como

consequência o fechamento de escolas do campo localizadas nas comunidades rurais e a destinação de recursos públicos para o transporte escolar. (Santos, 2019, p. 92).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021), entre 1997 e 2017 foram fechadas 2.298 escolas rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou regiões de floresta no estado de Rondônia, destas escolas, grande parte foi de escolas na região do interior da Amazônia rondoniense, como o município de Rolim de Moura, localizado no Cone Sul do estado. Entretanto, os documentos institucionais do Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RO) concernentes à política de fechamento das escolas rurais no estado de Rondônia, a exemplo da Resolução nº 005/05-CEE/RO sobre o fechamento das escolas no estado, e Resolução nº 207/07-CEE/RO, que trata especificamente do fechamento das escolas rurais do município Rolim de Moura, não se encontram digitalizados para acesso público, nem em seus sites, nem em sites derivados, o que dificulta o acesso às informações destes documentos.

Neste caso, faz-se necessário consultas a documentos físicos e ou outros sites/fontes que contenham tais informações, uma vez que o período de 2000 a 2007 a maioria dos municípios do estado não eram sistemas educacionais, sendo totalmente dependentes das decisões do CEE, de tal modo, algumas informações foram possíveis de serem encontradas a partir de citações de documentos e pesquisas e pelo Diário Oficial do estado de Rondônia (DOE/RO, 2007), que estão disponíveis mediante consulta criteriosa.

Quadro 1 - Fechamento das escolas rurais em Rolim de Moura, Rondônia

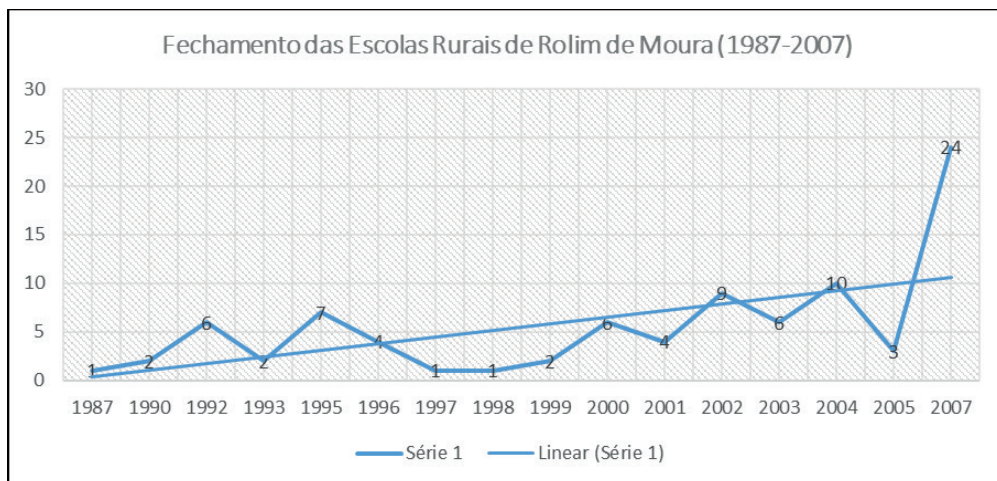
Resolução nº 207/07 - CEE/RO de 08 de maio de 2007, homologada 12.06.2007, que trata do fechamento de escolas rurais no município de Rolim de Moura, RO	
01 - EMEF Adão Ramos Dias	13 - EMEF Leonardo Mota
02 - EMEF Ana Nery	14 - EMEF Mário Palmério
03 - EMEF Bartira	15 - EMEF Minas Gerais
04 - EMEF Bartolomeu	16 - EMEF Otávio Felix
05 - EMEF Cassiano Ricardo Leite	17 - EMEF Palmeira dos Índios
06 - EMEF Decroli	18 - EMEF Petrónio Portela

07 - EMEF Dom Pedro II	19 - EMEF Prof. Guilherme Machado de Souza
08 - EMEF Fernão Dias Paes	20 - EMEF Rondônia
09 - EMEF Garcia Marques	21 - EMEF Santa Catarina
10 - EMEF General Osório	22 - EMEF Sergipe
11 - EMEF João Caetano	23 - EMEF Victor Meireles
12 - EMEF José do Patrocínio	24 - EMEF 7 de Setembro

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da publicação do Diário Oficial do estado de Rondônia em 12 jun. 2007. Disponível em: <https://diof.ro.gov.br/data/uploads/diarios-antigos/2007-06-22.pdf>

Como visto, somente em 2007 foram fechadas 24 escolas no município de Rolim de Moura, Rondônia, ressalta-se a necessidade em colocar seus nomes, escolhidos pelas comunidades na ocasião por alguma relevância à história e memória de seus moradores, para que não sejam esquecidos. O fechamento das Escolinhas, como eram conhecidas pela comunidade, começaram em 1987 em Rondônia, ganhou força pela Resolução 005/CEE/RO em 2005 e com a Resolução nº 207/07-CEE/RO, que trata das escolas específicas de Rolim de Moura. De lá para cá ocorreu a derrocada, até restarem apenas duas escolas Nucleadas/Polarizadas em 2007, para o atendimento dos alunos e alunas do campo ou rurais em Rolim de Moura, que perduram até a atualidade.

Gráfico 2 - Processo de fechamento das escolas rurais em Rolim de Moura, RO (1987-2007)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Santos (2019).

Deste modo, considerar o processo histórico das Políticas Públicas gerenciadas pelo Estado brasileiro e seus desdobramentos no estado de Rondônia, que culminaram na política de fechamento de importantes e significativas escolas rurais no contexto da Amazônia, desde o final do século XX, configurando-se como grave política educacional que afeta crianças e jovens de localidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou região de floresta, estabelecendo a redução de direitos sociais.

Ao analisar historicamente as concepções de infância e o percurso da legislação e políticas educacionais no Brasil, o objetivo foi buscar compreender como a Educação pode ser gerenciada pelo Estado Brasileiro e estados federados de diferentes maneiras, nas diferentes regiões do país.

Índices educacionais negativos sobre aprendizagens ainda são, para além de uma questão educacional, uma problemática social, resultantes em alguns casos dos distanciamentos dos contextos reais ou locais e que ignoram particularidades e pluralidades, principalmente das escolas rurais e suas infâncias.

## **Pontos a Considerar**

O percurso teórico aqui proposto, almejou melhor compreensão das concepções de infância a partir do contexto brasileiro, sua conjectura legal e os aspectos historiográficos que trazem importantes elementos constitutivos e seus vínculos com questões políticas e sociais.

É pertinente considerar contextos políticos do Brasil ao se tratar de educação e infância que estão diretamente ligadas às propostas de políticas públicas educacionais.

A legislação para crianças e jovens brasileiros passou por significativas mudanças desde o primeiro Código de Menores em 1928 até as reformas educacionais na década de 1990 e anos 2000, todavia, os dados de documentos institucionais demonstram que algumas legislações trouxeram significativos avanços, porém ainda não garantiu o pleno acesso e permanência de crianças e jovens brasileiros a educação em algumas regiões do país. Ações sobre elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais destinadas para crianças e jovens da Amazônia rural ribeirinha deve ser algo contextualizado e prioridade pelos governos.

Pensar em uma Educação a partir de realidades de crianças e jovens brasileiros é considerar suas pluralidades, desde os grandes centros urbanos, até as comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e ou regiões de floresta. Contudo, as fontes oficiais e ou documentais, bem

como pesquisas recentes, evidenciam um déficit de ações de políticas educacionais, principalmente na região Norte do país, onde há elevados índices de distorção idade-série. Não coincidentemente a região Norte, foi o local mais afetado pela política de nucleação/polarização que resultou no fechamento massivo de escolas rurais a partir dos anos 2000.

Destaca-se a intencionalidade do Estado brasileiro e dos estados federados em desprestigiar historicamente a educação rural no Brasil, em detrimento às predileções do mercado, por meio de uma política capitalista que faz da Educação moeda de troca a qualquer curso, ou seja, redução de investimentos financeiros.

O Brasil ainda sofre com a seletividade e cortes orçamentários no campo da Educação, além de ameaças constantes a autonomia a valorização das formas de ser e estar das crianças e jovens afastadas dos centros urbanos que percebem os avanços do desmatamento, agronegócio, garimpo e tantas outras formas de exploração da terra.

O recorte temporal e local ilustram e aprofundam os impactos das políticas de fechamento das escolas rurais no Brasil, especialmente na Amazônia rondoniense e o município de Rolim de Moura. Explorar este contexto histórico é necessário para a busca de caminhos coletivos de superação deste cenário de exclusão perpetuado por políticas de desvalorização e cortes no campo da Educação.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17- 36.
- AREND, Silvia Maria Fávero. Sobre padres e hijos en la ley brasileña: una mirada histórica (1916-2009). In: LIONETTI, Lucía; COSSE, Isabella; ZAPIOLA, María Carolina. *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. (p. 225-239) Disponível em: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96*. Brasília, 2007.
- BRASIL. Câmara dos deputados. *Código de Menores de 1927*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2025.
- CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. *Pesquisa e Debate em Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rondônia). Resolução nº 005/05-CEE/RO, de 10 de março de 2005. Define critérios e prazos para o atendimento ao disposto no inciso I, do art. 24, da Lei nº 9394/96, pelos Mantenedores de Cursos e Projetos de Educação destinados à clientela escolar da zona rural, na Educação Básica. Porto Velho - SEDUC, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rondônia). Resolução nº 207/07-CEE/RO, de 08 de maio de 2007. Considera encerradas, a partir do final do ano letivo de 2006, as atividades escolares das Escolas, que especifica, da rede pública municipal de ensino de Rolim de Moura/RO, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Rondônia, DOE nº 780, Porto Velho, 22/06/2007.

RONDÔNIA. Diário Oficial 12 junho 2007. Resolução CEE nº 207/07. Disponível em: <https://diof.ro.gov.br/data/uploads/diarios-antigos/2007-06-22.pdf>. Acesso em: 13 abril 2025.

DIFABIO, E. H. Infancias y Cultura en la Actualidad Latinoamericana. Cómo Atenuar las Influencias Exógenas. Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022001, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldelperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1741>. Acesso em: 26 fev. 2025.

FERNANDES, F. S.; GIMENES, N.; CAMPOS, M. M. M. Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 29, n. 1, 2013. p. 61-78. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42821>. Acesso em: 14 fev. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. Educação no meio rural: diferenças entre o rural e o urbano. Brasília, IPEA, 2021. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td\\_2632.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf). Acesso em 13 abr. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Atica, 2010.

KUHLMANN Jr., Moysés. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (orgs.). Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012.

NUNES, M. J. de O. Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO. 2019. 211 f. Dissertação: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

PACÍFICO, Juracy Machado. Educação Infantil e os dilemas da realidade: direito, qualidade e financiamento. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2017.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.916. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SANTOS, Silmar de Oliveira. Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO. Dissertação: Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

Submetido em outubro de 2025

Aceito em dezembro de 2025

Publicado em agosto de 2026

