

# A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS RIBEIRINHOS AMAZÔNIDAS DE RONDÔNIA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas <sup>1</sup>  
Maria do Socorro Gomes Freitas <sup>2</sup>

## RESUMO

Nesse estudo buscou-se investigar sobre a atual conjuntura da educação dos alunos ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto Velho - Rondônia, em um olhar de potencialidades, lacunas e desafios de Educação do Campo de qualidade. A problematização consiste nas indagações: qual o nível de qualidade educacional assiste essa clientela, quais as políticas públicas municipais estão orientadas para à Educação do Campo Ribeirinha e como é ofertado o sistema de transporte escolar para essa população? A fim de ancorar uma reflexão crítica acerca de assegurar uma educação efetiva de qualidade à essa clientela. Metodologia: pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, através do levantamento bibliográfico e documental. Na análise documental seguiu-se as dimensões de Cellard: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto para a concepção do constructo social de natureza documental. No tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, por compor um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter indicadores que permitem o desvendar crítico. Resultados: a educação dos alunos Ribeirinhos Amazônidas de Porto Velho - Rondônia atende às políticas do governo federal e dispõe de programas municipais de assistência pedagógica e financeira para os alunos, programas de capacitação para o corpo docente e monitoramento do ensino. Conclui-se que existe a qualidade no ensino ofertado, entretanto, o transporte escolar oferecido se constitui o maior desafio para a concretização desse ensino.

**Palavras-chave:** Educação do campo; alunos ribeirinhos; cidadania.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de natureza social previsto na Constituição Federal de 1988 que a incorporou com base na dignidade humana como fundamento do Estado Democrático de Direito, segundo o art. 1º, III, da Constituição Federal BRASIL, 1988).

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil em 1992, dispõe em seu artigo 13 que os Estados-partes reconhecem o direito

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação. Universidad Tecnológica Intercontinental - PY, [leilafreitas13@gmail.com](mailto:leilafreitas13@gmail.com).

<sup>2</sup>Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional. Faculdade FARO - RO, [meirefreitas398@gmail.com](mailto:meirefreitas398@gmail.com).

de todos à educação e coadunam em que esta deverá “[...] visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (UNESCO, 1948, p. 03). Nessa perspectiva, deve ser assegurado aos alunos ribeirinhos amazônidas mais do que espaços de educação, mais do que o acesso à escola. Mas, sim, a oferta de uma escola de qualidade, do assegurar a permanência nesta escola com condições de acesso, de aprendizagem, de dignidade humana, de cidadania, de construção do sujeito ativo e protagonista de sua história. Uma educação de qualidade para a formação de um sujeito ribeirinho pleno e integral integrado ao seu contexto sociocultural e aos desafios da atual sociedade.

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, e inúmeras vezes tratada como política compensatória. Neste contexto de exclusão, a educação para os sujeitos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados por conotações urbanas de currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (SOUZA; REIS, 2009), o que contribui para avultar uma realidade marcada, segundo Lima, pela “invisibilidade em que vive a população do campo”, (2013, p. 608).

Cenário que se traduz marcado por exclusão social e educacional na zona rural, contribuindo para a negação dos direitos dos sujeitos do campo, da negação de escola de qualidade, do sujeito histórico, dos sonhos e da identidade campesina.

Em oposição podemos destacar o reconhecimento da diversidade, da singularidade do campo e de suas especificidades a partir da concepção de educação para todos, presente na Constituição Federal de 1988. E, fazer valer o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394/96, quanto à oferta da educação básica para a população rural, de que “[...] os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” de forma a assegurar ao sujeito do campo o direito à construção do seu espaço social e da sua cidadania através da educação escolar.

Com esse olhar buscou-se investigar sobre a atual conjuntura de educação ofertada aos estudantes ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto Velho, capital de Rondônia, compreendendo crianças e adolescentes, em um viés de potencialidades, desafios e perspectivas, abrangendo o contexto histórico da Educação do Campo, sua contextualização na atualidade, a legislação e as políticas públicas municipais de educação rural, com a preocupação de caracterizar os elementos que balizam as lacunas e os desafios para que aconteça uma educação de qualidade para essa população, e de

subsidiar uma reflexão acerca de assegurar à esses sujeitos uma educação efetiva e de qualidade como prioridade de política pública.

A problematização consiste em responder às indagações: qual o nível de qualidade educacional assiste essa clientela, quais as políticas públicas municipais estão orientadas para à Educação do Campo Ribeirinha e quais as potencialidades e os desafios dessa modalidade de ensino no âmbito rural ribeirinho? A fim de ancorar uma reflexão crítica acerca de assegurar uma educação efetiva de qualidade à essa clientela como prioridade de política pública.

### **Povos Ribeirinhos Amazônidas**

A Amazônia é habitada por uma pluralidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas. O mosaico amazônico é composto por povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, cablocos e migrantes, entre outros agentes sociais. Cada um desses segmentos é constituído por uma identidade sociocultural e política própria, (CHAVES, 2009).

A cultura amazônica é vigorosamente representada pela dinâmica ribeirinha que constrói um imaginário na tecitura com a natureza, com seus mitos, seus valores e suas práticas de subsistência. Se constituindo elemento catalisador histórico e sociocultural para o currículo da Educação do Campo, enquanto realidade desses sujeitos, forjando cidadania entre o contexto imaginário e o real.

Povos Ribeirinhos ou Ribeirinhas são àqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Destacam-se ainda, a caça e o extrativismo. Suas moradias são construídas com uso da madeira, às margens dos rios, e a maioria das casas são palafitas, tipo de casa feita de madeira e suspensão do chão devido as águas dos rios. Estes se constituem nas vias de locomoção desses povos através do transporte fluvial para o seu deslocamento e de objetos, na região. Entre os meios mais comuns de embarcação estão a canoa a remo e a rebeta, pequena canoa motorizada, segundo o Instituto Ecobrasil, (2010).

Os Ribeirinhos de Rondônia sobrevivem da pesca artesanal, da agricultura de subsistência e do extrativismo vegetal com o manejo da castanha, açaí, pupunha, jambu, coco babaçu e da produção da farinha. Possuem um modo de vida peculiar que a distingue das demais populações do meio rural ou urbano, que “possui sua cosmovisão marcada pela presença do rio”, (SILVA e SOUZA FILHO, 2002, p.27). Podemos dizer, que assim constituídos, constroem seus modos de vida, costumes, práticas, valores, saberes, linguagens, conhecimentos e culturas permeados entre a terra, a mata e os rios suscitando

a sua identidade. Nesse viés, a cultura ribeirinha institui fortemente a cultura amazônica, a qual se manifesta “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade” (LOUREIRO, 2001, p.30). Determinando assim seu espaço político, histórico e sociocultural permeado entre a terra, as matas e os rios, recriando-se e reinterpretando-se em seu cotidiano.

### **Histórico da Educação do Campo – nas trilhas do caminho**

O olhar para a educação rural era predominantemente algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos, segundo Rosa; Caetano, (2008). Considerando ainda que os planos de intervenção para esse espaço não levavam em consideração as especificidades do meio rural. Ótica que corroborou para uma educação impregnada de preconceito, de exclusão social e de revestimentos políticos.

As primeiras tentativas para que a educação rural no Brasil se consolidasse ocorreram por meio do movimento migratório no país entre 1910 e 1920, período em que grande número de rurícolas deixaram o campo e foram para as áreas onde o processo de industrialização se iniciava, em busca de educação e de melhores condições de vida, versa Rodrigues, (2009).

Até a década de 1950 não houve investimento na educação da zona rural, versam Rosa; Caetano, (2008), o que comprometeu a qualidade educacional, atrasando o desenvolvimento das escolas rurais, que por sua vez, eram identificadas e evidenciadas pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam.

No interior das escolas rurais era desenvolvida uma prática pedagógica desvinculada do contexto rural, em que os professores com formação no âmbito urbano atuavam nas escolas rurais e “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo”, prediz as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo - Resolução CNE/CEB nº1/2002, (BRASIL, 2002, p. 270). Portanto, subvalorizando a Educação do Campo e negligenciando seus sujeitos.

Contexto que abrange uma práxis pedagógica em que perduram a hegemonia da escola urbana sobrepondo a escola rural que se percebe apoderada de conhecimentos divergentes aos costumes, a concepção de cultura rural, perpassando a ideia da invasão cultural em que se torna referência de um espaço cultural distante da vida do sujeito campesino “por imposições ideológicas ligadas à dominação do rural pelo urbano” (FERRANTE, PAVINI & WHITAKER, 2013, p. 265), em que “[...] a imagem que

sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve” (ARROYO, 2005, p.71). Assim, ofertando uma educação urbana elitista e excludente que nega a realidade rural e forja o sujeito socialmente subjugado em seus próprios domínios.

O olhar do autor não se distancia da atual realidade brasileira. A Educação do Campo ainda é vista como submundo, como “a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”, (ARROYO, 2009, p.71). É esta realidade de escola que nos impulsiona a refletir sobre como por vezes é negada às crianças do campo, ribeirinhas, quilombolas, indígenas uma educação de qualidade, e por muitas vezes até lhes é negado o direito à educação, lhes negando as condições básicas de acesso e permanência na escola.

Corroboramos com a posição de Ramos, Losekamm e Wizniewski, (2008) ao defenderem que a Educação do Campo é vital para o desenvolvimento das comunidades rurais, fornecendo possibilidade de maior integração social, cultural e econômica. Posto isto, denota-se que o ensino nessas escolas demanda uma consonância com o seu contexto, e sua organização curricular necessita estar balizada nas “[...] relações que existem entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal [...]” (BRASIL, 2000, p.74). Compreendemos que para desenvolver uma Educação do Campo de qualidade tem-se que considerar a realidade de vida dos seus sujeitos, o contexto histórico e sociocultural em que vivem, a religiosidade, os costumes, os valores, as crenças e seu modo de vida.

### **O panorama nacional da Educação do Campo - os números que falam**

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas e com ensino integral minimizado, conforme dados do Censo Escolar de 2019. No último ano, a Educação do Campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino; foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019, (INEP, 2019).

No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. Sendo o percentual de 88,9%, na área urbana e 11,1% na zona rural. Em 2018, o quantitativo de matrículas do ensino fundamental, 86,4%, está localizada em escolas urbanas e, 13,6% na zona rural, sendo, anos iniciais (15,1%) e anos finais (11,8%), (INEP, 2018).

Conforme dados do governo federal, o ensino integral se mostra pouco acessível aos estudantes da zona rural. Em 2019, apenas 637.667 de 4.665.963 matrículas de ensinos médio e fundamental foram feitas nessa modalidade, equivalente a 13,6% do

total. Ressaltando que o ensino integral proporciona maiores condições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica confirma o fechamento de quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, (GIMENES, 2020, s/p.). Entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais. Em 2018, o quantitativo de escolas rurais existentes perfez 56.954 escolas, (INEP, 2019). Cenário que levou o governo federal a criar a Lei nº 12.960, de 2014, de 27 de março de 2014, alterando a LDB n. 9.394/96, que passa a incorporar o parágrafo único do artigo 28, que estabelece,

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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Ressaltando que quando uma escola da zona rural é fechada uma população camponesa pode ficar sem estudar considerando que nem todas as crianças têm condições de se matricular em outra escola do processo de nucleação pelo distanciamento, pela falta de transporte e/ou falta de condições.

Dados do censo escolar de 2016 revelam a unidocência representada pelas escolas rurais em 7,2%, (INEP, 2016), caracterizando o desafio das salas multisseriadas, em que um único professor leciona para diversos alunos de várias séries em um única sala de aula, fator preponderante na qualidade do ensino e negação do direito de educação de qualidade aos sujeitos do campo.

A carência de legislação específica para a Educação do Campo e a ausência de políticas públicas educacionais que fixem o aluno no campo ferem o princípio constitucional de educação para todos na mesma igualdade de condições e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que traduzem a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, (BRASIL, 2012, p. 33). Fatores que cooperam para o aumento da desigualdade social, do analfabetismo e do êxodo rural.

### **Marco legislativo da Educação do Campo**

A introdução da legislação da educação rural no Brasil remonta as primeiras décadas do século XX, incorporando os movimentos sociais da sociedade civil organizada que lutavam pelo direito à educação para a população rural, contemplando uma educação

para os interesses e às necessidades desta comunidade, que valorizasse a cultura e a identidade dos camponeses, e que sobretudo, fosse inclusiva e autônoma.

Surge a partir de 1930 o ruralismo pedagógico enquanto proposta para organização da escola primária rural, objetivando a educação do trabalhador rural para a fixação do homem no campo por meio da pedagogia, segundo Bezerra Neto, (2003). Entretanto, o discurso ruralista estava “entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna”, (PRADO 1995, p.2). Isto é, estava dirigido à questão econômica do Brasil, para evitar o êxodo rural, considerando a perda de produtividade agrícola ocasionada pelo desenvolvimento das cidades gerando riscos à organização social e econômica segundo Nascimento, (2009). Portanto, a ideologia de fundo do ruralismo pedagógico era manter os interesses capitalistas elitistas a todo o custo e manter o *status quo* da sua hegemonia intelectual e social assegurada.

Somente na Constituição de 1934 a educação rural foi contemplada pela primeira vez. O que evidencia Nascimento, (2009) dois problemas de governança pública: o descaso dos dirigentes com a educação destinada à zona rural e as matrizes culturais da política alicerçada na economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Observa-se que no texto constitucional a educação rural está contemplada em dois artigos. No artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas, (BRASIL, 1934).

No artigo 156, assegura:

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual, (BRASIL, 1934).

Considerando que a Constituição de 1934 durou apenas três anos, e que houve muitas inovações no sistema de educação brasileiro, em 1937 o governo cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural propondo a “expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...]. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo”, (Leite, 2003, p.30). Portanto, a preocupação permanece em fixar o



homem no campo, disciplinado e cívico à pátria, submisso ao ensino e à sociedade urbanos.

A constituição de 1946 retoma o incremento ao ensino na zona rural contemplado na Constituição de 1934, mas transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes, (BRASIL, 1946).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é feita referência à educação rural para que os poderes públicos assegurem na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais, (BRASIL, 1961). Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, que conforme Leite,

Desta feita com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação [sic] - pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos, (1999, p.39).

O autor nos leva à reflexão de que a educação da escola rural, traduzida por uma trajetória de discriminação e exclusão social, prossegue sua história até a atualidade, uma vez que as prefeituras municipais não dispõem de estrutura para prover um ensino de qualidade, pois não se trata apenas de abrir escolas rurais, é necessário oferecer suporte administrativo, material e humano para que de forma adequada, eficaz e justa ela possa funcionar com qualidade.

No final dos anos 70, são (re)estruturadas novas políticas públicas voltadas para à educação rural, com ênfase para o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, (1980-1985) do governo federal, que passa a priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas objetivando corrigir as mazelas sociais introduzidas pelo desenvolvimento econômico e reduzir a evasão nas escolas. Entretanto, propôs políticas que não se efetivaram, com destaque para o Programa Nacional de Extensão e Melhoria para o Meio Rural - EDURURAL, que fracassou por falta de compromisso com a



extensão das áreas rurais do ensino de 1º grau completo, (CALAZANS,1981 apud PALMEIRA, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, há menção da educação rural em que é facultado a instituição escolar organizar os períodos letivos e as férias escolares respeitando as épocas de plantio e de colheita de safras. Segundo Leite, (1999) a lei não contemplava as pretensões do processo escolar rural em suas instruções fundamentais, nem direcionava para uma política educacional exclusiva ao homem do campo. Portanto, não favoreceu a educação rural.

Na Constituição Federal de 1988 temos os direitos e garantias fundamentais para a educação enquanto direito social. A lei também vincula recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, sendo considerada um grande avanço para o desenvolvimento socioeducacional brasileiro. Nesse cenário a luta contempla uma educação de qualidade dirigida aos interesses e às necessidades do povo. Em que, Locks, Graupe e Pereira aludem que,

[...] com o processo de democratização da sociedade na década de 1980 e da emergência de movimentos sociais, é reivindicado o direito universal à educação consignado na Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado”, (2015, p.131).

A partir de meados de 1990, uma política educacional contrahegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominada de Educação do Campo.

Nessa visão, a LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) artigo 28, trata da oferta da Educação Básica para à população da zona rural. Fazendo-se necessário que os sistemas de ensino que se enquadram nesse contexto realizem, em especial, as seguintes adaptações e adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural, (BRASIL, 1996).

Nessa conformidade estará a contemplar a realidade e o contexto de vida desses sujeitos imersos no campo em que adaptações e adequações devem ser respeitadas pelas

escolas de forma a introduzir no seu currículo conteúdos e metodologias a fim de desenvolver a valorização do contexto dos alunos e sua realidade rural em que estão inseridos.

No cenário de avanços e lutas por uma educação *do e para* o campo foi aprovada em 2002 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. As quais são um conjunto de princípios e procedimentos que tem como função a adequação do projeto institucional das escolas do campo às demais Diretrizes em vigor (BRASIL, 2012).

A identidade da escola do campo na percepção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo é identificada:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, (BRASIL, 2012, p. 33).

Quanto ao olhar que descreve “[...] na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade [...]” (BRASIL, 2012, p.33) questionamos: a quem se destina essa educação, pois vemos que em muitos lugares da zona rural a internet é concebida como algo “sobrenatural” acima de suas possibilidades e realidade econômicas. Questionamos sobre quais futuros sinaliza a memória coletiva? Será este futuro a reprodução desse presente sem espaço e sem voz? Precisamos, de forma urgente, de escolas rurais com cara e identidade de escola rural, que atendam às necessidades e anseios da zona rural, como função precípua de sua existência. Segundo Molina e Azevedo,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo, (2004, p. 36).

Nessa perspectiva a educação do campo deve ser desenvolvida com uma prática educativa, pedagógica e curricular voltada para a realidade da zona rural, respeitando sua

individualidade e peculiaridades. Valorizando a cultura, os valores, os costumes e as tradições do homem do campo, bem como orientada às suas necessidades de subsistência, de políticas sociais e de cidadania em seu sentido pleno.

### **Políticas públicas de Transporte Escolar**

Teoricamente as políticas públicas educacionais em um Estado democrático de direito objetivam a efetivação da garantia do direito à educação, derivando o dever de assegurar políticas de acesso, de permanência e de qualidade. Portanto, a política do transporte escolar configura a congregação desses três elementos como um dos direitos à educação. E, no mínimo o que se espera é que essa política seja integralmente cumprida pelos poderes legalmente constituídos: Estado e Município.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura ao estudante da escola pública o direito ao transporte escolar, como o efetivo exercício de facilitar seu acesso à educação. Estando assim assegurado:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Grifo nosso, (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, também prevê esse direito, mediante a obrigação do Estado e Municípios:

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:  
VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

A conjuntura legal apresenta um arcabouço que supre qualquer intenção de garantia de acesso à educação e de cidadania aos estudantes da zona rural, em que o acesso é dificultoso e necessita-se do auxílio de transporte para o deslocamento até a escola. Assim constituídas, as políticas públicas dirigidas para a oferta do transporte escolar são feitas através de normas regulamentadoras para esse fim e de acordo com as leis nacionais de trânsito.

Para a efetivação da política de transporte escolar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) exerce atualmente dois programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, que visam atender alunos da rede pública de educação básica, preferencialmente residentes em zonas rurais.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído

pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, objetivando garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em áreas rurais que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar aos estados, Distrito Federal e municípios. Enquanto que o Programa Caminho da Escola, criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, constitui-se na concessão pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus e embarcações novas.

O acesso à educação de qualidade é direito social fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, sendo que a política de transporte escolar, se constitui direito subjetivo assegurado constitucionalmente e como elemento essencial para acesso à educação e condição *sine qua non* para que a cidadania de milhares de crianças do campo aconteça.

### **Metodologia**

Foi utilizada a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, através do levantamento bibliográfico e documental. Utilizou-se como fonte documental: legislações, decretos reguladores, pareceres, documentos oficiais, relatórios, estatísticas, mapas, jornais (físico e virtual), reportagens e relatos de entrevistas escritas em jornais de circulação local.

A análise documental seguiu-se as dimensões de Cellard, (2008): o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto para a concepção do constructo social de natureza documental.

A análise dos dados teve respaldo na análise do conteúdo, em Bardin (2011), por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Tendo como função primordial o desvendar crítico.

### **Universo**

O universo de investigação compõem-se de 57 escolas rurais da rede municipal de ensino rural de Porto Velho - Rondônia e seus alunos.

### **Amostra**

A amostra selecionada ao estudo compreende 19 escolas rurais ribeirinhas e seus alunos. Escolas localizadas às margens do Rio Madeira, um dos afluentes principais do [rio Amazonas](#), e de demais rios amazônicos. A amostra é significativa ao estudo pela

relevância do contexto histórico e sociocultural ribeirinho amazônico e enquanto Escola do Campo municipal.

### **Resultados e Discussões**

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, dispõe de 146 escolas em sua rede de ensino, com o quantitativo de 11.336 alunos. Deste universo, 57 escolas são rurais, com 11.000 alunos. As escolas Ribeirinhas perfazem o quantitativo de 16 instituições, (SEMED, 2019).

As escolas Ribeirinhas estão localizadas às margens do Rio Madeira, um dos afluentes principais do [rio Amazonas](#), e de demais rios amazônicos, são de difícil acesso, em locais de infraestrutura precária, têm um grande número de alunos, por ser apenas uma escola na região para o atendimento de várias comunidades, assentamentos e/ou linhas, e dispõem de 29 Escolas Multisseriadas e 1 escola multisseriada e normal, fator crucial no desenvolvimento do ensino de qualidade que ainda perdura na realidade educacional rural brasileira.

As políticas públicas municipais de Educação do Campo atendem às políticas do governo federal entretanto, contemplam alguns programas municipais de assistência pedagógica e financeira.

Os programas federais, compreendem: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Mais Educação, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os programas municipais integram: Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE), em complementação ao programa federal e o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Municipais (PROAFEM).

Na área pedagógica a SEMED desenvolve os programas: “Correção de Fluxo” em parceria com o Instituto Ayrton Sena, que objetiva contribuir para redução da defasagem idade-ano dos estudantes dos anos iniciais do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, direcionado às escolas das zonas rural e urbana. E, o Projeto Ribeirinho, com a proposta da Pedagogia da Alternância, que concilia aula e o trabalho na lavoura, sendo 2 semanas de aulas presenciais e 1 semana em casa, para aplicação da teoria e prática, direcionado para os anos finais do ensino fundamental. O programa é desenvolvido em duas escolas ribeirinhas, localizadas na região do Baixo Madeira, com atendimento às comunidades da Reserva Extrativista do Cuniã. Proposta

pedagógica que respeita o ciclo hidrológico da região dentro da realidade do estudante, (SEMED, 2019). Dispõe de programa de capacitação profissional dirigido aos gestores escolares e aos professores da zona rural, e o monitoramento técnico constante, *in loco*, nessas escolas.

Contexto que demonstra uma preocupação com essa modalidade de ensino por parte da secretaria municipal de educação, corroborando para minimizar as mazelas sociais herdadas pelo longo histórico de marginalização e exclusão social do sujeito do campo que intrinca a realidade brasileira.

Quanto ao transporte escolar ofertado aos alunos da zona rural contactou-se: do quantitativo de 57 escolas rurais, 41 escolas dependem de transporte escolar. Sendo: em 25 escolas os alunos dependem do Transporte Terrestre. Em 12 escolas os alunos dependem do Transporte Fluvial. Em 04 escolas os alunos dependem do transporte terrestre e fluvial. Em 16 escolas os alunos não necessitam de transporte escolar. A frota própria do município, até março de 2020, era composta do quantitativo de 142 ônibus e 53 voadeiras (canoa de alumínio a motor), insuficiente para a demanda (SEMED, 2019).

No ano de 2019, os alunos matriculados nas escolas da zona rural, incluindo os Ribeirinhos, sofreram a interrupção do ano letivo, por falta de transporte escolar. Tendo variados fatores: condições físicas de uso do transporte, demora burocrática na reposição do unidades da frota e deficiência de gestão.

Os calendários escolares nestas escolas foram reorganizados conforme o disposto no “Projeto de Reorganização do Calendário Escolar das Escolas do Campo”, validado pela Resolução nº 021-CME/2017 de 22 de dezembro de 2017, para conclusão efetiva do ano letivo interrompido, de forma que não haja prejuízo no quantitativo dos dias letivos e carga horária estabelecidos pela LDB nº 9.304/96, e na aprendizagem dos alunos, (SEMED, 2020).

### **Considerações Finais:**

A análise do histórico brasileiro que baliza a Educação do Campo permite confirmar uma evolução tímida nas últimas décadas no tocante à construção de políticas públicas educacionais direcionadas às escolas e aos sujeitos do campo, apesar de se perceber avanços no seu contexto histórico de lutas e conquistas pelo acesso à educação em um espaço de educação de qualidade. Percebeu-se entretanto, uma evolução quanto à legislação, o que não assegura a sua operacionalidade, haja vista que temos um cenário educacional provido de lacunas e anseios por uma educação orientada ao contexto do

sujeito do campo, suas necessidades e sua realidade histórica/ancestralidade, econômica e sociocultural.

A Educação do Campo, compreendendo os Ribeirinhos Amazônidas de Rondônia, do distrito de Porto Velho, não foge à realidade nacional quanto às políticas públicas nacionais de educação e ao desenvolvimento de um ensino que atenda a uma educação específica para o campo e seus sujeitos: o campesino, o ribeirinho, o caboclo, o mestiço e o indígena.

Entretanto, delimitando-se à realidade regional local de Educação de Campo em que os Ribeirinhos Amazônidas estão inseridos, percebe-se um olhar diferenciado por parte da mantenedora, a secretaria municipal de educação, em ofertar um ensino que priorize a qualidade, disponibilizando a aplicação de programas educacionais orientados para o desenvolvimento da aprendizagem e à qualidade no ensino. Contexto que insere a Educação do Campo dos Ribeirinhos num olhar de respeito à dignidade desses sujeitos enquanto alunos e cidadãos.

Conclui-se que existe a qualidade no ensino ofertado, entretanto, o transporte escolar oferecido se constitui o maior desafio para a concretização desse ensino.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, M. G., CALDART, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2009. pp. 65-71.

AMARAL, Gustavo. **Interpretação dos direitos fundamentais e o conflito entre poderes**. Teoria dos Direitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/ FNDE. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2008. (2008, 28 de abril). **Estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo**. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2\\_008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2_008/rceb002_08.pdf). Acesso em 10 de janeiro 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto presidencial nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011



CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: *THEIRRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo*. Papirus, Campinas, 1993. p. 15–51.

CELLARD, André. A análise documental. In: *Poupart, Jean et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. pp. 295-316. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

DA ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas**. Revista Colóquio, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

FOLHAPRESS. Gazeta on line. Rondônia: **Mil crianças estão sem ir à escola por falta de ônibus**, 2019. Acessado em: 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2019/06/rondonia-mil-criancas-estao-sem-ir-a-escola-por-falta-de-onibus-1014186595.html>.

IBGE. *Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2019.

Instituto Ecobrasil. Disponível em: <http://www.ecobrasil.eco.br/30-restrito/categoria-conceitos/976-comunidades-ou-populacoes-tradicionais>. Acesso em 20 de janeiro 2020.

Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em 20 de janeiro 2020.

Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. (1946, 02 de janeiro). **Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primária**. Brasília. Recuperado de: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensino/primario.htm>. Acesso em 20 dezembro 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001, pp. 30 e 437.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

MORÁN, Emilio F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. São Paulo: Vozes, 1990. (Coleção Ecologia & Ecosofia), p. 23.

RAMOS, V. G.; LOSEKANN, M. B.; WIZNIEWSKI, C. R. F. **Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável: uma experiência a partir do ensino da Geografia na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, Julio de Castilhos, RS**. In: 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa (ENGRUP). São Paulo, SP, 2008.

SILVA, Josué da Costa & SOUZA FILHO, *Theóphilo* Alves de. O viver ribeirinho. In: **Nos Banheiros do Rio: Ação Interdisciplinar em busca da sustentabilidade em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2002.

Deixar 01 linha em branco.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens. Deixar 01 linha em branco.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.


Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando em consideração a referencia a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados. Deixar 01 linha em branco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo. Deixar 01 linha em branco.

## **REFERÊNCIAS**



Deverão apresentar apenas as referências utilizadas no texto. As referências, com todos os dados da obra citada, devem seguir as normas atuais e em vigor da ABNT.

Ao fazer citação direta no texto o autor deve indicar, entre parênteses, logo depois da referida citação, o nome do autor em letra maiúscula, o ano da publicação e a página em que se encontra a citação. Para citações com mais de 4 linhas, utilizar recuo de 4 cm, espaçamento simples e fonte tamanho 11. Nas referências colocar as informações completas das obras.