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

SUZANA RODRIGUES DA COSTA MELATTE

ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DA REGIÃO AMAZÔNICA DO BAIXO MADEIRA EM PORTO VELHO, RO: INFRAESTRUTURA, OFERTA DO ENSINO E APARELHAMENTO (2015 – 2021)

PORTO VELHO - RO
2021

SUZANA RODRIGUES DA COSTA

ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DA REGIÃO AMAZÔNICA DO BAIXO MADEIRA EM PORTO VELHO, RO: INFRAESTRUTURA, OFERTA DO ENSINO E APARELHAMENTO (2015 – 2021)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

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

PORTO VELHO - RO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C8373e Costa, Suzana Rodrigues da.

Escolas rurais ribeirinhas da região Amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho, RO: infraestrutura, oferta de ensino e aparelhamento (2015 - 2021 / Suzana Rodrigues da Costa. -- Porto Velho, RO, 2021.

108 f. : il.

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

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

1.Escolas ribeirinhas. 2.Escolas rurais. 3.Ensino rural. 4.História da educação. 5.Professores rurais. I. Barros, Josemir Almeida. II. Título.

CDU 373(811.3)

Bibliotecário(a) Cristiane Marina T. Girard CRB 11-897

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de outubro de dois mil e vinte e um, às oito horas de Rondônia, teve início sessão pública de **DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, na sala virtual do Google Meet, Link: https://meet.google.com/vsj-dyah-ysn, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores e Professora Dr. Josemir Almeida Barros (orientador - PPGE/UNIR), Profª. Drª. Sandra Cristina Fagundes de Lima (membro externo - PPGED/UFU) e Prof. Dr. Samilo Takara (membro interno - PPGE/UNIR), a fim de arguirem **SUZANA RODRIGUES DA COSTA**, acerca da **DISSERTAÇÃO** intitulada: **ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DA REGIÃO AMAZÔNICA DO BAIXO MADEIRA EM PORTO VELHO, RO: INFRAESTRUTURA, OFERTA DO ENSINO E APARELHAMENTO (2015-2021)**, sob orientação do Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor sua **DISSERTAÇÃO**, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **SUZANA RODRIGUES DA COSTA** foi **APROVADA** no **EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, faz jus ao título de **MESTRA 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 Banca:

Publicações de materiais científicos para divulgação da importante pesquisa realizada.

Porto Velho/RO, 29 de outubro de 2021.

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)
Profª. Drª. Sandra Cristina Fagundes de Lima (Membro Externo - PPGED/UFU)
Prof. Dr. Samilo Takara (Membro Interno - PPGE/UNIR)

Documento assinado eletronicamente por **JOSEMIR ALMEIDA BARROS**, **Docente**, em 29/10/2021, às 13:28, 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 **SAMILO TAKARA**, **Docente**, em 29/10/2021, às 13:32, 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 **sandra cristina fagundes de lima**, **Usuário Externo**, em 29/10/2021, às 14:21, 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 http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0795211** e o código CRC **2E068774**.

Referência: Processo nº 23118.011839/2021-94 SEI nº 0795211

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa, *in memoriam,* a duas mulheres, mulheres que marcaram minha vida como exemplo de fortaleza: ***Dona Eva, minha mãe*** e a **vó Ida, minha sogra**. Duas mulheres sábias, que, no silêncio de seus olhares distantes, me revelavam as dores e as alegrias de suas almas. Mulheres pouco letradas, mas que me ensinaram a ler o livro da vida na mais perfeita forma de se constituir como humano. Mulheres que, nos nossos prazerosos momentos de prosas, foram fontes inesgotáveis para a constituição desse meu ser mulher. Conselheiras que, por muitas vezes, foram o ponto de equilíbrio na minha missão de mulher esposa, mãe, estudante e trabalhadora. Portanto, celebrar esse feminino forte em mim é celebrar vocês. ***Dona Eva,*** mulher nordestina, analfabeta, esposa, do lar e, acima de tudo, um exemplo de mãe. ***Vó Ida,*** mulher gaúcha, analfabeta, esposa, do lar, super mãe e um exemplo de sogra. ***Gratidão*** às duas mulheres que a mim dedicaram um amor incondicional.

Dedico ao meu filho João Pedro Rodrigues Melatte, o filho amado. Amigo e parceiro de todas as horas. Meu maior incentivador, sonhando os meus sonhos comigo, andando junto rumo às conquistas tão desejadas. A sua sensibilidade em sair da sua zona de conforto só para dar um beijo na minha testa e perguntar: "Mãezinha, está tudo bem"? Quantas vezes sentada frente ao computador ele se aproximava dizendo: "Está cansada". Saía, sentava no sofá, pegava seu violão e começava a tocar em uma voz suave cantando, como quem dizia: "Espera, que já vou te acalentar". Esses momentos pareciam renovar minhas ideias em meio a tantos textos para produzir.

Dedico ao meu orientador, Prof. Dr. Josemir Almeida Barros, pela sua capacidade de agregar pessoas interessadas nas pesquisas sobre educação rural, por suas lutas e dedicação a pesquisas em educação, por seu exemplo de ética e humanismo, pelos ensinamentos, por confiar e acreditar na minha capacidade, por sua paciência e pelo seu querer voluntário de navegar comigo na pesquisa. Por ser esse apaixonado por valorizar pessoas.

Dedico às populações ribeirinhas do Baixo Madeira, em especial, às crianças ribeirinhas que muito têm me ensinado. Crianças, mesmo com suas vozes silenciadas e seus direitos usurpados, mostraram-me que a escola ainda é seu lugar de animação e diversão, lugar que os permite viver a infância roubada pelas labutas do dia a dia e pela desigualdade social. A essas crianças ribeirinhas que me levaram a ver alegria pelo simples fato de ouvir o barulho do motor da voadeira escolar chegar.

Dedico a todos os estudantes ribeirinhos, que acreditam em uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os povos, sejam rurais ribeirinhos, camponeses, quilombolas, indígenas, da mata, negros, pardos, ou seja, de todas as etnias e classes sociais.

Dedico aos(às) professores(as) rurais ribeirinhos(as) do Baixo Madeira, em especial, aos do Projeto Ribeirinho, que enfrentam as subidas e descidas do Rio Madeira, seja com sol ou chuva, na enchente ou na estiagem, que, em um ato de bravura, nadam contra as correntezas da desigualdade social, para garantir aos seus alunos o direito de estudar; que deixam seu "habitat urbano" para estar nas comunidades ribeirinhas dando esperança aos menos favorecidos; que enfrentam as adversidades climáticas e os desafios dos descasos políticos em prol de uma educação de igualdade e equidade para os esquecidos; que acreditam e não desistem de lutar por uma educação ribeirinha digna; que se mantêm firmes, mesmo nas precárias condições, no seu ofício de ensinar, por acreditar que a educação é o melhor meio de transformação de um povo.

Dedico às professoras e aos professores de minha família, em especial, à minha irmã Carlinha, professora rural, por me apresentar a educação rural, sendo minha fonte inspiradora para desejar vivenciar a experiência de trabalhar com educação rural ribeirinha; pelos anos de trabalhos dedicados aos alunos ribeirinhos da Ilha no Pará; por compartilhar suas vivências, suas memórias enriquecedoras de um trabalho em meio a tantos descasos, precariedades e, mesmo assim, com muito esmero constrói uma história linda de dedicação à educação rural ribeirinha do Pará.

Dedico às minhas irmãs e meus irmãos, por compartilharem de uma vida de muitas lutas, os(as) quais, como bravos(as) guerreiros(as), venceram as batalhas da desigualdade social, da fome, da necessidade material, do preconceito e da discriminação. Irmãos e irmãs que, com muita luta, se fizeram ter voz, donos (as) de si, livres das amarras de uma sociedade injusta e discriminatória. Vocês, que em meio às adversidades da vida, lutaram para honrar dona Eva e seu Mateus, não se deixando vencer pelas mazelas do mundo. Dedico a esse símbolo de fortaleza nas lutas por uma vida digna.

Dedico à vida de tantas lutas! Eva! Mateus!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o grande El Shaddai, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos. Obrigado por ser minha fortaleza nos momentos de fraqueza, por me dar sabedoria na adversidade da vida, por sua voz que me direciona, por estar sempre comigo na jornada da vida. Abba Pai!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Josemir de Almeida Barros. O homem cabeludo, despojado, barbudo, com cara de bravo, mas que, no fundo, nos encanta com sua sensibilidade humana, com o dom de descobrir possibilidades onde o impossível insiste em se fazer presente. O homem do sorriso infantil que sabe valorizar e acreditar nas pessoas. Nos faltam adjetivos para descrevê-lo, os olhos chegam a lagrimejar de gratidão pela acolhida desde o primeiro encontro para as orientações. Muito grata pelas orientações, por proporcionar a construção e desconstrução de conhecimentos, por levar a enxergar caminhos outros, por decidir ser o meu farol, acreditando e navegando comigo na conquista deste sonho. Gratidão mesmo, por enfrentar os banzeiros da pesquisa comigo, mostrando que, no meio do rio, existem outros furos, os quais nos levarão à conquista dos objetivos. É, meu orientador, vida é luta, e chorar é vida! Vivas, vivas... Vida!

Agradeço ao meu filho amado, João Pedro, o príncipe da família. Gratidão pelo companheirismo, por acreditar em mim, por, muitas vezes, ser meu leme, meu farol, meu porto seguro e meu ponto de equilíbrio. Por existir na minha vida, por trazer alegria ao nosso lar, por ser esse filho obediente, amoroso, humilde e por ser meu grande incentivador. Ao filho que jamais conseguirei descrever com poucas palavras, todos os adjetivos serão pouco para expressar tamanha gratidão. **Amor que não se mede**.

Agradeço à minha irmã por escolha, Crys Briel, por, muitas vezes, ser o porto seguro aonde posso chegar e ancorar a qualquer hora sem pedir licença, descer, sentar, ficar do lado sem falar nada e, mesmo assim, ela me entende. Por, mesmo de longe, me abraçar todas as vezes que necessitei. Gratidão por brigar comigo todas as vezes que fica sabendo que precisei de algo e não a procurei, por ficar alegre com as minhas conquistas e por chorar com as minhas não conquistas. Crys Briel, a irmã que nunca mediu esforços para me ajudar a enfrentar os banzeiros da vida, a que fez questão de subir junto comigo todos os barrancos que a vida me proporcionou, sem soltar a minha mão. GRATIDÃO SEMPRE!

Agradeço ao meu filho de coração, Luan Roberto, sua esposa Nayara e suas filhas, gratidão pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Por demostrarem zelo, cuidado

e carinhos através de atos de renúncias só para realizarem meus desejos e atenderem minhas necessidades. **Amo vocês com amor eterno!**

Agradeço ao grupo de pesquisa Diálogos.com, por contribuir com meu aprendizado em tempo de pandemia. Pelas manhãs e tardes de seminários remotos, onde tive a oportunidade de navegar e mergulhar em debates sobre a educação rural, aprendizados que contribuíram muito nas primeiras remadas como pesquisadora e que levarei para minhas pesquisas. Em especial a **Júnia**, por navegar comigo na pesquisa, ajudando no atracar da voadeira e, a **Luciana** por compartilhar conosco materiais importantes e pelo carinho durante a navegação da pesquisa.

Agradeço as colegas da turma de mestrado, pela acolhida, pelo incentivo, por compartilharem saberes e sabores, aprendizados, por dividirem angústias, inseguranças frente aos desafios do mestrado. Pelos cafés da manhã, pelos almoços compartilhados, pelas risadas entre uma situação cômica e outra. Pela alegria dessa mulherada maluca. Pelas risadas de medo diante do novo, mas que, acima de tudo, são fontes inspiradoras, pela coragem e garra que todas têm em comum.

Agradeço aos professores e professoras do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pelos ensinamentos que perpassam os limites da Universidade, por todo conhecimento transmitido durante as disciplinas, mas também pela convivência agradável no dia a dia.

Agradeço à minha irmã Meire, pelo incentivo, sempre dizendo que sou capaz, que irei conseguir, por, muitas vezes, renunciar o seu tempo para dedicar-se ao cuidado do meu lar, por deixar o conforto da sua rotina e ficar à disposição para que meu filho fosse bem cuidado. Por mergulhar comigo em todos os sonhos que desejo realizar. Pelas orações na madrugada com um pedido de proteção. Por ser essa irmã mãe, cúmplice, conselheira e amiga. Faltam palavras para expressar tamanha gratidão.

Agradeço ao meu pai, *Mateus Veloso* e a minha mãe, *Eva Rodrigues*, que não estão mais presentes, pelos ensinamentos de uma vida de dureza, no meio de tantas necessidades materiais. Por deixarem o legado de amor, ética, firmeza, persistência, resiliência e não baixarem a cabeça para a pobreza. Por nos ensinarem que as lutas nos fortalecem. Por nos ensinarem a lei da boa semeadura. Por priorizarem os estudos da sua prole e por não permitirem que faltássemos um dia de aula. Por acreditarem na mudança através dos estudos. Por serem nômades nesse Brasil em busca de oportunidades para oferecer vida melhor à sua prole. Por terem nos honrado com exemplo de vidas retas, dignas e cheias amor. Pelo zelo, cuidado e por

acreditarem em cada um (a) dos(as) filhos(as). Pai e mãe, navegaremos sempre na eterna gratidão!

Agradeço à Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima e ao Prof. Dr. Samilo Takara, que reservaram um tempo nas suas agendas para participarem da banca examinadora da nossa pesquisa. Contribuições que ajudaram muito na melhoria e enriquecimento da nossa dissertação. Pela boa vontade de se fazerem presentes na nossa banca. Gratidão!

Agradeço a essas duas menininhas pesquisadoras, **Isabella do Santo Oliveira da Silva** e **Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima,** as pérolas raras com as quais o mestrado me presenteou. Agradeço pelo apoio na investigação, pela disponibilidade e colaboração. Por, de maneira especial, se dispor a estar comigo nas correntezas da pesquisa. Muitíssimo obrigada, menininhas lindas! **Gratidão!**

Agradeço aos companheiros **Fabiano Cerri** e **Jackson Santos**, pelo apoio e companheirismo desde o momento da inscrição no processo seletivo, pela ajuda na superação dos obstáculos que surgiram no navegar da pesquisa, pela sensibilidade, pela preocupação no cumprimento das etapas, pelo incentivo e por acreditarem em mim, pela amizade e pelo carinho de sempre. **Gratidão, gratidão sempre, meus companheiros!**

EPÍGRAFE

Até aqui tenho sido homem,
como pobre muito sofredor,
para não duvidar, essa é uma verdade de muitos brasileiros.
Como homem pobre tenho lutado pela vida
Só não fiz ainda foi roubar o que é alheio.
Com muitos filhos, todos vivendo a minha custa.
Declaro, que até o dia de hoje não devo nada a ninguém.
Inocente, pra melhorar de condições foi preciso fazer promessa
para as almas, celebrar dez missas pra cada uma,
A mudança veio mesmo quando enfrentei as barragens deste
"muitos Brasis"

Mateus Veloso da Costa (meu pai)

RESUMO

A pesquisa tem como foco as escolas rurais ribeirinhas da região amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho – RO: infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento (2015 – 2021). O período inicial de 2015 se justifica por ser o ano seguinte a maior cheia histórica do Rio Madeira, realidade que acarretou prejuízos para as escolas rurais ribeirinhas e necessidade de reorganização do ensino. O ano de 2021 é o período final, momento em que nos deparamos com constantes cortes de investimento financeiro na educação pública brasileira junto aos infundados ataques à ciência e à Educação no Brasil, ações de cunho pejorativo e de autoria do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro. O objetivo geral da investigação é compreender as características das escolas rurais ribeirinhas na região do Baixo Madeira. Dentre os objetivos específicos, destacamos: i) identificar e analisar contextos e significados de escolas rurais ribeirinhas para comunidades escolares da região do Baixo Madeira; ii) pesquisar os desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos em escolas da região do Baixo Madeira; iii) analisar especificidades de processos educativos e infraestrutura de escolas rurais ribeirinhas da região do Baixo Madeira. Partimos de indagações, tais como: i) quais as realidades das escolas rurais ribeirinhas, seus percursos e percalços na região do Baixo Madeiro?; ii) quais os desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos de escolas da região do Baixo Madeira pertencentes ao município de Porto Velho - RO?; iii) o que as escolas rurais ribeirinhas representam para as comunidades escolares da região do Baixa Madeira? Em termo metodológico, a pesquisa é de caráter qualitativo e se reveste de pesquisa bibliográfica, documental e de campo e desdobrou-se em entrevistas semiestruturadas orais com: professores, gestores e pais/responsáveis. A pesquisa é relevante e contribui para melhor compreensão sobre realidades de escolas rurais ribeirinhas da região do Baixo Madeira, município de Porto Velho, Rondônia, na perspectiva da História da Educação.

Palavras-chave: Escolas ribeirinhas. Escolas rurais. Ensino rural. História da Educação. Professores rurais.

ABSTRACT

Research focuses on rural riverside schools in the Amazon region of Baixo Madeira in Porto Velho - RO: infrastructure, provision of education, and equipment (2015 - 2021). The initial period of 2015 is justified as the year following the biggest historic flood of the Madeira River, a reality that caused damage to rural riverside schools and the need to reorganize education. The year 2021 is the final period, when we are faced with constant cuts in financial investment in Brazilian public education together with the unfounded attacks on science and education in Brazil, actions of a pejorative nature and authored by the President of the Republic Jair Messias Bolsonaro. The general objective of the investigation is understood as characteristics of rural riverside schools in the Baixo Madeira region. Among the specific objectives, we highlight: i) identify and analyze contexts and meanings of rural riverside schools for school communities in the Baixo Madeira region; ii) face the challenges faced by rural riverside teachers and students in schools in the Baixo Madeira region; iii) analysis of the specificities of educational processes and infrastructure of rural riverside schools in the Baixo Madeira region. We started with questions such as i) what are the realities of rural riverside schools, their paths, and mishaps in the Baixo Madeira region?; ii) what are the challenges faced by rural teachers and students from riverside schools in the region of Baixo Madeira belonging to the municipality of Porto Velho - RO?; iii) what do riverside rural schools represent for school communities in the Baixo Madeira region? In methodological terms, the research is qualitative in nature and is covered by bibliographical, documental, and field research and unfolded in semi-structured oral alterations with teachers, managers and parents/guardians. The research is relevant and contributes to a better understanding of the realities of riverside rural schools in the Baixo Madeira region, municipality of Porto Velho, Rondônia, from the perspective of the History of Education.

Keywords: Riverside schools. Rural schools. Rural education. History of Education. Rural teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do município de Porto Velho. 46
Figura 2 - Escola "A" de Ensino Fundamental anos iniciais, rural ribeirinha multisseriada.. 57
Figura 3 - Escola "B" de Ensino Fundamental anos iniciais, rural ribeirinha multisseriada.. 58
Figura 4 - Escola "C" - Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.62
Figura 5 - Escola "D" - Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais..... 63
Figura 6 - Comunidade Araçá. 78
Figura 7 - Alunos subindo o barranco na comunidade de Calama. 87
Figura 8 - Alunos retornando para suas comunidades no Lago do Cuniã. 88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das escolas. 48
Quadro 2 - Tempo de deslocamento para as escolas rurais ribeirinhas. 50
Quadro 3 - Quantitativo de alunos nas escolas rurais ribeirinhas. 56
Quadro 4 - Formação dos/as professores/as, gestores/as e integrantes das comunidades. 69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas rurais ribeirinhas, comunidades rurais ribeirinhas e rios. 49
Tabela 2 - Tipo de turma das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. 55
Tabela 3 - Etapas de ensino das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. 55
Tabela 4 - Escola "A" - Estrutura escolar. 60
Tabela 5 - Escola "B" - Estrutura escolar..... 61
Tabela 6 - Escola "C" - Estrutura escolar..... 65
Tabela 7 - Escola "D" - Estrutura escolar. 65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipologia das escolas municipais rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. 47
Gráfico 2 - Núcleo aos quais as escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira pertencem. 49
Gráfico 3 - Formação docente nas escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. 71

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DIAIED	Divisão de Avaliação e Indicadores Educacionais
DIAGEM	Divisão de Acompanhamento de Gestão e Monitoramento das Políticas Educacionais
DIEN	Divisão de Engenharia
DIER	Divisão de Ensino Rural
DITE	Divisão de Transporte Escolar
EDUCA	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
NEC	Núcleo de Calama
NEPA	Núcleo Ponta Abunã
NEPV	Núcleo de Porto Velho
NESC	Núcleo de São Carlos

OMS	Organização Mundial da Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	Plano Nacional de Educação do Campo
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RESEX	Reserva Extrativista
RO	Rondônia
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Severa
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DO BAIXO MADEIRA: INFRAESTRUTURA, PROFESSORES E APARELHAMENTOS 45

2.1 Cartografia das escolas: quantas são, quais são e onde estão localizadas 46

2.2 Organização das escolas nas águas do Baixo Madeira: infraestrutura, ano de ensino ofertado e total de alunos 54

2.3 Formação dos professores 69

3 OS RIOS, AS ESCOLAS E AS COMUNIDADES 76

3.1 Como vivem as famílias ribeirinhas – acesso à educação, saúde e trabalho 77

3.2 Desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos nas escolas 83

3.3 Significado das escolas rurais ribeirinhas para as comunidades do Baixo Madeira 90

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96

REFERÊNCIAS 100

APÊNDICE 108

1 INTRODUÇÃO

Por isso é que agora vou assim no meu caminho.
Publicamente andando.
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
(THIAGO DE MELLO, 1996).

Porto Velho, capital do estado de Rondônia, está localizada na Bacia do Rio Amazonas. A cidade é banhada pelo Rio Madeira, o qual é um importante canal de integração e comércio da região norte do país, tornando-se um dos principais modais de escoamento da produção no norte do Brasil. O Rio Madeira tem seu percurso dividido em dois níveis: Alto Madeira e Baixo Madeira.

O Alto Madeira refere-se ao trecho da nascente, onde se dá o encontro do rio Beni e Mamoré nos Andes, seguindo até a cachoeira de Santo Antônio, nas proximidades da cidade de Porto Velho. Baixo Madeira, trecho em que o rio é navegável, corre em uma extensão de 1.340 km, a partir da Cachoeira de Santo Antônio, até a sua foz, no rio Amazonas. Por ser um trecho navegável, a região do Baixo Madeira constitui-se por várias comunidades ribeirinhas[1] rurais, e estas comunidades, na sua maioria, possuem uma escola para atender suas crianças/estudantes.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho estão organizadas em quatro núcleos, sendo eles: Núcleo de Porto Velho (NEPV); Núcleo Ponta Abunã (NEPA); Núcleo de São Carlos (NESC) e Núcleo de Calama (NEC).

As escolas que integram a região do Baixo Madeira encontram-se no raio de até 410km rio abaixo e compõem o núcleo de São Carlos e Calama, com o quantitativo de 13 escolas.

As comunidades ribeirinhas rurais da região do Baixo Madeira apresentam organização social diferenciada da urbana, por terem singularidades próprias dos espaços ribeirinhos, tais como a sobrevivência à base de recursos naturais das pequenas agriculturas, criação de pequenos animais, pesca e extrativismo vegetal, o respeito ao tempo ecológico dos recursos naturais, os laços de solidariedade e a cultura das casas construídas à beira dos rios, que são fatores que diferenciam os ribeirinhos. Pensando nessas singularidades e adversidades é que nasce o desejo de pesquisar as Escolas rurais ribeirinhas da região Amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho - RO.

---

[1] Povos que moram nas proximidades dos rios, têm como fonte de sobrevivência a pesca artesanal, a caça, o extrativismo e cultivam pequenos roçados. O acesso é permitido por meio de transporte fluvial.

Esta pesquisa foi pensada[2] na perspectiva do reconhecimento da adversidade de identidade e do respeito às especificidades de cada localidade no processo educacional. O Parecer nº 017/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, corrobora com esse pensamento, quando reconhece que:

> A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade de *cada população* se traduz no respeito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades (equidade), tanto quantas forem necessárias, com vista à busca de *igualdade*. O princípio de igualdade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional nas *comunidades ruralistas.* (BRASIL, 2001, p. 11, grifo nosso).

O reconhecimento das identidades das comunidades ribeirinhas e o respeito às diferenças evidenciam que, no contexto educacional, as condições de igualdade devem ser viabilizadas por políticas públicas educacionais, no sentido de garantir a oferta do ensino nas comunidades ribeirinhas rurais, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando o universo sociocultural e a identidade das comunidades ribeirinhas, procurando evitar ou erradicar a exclusão no processo educacional.

Porém, de acordo com Leite (1999), no contexto educacional, desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, não há explicitamente princípios e bases de uma política pública educacional para a população rural, visto que a lei – LDBEN 1996 menciona, como alcance na educação, dimensões sociopolíticas e culturais com base na cidadania e nos princípios de solidariedade. Para Leite (1999), nas comunidades rurais, o processo educacional continua com a problemática de desigualdade, e o autor menciona alguns quesitos a serem considerados, dentre eles, cabe o destaque para:

> 1. *Quanto aos aspectos sócio-políticos:* a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural a consequente alteração nos valores sócio-cultural ruralistas em detrimento aos valores urbanos; [...].
> 2. *Quanto a política educacional rural*: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiro, humanos e materiais. (LEITE, 1999, p. 55-56, grifos do autor).

---

[2] A pesquisa compõem importante temática e ações investigativas desenvolvidas e coordenadas no interior do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA/UNIR), pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3625890466420467. Ver: https://grupoeduca.unir.br/homepage. Consulta em 13 jun. 2021.

Diante disso e mesmo de contextos temporais diferentes, há que se pensar, historicamente, a educação rural no Brasil, que não se constituiu de forma planejada, que levasse em consideração as especificidades do meio rural. Alguns estudos apontam, no Brasil, uma educação rural que carrega consigo o viés civilizatório, atrelado ao interesse do desenvolvimento econômico da classe dominante, desconsiderando o sujeito e a pluralidade do meio rural, reforçando uma educação rural com base na estruturação do processo educacional urbanista. (ALMEIDA, 2005; ARROYO, 2007, 2011; BARROS, 2013; LEITE, 1999 e LIMA, 2019). O estado de Rondônia não fica isento dessa realidade, tampouco o processo educacional rural de sua capital, Porto Velho. Pesquisas no campo da educação rural em Rondônia mostram resquícios desse descaso com a população rural no estado, quanto ao acesso à educação, por vezes, resultando em fechamento de escolas, como afirma Lima: "Além do mais, o Estado, representado pelos agentes públicos, pouco se preocupou em assumir sua cota de responsabilidade para a educação [...]" (LIMA, 2019, p. 63).

A partir desse contexto histórico da educação rural no Brasil, pautada nas adversidades entre os textos legais[3], a necessidade de políticas públicas e a vivência com a educação rural em Porto Velho é que motivam o desejo por esta investigação, que tem como objetivo geral compreender as características de escolas rurais ribeirinhas na região do Baixo Madeira. Assim sendo, foram traçados alguns objetivos específicos: i) identificar e analisar contextos e significados de escolas rurais ribeirinhas para comunidades escolares da região do Baixo Madeira; ii) pesquisar os desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos em escolas da região do Baixo Madeira; e iii) analisar especificidades de processos educativos e infraestrutura de escolas rurais ribeirinhas da região do Baixo Madeira.

Para a investigação, algumas indagações são necessárias: i) quais as realidades das escolas rurais ribeirinhas, seus percursos e percalços na região do Baixo Madeiro?; ii) quais os desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos de escolas da região do Baixo Madeira pertencente ao município de Porto Velho - RO?; e ii) o que as escolas rurais ribeirinhas representam para as comunidades escolares da região do Baixo Madeira?

Partindo das inquietudes aqui já pautadas e percebendo a educação como um direito social que deve ser tratado com extrema seriedade, o estudo debruçou-se sobre o "artesanato intelectual"[4], como mencionou Mills (2009), com o propósito de colaborar enfatizando

---

[3] LDBEN 9394/96, Decreto nº7352/2010, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução 01 de abril de 2002) e a CF 1988.

[4] O artesão intelectual de que trata Mills (2009) deve ser visto como um "tipo ideal": no sentido weberiano do termo, ou seja, algo que não é encontrado em forma "pura" na realidade social, mas que, construído pelo

significativa temática na região amazônica – educação e, sobretudo, com pesquisa voltada para a educação rural ribeirinha, tendo como foco escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho localizadas na região do Baixo Madeira, em uma abordagem metodológica na qual a pesquisa tem caráter qualitativo e forte vínculo social.

Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa foi bibliográfica, realizada por meio de livros e manuscritos, documentos, a exemplo de legislações, fotografias, atos oficiais das autoridades públicas e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas - com pais/responsáveis, gestores e professores. Utilizamos os recursos do Software Maxqda[5] para sistematização e análises de parte dos dados de campo recolhidos.

Entendemos que a pesquisa é um importante instrumento na construção do conhecimento científico, portanto, buscamos, com a investigação, melhor compreensão dos contextos ribeirinhos e rurais em que as escolas estão inseridas na região do Baixo Madeira em Porto Velho, Rondônia.

Nosella; Buffa (2009) asseveram que, na pesquisa, é possível construir relatos bem elaborados, de modo que estes tornam-se ferramenta capaz de articular adequadamente o geral ao particular. Ademais, a investigação torna-se importante instrumento para revelar e discorrer sobre as realidades das escolas rurais ribeirinhas, suas características no que tange ao direito à educação.

Entre um banzeiro[6] e outro, na solidão da proa de uma voadeira[7], sentindo o cheiro suave do vento embalado pelo barulho do motor em contato com a água, a pesquisa foi constituída; sem deixar para trás as várias subidas e descidas pelos caminhos das águas do Rio Madeira, no olhar atento a cada barranco, entre as matas fechadas à beira do rio e o despontar dos vilarejos ribeirinhos.

Para chegar às escolas rurais ribeirinhas, foram necessárias muitas descidas e subidas de voadeiras, bem como o enfrentamento das caminhadas em barrancos íngremes e escorregadios em uma mistura de ações e sentimentos acompanhados de desejos, prazeres, imaginações e constantes questionamentos.

---

pesquisador/a partir do exagero de algumas propriedades de determinado fenômeno, nos ajuda a compreendê-lo. É desse modo que acreditamos na função social da pesquisa e da educação.

[5] Ver: https://www.maxqda.com/workshoptrainer/prof-dr-josemir-almeida-barros. Consulta em: 13 jun. 2021.

[6] Banzeiro corresponde a uma sucessão de ondas que surgem por ocasião dos ventos, passagem de embarcações e temporais. Os banzeiros são perigosos, "alagam" e viram as canoas, as rabetas e as voadeiras, também contribuem para destruir os barrancos de areias.

[7] Uma embarcação com estrutura e casco de metal, em geral, alumínio, em formato de canoa e movida a motor. Utilizada no serviço de transporte escolar fluvial, bastante comum na Amazônia.

Assim, importa, neste estudo, o desejo de compreender a educação oferecida às infâncias ribeirinhas e/ou rurais do Baixo Madeira entre período 2015 a 2021, por entendermos que a educação rural ribeirinha significa, além de uma importante temática no campo da investigação, uma mudança que redimensiona a história da educação rural, evidenciando, portanto, a disparidade socioeducacional que assola o povo rural, em especial, no que se refere à escola rural ribeirinha.

Logo, navegar no contexto das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira é identificar e analisar, parte da História da Educação de escolas e professores rurais ribeirinhos, uma realidade ainda pouco conhecida e explorada por pesquisadores e estudiosos por diversos motivos, entre eles pelas dificuldades de acesso às escolas na beira de rios, igarapés e igapós. A investigação agrega importantes categorias entre as quais se destacam: infraestrutura, oferta do ensino, formação dos professores e aparelhamento das escolas, rios e comunidades.

A investigação está situada no recorte temporal de 2015 a 2021 na bacia amazônica, Porto Velho, estado de Rondônia, especificamente a região do Baixo Madeira que corresponde o trecho navegável do rio, constitui-se por várias comunidades ribeirinhas rurais, onde estão localizadas as escolas pesquisadas.

O período inicial de 2015 se justifica por ser o ano seguinte a maior cheia histórica do Rio Madeira, realidade que acarretou prejuízos para as escolas margeadas pelo rio Madeira e parte de seus afluentes na região do Baixo Madeira. O processo de reorganização das escolas rurais ribeirinhas se efetivou em 2015, ano pós enchente.

O período final é 2021, momento em que nos deparamos com constantes cortes de investimento financeiro na educação pública brasileira, algo que repercute na esfera municipal e consequentemente nas escolas rurais ribeirinhas da região do Baixo Madeira. Percebemos que o ano de 2021 se destaca como recorte temporal final porque ocorreram diversos e infundados ataques à ciência e à Educação no Brasil, ações de cunho pejorativo e de autoria do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro. Deste modo as escolas e os professores são confrontados e desrespeitados. Neste ínterim a educação brasileira se destaca pela falta de financiamento público e consequentemente a redução dos direitos sociais. Contexto que repercute em diversas localidades e consequentemente em escolas municipais rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. A respeito deste desmonte da educação Barros; Matias, asseveram: “as políticas públicas fazem parte das atribuições primordiais que um estado democrático deve implementar, mediante estabelecimento de estratégias analíticas, com dados contundentes, para atender às demandas sociais [...]” (BARROS; MATIAS, 2021, p. 5).

No Brasil, as pesquisas na área da educação têm se propagado de forma significativa, caracterizando-se pela explicitação das convergências e divergências nas mais diversas temáticas, em um momento de amadurecimento teórico e metodológico que abre um novo olhar para as investigações na história da educação, possibilitando, assim, ao pesquisador navegar rumo a diferentes desafios, nas mais diversas temáticas. Porém, nas áreas rurais e ribeirinhas, é preciso maior ênfase dos pesquisadores para ampliação e divulgação dos diversos materiais científicos.

Embora a temática da escola rural seja relevante, Lima (2020), em sua pesquisa "Balanço da produção sobre o tema Formação e trabalho de professores rurais", nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017, enfatiza a disparidade entre os estudos produzidos na área da educação, uma vez que a maioria das pesquisas produzidas são voltadas para as escolas urbanas. Segundo a autora, a pesquisa foi realizada nos Anais dos nove Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), com recorte de 2002 a 2017, porém, incluindo o ano de 2000, para obter uma análise mais completa.

O resultado da referida pesquisa aponta que, dos 4.807 trabalhos publicados nos Anais do CBHE, apenas 66 publicações abordavam sobre o rural, o que representa apenas 1,37% do total das publicações. Esse percentual é um indicativo de "que a relevância da escola rural como um fato social e histórico não é correspondida pelo interesse das pesquisas acadêmicas, ao contrário, constata-se seu relativo desprestígio" (LIMA, 2020, p. 76).

Concomitantemente, Costa; Chaloba (2020) descrevem que, na pesquisa realizada no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a temática produção sobre formação e trabalho de professores rurais, em dissertações e teses (2001-2018), do total de 72.268 trabalhos, apenas 430 abordavam a educação rural, representando 0,59% dos trabalhos estudados.

Lima (2020) e Costa; Chaloba (2020) demonstraram, de modo sistemático, a existência de importantes materiais científicos sobre a temática rural, mas também enfatizaram que, em termos proporcionais, as pesquisas sobre o urbano se destacam numericamente. Ao pensarmos na importância do rural, a investigação no Baixo Madeira torna-se fundamental.

As análises das especificidades de processos educativos e infraestrutura das escolas rurais ribeirinhas na região do Baixo Madeira pertencentes ao município de Porto Velho – RO trazem à tona a emergência de novos saberes que ultrapassam o campo investigativo em educação essencialmente voltado para processo educacional urbano e adentram o estudo do processo educacional rural. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2005, p. 278, grifo nosso),

"os estudos de história da educação rural no Brasil constituem numa área de investigação que ainda se situa na *marginalidade".*

Para tanto, Nóvoa afirma que:

> [...] o caráter 'nebuloso' da história da educação por legitimar alguns grupos e, paralelamente, ignorar muitos sujeitos. [...] deixa na sombra grandes zonas das pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os *povos ruralistas,* como se eles não fizessem parte da história da educação *no Brasil.* (NÓVOA, 1994, p. 91, grifos nosso).

A vivência e a posição como agente articuladora da educação rural junto às escolas rurais da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho foram de suma importância para meu crescimento profissional. Como coordenadora do ensino rural, tive a oportunidade de conviver com os gestores, professores, alunos e me aproximar das comunidades; período em que coordenamos todas as ações pedagógicas do setor rural e implantamos o "Projeto Práticas do Campo"**,** com o objetivo de proporcionar aos gestores, equipe pedagógica e professores momentos de reflexão sobre a prática docente na perspectiva de uma educação de qualidade e voltada para realidade de cada comunidade, bem como de fortalecer o trabalho coletivo nas escolas rurais da rede.

A ação se caracterizou como uma estratégia de caráter político-pedagógico constituída pela troca de experiências, avaliação das ações, elaboração de diretrizes para o planejamento pedagógico anual nas escolas rurais da Rede Municipal de Ensino. Lembro que, quando assumimos a coordenação das escolas rurais, muitas delas onde os alunos dependiam do serviço de transporte escolar encontravam-se com déficit de 100 dias letivos, ocasionado pela paralisação do serviço de transporte escolar. Nesse momento, elaboramos um "Plano Emergencial" para escolas rurais, com o intuito de proporcionar o nivelamento do calendário escolar e, assim, suprir o déficit de dias letivos nas escolas rurais.

O Plano Emergencial nos aproximou muito das escolas, pois se faziam necessárias as constantes visitas às escolas para assessoramento e acompanhamento pedagógico na execução do plano. A nossa chegada às escolas era sempre motivo de alegria, pois não eram os técnicos que chegavam, mas, sim, a SEMED, que traria solução para todos os problemas. Não era a Suzana, técnica pedagógica, mas, sim, a SEMED. Situação esta que, por muitas vezes, causou-me certo desconforto, pois, diante de tantas necessidades em algumas escolas, sentia-me impotente. Aos poucos, fui descobrindo que coordenar escolas rurais na dimensão de uma rede

de ensino é tirar as amarras de um olhar comum e vestir-se do olhar pensante, criativo, crítico, transformador, ativo e curioso.

É como ser surpreendido, de repente, por vários banzeiros que tornam seu navegar perigoso no meio de um rio revolto. Ora estamos com aqueles que fazem políticas públicas educacionais e ora estamos lá na ponta, no alto do barranco, com aqueles que fazem a educação rural acontecer, ou seja, com os professores, gestores, alunos e comunidade. Momento este em que precisamos ser ativos, criativos e ter equilíbrio para buscar solução para os desafios encontrados na subida de cada barranco.

Digo que, nessa função, aprendi quão importante é saber cativar pessoas e gerir conflitos, também tive a oportunidade de conhecer, em tempo real, os desafios enfrentados por aqueles que estão trabalhando nas escolas rurais. Portanto, o exercício da função também possibilitou-me perceber a importância de conhecer os cotidianos dos alunos frente ao acesso e à permanência na escola, principalmente, quando se trata da infância ribeirinha rural. Por conta dessa aproximação, o texto assume, propositalmente, em alguns momentos, a primeira pessoa do discurso (eu), momentos nos quais se torna necessário falar tanto como pesquisadora quanto como técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A aproximação e a vivência nos espaços escolares ribeirinhos rurais, a contextualização das singularidades e pluralidades da cultura social ribeirinha nos permitiram indagações que nos levaram a compreender melhor as realidades e os processos educacionais rurais. Na verdade, esse conhecimento da realidade empírica ribeirinha é o que nos impulsiona a querer conhecer e compreender melhor as características das escolas rurais ribeirinhas na região do Baixo Madeira Porto Velho, Rondônia.

Segundo Lopes; Galvão (2010), tudo que existe e pode ser conhecido através da experiência pode ser chamado de “realidade empírica”. As escolas ribeirinhas rurais estão presentes no contexto educacional da região Norte brasileira, porém, no campo da pesquisa, pouco se tem explorado a realidade dessas escolas e, consequentemente, suas características, sua organização e infraestrutura. Nessa perspectiva, o foco é conhecer, compreender e analisar as características das escolas rurais ribeirinhas e, assim, repensar a educação rural no cenário brasileiro.

Nessa lógica, o título da pesquisa “Escolas rurais ribeirinhas da região Amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho – RO: infraestrutura, oferta do ensino e aparelhamento (2015 – 2021)” nasceu a partir das observações dos contextos das escolas, de suas estruturas físicas e de sua organização funcional, as quais, muitas vezes, são o único espaço social de encontro da

comunidade. “A observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pela pesquisa qualitativa” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 164).

Ademais, o foco investigativo desta pesquisa contribuiu para a disseminação de novas abordagens no meio científico, voltadas para estudos em educação, para o reconhecimento e a valorização de um processo educacional rural ribeirinho que atenda às pluralidades dos estudantes ribeirinhos rurais; ou, ainda, colabora nas reflexões para construção de políticas públicas educacionais que contribuam para o desenvolvimento da educação nos territórios rurais.

A pesquisa teve caráter qualitativo e se revestiu da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Uma vez que as pesquisa em educação possibilita constituir objetos de estudo nos diversos contextos, Bogdan; Biklen (1994, p. 16) asseveram que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, oportunizando ao investigador mergulhar em diferentes temáticas na história da educação.

Para Bogdan; Biklen (1994), a investigação qualitativa prioriza a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir de suas perspectivas, sua abordagem não tem “objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), entender comportamentos de determinado grupo social.

Pesquisar constitui-se em um ato dinâmico de indagações e aprofundamentos, que objetiva elucidar determinadas indagações. Esse ato dinâmico exige caminhos metodológicos que ajudarão o pesquisador a traçar rumos, ou seja, de forma metafórica, a navegar para atingir os objetivos da investigação.

Considerando-se “por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p. 16), percebemos a importância desta, como um farol que direcionará os caminhos estratégicos e teóricos no planejamento da investigação, portanto, ela não deve ser reduzida à mera descrição de procedimentos metodológicos e técnicas a serem abordadas na pesquisa. Por reconhecermos a importância do bom planejamento na trilha da pesquisa, objetivamos apresentar os caminhos teóricos-metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa em Educação, de caráter qualitativo. Na escolha dos caminhos a serem navegados durante a pesquisa, Mills (2009) corrobora:

> Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício. Tome o partido do primado do estudioso individual; tome partido contra a ascendência de equipes de pesquisa formadas por técnicos. Seja uma mente independente na confrontação dos problemas. [...]. (MILLS, 2009, p. 56).

A metodologia, como o caminho, permite ao pesquisador descobrir respostas para suas indagações e, concomitantemente, a construção de hipótese ou solução ao problema em estudo, assim, "a metodologia é um instrumento poderoso justamente porque representa e apresenta os paradigmas vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um determinado tempo" (LUNA, 2002, p. 10).

Portanto, para enfrentar as correntezas da pesquisa, buscamos exercitar a "mente independente na confrontação dos problemas [...]" (MILLS, 2009, p. 56). Para isso, as técnicas de coleta de dados foram diversas, entre elas a bibliográfica, a documental, e a de campo, sendo esta realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Assim, a pesquisa estabeleceu aproximações com a História da Educação a partir das análises dos contextos pelos quais a educação rural ribeirinha se constituiu na região Amazônica.

Isso posto, buscamos, a seguir, descrever o processo de navegação durante cada etapa da coleta dos dados, onde pudemos perceber e experimentar, a cada banzeiro da pesquisa, "uma paisagem nova e a travessia insone do desconhecido e a alegria difícil da descoberta" (MARQUES, 2009), e, ainda, tomamos como leme Mills (2009). Entre um achado e outro, tentamos ser nosso próprio metodologista.

> Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício. Tome o partido do primado do estudioso individual; tome partido contra a ascendência de equipes de pesquisa formadas por técnicos. Seja uma mente independente na confrontação dos problemas [...]. (MILLS, 2009, p. 56).

Esse ato dinâmico exige caminhos metodológicos que ajudarão o pesquisador a traçar rumos, ou seja, de forma metafórica, a navegar para atingir os objetivos do estudo. Uma navegação que permita leveza em sua rota e que o pesquisador, como bom piloto, consiga chegar às respostas para suas indagações.

Rudio (2015, p. 9) descreve que a "pesquisa, no sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento". Uma pesquisa deve ser realizada de forma sistematizada, com métodos próprios e técnicas específicas, buscando um conhecimento que faça referência à realidade empírica[8].

---

[8] O termo "realidade" se refere a tudo que existe, em oposição ao que é mera possibilidade, ilusão, imaginação e mera idealização. "Empírico" refere-se à experiência. Chama-se de "realidade empírica" tudo que existe e pode

1.1. O farol: a pesquisa bibliográfica

Assim como o farol localizado em ponto estratégico tem a função de orientar embarcações e navegantes durante a noite, a pesquisa bibliográfica se assemelha a esse farol, tornando-se indispensável para todos os tipos de estudos e investigações, norteando os pesquisadores, possibilitando a compreensão do problema, a partir do "estado da arte"[9], o qual permite mapear e discutir um conjunto de produções científicas, pelo fato de o investigador se apropriar de diferentes conceitos bibliográficos.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a compreensão do problema da pesquisa, por determinar o "estado da arte", ou seja, confrontar o tema da pesquisa, bem como ajudou-nos a encontrar procedimentos e técnicas que contribuíram na construção de novos conhecimentos acerca do tema em estudo. Dessa forma, Luna (2002, p. 44) destaca: "nenhuma pesquisa pode prescindir de um completo trabalho de revisão literária pertinente ao problema".

Para tanto, a pesquisa bibliográfica deu-se pelo mapeamento das pesquisas em História da Educação, em especial, em educação rural ribeirinha, nos bancos digitais de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, onde foi realizada uma interlocução de conceitos e ideias com os teóricos da temática. Segundo Luna (2002, p. 105), "[...] uma revisão de literatura bem feita constitui um passo decisivo para quem quer que pretenda entrar em uma área de pesquisa".

O mapeamento de diversos materiais refere-se ao fato de possibilitar ao pesquisador "a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2008, p. 50-51). O trabalho de mapear os diversos materiais exigiu de nós cuidado com as fontes bibliográficas, identificando-as e analisando-as de modo a constatar possíveis incoerências ou contradições, ao tempo que nos permitiu uma visão mais ampla da temática em foco.

Em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica possibilitou-nos uma viagem pelos caminhos históricos, pedagógicos, sociais e econômicos das instituições escolares por meio dos descritos de Nosella; Buffa (2009). Os autores nos levam a compreender melhor os contextos das instituições escolares e como eles são apresentados em diversos tempos e espaços onde estão construídas.

---

ser conhecido através da experiência. Por sua vez, "experiência" é o conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos e pela consciência (RUDIO, 2015, p. 9).

[9] O objetivo desse tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos "[...] constituem uma excelente fonte de atualização para os pesquisadores [...]" (LUNA, 2002, p. 82).

Galvão; Lopes (2010) enfatizam a pesquisa bibliográfica como um aporte importante. Logo, a partir da pesquisa bibliográfica, remetemo-nos aos aspectos que auxiliaram na sistematização e criação de conhecimentos sobre a temática em tela, "Educação Rural Ribeirinha", para, desse modo, reconhecermos vínculos do objeto de estudo com a história da educação rural.

Esse processo de construção do conhecimento científico durante a pesquisa bibliográfica nos instigou a articular teoria e realidade, bem como ao debate entre os teóricos do tema em estudo, de maneira a aprofundar os conhecimentos da temática e proporcionar um caminho nítido à investigação. Para Galvão; Lopes (2010):

> [...] *em* uma pesquisa consistente, não basta conhecer os estudos já feitos sobre o tema: é sempre necessário recorrer a conceitos e tendências teóricas. Por um lado, isso, possibilita ao pesquisador situar sua proposta no interior de um debate teórico mais amplo; por outro lado ajudá-lo a analisar os dados empíricos ao longo da pesquisa. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 90, grifo nosso).

Convém, no entanto, lembrar que a pesquisa bibliográfica oportunizou trazer para os debates alguns dos principais resultados de produções científicas realizadas sobre a temática, de modo a situar o leitor. Nessa conjuntura, analisar parte da produção bibliográfica sobre a temática foco (educação rural) foi muito importante.

Entendemos que toda pesquisa deve recorrer a uma consulta bibliográfica, uma vez que a escolha de um bom quadro teórico dá sustentação à pesquisa, ou seja, através de estudo dos teóricos, o pesquisador argumenta sobre o seu objeto da pesquisa, além de ter a possibilidade de coletar dados para desenvolver ideias bem fundamentadas sobre o tema da pesquisa.

Nessa perspectiva foi que se apresentou a contribuição dos teóricos, os quais, por meio de seus estudos e ideias, deram sustentabilidade à pesquisa.

Luna (2002, p. 13) destaca a sua experiência como professor de Metodologia da Pesquisa na PUC/SP, contribuindo com os iniciantes em pesquisa, dando ênfase ao "Planejamento de pesquisa como tomada de decisões". Para o autor, a melhor maneira de se organizar um texto baseia-se no planejamento prévio da sequência de tópicos dentro do tema, bem como das informações a serem oferecidas dentro de cada tópico. No seu texto, o autor aborda "a revisão de literatura como parte integrante do processo de formulação do problema" (LUNA, 2002, p. 80). E esclarece, ainda, o que é uma revisão de literatura, apresentando-a como peça importante no trabalho científico e que pode constituir um trabalho de pesquisa.

Luna (2002) afirma que, na revisão literária, existem alguns objetivos: a determinação do "estado da arte; a revisão teórica; a revisão de pesquisa empírica, tendo como função mais importante a explicação de como o problema vem sendo pesquisado; a revisão histórica; a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças. O autor sugere, ainda, como iniciar o levantamento bibliográfico, explica o que são fontes primárias e secundárias, fala sobre o uso de citações. Ou seja, o autor deixa clara a importância da revisão literária em uma pesquisa, o que evidencia sua obra como ferramenta útil na elaboração do projeto de pesquisa.

Bogdan; Biklen (1994), em seu texto, fazem abordagem quanto à pesquisa qualitativa, mostrando o quanto ela tem se tornado importante nas pesquisas em educação, como ferramenta linear no trabalho do pesquisador. Os autores entendem que, na pesquisa qualitativa em educação, "os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico" (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 23).

1.2 Furos: a pesquisa documental

Na pesquisa documental, tivemos, como aporte, documentos que se encontram em arquivos e sites oficiais do INEP, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, do Conselho Municipal de Educação de Porto Velho, do Planalto Brasileiro; os documentos que se encontram nos arquivos das escolas investigadas e disponibilizados de modo *on-line*. Dentre os documentos, estão as legislações, as fotografias, os atos oficiais das autoridades públicas, as atas, relatórios, planilhas, cadernos de registro de reunião das escolas. Considerando o atual princípio historiográfico de que "tudo pode ser documento, desde que seja assumido *pelo historiador"* (PROST, 2008, p. 77, grifo nosso), optamos por diversas fontes documentais.

Entretanto, para prosseguirmos na pesquisa documental, antes, precisamos nos reportar a Prost (2008), para compreender a historiografia contemporânea das fontes documentais, na abordagem "questões e documentos" (PROST, 2008, p. 75). Segundo o autor, é a partir da questão que o pesquisador tem uma ideia das fontes documentais que irá usar para alcançar os objetivos de sua pesquisa. Contudo, "o historiador nunca se limita a formular uma simples questão [...] porque, em seu bojo, traz uma ideia das fontes documentais e dos possíveis procedimentos de pesquisa" (PROST, 2008, p. 76).

Em uma pesquisa documental é fundamental que o pesquisador tenha um olhar analítico minucioso na variação das fontes encontradas no decorrer da investigação, pois, em uma pesquisa, nenhum documento é neutro, sempre traz consigo uma opinião/informação, como ressaltou Bacellar (2008). Os documentos são relevantes e permitem ao pesquisador diversos questionamentos. Ainda sobre o tema, ressaltamos que o documento em si não corresponde à história. Nesse sentido, Galvão; Lopes (2010) afirmam:

> O documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido. Enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78).

Para os documentos, é preciso que haja indagações/problematizações, perguntas e, a partir daí, se estabelecem os sentidos da investigação, não existe pesquisa sem indagações. É preciso indagar os documentos, "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador" (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 39). Contudo, presumimos que a relação entre o presente e o passado é mediada através dos documentos, os quais, segundo Pinsky; Luca (2011, p. 7), são "transformados em documentos".

Ademais, a pesquisa documental deve ser apreciada e valorizada pelo conjunto de riqueza e informações que se extrai dos documentos analisados. A esse propósito, Prost (2008, p. 77) afirma: "[...] a impossibilidade da leitura definitiva de determinado documento. O historiador nunca consegue exaurir completamente seus documentos; pode sempre questioná-los, de novo, com outras questões ou levá-los a se exprimir com outros métodos".

A pesquisa documental foi realizada em etapas, primeiramente, um levantamento dos documentos existente na Secretaria Municipal de Educação, pelos quais fosse possível identificar informações relevantes sobre as escolas investigadas. Na SEMED, iniciamos a pesquisa pelos documentos existentes na Divisão de Ensino Rural (DIER), Divisão de Transporte Escolar (DITE), Divisão de Acompanhamento da Gestão e Monitoramento das Políticas Educacionais (DIAGEM), Divisão de Avaliação e Indicadores Educacionais (DIAIED), Divisão de Engenharia (DIEN), onde foram categorizados os documentos relevantes para o estudo, dentre eles: a) Calendário escolar rural; b) Plano Emergencial para as escolas rurais; c) Planilha do serviço de transporte escolar; d) Mapa de localização das escolas rurais ribeirinhas; e) Planilha de quantitativos de alunos rurais ribeirinhos; f) Plano de atendimento as escolas rurais ribeirinhas; g) Projeto Ribeirinho; h) Portarias e i) Decretos e parecer.

A pesquisa documental junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho nos possibilitou analisar a política de atendimento às escolas rurais ribeirinhas, bem como conhecer o funcionamento do sistema público municipal de ensino de Porto Velho. A análise dos documentos encontrados no INEP e nos arquivos da SEMED foram revelando as especificidades das comunidades ribeirinhas e suas escolas.

> A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os documentos, quando analisados seriamente, na óptica de diferentes olhares, revelam situações reais entre o passado e o presente, corroborando para a construção do conhecimento científico em determinado tema. Quanto à significação dos documentos na pesquisa, Le Goff (1990) afirma:

> O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer 'a verdade'. (LE GOFF, 1990, p. 54).

A investigação documental na SEMED concentrou-se na identificação e seleção de fontes escritas, em sua maior parte, documentos oficiais sobre a oferta da educação com padrão de qualidade para a população das comunidades ribeirinhas do Baixo Madeira.

Torna-se primordial, na análise documental, avaliar o contexto histórico sociopolítico no qual o documento foi produzido e destinado, ou seja, é importante que o pesquisador conheça a conjuntura socioeconômica, cultural e política que levou à construção de um determinado documento, o que lhe possibilitará apreender os esquemas conceituais e argumentos dos seus autores, reações, refutações, bem como identificar locais, fatos e grupos sociais aos quais o documento faz alusão. A esse respeito, Prado (2010) enfatiza que:

> Na análise da documentação efetuada pelo pesquisador em História da Educação, este deve ir além das aparências dos acontecimentos, e dos conteúdos que estes demonstram. Faz-se necessário ao investigar [...] o objeto estudado, pesquisar-se a sociedade como um todo no período analisado e nunca entender um acontecimento como isolado. (PRADO, 2010, p. 125).

Além disso, é tarefa do pesquisador desvendar onde se encontram os documentos necessários à sua pesquisa e conhecer "os tipos de documentos que podem ser localizados" (BACELLAR, 2006, p. 39). As fontes primárias documentais, em geral, podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos de órgãos públicos.

Cabe salientar que, quando se trata de pesquisa documental, um dos grandes desafios está no acesso aos arquivos públicos, que, por vezes, encontram-se em péssimas condições, sobrevivendo a situações precárias. Os apanhados de estudos sobre arquivos públicos nos remetem a uma realidade do descaso em relação ao modo como são tratados os documentos que constituem a história política, social e econômica de um povo.

A esse propósito, Bacellar (2008, p. 49) afirma que "aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados". Lima (2019, p. 39) reforça: "Na história recente do Brasil, muitos arquivos públicos como: bibliotecas, museus, casas de memória e outros, têm sobrevivido em péssimas condições".

Contudo, durante a investigação na SEMED, pudemos constatar que a instituição possui arquivos próprios destinados aos departamentos, em que os documentos são armazenados e tratados em caixas-arquivo, porém, sem seguir um critério de organização catalográfica, de modo a atender, com mais facilidade, às necessidades do pesquisador. Os estudos revelam, portanto, que essa ausência de organização catalográfica se faz presente nos arquivos públicos de modo geral.

Desse modo, Bacellar (2008) alerta para o fato de que o ideal seria que os arquivos pudessem contar com variados instrumentos de pesquisa, assim, o "pesquisador, ao chegar em um arquivo, poderia ser encaminhado para consultar fundos e séries documentais contendo as informações que deseja, sem perda de tempo no trabalho de detetive que muitas vezes lhe cabe" (BACELLAR, 2008, p. 52).

Também foram levantados dados documentais junto às escolas, a partir das visitas realizadas, o que nos possibilitou compreender as características de escolas rurais ribeirinhas na região do Baixo Madeira, as representações da escola para as comunidades ribeirinhas, bem como os desafios enfrentados por professores e alunos do Baixo Madeira.

Os documentos acessados nas instituições foram: fotografias, atas, relatórios, projeto político pedagógico, cadernos de planejamento dos professores, diários de classe. Buscamos utilizar as diversas fontes encontradas tanto nas escolas quanto na SEMED, a fim de constituir uma pesquisa rica e dar melhor qualidade à construção do conhecimento científico sobre as escolas rurais ribeirinhas, visto que a variação dos dados colabora para o detalhamento da

pesquisa, ou seja, “a pluralidade de documentos oferece ao pesquisador mais possibilidade de explorá-lo, compreendê-lo e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 99).

A escolha das diversas fontes existentes no âmbito escolar possibilitou-nos responder os objetivos propostos na pesquisa; as fontes nos retrataram realidades estudantis, comunitárias em seu tempo e lugar. Portanto, entendemos que o contexto do lugar da pesquisa deve permitir ao pesquisador “localizar a fonte escolhida numa série, uma vez que esta não se constitui em um objeto único e isolado” (LUCA, 2008, p. 139), o conteúdo documental, em si, não pode ser analisado dissociado do lugar ocupado e nem da sua temporalidade.

Ressaltamos que os pesquisadores em ciências humanas têm se beneficiado das mais diversas fontes para alcançar os objetivos de suas pesquisas, as fotografias cada vez mais estão sendo usadas, deixando de ser, na pesquisa, meros instrumentos ilustrativos, sendo vistas como documento, uma fonte essencial na produção de novos conhecimentos científicos. A fotografia, como fonte na pesquisa em ciências humanas, tem ocupado seu lugar.

Segundo Souza (2000 p. 81, grifo nosso), “nesse sentido, apostamos que a pesquisa em ciências humanas pode se beneficiar do uso das *fotografias* como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual”.

Facilmente presumimos que a fotografia é um instrumento utilizado no fornecimento de dados que os documentos textuais não registraram, por outro lado, o entendimento da fotografia como uma forma de representação possibilita a análise de problemas históricos associados à construção das fotografias. Em suma, a fotografia representa traços de uma realidade, diríamos traços, por entendermos que o tempo continua a correr, o espaço se modifica e a fotografia conservou aquele traço que já não é mais realidade, apenas parte dela.

Enfim, é necessário compreender as fontes como instrumentos que podem abrir fronteiras ao pesquisador para explorar com mais profundidade o seu objeto de pesquisa, em uma interação de construção e desconstrução, em um encantar e desencantar diante dos achados da pesquisa.

1.3 O leme: as entrevistas

A pesquisa de campo caracteriza-se por proporcionar a coleta de dados junto às pessoas, ou grupo de pessoas, com a finalidade de observar os fatos e fenômenos da maneira como estes ocorrem na realidade. Para Gil (2008), a pesquisa de campo busca o aprofundamento de uma

realidade, por meio de uma observação direta das atividades e de entrevista com os sujeitos para captar explicações e interpretações do que ocorre na realidade do grupo em estudo.

Devido ao estado de emergência de saúde pública – distanciamento social provocado pela atual situação de pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (covid-19) [10], esta pesquisa seguiu as orientações das autoridades locais de saúde, Ministério da Saúde e demais órgãos oficiais (a qualquer tempo) adotando medidas para a prevenção/gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo as ações primordiais à saúde.

Dessa forma, a coleta de dados, prioritariamente, ocorreu a partir de encontros remotos (não presenciais) mediados por ferramentas tecnológicas semelhantes aos contatos telefônicos como o *Google Meet e WhatsApp*, que foram capazes de garantir total segurança à saúde dos partícipes da pesquisa.

Atualmente, todas as comunidades ribeirinhas que participaram da pesquisa possuem internet, porém, para aquelas que tiveram alguma problemática, a coleta de dados efetivou-se de forma presencial, com total comprometimento com as medidas de proteção, conforme orientação das autoridades locais de saúde, do Ministério da Saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS) do Brasil e dos demais órgãos oficiais, orientações como: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel, manter a distância regular de uma para outra pessoa, o uso de máscara e dentre outras que existiam até o período da entrevista.

Nesse sentido, a amostra foi composta por participantes divididos em três grupos: pais ou responsáveis de alunos, gestores escolares e professores. Inicialmente, realizamos as entrevistas com pais/responsáveis, professores e gestores.

Participaram, como sujeitos da pesquisa: 02 pais/responsáveis, 03 professores, 04 gestores/professores, 02 gestores e 01 vice-diretor das escolas investigadas no Baixo Madeira, totalizando 12 participantes, obedecendo aos seguintes critérios: a) que aceitassem assinar ou gravar o termo de consentimento livre esclarecido; b) que aceitassem participar de entrevistas por meio de plataformas *on-line*; c) que fosse apresentada a capacidade de se expressar verbalmente e disponibilidade para participar da pesquisa; d) pais ou responsáveis dos alunos matriculados nas escolas ribeirinhas; e) professores que exerciam o magistério nas escolas rurais ribeirinhas; f) gestores que estão exercendo a função nas escolas rurais ribeirinhas. No

---

[10] Vivenciamos um momento crítico no mundo inteiro em virtude da pandemia ocasionado pelo vírus COVID – 19, que fez milhares de vítimas. O primeiro caso oficial de covid-19 foi na China, surgiu em dezembro de 2019, espalhando-se pelo mundo inteiro e chegando ao Brasil em meados de fevereiro do ano de 2020. Estima-se que o COVID-19, tenha levado a óbito mais de 3 milhões de pessoas no mundo inteiro e, no Brasil 608 mil óbitos. (https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mortes-por-covid-19-no-mundo-podem-ser-o-dobro-do-estimado-segundo-estudo/).

ensejo da escolha das escolas ribeirinhas rurais do Baixo Madeira, foram definidas conforme as bases de dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, com relação à tipologia[11] da escola, ao número de alunos, à comunidade e ao transporte escolar.

A pesquisa de campo, como uma das etapas da metodologia, teve como finalidade extrair dados e informações para subsidiar indagações e objetivos desta investigação. Porém, não foi uma etapa muito fácil, enfrentamos alguns obstáculos, em momentos em que parecia que estávamos perdendo o leme na navegação da pesquisa. Um dos primeiros obstáculos foi o isolamento social devido à pandemia do covid-19, pois, apesar de as escolas rurais ribeirinhas terem internet, nem sempre conseguíamos falar com os sujeitos participantes da pesquisa, devido à falta de sinal. À princípio, minha presença nas entrevistas *on-line* ou presenciais também foi um obstáculo, pois os sujeitos pesquisados, ao se depararem com a minha pessoa, não viam a imagem da pesquisadora, mas, sim, da técnica da SEMED, provocando mudança de comportamento dos sujeitos durante a entrevista, sentíamos que eles não conseguiam ficar à vontade com a minha presença, como já falado antes, pelo fato de eu representar posição de liderança na SEMED.

Desse modo, para concluirmos as entrevistas, tivemos que recorrer à ajuda de colegas pesquisadores para realizá-las. Mesmo indo às comunidades para a realização da pesquisa, no momento das entrevistas eu saía de cena, para que os entrevistados pudessem responder com naturalidade às indagações. Já nas entrevistas *on-line*, eu não participava da sala virtual, os colegas pesquisadores gravavam as entrevistas e enviavam para eu fazer análise. Acredito que, se não fosse à disponibilidade dos colegas, a pesquisa perderia sua essência e as indagações não seriam respondidas.

O pesquisador, ao partir para a pesquisa de campo, deve ter em mãos o "leme" – instrumentos de coleta que estabelecerão o percurso, bem como as demais técnicas de registro para as análises dos dados recolhidos.

Ademais, a rota da pesquisa exige do pesquisador um mergulhar no contexto dos sujeitos pesquisados, para conhecer o tempo, o espaço e o processo de como ocorrem as relações sociais e as práticas culturais em seus cotidianos. Mergulhar nesse contexto possibilita ao pesquisador apropriar-se do seu objeto de estudo, bem como estabelecer relações com os sujeitos e suas práticas socioculturais. Compreendemos que "[...] a pesquisa deve sempre se

---

[11]As escolas públicas de educação infantil, de ensino fundamental anos iniciais e anos finais, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, são divididas em tipologias, de acordo com o número de salas de aula, nos termos seguintes: 10 a 25 salas tipologia "A", de 06 a 09 salas tipologia "B", de 03, a 05 salas tipologia "C" e de 01 a 02 salas tipologia "D". Lei Nº 1507 de 23 de maio de 2003.

constituir como um encontro entre sujeitos" (FREITAS; KRAMER, 2007, p. 37), requerendo do pesquisador um envolvimento com os sujeitos pesquisados.

A presente pesquisa, por se tratar de uma investigação no âmbito das Ciências Humanas, se relaciona com a História da Educação, pesquisa pela qual foi possível investigar as características das escolas rurais ribeirinhas. Um dos instrumentos de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

Devemos, pois, antes de tudo, entender, em nosso caso, que a técnica da entrevista perpassa pela metodologia da História Oral, pela qual se faz a escuta de um grupo de sujeitos sobre determinado assunto, vivenciado por todos, porém, com perspectivas individuais dos sujeitos em um mesmo contexto. "O ouvir passou ocupar um lugar bastante importante na historiografia contemporânea, na chamada História Oral" (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 75). Ainda de acordo com as autoras, o uso da História Oral é um recurso a ser usado quando o pesquisador dispõe de poucos escritos sobre sua temática de investigação.

No entanto, para Grazziotin; Almeida (2012), o uso da História Oral se dá como forma de alinhavar o diálogo entre a teoria e os dados empíricos, fomentando outras interpretações do conhecimento do passado.

Alberti (2008, p. 155) descreve "a História Oral como uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita".

Já em Grazziotin; Almeida (2012, p. 37), a História Oral demanda imprescindível mergulhar no contexto da investigação, se posicionar como um "observador participante das entrevistas que se realiza e ser sensível aos traços e pormenores do contexto da entrevista". As autoras ressaltam a relação entre o entrevistado e o entrevistador, em que o primeiro assume posição de poder por deter o saber fundamental que o segundo busca.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados que possibilita a interação social entre o pesquisador e o pesquisado, a sua flexibilidade permite ser adotada nos mais diversos tipos de investigação. Gil (2008) afirma que, nas ciências sociais, a utilização da entrevista como técnica para coleta dados tem assumido papel importante para o desenvolvimento das investigações nas últimas décadas.

Para Gil (2008), a entrevista pode ser definida:

> [...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes

> busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

A entrevista, quando utilizada na coleta de dados, permite ao pesquisador obter "informações acerca do que as pessoas sabem, *vivenciam*, creem, esperam ou desejam, pretendem fazer ou fazem *nos seus cotidianos*" (GIL, 2008, p. 109, grifos nosso), apresentando algumas vantagens, razão pela qual é tão utilizada pelos pesquisadores em ciências sociais.

Gil (2008) afirma que a utilização da entrevista na pesquisa social deve-se às vantagens que ela traz para no desenvolvimento da pesquisa, dentre essas vantagens, destacam-se:

> a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. Se comparada com o questionário, que é outra técnica de largo emprego nas ciências sociais (e será explicado no próximo capítulo), apresenta outras vantagens: a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (GIL, 2008, p. 110).

Nas palavras de Gil (2008), as entrevistas apresentam vantagens pelo fato de que elas ajudam a explicar, compreender melhor e explorar as opiniões, comportamentos, experiências, fenômenos, etc. dos sujeitos entrevistados na investigação. Comparando-se aos questionários, as entrevistas exigem menos dos sujeitos entrevistados, dispensando o domínio da leitura e da escrita, as perguntas são geralmente abertas e mais flexíveis, o que possibilita informações aprofundadas, bem como leitura da expressão corporal e da ênfase da voz nas respostas.

Tomando como leme o posicionamento desse teórico (GIL, 2008) acerca das vantagens da entrevista, optamos por aplicar essa técnica na coleta dos dados junto aos sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, elaboramos o roteiro de entrevista no intento de atender aos objetivos específicos da pesquisa, formulando perguntas que permitiram ao entrevistado ir além da espontaneidade, em direção a aspectos significativos das características das escolas rurais ribeirinhas, aspectos esses que se constituíram no principal conteúdo da realidade ribeirinha.

Convém, no entanto, ressaltar que a escolha pela técnica da entrevista se deu pelo fato de entendermos que esta é uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador terá contato

direto com os sujeitos pesquisados, podendo se inteirar da opinião deles a respeito do tema estudado.

A fim de procurar saber o que está presente e/ou faz parte da estrutura das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira, ou seja, na intenção de conseguirmos responder às indagações que impulsionaram a pesquisa, as entrevistas foram elaboradas em uma linguagem que se aproximava do contexto natural de cada grupo dos sujeitos pesquisados, permitindo à pesquisadora, quando necessário, repetir ou esclarecer perguntas, bem como especificar significados, de modo a ser compreendida pelos entrevistados, confirmando-se pelo instrumental de coleta de dados da entrevista semiestruturada.

No que diz respeito à escolha dos entrevistados, Alberti (2005) afirma:

> A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Assim, nas palavras do autor, a seleção dos sujeitos entrevistados deve ser pensada como uma "unidade qualitativa" (ALBERTI, 2005, p. 32), que poderá trazer respostas aos objetivos da pesquisa, pelo fato de o entrevistado ter uma relação de tempo, espaço e conhecimento do tema estudado.

Pressupomos, assim, que cabe ao entrevistador direcionar a entrevista de modo que o entrevistado forneça, no seu depoimento, informações de relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se, então, de uma etapa do estudo na qual se torna indispensável o investimento de tempo na elaboração de um bom roteiro.

Ademais, os roteiros das entrevistas contribuem no direcionamento das temáticas, porém, não significam dureza na sua aplicação, estes podem sofrer alterações no momento da entrevista, de modo que facilitem o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados; essa flexibilidade permite aprofundar ou confirmar as informações apresentadas.

Fica, pois, claro que, por se tratar de uma pesquisa que envolve ser humano, sua revisão ética está respaldada no sistema CEP/Conep[12]. Para a coleta dos dados junto aos participantes da pesquisa, obedecemos a todas as normativas, conforme determina a Resolução nº 466/12 do

---

[12] A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, ligado ao Conselho Nacional em Saúde (CNS). Parecer de Aprovação número 4.567.671.

Conselho Nacional de Saúde/CNS, e Resolução nº 510[13], de 07 de abril de 2016 do CNS, incluindo a solicitação de autorização das instituições coparticipantes.

Vale ressaltar que, no encontro inicial com os pesquisados, foi esclarecido que a pesquisa obedeceria a todos os procedimentos referentes aos Critérios da Ética de pesquisa com seres humanos. Realizamos, também, a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)[14], do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)[15]; em seguida, solicitamos a assinatura dos termos, fizemos agendamento das entrevistas com os participantes, além disso, informamos os participantes sobre as entrevistas e como elas aconteceriam.

1.4 O convés: diário de campo

Fazer a pesquisa pressupõe uma construção de eus, a composição dos nós que vão se tecendo no trilhar das descobertas, na busca de respostas para as indagações da investigação. Os entrelaços que vão se constituindo nas leituras bibliográficas, nos seminários de pesquisas Diálogos.com[16], nas conversas com orientador e colegas pesquisadores, com as observações e anotações que fazemos durante as visitas as escolas, e tantas outras atividades realizadas durante a trilha da pesquisa. A constituição desses nós foi nos transformando em pesquisadores e levando-nos à construção de novos conhecimentos. Mills (2009, p. 22) afirma que "o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira [...]".

Portanto, na constituição desses nós, na condição de pesquisadores, foi que o diário de campo se tornou um instrumento essencial; nele, anotamos todos os caminhos/percursos da pesquisa, como o próprio nome diz, é um diário que foi utilizado ao longo de toda a pesquisa,

---

[13] Essa Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (MINISTÉRIO DA SAÚDE; CNS, 2016, artigo 1º).

[14] A Resolução CNS nº 466 de 2012 define O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como o "documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar. "

[15] A Resolução CNS nº 466 de 2012 define o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) como: II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; e II.25 - vulnerabilidade - estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.

[16] Projeto de Extensão DIÁLOGOS.COM: centelhas educativas, na/da história da educação rural e/ou ribeirinha. Desenvolve investigações nos seguintes campos: Escola Rural e Ribeirinha; Políticas Públicas; História da Escolarização de Crianças/Infâncias; Memórias, Cultura Material e Imaterial da Escola é Coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

tornando importante o seu uso desde o primeiro momento, com o registro detalhado, com descrição de cada etapa realizada, constando local, data e horário das ações realizadas. Mas também podemos anotar nossos pensamentos, sentimentos, as conversas, tudo que dá sentido ao trilhar da pesquisa.

A esse respeito, Mills (2009, p. 14) destaca que o pesquisador, como um bom artesão intelectual, deve "organizar um arquivo, manter um diário". Para o autor, esses instrumentos propiciam ao pesquisador armazenamento dos achados da pesquisa em uma junção de experiências pessoais e reflexões investigativas, sendo que a retomada é contínua, ou seja, o "revisitar e rearranjar" (MILLS, 2009, p. 14) desses instrumentos, "estimula a imaginação" do pesquisador.

Para Mills (2009), o hábito de utilizar o diário de campo continuamente é essencial no direcionamento da pesquisa, o qual ajudará na constituição do nós pesquisador, como bom artesão intelectual. Por fim, o autor assevera que "manter um *diário de campo* gera o hábito da auto-reflexão sistemática, através da qual o *pesquisador* aprende manter seu mundo interior desperto, relacionando aquilo que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa" (MILLS, 2009, p. 15, grifos nosso).

A manutenção do diário de campo estimula o nós pesquisador, de modo a ficarmos atentos às "combinações não-previstas" (MILLS, 2009, p. 15) dos achados da pesquisa e, assim, evitando que o estudo se torne duro e cansativo pela rigidez dos métodos.

René Barbier (2007) define o diário como: "bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida" (BARBIER, 2007, p. 133).

Nosso diário de campo, o "caderninho de capa dura", foi muito utilizado nas idas e vindas, ou melhor, nas descidas e subidas do Baixo Madeira, o companheiro fiel durante as viagens, entre um banzeiro e outro, sentada na proa da voadeira, momento em que a pesquisadora mergulhava nas suas inquietações, registrando os sentimentos, pensamentos e ideias que surgiam embaladas pelos banzeiros da imaginação e da curiosidade frente ao seu objeto de investigação. Ele foi fundamental na transcrição da pesquisa. Acreditamos que as anotações do Diário possibilitaram o desenvolvimento de uma pesquisa prazerosa, instigadora, bem como a compreensão das adversidades encontradas ao longo da pesquisa, dando-nos o norte na continuidade da investigação.

Em momento algum, o "caderninho de capa dura" restringiu-se ao agendamento de tarefas, a observações e relatos pontuais, mas, sim, tomou lugar de um arquivo pessoal de construção investigativa, onde nós, pesquisadores, de forma leve, digamos prazerosa e

despojada, registramos e armazenamos ações e reflexões cotidianas de cada mergulho dado no decorrer da pesquisa, ao mesmo tempo, transformando-o em um instrumento descritivo e analítico, um convés, lugar de construção, desconstrução e reconstrução frente aos achados da pesquisa.

Logo, considerando essa construção, desconstrução e reconstrução, Mills (2009, p. 22) aponta que "o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício". Isso posto, acreditamos que o pesquisador vai se construindo como "trabalhador intelectual" à medida que mergulha na investigação na procura de dados para dar respostas aos seus objetivos e indagações, em um processo descritivo de anotações pessoais, em que qualquer oportunidade que surge no trilhar da pesquisa será armazenada no arquivo pessoal, o Diário de Campo.

Enfim, as anotações despojadas/espontâneas feitas no Diário de Campo, das nossas vivências em cada etapa da investigação, muito contribuíram para a constituição nossa enquanto sujeitos pesquisadores. Nesse sentido, Macedo (2006) corrobora: "Portanto, ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também.

Mills (2009) asseverou: "É melhor, [...], que um *pesquisador* ativo relate como está se saindo em seu trabalho do que ter uma dúzia de 'codificações de procedimento' estabelecidas por especialistas que, nunca fizeram muitos trabalhos importantes" (MILLS, 2009, p. 21, grifo nosso). Antes de tudo, o pesquisador deve fazer uso do seu Diário de Campo relatando as descobertas no percurso da pesquisa de maneira espontânea sem se preocupar apenas com as "codificações dos procedimentos", mas em registrar caminhos outros encontrados no decorrer da investigação.

2 ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DO BAIXO MADEIRA: INFRAESTRUTURA, PROFESSORES E APARELHAMENTOS

> *[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações.*
> (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 105).

A seção traz como foco as escolas rurais ribeirinhas localizadas na região do Rio Madeira, pertencente ao município de Porto Velho, em Rondônia, Norte do Brasil. Tem como objetivo apresentar e debater a infraestrutura, a instalação de ensino, a formação professores e o aparelhamento das instituições escolares rurais ribeirinhas.

Interessa-nos, também, o panorama histórico e a organização das escolas situadas às margens das águas do Baixo Madeira. Esses aspectos nos direcionam aos debates acerca da temática em foco, a partir de indagações; entre elas, destacam-se: quais as especificidades estruturais das escolas rurais ribeirinhas? Qual o impacto da estrutura escolar na organização do processo de ensino das escolas rurais ribeirinhas?

Em termos metodológicos, foram utilizados materiais bibliográficos, entre eles, Arroyo (2007, 2011), Brandão (2007), Hage (2003, 2010), Leite (1999), Barros; Ferreira (2020), Veiga-Neto (2012), Silva (2019), Freire (1996), dentre outros.

As fontes consultadas e utilizadas são de tipologias diferenciadas, entre elas leis sobre a educação e dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados da secretaria municipal de educação de Porto Velho, documentos e fotografia das escolas. Dessa forma, assumo um mergulhar e navegar como pesquisadora em águas desconhecidas, equilibrando-me entre os banzeiros do rigor científico e o meu eu pesquisadora, onde as inquietações e reflexões surgem ao longo da pesquisa bibliográfica, somadas à pesquisa de campo.

Assim, fomos mergulhando rio abaixo, pescando os dados que direcionaram a pesquisa. Na procura desses dados, muitas vezes, precisamos ir ao porão da embarcação, saindo do nosso conhecimento empírico, adquirido pelos anos de trabalho na educação rural municipal, para enxergar que os rios da pesquisa nos apontavam, outros furos por nós desconhecidos. Veiga-Neto, em sua metáfora da casa, nos diz que: "[...], aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem" (VEIGA-NETO, 2012, p. 270). Como pesquisadores,

precisamos saber explorar, durante uma navegação, os porões das embarcações, a fim de responder os objetivos da nossa investigação.

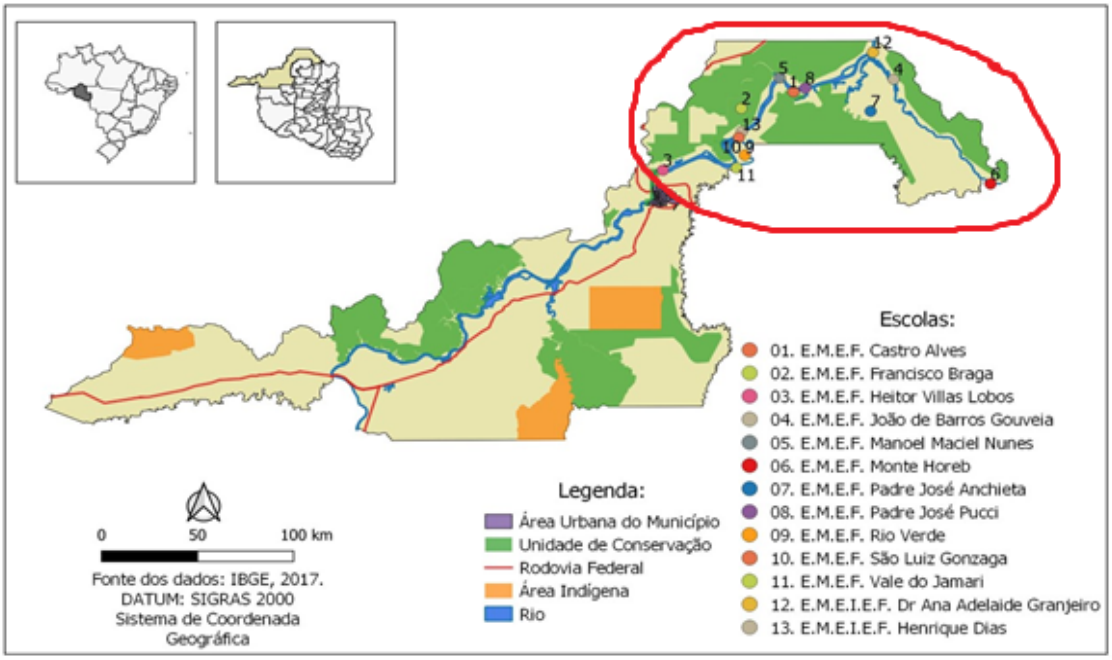
Embarcamos, então, para o campo da pesquisa no Baixo Madeira, onde realizamos visitas *in loco* às 13 escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira. Durante as visitas, foi possível verificar parte das realidades sobre a estrutura escolar e o processo organizacional do ensino, realidade que pretendemos apresentar ao longo deste capítulo.

2.1 Cartografia das escolas: quantas são, quais são e onde estão localizadas

Estudar a caracterização das escolas rurais ribeirinhas em Porto Velho requer, antes de tudo, um trilhar pelos caminhos das águas no Baixo Madeira, para se entender o contexto hídrico do município de Porto Velho.

Porto Velho, capital do estado de Rondônia, está localizada na Bacia do Rio Amazonas. A cidade é margeada pelo Rio Madeira, o qual é um importante canal de integração cultural e comércio da região Norte do país, tornando-se uma das principais vias de escoamento da produção no Norte do Brasil. O Rio Madeira tem seu percurso dividido em dois níveis: Alto Madeira e Baixo Madeira.

Figura 1 - Mapa do município de Porto Velho.



Fonte: IBAMA – Adaptado.

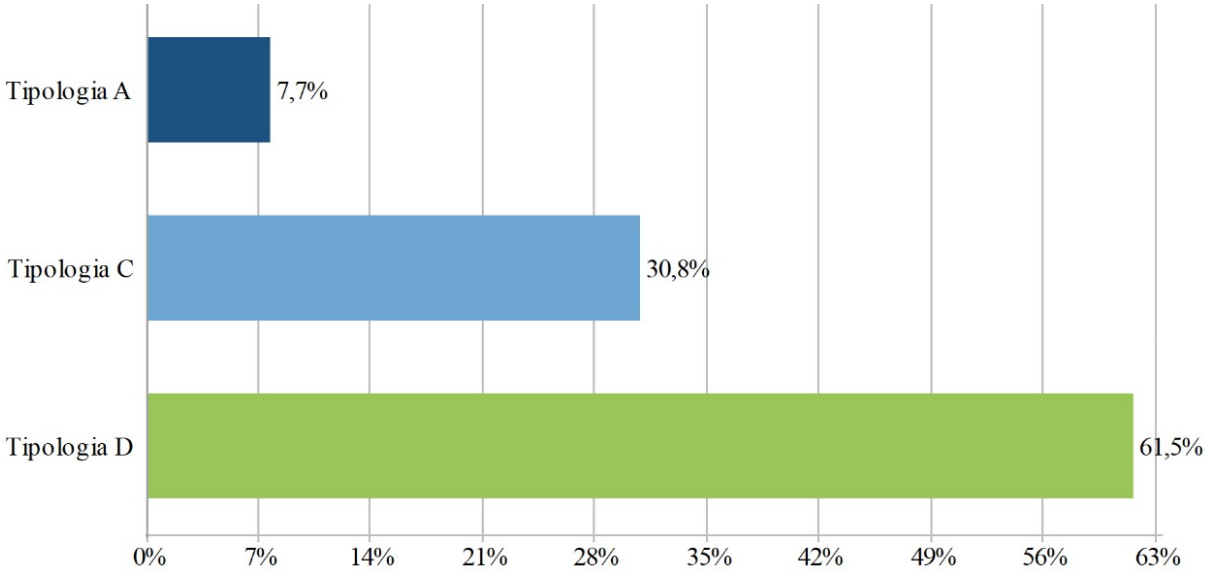
O mapa indica a região do Alto, Médio e Baixo Madeira no Município de Porto Velho – RO, a área circulada de vermelho representa a região do Baixo Madeira, local da pesquisa.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[17], Porto Velho possui uma população de 539.354 habitantes, sendo o município mais populoso de Rondônia e o quarto mais populoso da região Norte. Conforme dados do IBGE, Porto Velho é, ainda, a capital brasileira de maior extensão territorial, com mais de 34 mil km², importante dimensão territorial.

A região do Baixo Madeira apresenta, na sua extensão territorial hídrica, comunidades com escolas ribeirinhas organizadas geograficamente à margem de outros rios, e não somente do Rio Madeira.

A rede municipal de ensino de Porto Velho possui, atualmente, 141 escolas, das quais 57 estão localizadas na zona rural – organizadas em 04 Núcleos de Ensino, de acordo com a SEMED. (https://semed.portovelho.ro.gov.br/). Aqui, vale ressaltar que as escolas municipais de Porto Velho são divididas em tipologia[18],, de acordo com o número de salas de aula.

Gráfico 1 - Tipologia das escolas municipais rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.



Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de informações coletadas na SEMED/2021 e com auxílio do *software* Maxqda.

[17] Ver: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-elho.html.

[18] As escolas públicas de educação infantil, de ensino fundamental anos iniciais e anos finais, integrantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, são divididas em tipologias, de acordo com o número de salas de aula, nos termos seguintes: 10 a 25 salas tipologia "A", de 06 a 09 salas tipologia "B", de 03, a 05 salas tipologia "C" e de 01 a 02 salas tipologia "D". Lei Nº 1507 de 23 de maio de 2003.

O gráfico acima chama atenção para o fato de que, referente à tipologia das escolas, predominam as tipologias “C” e “D”. A tipologia das escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho é fator determinante na estrutura física. De acordo com a legislação municipal, escolas de tipologia “C” são constituída por 03 a 05 salas de aula; e escolas da tipologia “D”, de 01 a 02 salas de aula. Percebemos, então, que a maioria das escolas na região do Baixo Madeira é pequena, predominando as escolas de tipologia “D”.

Quadro 1 - Tipologia das escolas.

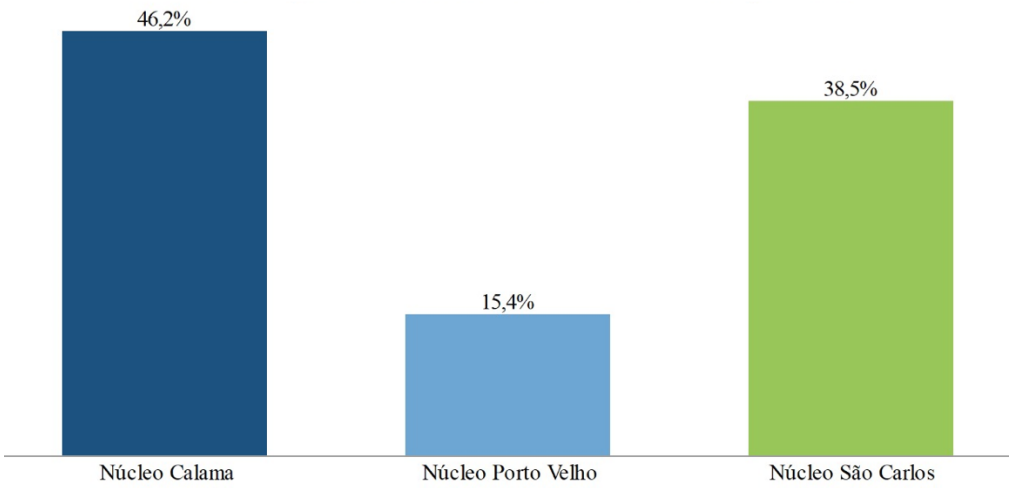
Escolas	Tipologia
EMEIEF Henrique Dias	A
EMEF Castro Alves	C
EMEIEF Drª Ana Adelaide Grangeiro	C
EMEF Francisco Braga	C
EMEF João de Barros Gouveia	C
EMEF Heitor Villa Lobos	D
EMEF Manoel Maciel Nunes	D
EMEF Monte Horéb	D
EMEF Padre Francisco José Pucci	D
EMEF Padre José de Anchieta	D
EMEF Rio Verde	D
EMEF São Luiz Gonzaga	D
EMEF Vale do Jamari	D

Fonte: A pesquisadora, a partir dos dados da SEMED/2021.

Esse quadro demonstra claramente a tipologia das escolas rurais ribeirinhas, em que a predominância é a tipologia “D”. Notamos que 08 escolas são denominadas tipologia “D”, 04 “C” e apenas 01 tipologia “A”, ou seja, considerando o que rege a Lei Nº 1507, de 23 de maio de 2003, as escolas do Baixo Madeira, na sua maioria, são escolas pequenas, compostas de uma ou duas salas de aula.

Os núcleos constituem-se em: Núcleo de Ensino de Porto Velho (NEPV), com 37 escolas; Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã (NEPA), com 08 escolas; Núcleo de Ensino de São Carlos (NESC), com 05 escolas e o Núcleo de Ensino de Calama (NEC), com 07 escolas. Assim, navegamos em nossa pesquisa nos Núcleos de São Carlos e de Calama, pertencentes à região do Baixo Madeira.

Gráfico 2 - Núcleo aos quais as escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira pertencem.



Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de informações coletadas na SEMED/2021 e com auxílio do *software* Maxqda.

Com relação aos Núcleos de Ensino, observamos, no gráfico acima, que a maioria das escolas rurais ribeirinhas é pertencente ao núcleo de Calama. Os Núcleos de Ensino, de acordo com as instruções normativas administrativas da SEMED, possuem uma subgerência, que tem como função dar apoio às escolas no assessoramento pedagógico, na distribuição de materiais e serviços administrativos. Trabalho esse, segundo a SEMED, justificado pela localização e pelo difícil acesso às escolas às margens dos rios.

Tabela 1 - Escolas rurais ribeirinhas, comunidades rurais ribeirinhas e rios.

Escolas	**Comunidades**	**Rios**
EMEF Castro Alves	Santa Catarina	Rio Madeira
EMEF Francisco Braga	Lago do Cuniã – RESEX	Lago do Cuniã
EMEF Heitor Villa Lobos	Ramal Nossa Senhora do Rosário	Rio Madeira
EMEF Henrique Dias	São Carlos	Rio Madeira
EMEF João de Barros Gouveia	Demarcação	Rio Machado
EMEF Manoel Maciel Nunes	Nazaré	Rio Madeira
EMEF Monte Horeb	Monte Sinai	Rio Machado
EMEF Padre Francisco José Pucci	São José da Praia	Rio Madeira
EMEF Padre José de Anchieta	Gleba do Rio Preto	Rio Preto
EMEF Rio Verde	Agrovila Rio Verde	Rio Jamari
EMEF São Luiz Gonzaga	Brasileira	Rio Jamari
EMEIEF Drª Ana Adelaide Grangeiro	Calama	Rio Madeira
EMEF Vale do Jamari	Calderitas	Rio Jamari

Fonte: A pesquisadora, a partir de dados da SEMED/2021.

A tabela acima descreve as comunidades onde existem escolas rurais ribeirinhas e seus rios. Ao analisarmos a lista de escolas rurais, disponibilizada pela SEMED, evidenciamos que a Rede Municipal de Ensino de Porto Velho dispõe de uma unidade escolar municipal por comunidade ribeirinha para atender os estudantes. A tabela também apresenta os nomes das escolas rurais ribeirinhas pertencentes à região do Baixo Madeira. De acordo com a organização do setor rural da SEMED, na região do Baixo Madeira, a educação escolar é ofertada em 13 comunidades, como demostra a tabela acima, ou seja, das 57 escolas rurais existentes na Rede Municipal de Ensino de Porto velho, 13 delas são escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

A tabela revela, ainda, que, apesar de as escolas serem identificadas, na SEMED, como escolas do Baixo Madeira, nem sempre estão situadas em comunidades do Rio Madeira, pertencendo a comunidades banhadas por outros rios.

Das 13 escolas rurais ribeirinhas identificadas como pertencentes ao Baixo Madeira, apenas 07 estão situadas em comunidades localizadas às margens do Rio Madeira. 02 estão em comunidades às margens do Rio Machado, 03 em comunidades às margens do Rio Jamari, 01 às margens do Rio Preto e outra às margens do Lago do Cuniã. Torna-se importante, aqui, falar do acesso a essas escolas, da distância e do tempo que levamos da SEMED para chegar a cada uma delas utilizando transporte fluvial - voadeira, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 - Tempo de deslocamento para as escolas rurais ribeirinhas.

Escolas	**Comunidades**	**Tempo de viagem na voadeira**	
		Época da cheia	**Época da estiagem/seca**
EMEF Castro Alves	Santa Catarina	4h30	5 horas e 50 minutos
EMEF Francisco Braga	Lago do Cuniã - RESEX	5h	Não tem como trafegar
EMEF Heitor Villa Lobos	Ramal Nossa Senhora do Rosário	40min	40min
EMEIEF Henrique Dias	São Carlos	3h	4h30
EMEF João de Barros Gouveia	Demarcação	9h	13h
EMEF Manoel Maciel Nunes	Nazaré	4h	4h50
EMEF Monte Horeb	Monte Sinai	12h	14h
EMEF Padre Francisco José Pucci	São José da Praia	4h	5h20
EMEF Padre José de Anchieta	Gleba do Rio Preto	7h05 até Calama e depois mais 2h até a Gleba	8h até Calama depois mais 2h30
EMEF Rio Verde	Agrovila Rio Verde	4h30	5h50

EMEF São Luiz Gonzaga	Brasileira	3h	4h30
EMEIEF Drª Ana Adelaide Grangeiro	Calama	6h30	8h
EMEF Vale do Jamari	Calderita	4h30	5h50

Fonte: A pesquisadora, a partir dos dados Divisão de Transporte Escolar da SEMED/2021.

Como podemos observar no Quadro 2, pelo tempo que levamos para chegar às escolas por meio do transporte fluvial, consideramos essas escolas distantes da SEMED, na sua maioria, com itinerário longo, que requer horas nos deslizes das águas para chegar às comunidades onde estão localizadas e, em muitas escolas não é possível fazer visita e voltar no mesmo dia.

O quantitativo de escolas rurais existentes na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho requer da SEMED uma organização que viabilize a logística de transporte, merenda e demais subsídios, na perspectiva da garantia do direito social à educação.

Cabe ao poder público construir escolas nas diversas comunidades rurais para garantir os direitos educacionais e a qualidade de ensino para todos. O direito de igualdade é estabelecido nos textos legais brasileiros. A Constituição Federal, no artigo 205, define: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno" (BRASIL, 1988).

Além do artigo 205 da Constituição Federal (CF), a Lei LDBEN 9394/96 versa, no artigo 3º, incisos I, VI e IX, sobre o princípio da igualdade: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX - garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1996).

É importante compreender o princípio de igualdade versado nos textos legais. A igualdade de acesso e permanência passa a ser uma incumbência moral do Estado, de reconhecer que as populações rurais são juridicamente portadoras de direitos sociais à educação. Nesse sentido, a escola é a principal garantia de ingresso do aluno no sistema escolar, não basta o Estado oferecer o acesso, é preciso oferecer um estabelecimento de ensino equipado e com estrutura que garanta o padrão de qualidade, para que o aluno permaneça na escola. O acesso está para o ingresso, assim como a qualidade está para a permanência.

Nesse contexto de igualdade educacional é que se fortalece o desejo e/ou desafio de pesquisar sobre as escolas existentes ao longo do Baixo Madeira, na perspectiva de identificar suas especificidades, objetivando analisar parte do processo organizacional dessas escolas e, por fim, apresentar alguns pontos de influência da estrutura escolar sobre a organização no processo de ensino.

As escolas do Baixo Madeira podem ser consideradas a porta de acesso à educação para os ribeirinhos, porém, não significam a garantia do padrão de qualidade e de permanência. A exemplo de outras escolas rurais no Brasil, as do Baixo Madeira também apresentam adversidades que causam entraves no processo educacional rural. Leite afirma: "Porém, ao se instalar, a escola enfrenta um sene de problemas, sofrendo interferências diretas de outros organismos" (LEITE, 1999, p. 76). O contato com as escolas e acompanhamento das ações na secretaria de educação possibilitou constatar que, de fato, são inúmeras as interferências no processo organizacional das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

Na secretaria de educação, em análise de alguns documentos (Planilhas do transporte escolar; Plano de ação do Setor Rural; Atas de serviços de manutenção para escolas rurais; Processo de contratação do transporte escolar; calendário para escolas rurais, Plano Emergencial para atender as escolas rurais afetadas pela falta de transporte escolar), percebemos, no período de 2015 a 2021, o interesse em garantir a oferta de educação em todas as comunidades rurais, mas, ao mesmo tempo, verificamos a fragilidade do sistema municipal quanto à garantia da educação de qualidade. Nessa fragilidade, um dos primeiros problemas detectados foi a falta de transporte escolar.

As escolas em que os alunos dependem do transporte escolar tiveram suas atividades paralisadas em 2018 e 2019 por falta desse serviço, a ineficiência do serviço de transporte acarretou déficit de dias letivos, o que acabou comprometendo o calendário escolar nos anos de 2018 e 2019 das escolas rurais. O transporte escolar consiste no único meio de deslocamento para maioria dos residentes nas áreas rurais, é esse transporte que possibilita ao aluno rural ter acesso à escola; sem esse serviço, o seu direito ao acesso à educação deixa de existir.

É reponsabilidade dos gestores públicos garantir o serviço de transporte escolar para os estudantes rurais, com ausência desse serviço aumenta a vulnerabilidade dos alunos, o que pode ocasionar um número elevado de evasão escolar. Tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN versam sobre a obrigatoriedade do transporte escolar: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]; VIII - 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; [...]". (BRASIL, 1996, artigo 4º, inciso VIII).

Segundo Silva, "discutir transporte *escolar* na educação rural é discutir o direito à educação, pois todas as limitações que vêm de encontro ao direito de estar na escola, certamente, devem ser tratadas com seriedade" (SILVA, 2019, p. 97, grifo nosso), a exemplo do transporte escolar.

Outra fragilidade detectada na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho foi a estrutura das escolas rurais ribeirinhas, nosso objeto de estudo. Nas visitas às instituições, identificamos situações contraditórias, um número pequeno de escolas bem aparelhadas, com salas climatizadas, biblioteca, refeitório, sanitários suficientes para alunos e servidores, quadro de pessoal completo, porém, outras, ou seja, a maioria apresentava um cenário de carência, com estrutura física precária, falta de aparelhamento tecnológico e pedagógico, sem refeitório, um único banheiro para alunos e servidores, salas multisseriadas por falta de professor e de espaço físico, e um quadro pessoal insuficiente para atender à demanda.

Não bastam a boa intenção e o interesse, é necessário que os gestores assumam compromisso com a educação rural e executem as políticas públicas de educação. Só o "interesse" não é suficiente para a garantia da educação de qualidade, é preciso investimento em subsídios pedagógicos, infraestrutura e aparelhamento adequado nas escolas rurais, para que, de fato, a população tenha o seu direito garantido.

Nesse cenário marcado por contradições, vale lembrar que, mesmo com todas as problemáticas enfrentadas nas escolas rurais, elas ainda representam, para as comunidades, espaços de formação, a oportunidade de mudanças para seus filhos, lugares onde acontecem as manifestações culturais, aonde a população vai construindo e fortalecendo sua identidade como grupo social. Pela significação/representação da escola para comunidade, devemos intensificar os debates sobre as condições de acesso e por uma educação de qualidade para o povo rural, bem como "[...] lutar por maior atenção dos governos federais, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação" (ARROYO; 2011, p. 9) para a população que vive no meio rural.

O processo histórico de desprezo das escolas rurais está vinculado a ações do poder público. Daí, é preciso melhor entender os contextos pelos quais estas foram pensadas e implementadas.

> Muitas vezes, o insucesso dos processos de alfabetização e escolarização de crianças, jovens e adultos no meio rural se entrelaça ao perverso histórico de falta de políticas públicas educacionais direcionadas ao público rural, carência social, precárias moradias, cruéis condições de trabalho vinculadas ao setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo), dentro desses contextos professoras e professores atuaram com ou sem o curso de formação de professores na lida cotidiana para alfabetizar e escolarizar os rurícolas, embora tenham carregado diversos atributos de desqualificação profissional por se tratar do magistério no meio rural. (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 448).

Torna-se importante mencionar o quanto a escola rural foi e é prejudicada diante da falta de políticas públicas direcionadas a solucionar situações emergentes e históricas em diversas localidades do Brasil. Nessa proporção, as escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira não somente vivenciam a problemática, mas também vislumbram propostas que vinculem caminhos possíveis para resolução da precariedade que tanto dificulta o trabalho na educação rural.

2.2 Organização das escolas nas águas do Baixo Madeira: infraestrutura, ano de ensino ofertado e total de alunos

O Baixo Madeira constitui-se em uma região formada por várias comunidades às margens do Rio Madeira. Sua população apresenta saberes culturais específicos, em geral, sobrevivem da pesca artesanal, da caça e do extrativismo, convivem com o isolamento econômico social, que acaba limitando o acesso aos serviços básicos como saúde e educação.

A concepção de educação está diretamente ligada à maneira de compreender o mundo e a sociedade a partir da visão de um determinado grupo social. E, dependendo da força desse grupo, essa concepção passará de geração em geração como a educação válida para todos os grupos sociais.

Buscando responder às indagações que balizaram a pesquisa e ao objetivo da pesquisa, procuramos fazer um levantamento da infraestrutura, das instalações de ensino, do aparelhamento e da formação dos professores das escolas do Baixo Madeira. Para tanto, realizamos diversas visitas às escolas rurais ribeirinhas, com o intuito de conhecermos a estrutura funcional, administrativa, as dependências físicas e os cotidianos de professores e alunos.

Com base nas informações obtidas na SEMED, das 57 escolas rurais existentes na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, 25 ofertam o ensino em classes multisseriadas, representando, aproximadamente, 43,9% do total de escolas rurais da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. Com referência ao atendimento educacional no Baixo Madeira, a população conta com 13 escolas rurais ribeirinhas municipais, sendo que 10 atendem com classes multisseriadas.

Tabela 2 - Tipo de turma das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

Tipo de turma	Frequência	Porcentagem
Multisseriada	9	69,2
Regular	3	23,1
Regular e Multisseriada	1	7,7
TOTAL	**13**	**100,0**

Fonte: A pesquisadora, a partir de dados do Censo Escolar INEP/2020.

A tabela 2 revela que, na região do Baixo Madeira, na maioria das escolas, as turmas são multisseriadas, uma representatividade onde 69,2% das escolas são só de turmas multisseriadas, 7,7% são com turmas multisseriadas e regulares e apenas 23,1% são de turmas regulares.

Outro importante fator está relacionado às etapas de ensino ofertadas nas escolas rurais do Baixo Madeira.

Tabela 3 - Etapas de ensino das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

Etapas	Quantidade de escolas	Porcentagem
Educ. Infantil e Fundamental I	1	7,7
Educ. Infantil Fundamental I e II	1	7,7
Fundamental I	10	76,9
Fundamental I e Projeto Ribeirinho[19],	1	7,7
TOTAL	**13**	**100,0**

Fonte: A pesquisadora, a partir de dados do Censo Escolar INEP/2020.

A tabela acima aponta que a etapa de ensino mais ofertada é o Ensino Fundamental I. Podemos ver, na tabela 3, que, de 13 instituições existentes na região do Baixo Madeira apenas duas ofertam Educação Infantil, assim como também apenas duas ofertam o Ensino Fundamental II regular.

Percebemos que a oferta da Educação Infantil no meio rural ribeirinho de Porto Velho ainda é restrita. Ao analisarmos o relatório de avalição do Plano Municipal de Educação (PME), constatamos que o município apresenta limitação para atender a Meta 1, ou seja, a

[19] Projeto Ribeirinho – Projeto com proposta educacional diferenciada, apropriada à realidade do aluno ribeirinho e o seu desenvolvimento. Oferta um ensino onde a aprendizagem acontece de modo independente das condições físicas oferecidas pelo Poder Público Municipal, adotando parcerias e colaboração com a comunidade, associações religiosas, e outras ações pedagógicas envolvendo outros órgãos.

universalização da Educação Infantil ainda é um grande desafio para o município. "As obrigações de ordem municipais amarradas pela Emenda Constitucional 59/2009 traziam no bojo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, bem como a sua implantação, progressivamente, até o ano de 2016" (SILVA, 2019, p. 87).

A universalização da Educação Infantil é um desafio nacional, não só nas escolas rurais, como também nas escolas urbanas, grande parte dos municípios brasileiros estão nessa luta para garantir a oferta da Educação Infantil e, assim, cumprir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE).

No tocante ao quantitativo de alunos atendidos no Baixo Madeira, durante visita às escolas, constatamos que as salas não são superlotadas, porém, há presença marcante do ensino organizado em salas multisseriadas.

Quadro 3 - Quantitativo de alunos nas escolas rurais ribeirinhas.

Escolas municipais rurais ribeirinhas	**Total de alunos**	**Quantidades de alunos**	
		Turmas regulares	**Turmas multisseriadas**
EMEF Castro Alves	22	0	22
EMEF Francisco Braga	65	35	30
EMEF Heitor Villa Lobos	36	0	36
EMEIEF Henrique Dias	246	246	0
EMEF João de Barros Gouveia	37	25	12
EMEF Manoel Maciel Nunes	55	55	0
EMEF Monte Horeb	8	0	8
EMEF Padre Francisco José Pucci	15	0	15
EMEF Padre José de Anchieta	13	0	13
EMEF Rio Verde	17	0	17
EMEF São Luiz Gonzaga	19	0	19
EMEIEF Drª Ana Adelaide Grangeiro	223	223	0
EMEF Vale do Jamari	15	0	15
TOTAL	**771**	**584**	**187**

Fonte: A pesquisadora, a partir de dados do Censo Escolar INEP/2020.

No quadro acima, podemos identificar que, no ano de 2020, na região do Baixo Madeira, no geral, foram atendidos 771 alunos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. Os quantitativos demonstram que 75,74% dos alunos são atendidos em turmas regulares e 24,26% em turmas multisseriadas.

Contudo, é importante destacar que, apesar do número de escolas que ofertam o ensino em salas multisseriadas ser maior que o número de escolas com organização em salas regular, o quantitativo de alunos atendidos em salas multisseriadas é menor que o atendimento em salas regulares.

Figura 2 - Escola "A" de Ensino Fundamental anos iniciais, rural ribeirinha multisseriada.

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

A Escola "A" rural ribeirinha, encontra-se localizada às margens do Rio Madeira, na comunidade denominada São José da Praia, e seu acesso é somente por meio de transporte fluvial, sendo que, da sede do município, para chegar até a escola, levamos o tempo de viagem de aproximadamente de 4 horas na época da cheia e de 5 horas e 40 minutos na época de estiagem/seca.

Escola construída com madeira e multisseriada, sua estrutura apresenta somente uma sala de aula, para atender os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, porém, os alunos são divididos em duas turmas. Uma turma que funciona no espaço sala de aula, atendendo os alunos do 4º e 5º ano e a outra turma que funciona no espaço tipo pátio coberto, atendendo os alunos do 2º e 3º ano. A escola conta, no seu quadro de pessoal, apenas com um professor e uma professora, que também exerce a função de gestora. Assim, todos os serviços são

desenvolvidos pelos docentes, eles são os responsáveis por fazer a merenda para os alunos, bem como pelos serviços de secretaria e limpeza da escola.

A escola tem um total de 15 alunos matriculados; na turma multisseriada do 4º e 5º ano, são 10 alunos matriculados, 05 alunos do 4º ano e 05 alunos do 5º ano; já na turma multisseriada do 1º, 2º e 3º ano, são 05 alunos matriculados, sendo 04 alunos do 2º ano e 01 aluno do 3º ano. A escola não possui aluno matriculado no 1º ano.

A aparência estrutural da escola "A", representada na Figura 1, evidencia a falta de reconhecimento das escolas multisseriadas, apresentando a necessidade de investimento no prédio, pelo seu tamanho e estado de conservação. "*A população rural* quer que a escola seja um local que possibilite o *bem estar* para ampliação dos conhecimentos" (Diretrizes Curricular da Educação do Campo, 2006, p. 29); nesse sentido, os aspectos da realidade apontam para um grande desafio a ser superado e, de certa forma, esse desafio é lançado à comunidade, uma vez que o poder público pouco investe no aparelhamento das escolas rurais.

Figura 3 - Escola "B" de Ensino Fundamental anos iniciais, rural ribeirinha multisseriada.

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

A Escola "B" rural ribeirinha encontra-se localizada na comunidade Brasileira, seu acesso pode ser por meio de transporte fluvial ou terrestre, marcada pelo encontro das águas do Rio Madeira com o Rio Jamari. Por isso, conhecida como escola que fica do lado da "boca do

Jamari”[20]. Escola com estrutura física de alvenaria e multisseriada, com 02 salas de aula para atender os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O tempo de viagem, via fluvial, da sede do município até a escola, é de, aproximadamente, 3 horas na época da cheia e de 4 horas e 30 minutos na época da estiagem/seca; já via terrestre, levamos o tempo de 1 hora e 30 minutos no verão e de 2 horas no período chuvoso, por se tratar de uma estrada de chão batido[21].

A escola tem um total de 19 alunos matriculados; na turma multisseriada do 4º e 5º ano, são 09 alunos matriculados, 04 alunos do 4º ano e 05 alunos do 5º ano; já na turma multisseriada do 1º, 2º e 3º ano, são 10 alunos matriculados, sendo 03 alunos do 1º ano, 03 alunos no 2º ano e 04 alunos do 3º ano. A escola conta com um professor e uma professora, que também exerce a função de gestora. Além dos professores, a escola conta, no quadro pessoal, com uma merendeira, ficando a cargo da professora/gestora o serviço de secretaria, e da merendeira, o serviço de limpeza da escola.

A escola multisseriada é uma realidade na educação rural do Brasil, em Rondônia, essa realidade é marcante; na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, as escolas multisseriadas apresentam uma dimensão e uma importância considerável. Mesmo as escolas multisseriadas sendo uma realidade no contexto educacional brasileiro, pouco se fala sobre elas. Hage destaca:

> As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural [...] elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo ‘existem’ no conjunto de estatísticas que compõem o censo escolar oficial. (HAGE, 2003, p. 2).

Apesar da presença significativa da multisseriação no meio rural, seja pela falta de espaço físico ou por falta de professor, não existe uma preocupação com a estrutura dessas escolas, tampouco ouvimos nos debates sobre educação rural abordagem da temática multisseriada.

Os sistemas públicos de ensino pouco investem nas escolas rurais ribeirinhas como um espaço de direito da população, geralmente, elas apresentam infraestrutura inadequada e desfavorável ao bom acolhimento dos alunos.

Além do descaso com a educação, essa população enfrenta as “multiplicidades de problemas peculiares da região” (LIMA, 2019, p. 68), o que contribui para a negação do acesso

---

[20] Boca do Jamari – Margem do Rio Jamari onde ficam as embarcações que fazem a travessia das pessoas que vêm de Porto velho para São Carlo por estrada. Cruzando o encontro das águas entre o Rio Madeira e o Rio Jamari.

[21] Chão batido – Estrada de difícil acesso e que não possui asfaltamento, apenas planada com vegetação nas laterais.

à educação. No que se refere às peculiaridades da região amazônica, como impedimento para que a educação chegue a todos os povos rurais, ressaltamos: nas escolas ribeirinhas, o acesso é muito difícil, na maioria o único meio de acesso são os rios, o que aumenta a dificuldade de locomoção; há carência de recursos humanos qualificados e aparelhamento das escolas, de modo a se cumprir o princípio de igualdade de educação para todos os povos.

Durante as visitas, era possível notar, em algumas das escolas, a infraestrutura inadequada que apresentam; uma realidade, quando falamos em estrutura escolar no Brasil rural, envolvendo uma complexidade de fatores políticos que implicam na constituição estrutural das escolas e sua existência nas comunidades rurais. Ou seja, as escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira são marcadas pela falta de investimento, o que se revela através da infraestrutura precária e do abandono sofrido por grande parte delas, apontando o descompromisso com que tem sido tratada a escolarização ofertada à população rural ribeirinha.

Ademais, os dados do Censo Escolar/INEP/2020 nos revelam diferenças estruturais nas escolas do Baixo Madeira, conforme apresentam as tabelas abaixo.

Tabela 4 - Escola "A" - Estrutura escolar.

Infraestrutura	Instalações de ensino	Aparelhamento
Alimentação escolar para os alunos	01 sala de aula	Impressora
Água filtrada	Despensa	Freezer
Água do rio	Cozinha	Geladeira
Energia da rede pública		Fogão industrial
Não possui esgoto		Liquidificar industrial
Lixo destinado à queima		

Fonte: A pesquisadora, a partir do Censo Escolar INEP/2020.

Como observamos na tabela acima, os dados acerca da escola "A" revelam que, em se tratando de infraestrutura, instalações de ensino e aparelhamento, as escolas rurais ainda são deixadas para trás, na sua maioria, apresentando precariedade na estrutura física e organizacional. De acordo com censo escolar/INEP/2020, a escola mencionada não possui rede de esgoto e nem banheiro, necessidades básicas para a permanência do sujeito em um espaço coletivo.

As condições do espaço físico escolar também são fatores influenciadores no processo da aprendizagem. Portanto, lutar pela garantia de escolas adequadas para o povo rural é urgência no Brasil, principalmente, no Norte do país, onde as "[...] escolas sem quaisquer condições de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem" (CAVALCANTE, 2010, p. 554) existem em uma proporção significativa.

Tabela 5 - Escola "B" - Estrutura escolar.

Infraestrutura	Instalações de ensino	Aparelhamento
Alimentação escolar para os alunos	02 salas de aula	Projetor multimídia (Datashow)
Água filtrada	Despensa	Freezer
Água de poço artesiano	Cozinha	Geladeira
Energia da rede pública	Banheiro	Fogão industrial
Fossa		Centrais de ar
Lixo destinado à queima		Liquidificar industrial

Fonte: A pesquisadora, a partir do Censo Escolar INEP/2020.

A tabela acima reforça a inadequação quanto à instalação de ensino, a existência de apenas 02 (duas) salas de aula configura o ensino multisseriado, uma vez que a instituição oferta Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Nesse ínterim, ao compararmos a Tabela 1 e a Tabela 2, percebemos a desigualdade existente entre as escolas "A" e "B", quanto à sua infraestrutura, instalações de ensino e aparelhamento. A escola "B" possui, na sua infraestrutura e aparelhamento, mais itens que podem contribuir na oferta de educação com mais qualidade. Na categoria instalações de ensino, o espaço físico da escola "B", apresentado na tabela, também é desfavorável, uma vez que a escola conta apenas com um banheiro para atender toda a comunidade escolar.

Esses fatores estruturais inadequados acrescem, ao professor das escolas multisseriadas, a sobrecarga de trabalho, por estes não contarem com subsídios pedagógicos no desempenho de sua função. O estudo aponta que a ineficiência na estrutura das escolas rurais ribeirinhas também influencia para que elas funcionem com classes multisseriadas.

A escola multisseriada é marcada pela heterogeneidade na enturmação dos alunos, ao reunir os alunos de diferentes anos de estudos em uma única sala, o professor se depara com diversos processos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados. O processo de ensino nas turmas multisseriadas pode representar a potencialidade da escola, se olharmos para o esforço e desdobramento dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que todos os alunos aprendam.

Na gestão do ensino multisseriado, o professor planeja para alunos em anos de estudos e níveis de conhecimentos diferenciados, estabelecendo uma correlação com eles no processo de aprendizagem, no papel de aprendiz e de quem ensina, ou seja, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim, professor e alunos vão se constituindo em uma relação de inquietação e curiosidade. Acerca dessa relação de inquietação e curiosidade na aprendizagem, Freire (1996) corrobora, "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação

dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 1996, p. 86).

Figura 4 - Escola "C" - Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

Figura 5 - Escola “D” - Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

As Figuras 04 e 05 mostram que as escolas “C” e “D” possuem estrutura física mais ampla que as escolas “A” e “B”, o que caracteriza, portanto, uma melhor qualidade de estrutura física.

A escola “C”, escola rural ribeirinha, está localizada no Distrito de São Carlos, à margem direita do Rio Madeira, e oferta à comunidade Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. De acordo com os dados da matrícula inicial 2020, enviados pela escola à Secretaria Municipal de Educação, para atender a comunidade na oferta do ensino, a escola está organizada da seguinte forma: no período da manhã, oferece pré-escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, no período da tarde, anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o censo escolar 2020/INEP, a escola apresenta um total de matrícula de 246 alunos, distribuídos da seguinte forma: 12 alunos no Pré-escolar II, 08 alunos no 1º ano, 11 alunos no 2º ano, 16 alunos no 3º ano, 23 alunos no 4º ano, 29 alunos no 5º ano, 32 alunos no 6º ano, 35 alunos no 7º ano, 50 alunos no 8º ano e 30 alunos no 9º ano. A escola não tem turma multisseriada, quadro docente completo, bem como quadro técnico pedagógico e pessoal de apoio.

A escola “D”, escola rural ribeirinha, está localizada na comunidade do Cuniã. Comunidade dentro da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, zona rural de Porto Velho, a uma distância de 130 km do perímetro urbano. A Reserva Extrativista Lago do Cuniã possui uma área de 75.876,67 hectares e foi criada através do Decreto nº 3.238, de 10 de novembro.

Conforme censo escolar 2020/INEP, a escola possui 65 alunos matriculados. Os alunos estão enturmados em uma sala multisseriada com1º, 2º e 3º, com 06 alunos do 1º ano, 01 aluno do 2º ano e 07 alunos do 3º ano; turma multisseriada com 4º e 5º ano, sendo 11 alunos do 4º ano e 05 alunos do 5º ano. Já no Ensino Fundamental anos finais, os alunos estão em turmas regulares, com 06 alunos no 6º ano, 08 alunos no 7º ano, 07 alunos no 8º ano e 14 alunos no 9º ano.

Na comunidade, a escola é vista como um dos espaços mais importante para a população da reserva. Uma escola cercada por mata nativa e, ao mesmo tempo, banhada pelo lago, um espaço onde os alunos convivem com a biodiversidade amazônica, cenário de muita riqueza natural e, ao mesmo tempo, invadido pelos costumes urbanos que são impostos como garantia de igualdade educacional e social. Na verdade, deveríamos pensar em uma política educacional com currículo próprio para atender às particularidades da infância ribeirinha/rural do Lago do Cuniã, considerando sua formação enquanto sujeito. No que se refere à formação do sujeito rural, Arroyo descreveu que é preciso:

> Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humano. (ARROYO, 2011, p. 14-15).

A esse propósito, acreditamos que, na criação das políticas públicas, os governantes devem ter como princípio a participação direta ou indireta dos sujeitos aos quais se destina a política pública a ser implantada. Logo, a formulação de políticas públicas educacionais para a população rural deve ter como referência os sujeitos rurais e seus processos de construção socioculturais.

No que se refere à educação rural, em geral, mesmo os textos legais apontando políticas educacionais que abordam a escola rural como um espaço para atender à realidade do seu povo, nem sempre estas são construídas em conformidade com as necessidades e características da região na qual a escola está inserida. A tabela a seguir descreve a estrutura escolar de escola rural ribeirinha pertencente ao núcleo de São Carlos, no Baixo Madeira.

São Carlos, distrito do município de Porto Velho/RO, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tinha uma população, no ano de 2010, de 2.001 habitantes, sendo 1.060 homens e 941 mulheres, possuindo um total de 569 domicílios particulares. Foi criado pelo decreto legislativo nº 122, de 21 de novembro de 1985. A sua delimitação territorial possui as localidades de Lago do Cuniã, Terra Caída, Araçá, Periquitos e Santa Luzia, até a data de 19/11/2020.

Tabela 6 - Escola "C" - Estrutura escolar.

Infraestrutura	Instalações de ensino	Aparelhamentos
Alimentação escolar para os alunos	10 salas de aula	TV
Água filtrada	Sala de diretoria	DVD
Água de poço artesiano	Sala de professor	Impressora
Energia da rede pública	Sala de secretaria	Aparelho de som
Fossa	Cozinha	Projetor multimídia (Datashow)
Lixo destinado à queima	Refeitório	Freezer
	Despensa	Geladeira
	Pátio coberto e descoberto	Fogão industrial
	Dormitório para professor	Centrais de ar
	Área verde	Liquidificar industrial
	Banheiro masculino/alunos	Computadores
	Banheiro feminino/alunas	
	Banheiro masculino/servidores	
	Banheiro feminino/servidores	

Fonte: A pesquisadora, a partir do Censo Escolar INEP/2020.

A escola "C", descrita na Tabela 6, conforme Censo Escolar/INEP/2020, apresenta uma estrutura completa, as instalações de ensino têm um número significativo de salas de aula e aparelhamento, importantes para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

A Tabela 7 apresenta, de acordo com Censo Escolar/INEP/2020, uma escola de estrutura menor em relação às instalações de ensino e aparelhamentos, em comparação com a escola da Tabela 6.

Tabela 7 - Escola "D" - Estrutura escolar.

Infraestrutura	Instalações de ensino	Aparelhamentos

Alimentação escolar para os alunos	03 salas de aula	Projetor multimídia (Datashow)
Água filtrada	Despensa	Freezer
Água de poço artesiano	Cozinha	Geladeira
Energia da rede pública	Banheiro com chuveiro	Fogão industrial
Fossa	Sala de secretaria	Liquidificador
Lixo destinado à queima	Área verde	Impressora
	Refeitório	TV
		PC completo

Fonte: A pesquisadora, a partir do Censo Escolar INEP/2020.

As tabelas 6 e 7, também elaboradas pela pesquisadora, a partir dos dados levantados pelo Censo Escolar/INEP/2020, permitiu uma leitura da infraestrutura, das instalações de ensino e do aparelhamento das escolas "C" e "D", apontando para um organismo estrutural mais completo.

Conforme Censo Escolar/INEP/2020, apresentado na Tabela 6, a escola "C", em relação às demais escolas investigadas, na sua infraestrutura, parecem estar mais adequadas ao atendimento de seu alunado, contemplando número mais amplo de instalações de ensino e de aparelhamento. Considerada pela SEMED como boa e adequada para o atendimento da comunidade, caracterizada como tipologia "A", proporciona a organização da enturmação dos alunos de acordo com o que propõem as leis vigentes.

Visitar as escolas possibilitou um olhar investigativo mais minucioso, buscando dar resposta ao objetivo proposto na investigação. Assim, ao visitarmos a escola "C", pudemos observar um prédio amplo, como já descrito acima, porém, fragilizado pelo desgaste temporal, imaginamos que há muito tempo não passa por uma reforma. Percebemos, durante a investigação, que a escola apresenta, em suas instalações, pontos que precisam de atenção para que, de fato, seja oferecido à comunidade estudantil um ambiente de qualidade; dentre esses pontos podemos destacar: instalações elétricas e hidrossanitárias, reforma dos sanitários, do piso e pintura.

Conforme documentos analisados na escola, em alguns registros de atas e fotografias da instituição, evidenciamos o desgaste do prédio escolar em consequência da cheia de 2014 e, desde então, a escola não passou por reforma para reparar os danos causados.

Esse contexto vem ao encontro ao que apontam as pesquisas em escolas rurais ribeirinhas, ou seja, o abandono e descaso com essas escolas. Apesar de o Decreto Nª 7.352 de 04 de novembro fazer referência às exigências básicas para que a escola rural seja considerada apta a garantir um processo de ensino satisfatório ao aluno rural, o que se presencia é a

degradação do ensino ofertado a esse estudante por conta do descumprimento da lei. De acordo com o artigo 3º, incisos II e IV do Decreto Nº 7.352:

> Caberá à União e criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. (BRASIL, 2010, p. 3).

Apesar de o Decreto citado acima versar sobre as diretrizes das instalações escolares, as escolas rurais vivenciam um estado de verdadeiro descaso, refletido em espaços inadequados para atender os alunos.

Concomitante ao contexto acima, ao analisarmos a Tabela 7, que traz dados da escola "D", apontados pelo Censo Escolar/INEP/2020, diríamos que estamos diante de uma escola apta para atender seus alunos, porém. durante visita à instituição, presenciamos um cenário contraditório aos dados da tabela. Durante a investigação na escola, foi possível evidenciar muitas necessidades. Podemos apontar alguns pontos observados que influenciam na garantia da qualidade educacional oferecida aquela comunidade.

Começamos pela infraestrutura predial, que necessita de reforma e pintura; as instalações de ensino apresentam número insuficiente de salas de aula para o atendimento dos alunos, assim, enturmados em salas multisseriadas; possui apenas um banheiro, utilizado pelos alunos e por todos os servidores. Há uma necessidade de construção de alojamento para os professores, visto que estes residem no centro urbano e utilizam uma sala como dormitório, causando inadequação na enturmação dos alunos.

Vale ressaltar que a escola "D" é um espaço dentro da comunidade onde se agrega modalidade de ensino diferenciada, por se tratar de uma escola de difícil acesso, inserida em uma Reserva Extrativista Nacional, com limitações e regras rigorosas para o povoamento e construções.

A essa modalidade diferenciada podemos elencar o Projeto Ribeirinho, direcionado aos alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, no turno da tarde. No turno da manhã, a escola faz cedência de uma sala para a Secretaria Estadual de Educação, com o propósito de atender os alunos do Ensino Médio, através da mediação tecnológica. Cedência essa que também contribui para a formação de salas multisseriadas na escola.

Os dados da pesquisa mostram que, em se tratando de infraestrutura, instalações de ensino e aparelhamento escolar, as escolas das comunidades do Baixo Madeira precisam de um investimento por parte do gestor municipal nas categorias aqui investigadas, bem como em outros aspectos que influenciam na qualidade do processo de ensino e da aprendizagem, garantindo à população rural ribeirinha do Baixo Madeira escolas aptas ao atendimento dos alunos, escolas que atendem as comunidades, respeitando suas singularidades socioculturais.

Nesse ínterim, é bom lembrar: a educação, sendo considerada um direito social de todos, precisa respeitar a singularidade cultural e ambiental de cada comunidade, para que as identidades rurais desses grupos sejam asseguradas e fortalecidas no movimento de construção humana de seu povo e, ao mesmo tempo, precisa primar pelo direito à educação de qualidade.

É importante reconhecer cada escola rural ribeirinha na sua singularidade organizacional, como resposta para a significação de sua existência na comunidade na qual está inserida, de forma a construir sua própria identidade, no envolvimento do processo de formação humana do povo rural ribeirinho. "A educação que é construída no chão da escola rural, por vezes um chão de terra batida, tem cheiros e desejos de mudanças, embora repleta das marcas de um passado carregado por mazelas sociais. O que se espera para o futuro das escolas rurais?" (BARROS, *et al.,* 2020, p. 1004).

Trilhar nas vivências educacionais, nos diferentes espaços educativos e nos deparar com as singularidades geográficas, sociais e culturais de um município nos impulsiona a refletir acerca dos desafios de fazer educação. Esse universo singular das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira leva-nos a querer dialogar com os que estão envolvidos no contexto escolar e educacional, de forma a podermos compreender e entender como se desdobram, no sistema, as políticas públicas na garantia do direito dos ribeirinhos/rurais.

Apontamos algumas considerações decorrentes da investigação, as quais demonstram a realidade de atendimento do município de Porto Velho às comunidades rurais ribeirinhas com os serviços educacionais, visando garantir o direito à educação do povo ribeirinho.

Assim, a extensão territorial rural de Porto velho torna-se um desafio na garantia do espaço escolar como estabelecimento oficial para a educação formal, tendo em vista o quantitativo de comunidades isoladas, com difícil acesso. Nesse sentido, destacamos as ribeirinhas. Extensão territorial é um desafio, mas não definidor, é preciso relembrar a educação na condição de direito, assegurada, pelo menos, na letra da lei.

Os dados levantados na investigação apontam que Municípios, Estados e União precisam se integrar mais na implantação de medidas necessárias para estabelecer/desenvolver metas que visam à construção e manutenção de escolas no meio rural, com estruturas aptas a

receber o aluno, no padrão de qualidade que favoreça o processo de aprendizagem e garanta o direito à educação da população rural.

Percebemos que as escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira, no município de Porto Velho, apresentam estruturas inadequadas para oferta da educação nas comunidades. Algumas instituições apresentam falta de instalações para o desenvolvimento de atividades em um ambiente coletivo, instalações básicas, como banheiros individualizados para alunos e servidores da escola. Cabe ao Município de Porto Velho otimizar recursos públicos que possam ser utilizados na adequação das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

A médio e longo prazo, o prédio escolar deve ser transformado, reformado, adaptado adequando-se à realidade da comunidade, afinal, a estrutura predial escolar faz parte da transformação da escola e da construção de sua história, tornando-se elemento importante para o bom atendimento estudantil, ao mesmo tempo em que causa impacto na organização do processo de ensino.

Portanto, ofertar educação rural requer estratégias governamentais de investimento, indo além de um espaço físico qualquer, é necessário fomentar ações públicas que garantam o direito à educação de qualidade para a população rural, com prédio escolar favorável ao bem estar e permanência do aluno, um ambiente que favoreça a aprendizagem.

Ademais, revela-se a necessidade de produzirmos estudos/pesquisas que tragam à tona questões relacionadas à realidade da educação rural ribeirinha, inclusive, há necessidade de continuidade e aprofundamento da temática abordada neste estudo, dada sua importância, complexidade e por tratar de um objeto de investigação inexplorado localmente.

2.3 Formação dos professores

Constatamos que, nas escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira, no que se refere à formação docente, a maioria são graduados.

Quadro 4 - Formação dos/as professores/as, gestores/as e integrantes das comunidades.

Nome	Escola	Grupo	Formação	Especialização
Professora 1	E.M.E.I.E.F. Henrique Dias	Professora	Pedagogia	Não possui
Professora 2	E.M.E.F. Rio Verde	Professora	Ensino Médio	Não possui
Professor	Manoel Maciel Nunes	Professor	Pedagogia	Não possui

Nome	Escola	Grupo	Formação	Especialização
Gestor Professor X	E.M.E.F. Francisco Braga	Gestor Professor	Educação Física	Psicopedagogia Clinica Institucional
Gestor Professor Y	E.M.E.F Monte Horeb	Gestor Professor	Pedagogia	Não possui
Gestora Professora W	E.M.E.F. Padre José de Anchieta	Gestora Professora	Pedagogia	Não possui
Gestora Professora Z	E.M.E.F. João De Barros Gouveia	Gestora Professora	Pedagogia	Não possui
Gestor 1	E.M.E.I.E.F. Henrique Dias	Gestor	Pedagogia	Não possui
Gestor 2	E.M.E.I.E.F. Dra. Ana Adelaide Grangeiro	Gestor	Pedagogia	Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação
Vice-diretor	E.M.E.I.E.F. Henrique Dias	Vice-diretor	Educação Física	Metodologia do Ensino Superior
Mãe 1	E.M.E.F. Francisco Braga	Pais ou responsáveis	Ensino Médio	Não possui
Mãe 2	E.M.E.F. João De Barros Gouveia	Pais ou responsáveis	Pedagogia	Não possui

Fonte: Elaboração da pesquisadora 2021.

Sobre os/as entrevistados/as colaboradores/as optamos pelo uso da expressão que corresponde ao grupo que pertence seguido de número e/ou letra de modo a distinguir um/a do/a outro/a, por exemplo: Professora 1, Gestor Professor X, e, assim, sucessivamente.

Como podemos observar no Quadro 4, no conjunto dos entrevistados, apenas 02 não possuem graduação, sendo 01 professor e 01 pai ou responsável, 02 professores com graduação em educação física, 08 entrevistados com graduação em pedagogia, sendo 07 professores e 01 pai ou responsável. Observamos que 03 possuem especialização, 01 professor com especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional, 01 com especialização em Gestão, Supervisão e Orientação e outro com especialização em Metodologia do Ensino Superior.

Navegar na organização da educação do Baixo Madeira desperta-nos o desejo de remar sobre a trajetória percorrida no processo de formação dos docentes da região, visto que a formação docente é essencial para que a educação possa ter possibilidades de atender às reais

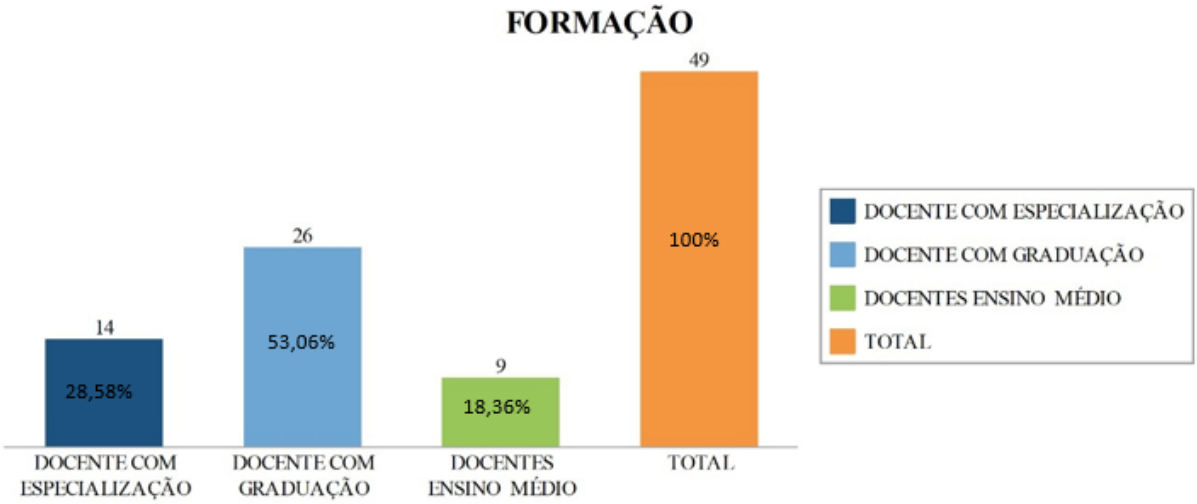
necessidades dos estudantes rurais. Nessa óptica da necessidade de formação docente permanente no fazer pedagógico, tomamos como leme Freire, quando afirma:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 21).

É nesse ato de pesquisar, buscar e indagar que o docente vai percebendo a necessidade de seu aprimoramento, e a pesquisa torna-se essencial na construção do conhecimento e a formação profissional, um dos pilares na qualidade do ensino. A Educação rural ribeirinha necessita de docentes com formação adequada e com práticas pedagógicas que venham ao encontro do desenvolvimento do aluno rural.

Nessa perspectiva de formação docente, buscamos, através de dados da SEMED e das entrevistas orais, conhecer o contexto da formação dos docentes do Baixo Madeira.

Gráfico 3 - Formação docente nas escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.



Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de informações coletadas no INPEP/2020 e com auxílio do *software* Maxqda.

Quanto à formação docente no Baixo Madeira, dos 49 docentes existentes, há uma predominância de 26 profissionais com graduação, 14 possuem curso de especialização e apenas 09 têm só o Ensino Médio, cenário que podemos evidenciar através do gráfico acima, ou seja, só 18,36 dos profissionais não possuem graduação.

A formação superior de professores rurais é uma das ações instituídas através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em fevereiro de 2013[22], que previa, dentre a valorização universal da cultura do povo rural/campo, a formação inicial e continuada dos professores rurais.

O PNE, na Meta 15, determina que Estados, Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, garantam política de formação aos profissionais da educação, reforçando o que regem os incisos I, II, e III do artigo 16 da LDBEN, assegurando a todos os professores e professoras da educação básica formação superior.

Mesmo a formação dos professores rurais sendo prioridade à luz da legislação educacional, ainda é uma realidade a presença de professores só com o Ensino Médio nas escolas rurais do Baixo Madeira, muitas vezes, por falta desse profissional na comunidade, em caminhos análogos ao da professora/gestora entrevistada 2: "Quando eu cheguei aqui nessa comunidade, não tinha escola, a escola já tinha mais de quatro anos parada, aí, devido às crianças não terem aula e eu tinha Ensino Médio, eu comecei a trabalhar como contratada, só gratificação eu recebia para dar aulas" (Gestora Professora W, 2021).

Por opção, por vontade de contribuir com a comunidade e pensando nas crianças que há muito tempo estavam sem estudar, por falta de professor na comunidade, o ingresso no ofício da docência se fez. Desse modo, compreendemos que o ingresso da professora na profissão docente deu-se por conta da sua sensibilidade com a situação das crianças, por entender a necessidade das crianças de terem acesso à educação. A professora/gestora demostra emoção ao falar desse fato, com firmeza na voz, narrou: "Eles são muito mais humildes, mais educados, têm muita vontade, pela falta de oportunidade que eles não têm, eles parecem que dão mais valor no pouco que eles têm" (Gestora Professora W, 2021).

Assim, é interessante notar que, no meio rural, o ingresso na carreira docente, muitas vezes, se dá para atender a uma necessidade da comunidade.

> Quando eu cheguei, me deparei com uma realidade, nesse lugar onde eu estou, e vi que não tinha escola. Nós, com ajuda do Estado, abrimos uma sala de aula, aqui onde eu vim morar, aqui nas margens do Rio Jamari. Abrimos a sala de aula e matriculamos os alunos pelo Estado. E, aí, eu comecei a trabalhar, sem concurso, sem receber salário, sem nada. Então, eu estou aqui até hoje, depois, fiz concurso, passei. Naquela época, para mim, foi um grande desafio, mas, hoje, é prazeroso. (Professora 2, 2021).

---

[22] Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2031. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais.

A cada mergulho no passado rememorado, a entrevistada 3 demonstrava o quanto era prazeroso navegar nos porões da memória e trazer de lá parte da sua história de vida na educação, do constituir-se professora. Nesse navegar memorial, a entrevistada narra seu ingresso no ofício da docência.

> Desde criança já gostava de brincar de escola. Então, eu já tinha esse desejo de trabalhar com escola, mas, como eu tive uma dificuldade muito grande de estudar, devido meus pais morarem muito longe, no interior do Pará... Então, eu não tive oportunidade de estudar. Me formei depois dos 26 anos, no magistério. (Professora 2, 2021).

Como podemos constatar, na narrativa das memórias orais das professoras entrevistadas, o ingresso na docência rural ribeirinha deu-se de maneira informal, mediante a necessidade da comunidade local, e só depois foram formalizados os contratos trabalhistas; constatamos, ainda, que a formação das professoras foi durante o exercício da função.

Nessa questão de formação docente, inferimos que a educação é dever do Estado, é responsabilidade dos sistemas de ensinos investir na formação dos professores, como um dos pilares na oferta da educação com qualidade.

Eis um debate crucial, falar de educação com qualidade, qualidade na educação rural ribeirinha. Mas precisa ser falado de forma real, pois inserir o aluno rural ribeirinho em um mundo atípico da sua realidade é uma transgressão. O aluno ribeirinho tem suas especificidades. Portanto, é essencial considerar um processo de construção de uma educação que atenda às necessidades dele.

Logo, a formação docente passa a ser fator imprescindível para uma educação de qualidade e, nesse aspecto, a legislação rege, segundo o artigo 62 da LDBEN:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL/MEC, LDBEN 9.394/96, art. 62).

Porém, ao elencarmos a formação docente como fator relevante para a qualidade na educação, interessou-nos caminhar pelas águas, a fim de contextualizar a formação de todos os entrevistados, colaboradores da pesquisa.

Na pesquisa detectamos que a maioria dos docentes possuem graduação, vale ressaltar que a formação de professores em nível superior é uma das Metas do PNE e PME, assegurada, também, pela LDBEN/9394/96.

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, PNE Meta 15).

No que se refere à formação dos professores rurais, Brandão (1986, p. 13) descreveu que em todas as "[...] regiões do país e mesmo no interior de cada uma delas, há educadores sem formação oficial regular em diversas situações e posições." Nesse sentido, a formação do professor passou a ser debatida nos discursos das políticas públicas educacionais.

Mesmo a pesquisa de campo apresentando um percentual mínimo de professores sem formação superior no rural ribeirinho, procuramos a diretora do Departamento de Políticas Educacionais da SEMED, para tomarmos conhecimento da política de formação da secretaria para esses profissionais. Obtivemos, como informação, que já havia sido ofertado o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), no âmbito da Rede Municipal de Ensino e que alguns professores não participaram, mas que estes têm a oportunidade de formação superior através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com polo no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Porto Velho.

Diante da informação, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre o PROHACAP em Rondônia, e constatamos que o programa foi constituído em 1999 e executado pela UNIR em três etapas: 2000 PROHACAP I, 2002 (PROHACAP II), 2005 (PROHACAP III) e conclusão em 2009. O PROHACAP foi instituído para atender ao Plano Decenal de Educação/94) e à LDBEN/96).

As mudanças na legislação educacional trazem como primícia a qualidade, com o objetivo de assegurar a melhoria na oferta educacional; o aluno rural ribeirinho é concebido como um sujeito histórico de direito que necessita de atendimento educacional voltado para sua realidade, requerendo do professor formação adequada para sua prática pedagógica, de modo que ele possa exercer com liberdade o ofício da docência.

Sobre a liberdade da docência, Freire corrobora:

> Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade, pode realizar-se

> ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. (FREIRE, 2000, p. 18).

Sem democracia e efetivação das políticas públicas educacionais, não existirá uma educação rural de qualidade e nem investimentos para transformar a realidade e garantir a cidadania do aluno rural. Precisamos de investimento na formação dos professores, sejam eles rurais ou urbanos, visto que o professor é o mediador que facilita o processo de aprendizagem do aluno.

3 OS RIOS, AS ESCOLAS E AS COMUNIDADES

A rua tem eco de remada, O transporte deslizando vai.
Canoa, remo, estrada molhada,
Que na mão do menino é sabedoria de uma jornada.
(KAMBEBA, 2020, p. 59).

Nesta seção, objetivamos apresentar o contexto de como vivem as famílias ribeirinhas (acesso à educação, saúde, trabalho, etc.), os desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos nas escolas, bem como os significados das escolas rurais ribeirinhas para as comunidades do Baixo Madeira, a partir de dados extraídos da pesquisa de campo. Apresentamos os debates acerca da relação rio e escola nas comunidades ribeirinhas, como também mostramos os cotidianos dos alunos, os percursos e percalços por eles enfrentados para chegarem até a escola. Os dados foram construídos através da história oral, que teve como técnica a entrevista semiestruturada.

No momento inicial da pesquisa de campo, visitamos as comunidades ribeirinhas com o objetivo de conhecê-las através de uma observação minuciosa do espaço geográfico, com suas singularidades e especificidades geoecológicas e culturais. Na sequência das visitas, fomos interagindo com os moradores das comunidades e, posteriormente, partimos para as entrevistas através de um roteiro semiestruturado, de modo a alcançarmos o objetivo da pesquisa.

No capítulo, traremos, também, uma abordagem teórica do que é cotidiano e infância, para que tenhamos melhor compreensão de cotidianos e infâncias ribeirinha, em um cruzamento dos dados das entrevistas com os teóricos.

Assim, o navegar pela pesquisa teve como farol a análise dos achados na pesquisa de campo, permitindo as discussões dos dados a partir das observações *in loco*, do diário de campo e das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com professores e gestores das escolas rurais ribeirinhas do Baixo madeira. Logo, pensando na preservação e resguardo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estes serão identificados pela nomenclatura da categoria entrevistado, seguida de numeração ou letra, por exemplo: Professora 1, Gestor Professor X, e, assim, sucessivamente, conforme Quadro 4[23].

À luz de alguns teóricos, as discussões vão se alicerçando em direção ao objetivo da pesquisa, buscando evidenciar os cotidianos dos alunos e professores ribeirinhos no Baixo

[23] Ver: Quadro 4 – Formação dos/as professores/as, gestores/as e integrantes das comunidades.

Madeira e discutir a necessidade de implantação de políticas educacionais na oferta de ensino para os alunos ribeirinhos.

3.1 Como vivem as famílias ribeirinhas – acesso à educação, saúde e trabalho

O rio é um elemento que está cotidianamente na vida dos ribeirinhos, essa relação com o rio se fortalece a cada dia, como se fosse uma âncora que vai fixando o ribeirinho no seu espaço a cada amanhecer, ao olhar para o rio que corre à sua frente, como uma estrada molhada e deslizante.

Assim o rio se constitui em uma estrada molhada que possibilita aos estudantes e comunidade em geral chegar à escola. Nesse sentido, o rio está para escola, como a escola está para o rio, duas potencialidades que se fortalecem entre si, trazendo ao ribeirinho o sentido de viver.

Procurando entender essa relação do rio com o ribeirinho, navegamos, também, em busca do conceito de ribeirinho para melhor compreensão daquilo que estamos pesquisando.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MSD):

> Ribeirinhos são indivíduos, famílias e comunidades tradicionais agroextrativistas que vivem em regiões de várzea, próximas a rio e que têm modo de organização, reprodução social, cultural e econômica fundamentados na constante interação com o meio onde vivem e determinado pelo ciclo das águas (regime de cheias e vazantes) e pelos recursos que o rio oferece. (BRASIL, MDS, 2012).

Para Loureiro: (1992),

> [...] o ribeirinho é aquele que vive à beira dos rios e igarapés, seja nas cidades, vilas ou povoados, todos eles à margem dos cursos d'água, seja em agrupamento de duas ou três casas, seja, finalmente, isolado numa "cabeça de ponte", trapiche de madeira que se projeta rio adentro, aonde aportam canoas e as pequenas embarcações de compradores; no final do trapiche, se localiza a casa com o pequeno comércio. (LOUREIRO, 1992, p. 67).

Neto e Furtado, por sua vez, afirmam:

> O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças,

> em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço. (NETO; FURTADO, 2015, p. 160).

Diante dos conceitos aqui apresentados, diríamos que o ribeirinho está ligado diretamente ao caráter da relação existente com o rio, sendo este o principal definidor da organização de vida dessa categoria. A partir dessa compreensão, partimos pelos rios da pesquisa de campo em busca de respostas para as nossas indagações.

A pesquisa de campo não só permitiu observar a representação do rio para a população das comunidades ribeirinhas, mas quão presente está no contexto escolar. Percebemos, durante as visitas nas comunidades do Baixo Madeira, a compreensão da importância dele no cotidiano e a relação de valor entre a vida do ribeirinho e o Rio Madeira. Essa relação entre o ribeirinho, o rio, o barranco e a escola transforma-se no principal fio condutor do seu cotidiano, uma vez que o rio é o quintal.

Figura 6 - Comunidade Araçá[24].

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021.

[24] A comunidade recebeu o nome de Araçá devido ao nome do boi de um morador muito antigo na comunidade, o qual era dono das terras onde hoje existe a comunidade.

A imagem acima revela o fortalecimento da ligação do homem ribeirinho com as águas, uma vez que sua moradia costuma estar construída próxima à margem do rio. Uma proximidade que acaba determinando sua organização no modo de viver, o ribeirinho se organiza conforme o movimento do rio.

O rio que banha[25] a casa é o mesmo rio que faz pátio com a escola. Assim, identificamos a relação de peculiaridade, particularidade e intimidade entre os ribeirinhos e o rio, formando um grupo social que convive com a natureza, e através dela garante sua sobrevivência. Para o ribeirinho, rio é sustento e morada, sua territorialidade de lugar é mata "banhada" de água. Segundo Cruz (1999):

> [...] Rio e ribeirinho são partes de um todo. Se o rio oferece os seus alimentos, fertiliza as suas margens no subir e baixar das águas. O ribeirinho lhe oferece sua proteção, através de suas representações (seus mitos) como a mãe-d`água, a cobra-grande que come os desavisados (que não respeitam a natureza) e tantas outras, que nascem desta humanização da natureza e naturalização do homem. (CRUZ, 1999, p. 04).

O rio influencia em todos os aspectos a vida do ribeirinho, é dele que tiram boa parte do sustento, pois a principal atividade do ribeirinho é a pesca, é através dele que se deslocam para outras comunidades. Essa relação do ribeirinho com o rio e a importância deste para aquele também nos foi revelada através da voz dos colaboradores da pesquisa, vejamos:

> O rio é muito importante para a comunidade porque as comunidades, aqui, elas vivem daquilo que ela retira do rio, a voadeira ela tem grande importância, porque ela é o único meio com que as pessoas conseguem sair da comunidade, é o meio de transporte para as crianças chegarem até a escola, então, a voadeira é muito importante. (Gestor Professor Y, 2021).
>
> Morar aqui em São Carlos é viver com o rio, tudo é resolvido pelas águas e a voadeira é nosso transporte. Os alunos, pra chegarem na escola, precisam da voadeira. (Gestor 1, 2021).
>
> Aqui em Nazaré, a água tem muita importância, nós somos uma comunidade ribeirinha, o povo aqui vive da pesca, do garimpo, do que o rio dá para eles, e a voadeira é essencial para o ribeirinho aqui, porque é o único meio de transporte, eles só podem sair da comunidade através da voadeira e os alunos que não moram na comunidade só podem chegar na escola através da voadeira. (Professor, 2021).

---

[25] O termo usado pelos ribeirinhos para dizer que o rio está próximo à casa.

Ao analisarmos a fala dos colaboradores da pesquisa, constatamos o quanto o rio é importante para a população ribeirinha, é através dele que o ribeirinho organiza sua vida; o rio, neste caso, apresenta-se como um elemento presente e essencial na vida dessa população. Vale ressaltar que os sujeitos entrevistados fazem referência à importância do rio juntamente com a voadeira, como se um completasse o outro para servi-los.

Os ribeirinhos, como qualquer grupo social, buscam e lutam pelo seu direito, dentre eles, o da educação. Apesar de que, no meio rural ribeirinho, "[...] a escola e seus agentes, muitas vezes não são vistos e percebidos como protagonistas (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 446) pelo Estado, para o homem ribeirinho, a escola e seus agentes são elementos contribuintes na formação de sua identidade enquanto grupo social.

Contudo a pesquisa desenvolvida na região do Baixo Madeira, durante as travessias entre as águas do Baixo Madeira, possibilitou-nos conhecer um pouco das comunidades, bem como a contextualização comunitária. Para tanto, dialogamos com os sujeitos da pesquisa sobre o viver em comunidade ribeirinha, desde o sair de casa, ao acesso à educação, à saúde e sobre o trabalho. Navegamos e vivenciamos a travessia da voadeira entre os caminhos das águas, o que nos possibilitou analisar o viver no cotidiano da população, nas comunidades ribeirinhas daquela região.

Assim, no entusiasmo da navegação pela pesquisa, fomos mergulhando prazerosamente em busca de vivenciar a vida vivida dos ribeirinhos, no intuito de encontrar as minúcias de seu cotidiano. Ver, ouvir, sentir e narrar essas minúcias não é fácil, afinal como artesãos intelectuais, somos sujeitos urbanos, de um espaço-tempo histórico que planejou um ideal de vida em uma sociedade urbanista. Portanto, percebemos, por meio de contato com a população ribeirinha, que o território urbano cria barreiras que nos colocam separados do território rural ribeirinho.

No entanto, na experiência vivida e compartilhada com esses grupos, descobrimos que a riqueza da vida cotidiana acontece sem amarras e sem barreiras. A cada remada, durante a navegação da pesquisa, a experiência de vivenciar como vivem os ribeirinhos nos despertava o desejo de mergulhar cada vez mais em conhecer o modo de viver das famílias rurais ribeirinhas, e ver o que acontece no seu dia a dia, por meio das narrativas dos entrevistados. "Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência *com o viver dos ribeirinhos* é uma paixão" (LARROSA, 2002, p. 19. Grifo nosso).

Uma paixão no sentido da liberdade de querer conhecer algo que está fora do nosso cotidiano, escalando os barrancos da pesquisa e rompendo a imposição de métodos e regras que

nos constituíram, para enxergar a beleza e a leveza da pesquisa por trás da narrativa dos sujeitos pesquisado. Narrativas que nos levam a compreender o viver nas comunidades rurais ribeirinhas do Baixo Madeira.

> Porque, aqui no distrito, não há oportunidade, ou você tem esse trabalho de agricultura familiar, que nem sempre é tão grande aqui no assentamento do imigrante, ou simplesmente você vai ficar perambulando. E o problema é que a marginalização pode pescar esse indivíduo para aquilo que a gente não espera que aconteça. (Vice-diretor, 2021).

A fala do entrevistado revela parte do viver ribeirinho, frente à oportunidade de trabalho como meio de sobrevivência, apontando as poucas opções, com presença de comportamento e situação, muitas vezes, considerados característicos da população urbana, que se tornam problema social também na comunidade rural ribeirinha, ou seja, a falta de trabalho e a "marginalidade" também estão presentes em algumas comunidades do Baixo Madeira.

O homem, enquanto sujeito histórico, vai construindo conhecimento e transformando o espaço, a si próprio e o outro. Entretanto, essas transformações o colocam em condições diferenciadas, dependendo do grupo e espaço em que está inserido. "Não há oportunidade aqui, se você não tiver condições de mandar seu filho para Porto Velho, seu filho vai virar simplesmente trabalhador em um serviço braçal, vira um pescador, vai para o mato tirar açaí, esse tipo de trabalho" (Vice-diretor, 2021).

O trecho da narrativa do entrevistado traz à luz uma reflexão de que as atividades cotidianas dos sujeitos se diferenciam, como já citado no parágrafo acima, dependendo do espaço e grupo a que este sujeito pertence. Ao mesmo tempo, mostra que, na região ribeirinha do Baixo Madeira, as atividades para sobrevivência têm como base a pesca e o extrativismo vegetal.

Os lemes da pesquisa foram nos revelando não só a base de sobrevivência da população rural ribeirinhas do Baixo Madeiras, mas, também, as situações adversas, os desafios enfrentados no cotidiano, que, muitas vezes, anulam os seus direitos sociais, regidos nas leis de regulamentação das políticas públicas. Dentre a negação desses direitos, estão o educacional e o da saúde, como podemos ver através do relato:

> Só que, quando você vê a realidade daqui, é muito difícil, porque quando você tem seus filhos que precisa da educação, precisa saber ler e escrever, e quando não tem professores, se torna triste. É uma realidade que, por mais que você necessite, você não tem o que fazer como pai ou como mãe e você precisa da educação, na realidade, não tem. Não tem, é uma dificuldade enorme, não só eu, mas como todos os pais [...]. (Mãe 1, 2021).

> Elas (crianças) reclamam muito por não ter o auxílio dos professores, para estar ajudando-as (crianças) [...] infelizmente não está tendo aula devido a pandemia, mas aqui o grande problema é a falta de professor. Não tem professor suficiente na escola. Um professor tem que atender mais de uma turma. (Mãe 2, 2021).

A falta de professor na comunidade pesquisada representa uma preocupação para a entrevistada. Enquanto pesquisadores, remetemo-nos à reflexão sobre como deve ser angustiante conviver em uma comunidade onde a falta de professor se torna real, comprometendo o processo acadêmico de uma geração, visto que o ensino e a aprendizagem se concretizam na relação professor-aluno, como bem diz Freire: "[...] o papel do professor é estabelecer a relação dialógica de ensino e aprendizagem, [...]" (FREIRE, 2013, p. 71). Portanto sem o professor na escola, a relação do ensinar e aprender não se estabelece, e é como se a educação deixasse de existir na comunidade.

> A maior dificuldade é a falta de professores, hoje em dia. Como eu falei, a minha filha, lá no quinto ano, mas desde o ano passado (2020) até 2021, está sem professor pra essa série, então, a gente depende do diretor, que é o professor. E isso é ruim, porque se não fosse o diretor elaborar as atividades, se preocupar com a educação dos alunos, eles estariam sem nenhuma atividade. Então, não tem professor, infelizmente essa é a realidade. Não tem professor pra essas séries. (Mãe 1, 2021).

A entrevistada reforça a falta de docente e o tempo em que a comunidade enfrenta essa dificuldade de o estudante não ter esse profissional para garantia do direito à educação. Nesse ínterim, ressaltamos a não execução das políticas educacionais no atendimento com uma educação de qualidade para os alunos rurais ribeirinhos. Não basta abrir escolas, é necessário que se garantam condições básicas para que a educação se perpetue com equidade.

Esse é um momento em que, enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, servidora da SEMED, entro em conflito, por achar que conhecia tão bem toda a realidade da educação rural na rede de ensino, e me deparo com vozes que nos revelam a dura realidade de uma escola onde os alunos não têm professor. A sensação é de que não conhecemos nossa realidade e de que, simplesmente, estamos deixando de cumprir o essencial para a escola, que é oferecer aos alunos a oportunidade de terem um professor.

> Olha, além da educação, como falei anteriormente, um ponto também que é bem crítico é a área da saúde para as crianças. Eu acho que todas as crianças, elas também precisam de qualidade na saúde. É o que falta também na área ribeirinha, é o atendimento médico, não só para a criança que está doente naquele momento, mas também para sua rotina no dia a dia. (Mãe 1, 2021).

Mas apesar do bom ambiente e das experiências na comunidade, a fala da entrevistada nos indica alguns desafios enfrentados pelos ribeirinhos, além da educação, o direito à saúde também precisa ser visto como necessidade básica de urgência. A Constituição Federal assegura, no artigo 6º, os direitos do cidadão: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988, artigo 6º).

Cabe ao Estado assegurar ao cidadão esses direitos, independentemente do lugar onde reside, o sujeito tem direito social, seja oriundo da zona urbana ou rural, quilombola, ribeirinho, assentamento ou da mata, portanto, o acesso à educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, dentre outros têm que ser garantidos por parte dos governantes.

Com isso, podemos falar que viver em uma comunidade ribeirinha é desafiar-se frente às adversidades enfrentadas no dia a dia. Como podemos ver: "A palavra que resume tudo é desafio, então lá somos desafiados todos os dias" (Gestor 2, 2021).

Não poderíamos deixar de registrar que, apesar das muitas visitas realizadas às comunidades rurais ribeirinhas do Baixo Madeira, como técnica do ensino rural na SEMED, descobri que pouco conhecia dos desafios enfrentados pelos ribeirinhos às margens dos rios. Talvez, hoje, reconheçamos que olhamos as comunidades nas visitas técnicas apenas com um olhar pedagógico e tempo limitado para mediar as relações escola e comunidade, não nos permitindo enxergar outras realidades que fazem parte da vida daqueles que residem às margens do Rio Madeira.

3.2 Desafios enfrentados por professores e alunos rurais ribeirinhos nas escolas

O que pensar sobre o rio, as escolas, os professores e os alunos? Esses questionamentos trazem à memória minha primeira descida ao Baixo Madeira, em que fui impactada pela beleza do cenário natural, em uma mistura de água, barrancos, fauna e flora, detalhada pelo vai e vem das voadeiras escolar, deslizando nos caminhos das águas "abarrotadas" de estudantes ribeirinhos com um destino a chegar. Destino: escola! À medida que, no exercício da minha função como técnica pedagógica do setor rural da SEMED, eu subia e descia o Baixo Madeira, aumentava o desejo de querer saber quais os percursos e percalços enfrentados pelos professores e alunos ribeirinhos para chegarem até a escola.

Naturalmente, para abordar partes do aspecto de idas e vindas dos alunos na travessia dos caminhos das águas de modo a terem acesso à educação, fez-se necessário conhecer,

vivenciar o *lócus* da pesquisa, compartilhando dos momentos de travessia dos alunos até a escola, bem como a escuta oral de seus relatos sobre o chegar à escola pelo rio. Os relatos orais permitem ao sujeito pesquisado se expressar com clareza e de forma significativa sobre aquilo que lhe é perguntado, sendo possível à pesquisadora compreender o processo por ele percorrido e as especificidades enfrentadas no caminho da escola.

Fique claro, o uso da oralidade neste contexto da pesquisa foi primordial para o entendimento dos desafios enfrentados na dinâmica de ir e vir da escola. A respeito do uso da oralidade em pesquisa, convém, no entanto, esclarecer que "a ideia de pesquisa a partir da oralidade, para a História da Educação, é significativa, em diversos contextos históricos" (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 448), trazendo ao pesquisador a compreensão do seu objeto de estudo.

Igualmente, a necessidades de conhecer o *lócus* da pesquisa de campo, experimentar o dia a dia dos sujeitos pesquisados, contribui muito na produção de conhecimento de uma determinada temática. Nessa conjectura, buscamos as características das escolas rurais ribeirinhas, os desafios de professores e alunos, nas oralidades dos sujeitos participantes da pesquisa.

O deslizar cuidadoso pelas correntezas da pesquisa possibilitou-nos conhecer um pouco os desafios enfrentados por professores e alunos no cotidiano ribeirinho do Baixo Madeira. A oportunidade de acompanhar os estudantes no cotidiano, da chegada à escola ao desatracar da voadeira na "beira" do rio, as entrevistas com participantes da pesquisa, permitiram uma tessitura da história vivida para além da imaginada, antes da pesquisa.

Assim, na fala dos entrevistados, fomos descobrindo que, no cotidiano dos professores e alunos ribeirinhos, existem conveses com percursos e percalços, desafios por eles enfrentados, que os faróis da acomodação não nos deixam enxergar.

> [...] se eu tiver alunos do primeiro ao quinto, aí, eu trabalho com eles assim: o primeiro ano a gente faz uma leitura do alfabeto, o segundo ano a gente já consegue formar sílabas, o quarto e o quinto já é formar frase, depois a gente faz uma leitura com todos. Enquanto eles estão escrevendo, montando alguma coisa, eu coloco a comida/merenda para ir cozinhando, aí, depois de cozinhar, deixo lá, peço para eles lavarem a mão, aí, eles vêm merendar. Depois de merendar, ajudam lavar as louças e descansam um pouco, brinco com eles, depois a gente vai terminar a aula. (Gestora Professora W, 2021).

A partir da fala da entrevistada, observamos que, na região do Baixo Madeira, existem unidocentes executando tarefas que vão além de suas atribuições e que não lhes competem, contando com a ajuda dos alunos e se desdobrando entre o ato de cozinhar e sua prática docente.

Chama-nos atenção o fato de, mesmo em meio a tantas atribuições, a professora relatar que ainda reserva tempo para brincar com os alunos. O relato revela a carência de recursos humanos nas escolas rurais.

> A minha maior alegria foi aprender a pilotar a voadeira, trazer os alunos para a escola. Apesar de ter sido cansativo e de estar com eles quase o tempo todo, na hora de entregar, de pegar em casa, de estar em sala de aula, de fazer a merenda, pegar a merenda, preparar tudo, o conteúdo, limpar a escola e estar o tempo todo junto com eles, e a alegria maior de ver que eles aprenderam, que, apesar de todas as dificuldades, eles aprenderam. (Professora 2, 2021).

Essa é uma realidade presente na trajetória educacional do rural brasileiro, a inexistência de condições adequadas na maioria das escolas rurais, isso revela a sobrecarga dos professores no contexto da escola, em especial, nas escolas com classe multisseriada. Em algumas escolas do Baixo Madeira, os professores vivem essa realidade. Santos e Franco corroboram com a discussão: "Quando se pretende uma educação de qualidade, é preciso que se pense em escolas com educador inserido na realidade, estrutura e condições adequadas para ministrar aulas e remuneração justa, além de formação geral e holística, para multisseriação" (SANTOS; FRANCO, 2018, p. 226).

Vale ressalta que, o meio rural é um espaço que apresenta suas diversidades, um espaço rico de saberes e de uma cultura singular, que precisa ser respeitado nos discursos das construções de políticas educacionais para o povo rural. A região do Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia não está excluída dessas características, apresentando uma pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, com singularidades próprias da região ribeirinha de Porto Velho, requerendo um pensar diferenciado para assegurar o direito à educação de qualidade aos alunos da região.

É preciso que os governantes pensem em escolas rurais com as condições necessárias para o bom funcionamento, de modo que ela tenha possibilidade de desempenhar sua função, como espaço de transformação e interação, espaço que cause motivação no professor para sua prática pedagógica.

Durante as visitas, percebemos que os desafios para o professor rural ribeirinho do Baixo Madeira não estão relacionados à multisseriação, mas, sim, à falta de pessoas para realização das diversas tarefas que demanda a escola, dentre outros desafios, como a escassez de material: "A gente aproveitava o material que já tinha sido usado há anos atrás para fazer um trabalho novo" (Gestor Professor X, 2021). Nas suas narrativas, o entrevistado reforça o desafio de enfrentar a escassez dos materiais pedagógicos na escola.

> [...] a escassez de material didático na escola pequena é muito grande, materiais como isopor, papeis e papelão, essas coisas, a falta é gigantesca. E a gente aproveitava o papel que os alunos já tinham utilizado nos trabalhos há dois anos atrás, três anos atrás, o mesmo isopor que tinha sido usado. Sabe lá Deus há quantos anos atrás. (Gestor Professor X, 2021).

Aqui, vale ressaltar que o material didático também é dos fatores que contribui para melhoria na qualidade da educação, através do material didático o professor tem possibilidades de diversificar a sua prática pedagógica.

Segundo Castoldi; Polinarski (2009, p. 685), "[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem".

Presumimos, portanto, que o uso de recursos favorece o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois proporciona mecanismos de motivá-los e envolvê-los no conteúdo que está sendo apresentado, facilitando a compreensão e interpretação do que está sendo trabalhado.

Ao tratar dos desafios enfrentados pelos alunos e seus cotidianos, alguns entrevistados fizeram referência aos percalços por eles enfrentados na época da chuva e na estiagem para chegarem até a escola. Vejamos algumas narrativas dos entrevistados:

> [...], quando é época de cheia é bom pra eles. Por quê? Porque, aí, a voadeira chega lá perto do barranco. Já quando é época de seca, oh, moça! Aí, eles sofrem, porque, além de eles descerem e subirem aquele barranco gigantesco, ainda tem uma praia pra eles andarem até chegar na voadeira. (Professora 1, 2021).

> [..] aqui onde a gente mora tem criança que mora 30 a 40 quilômetros da escola, quando era normal, tinha criança que ia a cavalo, outro de boi para a escola, isso é normal, eles [os pais] amansam o boi para as crianças andarem em cima, de boi, de cavalo, de bicicleta. (Gestora Professora W, 2021).

> As dificuldades, como eu já falei, na época da chuva, os alunos se molham muito e, na época da seca, as praias de areia. Então, essas são as dificuldades das crianças, é muito tempo navegando pelo rio, perigoso esse rio Madeira. Antes, era doada uma capa de chuva, hoje, eles não têm mais essa capa, aí, chega muito molhado, e outra coisa é que os barrancos ficam muito lisos para subir e, na seca, são muito altos para criança subir. (Professor, 2021).

> Agora, na vazante, [...] por causa da praia. Então, tem comunidade que a criança já tem que caminhar pela praia. Aí, são 20, 30 minutos no sol escaldante na praia, aí é complicado. Isso aí é um dos problemas mais graves que a gente tem, [...], [...] o trabalho dos garimpeiros, a margem do rio foi

> assoreando na frente da comunidade, criou um praião, aí a criança tem que enfrentar. Porque não tem como a voadeira chegar lá próximo da casa dele. Eles têm que atravessar uma praia de uns 30 minutos, então, aí a dificuldade é maior. (Gestor 2, 2021).

Com os registros que ecoaram das narrativas dos pesquisados, é possível observar o reconhecimento do quanto é desafiador para o aluno ribeirinho ter acesso à educação no Baixo Madeira, independentemente da situação climática, o deslizar pelo caminho do rio torna-se um percalço, seja na chuva ou na estiagem.

Pelo trabalho desenvolvido na SEMED com as escolas rurais ribeirinha do Baixo Madeira, tivemos a oportunidade de estar nas comunidades, visitando as escolas, tanto no período da chuva, como da estiagem. Vivenciamos o navegar pelo rio durante temporal, como também subimos barrancos na estiagem, o que nos permitiu conhecer um pouco do que narraram os colaboradores da pesquisa.

Figura 7 - Alunos subindo o barranco na comunidade de Calama.

Fonte: A pesquisadora 2021.

Figura 8 - Alunos retornando para suas comunidades no Lago do Cuniã.

Fonte: A pesquisadora 2021.

Observando a figura 7 podemos imaginar a subida dos barrancos. Os barrancos fazem parte da vida do ribeirinho, são o caminho que conduz o ribeirinho às águas. Aqui, queremos chamar atenção para o fato de que nem sempre os barrancos têm uma escada para facilitar a subida. Em nossa ida às comunidades, verificamos que a maioria dos barrancos não possui escadas, o que os torna bem escorregadios na época da chuva.

Como pode se ver na figura 8, as voadeiras possuem uma cobertura, porém, nas laterais não existe proteção, deixando o aluno vulnerável durante a chuva, motivo pelo qual ele chega à escola ou em casa todo molhado, conforme a fala dos colaboradores da pesquisa.

Ainda, de acordo com o relato de uma entrevistada acima, existem comunidades no Baixo Madeira em que, apesar de a escola ser ribeirinha, os alunos usam outros meios para chegar até ela, como: bois, cavalo, bicicletas ou a pé. Torna-se uma dificuldade chegar à escola na época da chuva devido aos atoleiros.

Outro fato importante mencionado pelos sujeitos da pesquisa foi o tempo de percurso que os estudantes levam para chegar à escola, como podemos ver nos depoimentos abaixo.

> A aula começa 7:30, eles gastam, aí, uns 40 minutos, então, 10 minutos para às 7:00 eles têm que estar na voadeira, mas eles falam que acordam muito cedo, às 04:30 todos os dias, para tomar banho e se arrumar e ir para o local de embarque, que não é na porta na casa deles. [...] demora 1 hora e 20 minutos, mas isso depende, se o rio tiver cheio é isso, mas se tiver seco, tem que fazer todo o desvio do rio, aí é tudo mais demorado. (Vice-diretor, 2021).

> Na questão do transporte, com relação ao tempo que ele vai gastar, no inverno é bom, mas eles reclamam por conta das chuvas, é bom porque é mais rápido, mas chove muito, então, ele sai mais tarde de casa quando é no inverno, porque o rio está cheio e não faz os desvios do rio e chega bem mais rápido, 1 hora, 01h10min, 01h15min no máximo. E, já no verão [...], tem as praias, tem os baixos, e aí atrasa pra caramba! Então, ele tem que sair muito mais cedo pra chegar no horário, às vezes, a gente tá no segundo tempo de aula e os alunos estão chegando [...]. Cada dia a gente tem um problema diferente nessa questão da cheia do rio, mas, para nós, o rio cheio é bem melhor. (Gestor 1, 2021).
>
> E tem até muito mais força de vontade, porque você vê um aluno que sai de casa às 5 horas da manhã, 6 horas da manhã, dentro de uma voadeira, sentado desconfortável, pegando chuva. E ele vai para a escola. (Gestor Professor X, 2021).

Acordar cedo, mesmo antes do sol nascer, caminhar até a beira de um rio, entrar em uma voadeira, enfrentar os banzeiros em meio à chuva, ir à escola. Essa é a rotina de muitas crianças ribeirinhas do Baixo Madeira, revelada através da fala dos entrevistados. Dependendo da época do ano e da comunidade, é comum que o embarque e o desembarque sejam feitos na lama, devido às variações entre períodos de seca e de cheia nos rios. Como bem colocado pelos entrevistados, o barranco existe e faz parte da rotina do aluno ribeirinho no Baixo Madeira. “Geralmente, essas comunidades todas elas têm barranco. Então, isso é comum. Para eles é natural, é normal subir barranco” (Gestor 2, 2021).

> A mais distante em torno de 1h10min, tanto para vir quanto para voltar, e a mais próxima é em torno de 30 minutos, 20 minutos e 25 minutos. [...] é porque, assim, lá a gente tem, na verdade, aluno na comunidade do Rio Madeira, na comunidade de Rio Preto e se tem mais rio. Então, são três rios diferentes. (Gestor 2, 2021).
>
> Bom, tem a voadeira que vem pegar na beira do rio, mas só que tem criança que, para chegar até a beira do rio, são 25 a 30 km, é uma estrada de toureiro não é uma estrada boa. (Gestora Professora W, 2021).
>
> O que mora mais distante leva 1:30, mas isso depende do rio, se o rio está seco, o trajeto e tempo são maiores, pois tem que fazer desvio dos barrancos de areias. (Gestor Professor Y, 2021).

Pelos fragmentos das entrevistas, podemos perceber que os alunos estudam longe de casa e enfrentam uma rotina cansativa para se descolocarem de casa à escola e vice-versa. Isso porque, como vimos no primeiro relato, o aluno acorda às 4h30min para chegar à escola, aproximadamente, às 7h30min. Após ouvirmos e analisarmos o relato, ficamos a imaginar qual seria o rendimento desse aluno em sala de aula e o seu processo de aprendizagem.

Além dos desafios naturais da vida escolar, a rotina de acordar muito mais cedo e encarar um translado de voadeira, com duração de até 2 horas pelos caminhos das águas, pode ser um fator que influencia no aprendizado do aluno, pelo cansaço e pelo pouco tempo de sono, uma vez que "dormir pouco reduz a capacidade de manter a atenção em uma tarefa, afetando o desempenho escolar; dificultando a realização de atividades cognitivas [...]" (LOUZADA, 2016, p. 65).

Outro fato que nos chamou atenção nas entrevistas, como também nos apanhados junto à SEMED, foi a falta de oportunidade em algumas comunidades para o aluno prosseguir na sua vida acadêmica, por não existir escola que oferte além do Ensino fundamental I, comunidades onde os estudantes só têm a possibilidade de estudar até o 5º ano.

> Eu acho que eles tinham que ter mais oportunidade de estudo, porque, aqui mesmo [...], eles só têm estudo até o quinto ano, aí, do quinto ano pra frente tem muitos que ficam sem estudar, porque não têm condições de ir pra fora [para a cidade], a família não tem condição de manter uma criança fora [...], estudam até o quinto ano e param. (Gestora Professora W, 2021).

Com isso, podemos reiterar que, em se tratando de educação rural ribeirinha, ainda há muito o que se fazer para conseguir garantir a essa população a educação a que todos têm direito. A falta de escolas para atender todos os níveis de ensino nas comunidades rurais desconsidera a educação como um direito social de todos. Não se justifica a ausência de uma escola pela sua difícil localização, é necessário que se respeitem as singularidades culturais e ambientais de cada povo, para que suas identidades sejam asseguradas e fortalecidas no movimento de construção humana.

Desse modo, a participação dos entrevistados, bem como as visitas às comunidades colaboraram para a compreensão e o conhecimento dos percursos e percalços enfrentados pelos professores e alunos ribeirinhos, em especial os da região do Baixo Madeira. A partir desse conhecimento dos desafios enfrentados por alunos e professores ribeirinhos, velejamos com nossas indagações rumo a descobrir o significado da escola para as comunidades ribeirinhas do Baixo Madeira, sobre o que discorreremos a seguir.

3.3 Significado das escolas rurais ribeirinhas para as comunidades do Baixo Madeira

Pesquisar requer do pesquisador uma postura de piloto, que navega entre as veredas do seu objeto de estudo à procura de achados que contribuirão com a narrativa. Por esse motivo,

buscamos contextualizar a região do Baixo Madeira, bem como mergulhar na investigação da representatividade das escolas para as comunidades.

Nesse sentido de representatividades escolar, Leite (1996, p. 75-76, grifo nosso) asseverou: “no meio rural *ribeirinho*, trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos socioculturais e de produção, como o próprio trabalho, a convivência grupal e outros tantos valores”. Logo, o autor aponta a importância desses elementos na vida do homem rural ribeirinho.

Nesse compromisso histórico da educação rural ribeirinha, fomentamos abordagens que elucidam sobre a relação escola e comunidade, portanto, aqui, objetivamos compreender e analisar o contexto da representatividade da escola rural ribeirinha nas comunidades do Baixo Madeira. Para isso, utilizamos entrevista semiestruturada. As narrativas permitiram-nos navegar nas escolas ribeirinhas, pescando as mais variadas reflexões sobre essa relação que se constitui historicamente na trama entre escola e comunidade. Narrativas essas focadas na reflexão das vozes daqueles que estão sendo pesquisados. Nas entrevistas, uma das indagações diz respeito à relação do gestor escolar com a comunidade. Ao perguntarmos aos gestores e/ou gestores/professores sobre a relação com a comunidade, as vozes ecoaram na seguinte direção:

> A nossa relação é muito boa, porque, às vezes, a gente é professora, é amiga, conselheira e tudo, aqui na comunidade, tem muita união, graças a Deus. E, aqui, pra conseguir terminar o ano letivo, a gente é muito unido, um vai ajudando o outro. (Gestora Professora W, 2021).
>
> [...] até hoje eu acredito que consegui ter uma relação muito boa com a comunidade, não sei até quando eles vão me aturar [...]. Não sei se vocês perceberam que a escola tem uma dificuldade gigantesca. Eu tenho feito de tudo para conseguir ajudar, então, eles me apoiam, tive um apoio muito grande deles. (Vice-diretor, 2021).
>
> [...] relação de dedicação, busco melhoria para a escola. Então, assim, a minha relação com a escola é boa, porque o pessoal aqui vê a minha dedicação e o quanto eu busco melhoria para a escola. (Gestor Professor Y, 2021).
>
> Mas, assim, como gestor, eu acredito muito que a transparência é fundamental. [...], você tenta trazer a comunidade para dentro da escola, para saber o que se passa na parte pedagógica, naquilo que a escola executa financeiramente, aquilo que a escola recebe, dar transparência aos gastos da escola é a forma de trabalhar, porque é a única maneira da gente conseguir também o respeito da comunidade [...]. (Gestor 2, 2021).

Ao analisarmos a fala dos colaboradores da pesquisa, percebemos a busca pela estreita relação do gestor com a comunidade. Nesse sentido, é importante que a comunidade e a escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relação, visto que a instituição existe

para atender a comunidade, tornando-se primordial a boa relação entre elas para bom funcionamento escolar. Segundo Parolim:

> [...] tanto a *comunidade* e quanto a escola deseja a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo: no entanto as *comunidades* têm suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que aproximam dessa mesma *escola.* (PAROLIM, 2003, p. 99, grifo nosso).

De modo geral, as relações estabelecidas por esses diretores/professores com a comunidade influenciam no ambiente harmonioso, o que acaba contribuindo no desenvolvimento da comunidade. Tais considerações denotam que ser diretor/professor ribeirinho rural não é apenas gerir a escola administrativamente e pedagogicamente, é também gerir relações entre espaços e pessoas em prol do bem coletivo.

Essa relação, geralmente, vai gerando, na comunidade, sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que o espaço escolar tem sua representatividade para a população ribeirinha. Partimos na navegação da pesquisa querendo descobrir qual o significado da escola para as comunidades ribeirinhas do Baixo Madeira, momento este em que os entrevistados nos mostraram que:

> [...] a escola é a menina dos olhos da comunidade, eles são muitos orgulhosos da escola, inclusive, mais de 80% dos funcionários da escola estudaram aqui, passaram no concurso e moram aqui. Aqui, a escola é vista com bons olhos por toda a comunidade, porque eles são todos orgulhosos da escola. (Vice-diretor, 2021).
>
> Aqui em Demarcação a escola é essencial para as crianças. No Baixo Madeira desde 2017 as crianças estão tendo dificuldade de ter aula todos os dias e agora com a pandemia a dificuldade de ter aula aumentou. E as crianças estão sentindo muita falta da escola. A escola é tudo para as crianças daqui, na escola elas aprendem, brincam e a escola tanto pra elas como pra nós pais é essencial. (Mãe 2, 2021).

O relato oferecido convida-nos a refletir sobre a dinâmica estabelecida nas comunidades rurais ribeirinhas, parecendo indispensável a presença da escola para o desenvolvimento e continuidade delas.

> [...], a escola é tudo para a comunidade. Tudo! Tudo que acontece de eventos é na escola. Se for festa junina, se a escola não realizar, não tem nada. Ultimamente, a escola andou parada, com isso, então, a comunidade parou. Porque é festa junina, dia dos Pais, dia das Mães e festa de final de ano, todo evento acontece na escola. Se a escola não se manifestar, a comunidade fica parada mesmo. Então, a escola é tudo! (Gestor 1, 2021).

> É tudo! Porque tudo acontece aqui dentro da escola, a parte da questão festiva. Festa junina, os pais aproveitam para ganhar dinheiro, também porque vem gente de fora para assistir às festas juninas daqui. Nós convidamos outras escolas e outras comunidades para participar. Então, assim, a escola é tudo. Olha, até questão financeira ela gera, movimenta. (Professora 1, 2021).

Importante lembrar que, nas comunidades rurais, a escola representa o bem maior, como espaço de aprendizagem e o lugar onde as interações socioculturais acontecem. Ou seja, ela se vincula ao processo de formação bem mais amplo, onde tudo acontece. É no espaço escolar que a comunidade se constitui enquanto grupo social e reconhece sua identidade de sujeito rural, valorizando seu fazer humano enquanto sujeito da terra. Isso porque as escolas, nas comunidades rurais, são o bem maior, onde tudo acontece, como: festa de casamentos, aniversários, batizados, ou seja, as manifestações culturais da comunidade, Antônio Candido (1964), em "*Os parceiros do Rio Bonito*", já alertava sobre o assunto.

Na oportunidade em que realizamos as entrevistas, evidenciamos que a escola rural ribeirinha do Baixo Madeira desempenha importante papel nas manifestações culturais da população, demandando diversos eventos, reunindo a comunidade, conferindo-lhe identidade e, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento da cultura local. A escola é um espaço com poder de transformação, a interação entre a comunidade e a escola favorece tanto a modificação do homem quanto da própria comunidade, e "o primeiro passo para a interação positiva entre escola e a comunidade é, sem dúvida, o conhecimento da própria comunidade por parte da escola" (PILETTI, 2004, p.95). A escola precisa ser reconhecida pela comunidade, assim como a comunidade também precisa ser reconhecida pela escola.

> [...] nós temos, na comunidade, duas escolas, uma municipal, que é do pré-escolar ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e uma estadual, que tem do 6º ano ao Ensino Médio. Então, a educação na comunidade, para nós, é super importante. (Gestor 2, 2021).

Na mesma sequência, observamos que "os pais agradecem muito por terem a escola, alguns não têm condição de levar as crianças para estudar fora. Tem muitos que aceitam só alfabetizar as crianças. Porque muitos pais nem alfabetizados são [...]" (Gestora Professora W, 2021).

Novamente foi enfatizada a importância da escola para as comunidades ribeirinhas no Baixo Madeira. De acordo com os entrevistados, a existência da escola é motivo de agradecimento, dada sua importância para a população ribeirinha. "[...] tem comunidade aqui no Baixo Madeira que nem escola tem [...]" (Gestora Professora W, 2021).

Geralmente, os ribeirinhos têm a escola como o bem maior para a comunidade, como já falado anteriormente, ela representa espaço de fortalecimento de identidade, onde eles expressam sua cultura, saberes e sabores entre uma troca e outra de vivências na construção de novos conhecimentos que agregarão valores individuais e coletivos aos povos rurais ribeirinhos.

Vale lembrar que o direito à educação é assegurado nas legislações educacionais do país. De acordo com o Decreto Presidencial 7.352 de novembro de 2010, artigo 3º: "Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação rural nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do meio rural" (BRASIL, 2010, Artigo 3º).

Cabe aos gestores públicos criar mecanismo que assegurem a criação de escolas, nas comunidades rurais ribeirinhas, com condições adequadas para que os alunos tenham oportunidade de estudar na comunidade onde residem.

Nas descidas e subidas ao Baixo Madeira, vimos o quão importante seria a existência de uma escola em cada comunidade, quem sabe assim os alunos rurais ribeirinhos superariam essa defasagem de acesso à educação. Durante a pesquisa de campo, pudemos observar quantos percalços eles enfrentam para terem acesso à escola, o que, talvez, justifique a representatividade desta na comunidade. Mais uma vez, percebemos a escola como um elemento representativo para a comunidade ribeirinha, conforme o entrevistado:

> A escola, eu costumo dizer que ela, principalmente pelos pais, ela é quase como uma igreja, um templo sagrado. Porque os pais, principalmente nas comunidades pequenas, o filho tem que respeitar a escola, tem que respeitar o professor. [...]. Então, o papel da escola é, assim, fundamental nas comunidades ribeirinhas. A escola, nos últimos anos, vem apagando a cultura ribeirinha, você não vê mais a escola trabalhando na cultura ribeirinha, como se os alunos ribeirinhos passassem a viver a mesma cultura da cidade. Apagaram a cultura ribeirinha, mas ela é muito importante dentro da comunidade, muito importante mesmo. (Gestor Professor X, 2021).

O fragmento acima reflete o significado da escola no viver ribeirinho, um viver revelado pelo relato, por aqueles que, juntos, constroem a história educativa no meio rural ribeirinho e dão sentido a ela. Em seu relato, o entrevistado demonstra o significado da escola para a comunidade, ao tempo em que faz menção à sua preocupação com a conservação da cultura ribeirinha no contexto escolar. Nesse sentido, vale ressaltar que se faz necessária uma política de educação para a população rural ribeirinha que, de fato, respeite a diversidade cultural e que

leve em consideração a riqueza de saberes produzidos por essa população nas lutas de seu cotidiano.

A esse respeito, a LDBEN, no artigo 28, propõe:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDBEN 9.394/96, art. 28).

De acordo com a LDBEN 9394/96, entendemos que as escolas rurais deverão atender ao seu contexto rural desvinculando-se do modelo urbanizado, traçando seu planejamento de acordo com a realidade da vida rural.

De modo geral, as relações estabelecidas entre escolas e comunidades ribeirinhas se estabelecem de forma significativa, reconhecendo que uma boa relação entre escola e comunidade deve estar presente no trabalho educativo, tendo como alvo o desenvolvimento do aluno e o fortalecimento da comunidade em um bem coletivo.

Dito isso, arriscaríamos dizer que, com a voz dos entrevistados, foi possível responder ao objetivo do capítulo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é alguma coisa extremamente forte, mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu [...] em escrever eu não tenho nenhuma garantia.
(LISPECTOR, 2008).

Chegamos, diria eu, à parte mais difícil da dissertação, às Considerações Finais, por se tratar do momento em que atracamos a voadeira para amarrar os dados colhidos, os fatos presenciados, as leituras absorvidas e os sentimentos provocados entre os banzeiros da pesquisa. Neste momento, remetemo-nos à citação de Lispector, porque descrever o que vivi durante a pesquisa, de fato, "é alguma coisa extremamente forte, [...], mas, [...] em escrever eu não tenho nenhuma garantia" (LISPECTOR, 2008) de que conseguirei expressar tudo o que vivi e aprendi na embarcação da pesquisa, de modo que este estudo possa se tornar material de consulta para os pesquisadores da educação, ao revelar o que existe nos furos da educação rural ribeirinha.

Enfrentar os banzeiros desta pesquisa, navegando no contexto da região do Baixo Madeira em Porto Velho/RO, no propósito de compreender as características de escolas rurais ribeirinhas nessa região, foi um árduo trabalho, porém, um tanto prazeroso, pela riqueza dos achados em cada etapa.

Além disso, a pesquisa carrega importância histórica e possibilitou-nos detectar que a educação rural no Brasil ainda carrega um viés de descaso pelo poder público. Dito isso, refletimos sobre algumas escolas do Baixo Madeira, nas quais presenciamos precariedade na estrutura física, ausência de banheiros, de pia na cozinha e salas de aula sem uma climatização, nem mesmo um ventilador, onde o professor exerce várias funções (faz merenda, limpa a escola, cuida do administrativo), sobrando-lhe pouco tempo para ministrar a aula.

Trata-se de um atual contexto histórico que reafirma minhas vivências no chão da escola rural, ou seja, uma história de precariedade e descaso com aqueles que necessitam dos serviços educacionais. E, aqui, ficamos a interrogar-nos sobre como fica o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor tem que exercer várias funções. Interrogação que nos desperta o desejo temático para pesquisa futura.

Perante o descaso com a educação rural, é fácil notar que estamos diante de um sistema educacional elaborador de políticas públicas educacionais que não são efetivadas para garantia do direito de acesso e permanência dos estudantes rurais; políticas públicas que acabam sendo utopia para a população do meio rural. A não efetivação das políticas educacionais para os estudantes rurais, como exemplo a falta do transporte escolar fluvial para atender os alunos e a

escassez de materiais pedagógicos nas escolas, acarreta ainda mais as dificuldades encontradas pelos estudantes em seus cotidianos.

Observamos que, na região do Baixo Madeira, as escolas são bem diferenciadas; assim, como visitamos escolas em condições precárias, também pudemos observar escolas com estruturas físicas adequadas para atender os alunos e sem escassez de matéria pedagógico. O ideal é que se lute por uma educação em que prevaleça a equidade, e com escolas adequadas, independente da sua localização, população ou tamanho.

Investigar as características das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira levou-nos a refletir sobre o fato de que o difícil acesso à educação, as adversidades e especificidades enfrentadas pelas escolas fazem parte da realidade das comunidades ribeirinhas, as causas climáticas, a distância da residência do aluno a escola, a não efetivação do transporte escolar fluvial e a falta de professor, como relatou um dos entrevistados, são aspectos que influenciam na garantia do acesso à educação e permanência do aluno na escola. O fato de o professor exercer várias funções revelou-nos um número bem significativo de turmas multisseriadas nas escolas, com unidocentes para gerenciar a escola na sua totalidade. Portanto, muitas dessas populações ribeirinhas encontram-se submersas em um processo educacional excludente, de uma sociedade dita democrática de direitos iguais.

Ao tempo em que a investigação nos leva ao encontro de uma educação rural ribeirinha alheia de seus direitos e vulnerável, ainda assim, constatamos que as escolas, mesmo nas mais precárias condições, têm uma representatividade significativa nas comunidades. Foi o que constatamos a cada visita que fizemos, bem como nas vozes que ecoaram dos entrevistados, quando perguntamos qual o significado da escola para a comunidade.

Os entrevistados sempre expressavam que a escola era tudo para comunidade, tudo, no sentido de ser um espaço social. A escola, para a comunidade, é um patrimônio social, desejada por todos; ali tudo é possível, tudo pode acontecer para o bem comum. Sua representatividade vai além de um espaço para transmissão de conhecimento acadêmico, é no espaço escolar que as manifestações culturais acontecem, como forma de construir e fortalecer a identidade de cada comunidade rural ribeirinha.

No entanto, um fator positivo está relacionado à formação dos professores, dos 49 professores pertencentes ao quadro pessoal da SEMED, no Baixo Madeira, apenas 09 não são graduados.

No olhar desta pesquisadora, verificamos que as escolas rurais ribeirinhas enfrentam dificuldades pelo simples fato de estarem localizadas à beira dos rios. Tivemos a experiência de navegar no período da estiagem para uma comunidade e levamos três dias para chegar até a

escola, pudemos experimentar, de fato, o que significa navegar no Rio Madeira no período da estiagem, o quanto deve ser desafiador para o aluno. As comunidades são um lugar de difícil acesso, em consequência das temporalidades climáticas, que determinam o movimento dos rios, influenciando no contexto escolar ribeirinho, exigindo que se tenha um calendário escolar para atender às especificidades do aluno ribeirinho.

Portanto, o abandono das escolas rurais ribeirinhas, revelado durante a pesquisa, mostrou-nos o quanto os gestores públicos abnegam aos serviços educacionais, não construindo escolas adequadas, não fazendo manutenção, não disponibilizando materiais suficientes para o atendimento dos alunos, por fim, não cumprindo o que regem as leis. O fato de "engessar" um calendário nos moldes das escolas urbanas, não respeitando as especificidades climáticas do rural, significa negar a educação para os alunos rurais ribeirinhos, configurando a política pública educacional rural como algo que não tem importância para sair do papel e tornar-se real na vida daqueles que, de direito, necessitam do serviço.

Esses foram os pontos mais relevantes que encontramos na correnteza da nossa pesquisa; para que se compreendam as necessidades de mudanças na educação ofertada para o povo rural, precisamos dar pequenos remadas que, somadas, se transformam em um caminho. Mas, para que esses caminhos se tornem visíveis, é necessário acender o farol de pesquisas voltadas para educação rural, que falem das adversidades e realidades das comunidades e mostrem que é possível ofertar educação de qualidade a esses grupos, com a efetivação das políticas públicas educacionais existentes.

Ao concluirmos esta pesquisa, não podemos deixar de levantar o que tem urgência em ser abolido ou, pelo menos, modificado, na estrutura das escolas rurais, para melhorar a qualidade da educação rural e deixar para trás o descaso que afeta o povo rural na sua formação escolar.

E aqui, digo, que a riqueza da pesquisa está no fato de atracamos a voadeira e levar conosco os desafios e as precariedades encontradas nas escolas rurais ribeirinhas durante o navegar pelas águas do Baixo Madeira, onde nos despimos do nosso eu técnico, "corriqueiro", burocrático, para assumirmos uma posição crítica e dialética entre o nós pesquisadora e a realidade encontrada, no desejo de ser a voz da representação rural ribeirinhas nos contextos educacionais, e mostrar o abandono e o tratamento inadequado que ainda perdura quando se refere educação rural ribeirinha, que a equidade, igualdade e qualidade na educação pra o povo da água ainda é uma utopia.

Por fim, com base no que vivenciamos no alto de cada barranco, torna-se possível reconhecer que a pesquisa nos ajudou na condição de estudiosa da historiografia da educação

rural, a arguir nos debates educacionais, que a educação das águas apesar das políticas públicas educacionais precisa ser repensada, que o sujeito ribeirinho precisa de uma educação adequada e de qualidade, que faça jus ao seu direito social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2008.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Educação rural como processo civilizador. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III; Século XX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 270 -295.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais pesquisa quantitativa e qualitativa**. Santana da paraíba; Editora Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2007.

BARROS, Josemir Almeida *et al.* Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p.998-1024, 13 dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5548. Disponível em: https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548. Acesso em: 10 fev. 2021.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação Rural: professoras e professores entre teias e tessituras. *In:* CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.439-475. Disponível em: https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/. Acesso em: 10 fev. 2021.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p.1-31, 22 jun. 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1265. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1265. Acesso em: 24 ago. 2021.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1–

23, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310. Acesso em: 27 ago. 2021.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)**. 349 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. "A educação rural no contexto das lutas do MST". *In:* ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB Resolução nº 1/2002.** Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 março 2020.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br.ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama. Acesso em: 09 de jan. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acessado em: 25 abril 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo escolar 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo escolar 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei no 5.540/68)**. Brasília, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 5692/71)**. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.br. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960/14)**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acessado em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação Resolução nº 02/2008.** Brasília, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 017/2001 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília, 2013.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Presidência da República casa Civil**: Emenda Constitucional nº 12/1996 Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 jun. 2020.

CALDART, Roseli S. traços de uma identidade em construção. *In:* ARROYO, Miguel González (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1964.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A utilização de Recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem**. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, Ponta Grossa, 2009. Anais do I SINECT. Disponível em: http://www.sinec.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias Artigo2pdf. Acesso: 30 agosto de 2021.

CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 18, n.68, p. 549-564, jun./set. 2010.

COSTA, Odaléia Alves da Costa; CHALOBA, Rosa Fátima de Souza.A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). *In:* CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 81-112. Disponível em: https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/. Acesso em: 01 out. 2021.

CRUZ, Manuel M. **Sítios agroflorestais na várzea do Careiro**. Revista de Geografia da Universidade do Amazonas, Manaus, v. 1, n.1, p. 105-122, jan./dez.1999.

DAMASCENO, Maria Nobre: BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1. p. 73-89. Jan/abr. 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In:* FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUSA, S.; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, 2n. 24, p. 158-182, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciana Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recanto da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo. Oikos. 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém: Geperuaz, 2003.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, Jorge. **Palavras desde o Limbo**. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. Revista Teias, v. 13, n. 27, 2012. (287-298).

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas**: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO. 2019.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **Memória de si, história dos outros**: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos 1919 a 1961. 401 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Balanço da produção sobre o tema Formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017. *In:* CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 45-80. Disponível em: https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/. Acesso em: 01 out. 2021.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia**: estado, homem, natureza. Belém: CEJUP, 1992.

LOUZADO, Fernando Mazzilli. Fatores associados à baixa duração do sono em adolescente. **Revista Paulista de Pediatria**. 2016, 34 (1), p. 64-70.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In:* PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MAXQDA. **Software de análise de dados qualiquantitativos**. Disponível em: https://www.maxqda.com/workshoptrainer/prof-dr-josemir-almeida-barros#. Acesso em: 01 set. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Thiago. **De uma vez por todas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio M. S. S. **História da Educação**. Lisboa: universidade de Lisboa, 1994.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003. 4 DVDs.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PRADO, Eliane Mimesse. **As práticas dos professores de História nas escolas paulistas nas décadas de 1970 e 1980**. Tese Doutorado. São Paulo: PUC, 2004.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al*. **Nucleação de escolas no campo**: conflitos entre formação e desenraizamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Jocyléia Santana dos, FRANCO, Samara Caldas. As multisséries no Campo de Arraias-TO. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, nº 1. 2018. P. 223-244.

SAVIANI, Dermeval **A nova Lei da Educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar através das leis n.º 4.024/61 e 5.692/71**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO. 2019

SOUZA, Solange Jobim. (org.). **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Editora Petrópolis: Vozes. 2005.

RONDÔNIA. **Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho**. Disponível em: https://semed.portovelho.ro.gov.br/. Acesso em: 04 jan. 2021.

RONDÔNIA. **Plano Municipal de Educação, Lei 2228/2015**. Porto Velho, 2015. Disponível em: https://pt.slideshare.net/everaldofogaca/plano-municipal-de-educao-de-porto-velho-para-os-prximos-10-anos. Acessado em: 10 mar. 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

VIÑAO-FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ENTREVISTAS

Professora 1. SIMPLÍCIO, Sandra de Melo [46 anos]. [07 de abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. São Carlos, RO. 01 jul. 2021. 45 min.

Professora 2. SOUZA, Maria Lúcia de [53 anos]. [16 jun. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Agrovila Rio Verde, RO, 01 jul. 2021. *Google Meet*, 33 min.

Professor. GONÇALVES, Raimundo Pereira [58 anos]. [20 jun. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Nazaré, RO, 01 jul. 2021. 28 min.

Gestor Professora X. ESTEVÃO, Fernando Marcelo Mendes [33 anos]. [23 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Lago do Cuniã RESEX, RO, 01 jul. 2021. *Google Meet*, 40 min.

Gestor Professor Y. PICANÇO, Everson da Silva [36 anos]. [18 jun. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Monte Sinai, RO, 01 jul. 2021. 26 min.

Gestora Professora W. ROCHA, Laudelina Vitorino da Silva [42 anos]. [24 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Gleba do Rio Preto, RO, 01 jul. 2021. *Google Meet*, 26 min.

Gestora Professora Z. SOARES, Raimunda Valente Cardoso [53 anos]. [01 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Demarcação, RO, 01 jul. 2021. 30 min.

Gestor 1. PINTO, Everaldo da Silva [47 anos]. [07 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. São Carlos, RO, 01 jul. 2021. 40 min.

Gestor 2. CHAVES, Wagneth de Oliveira [46 anos]. [22 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Calama, RO, 01 jul. 2021. *Google Meet*, 31 min.

Vice-diretor. LIMA, Felipe Silveira de [47 anos]. [07 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. São Carlos, RO, 01 jul. 2021. 40 min.

Mãe 1. CRUZ, Janaina Neves da [33 anos]. [23 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. São Carlos, RO, 01 jul. 2021. 21 min.

Mãe 2. SOUZA, Josinéia Bispo de Souza [36 anos]. [01 abr. 2021]. Entrevistadora: Suzana Rodrigues da Costa. Demarcação, RO, 01 jul. 2021. 26 min.

APÊNDICE

Viver é luta! E chorar é vida! Vivas! Vivas! Vida...

O que agosto não permite outubro realiza!