

TERRA DE SUOR E SONHOS: CONJUNTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E AS REALIDADES RONDONIENSES A PARTIR DO FLUXO MIGRATÓRIO DE 1970

Juliana Cândido Matias¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8573-6724>

Josemir Almeida Barros²

 <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>

RESUMO

Esta pesquisa almejou compreender como a conjuntura histórica e as políticas educacionais brasileiras têm estabelecido ações sobre a situação de distorção idade-série de crianças e jovens de escolas rurais e sua relação entre as Políticas de Correção de Fluxo e a Teoria do Capital Humano. As indagações são: (i) quais são os contextos da distorção idade-série na Amazônia rondoniense? (ii) há políticas públicas educacionais para o enfrentamento desta realidade? Utilizamos fontes oficiais e materiais bibliográficos. Aportes teóricos bibliográficos balizaram a investigação, dentre eles: Matias e Barros (2019); Matias (2019); Barros *et al.* (200, 2021); UNESCO (2019); Coleman (1960); Schultz (1966); Saviani (1993). Quanto aos contextos de distorção idade-série na Amazônia rondoniense, foi possível compreender a potencial influência entre a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz e as políticas educacionais de correção de fluxo implementadas no Brasil desde a década de 1970 até a atualidade, em destaque na Amazônia rondoniense, acentuado em contexto de pandemia.

Palavras-chave: Educação Rural. Distorção Idade-Série. Políticas Educacionais.

LAND OF SWEAT AND DREAMS: HISTORICAL SITUATIONS OF RURAL EDUCATION IN BRAZIL AND THE REALITIES OF RONDÔNIA AFTER THE MIGRATORY FLOW OF 1970

ABSTRACT

This research aimed to understand how the historical context and Brazilian educational policies have established actions on the situation of age-grade distortion of children and young people in rural schools and its relationship between Flow Correction Policies and Human Capital Theory. The questions are: (i) what are the contexts of age-grade distortion in the Amazon region of Rondônia? (ii) are there public educational policies to address this reality? We used official sources and bibliographic materials. Theoretical bibliographic contributions guided the investigation, among them: Matias and Barros (2019); Matias (2019); Barros *et al.* (200, 2021); UNESCO (2019); Coleman (1960); Schultz (1966); Saviani (1993). Regarding the contexts of age-grade distortion in the Amazon region of Rondônia, it was possible to understand the potential influence between Theodore Schultz's Human Capital Theory and the educational policies for flow correction implemented in Brazil from the 1970s to the present day, with emphasis on the Amazon region of Rondônia.

Keywords: Rural Education. Age-Grade Distortion. Educational Policies

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia. Professora, Pesquisadora e Extensionista do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. E-mail: juliana.matias@unir.br.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEdu/UFGO) com Estágio Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga, Portugal. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: josemir.barros@unir.br.

TIERRA DE SUDOR Y SUEÑOS: COYUNTURAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN BRASIL Y LAS REALIDADES DE RONDONIA DESDE EL FLUJO MIGRATORIO DE 1970

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo el contexto histórico y las políticas educativas brasileñas han definido acciones para abordar la situación de desajuste de edad en niños y jóvenes de escuelas rurales, y su relación con las Políticas de Corrección de Flujo y la Teoría del Capital Humano. Las preguntas son: (i) ¿Cuáles son los contextos de desajuste de edad en la región amazónica de Rondônia? (ii) ¿Existen políticas educativas públicas para abordar esta realidad? Se utilizaron fuentes oficiales y materiales bibliográficos. La investigación se orientó por contribuciones bibliográficas teóricas, entre ellas: Matias y Barros (2019); Matias (2019); Barros et al. (200, 2021); UNESCO (2019); Coleman (1960); Schultz (1966); Saviani (1993). En cuanto a los contextos de distorsión de la edad y el grado en la región amazónica de Rondônia, fue posible comprender la posible influencia entre la Teoría del Capital Humano de Theodore Schultz y las políticas educativas de corrección de flujo implementadas en Brasil desde la década de 1970 hasta la actualidad, con énfasis en la región amazónica de Rondônia.

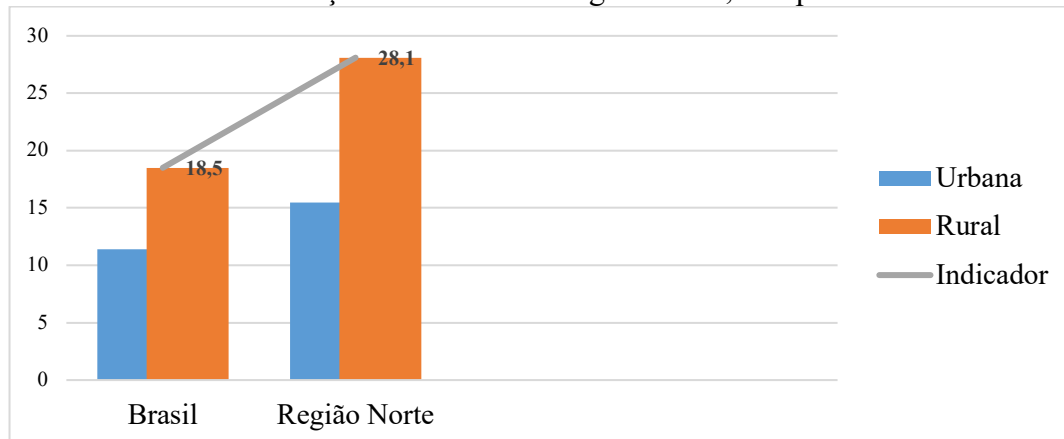
Palabras clave: Educación Rural. Distorsión de la Edad y el Grado. Políticas Educativas.

EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: PROPOSIÇÕES HISTÓRICAS, MARCOS LEGAIS E INTENCIONALIDADES POLÍTICAS

Então, meses mais tarde, viria uma professora no carro da prefeitura, três dias na semana, para dar três horas de aula na casa de dona Firmina. Firmina vivia sozinha e dispunha de um pequeno galpão com tábuas, que, apoiadas em duas latas cheias de barro, se tornavam um banco para sete ou oito crianças. Para reforçar o que aprendíamos com a professora Marlene, tínhamos o apoio de minha mãe. Dizia que só não poderia ensinar matemática; ‘tenho letra, mas não tenho o número’ (Vieira Junior, 2019, p. 65).

Parte dos estudantes da Educação Básica das escolas públicas brasileiras repetem sucessivamente o mesmo ano escolar, gerando um alto índice do que se conhece no Brasil por distorção idade-série (DIS): realidade escolar brasileira de longa data. Em algumas regiões no Brasil, a exemplo do Norte, o item distorção idade-série é demasiadamente preocupante, devido ao seu índice ser maior em relação à média nacional, conforme evidenciado abaixo.

Gráfico 1 - Índices da distorção idade-série da região Norte, comparados à média nacional



Fonte: Dados do INEP (2022).

O gráfico com os dados recentes do INEP (2022) reitera a preocupação quanto aos índices da distorção idade-série na área urbana e principalmente na área rural da Região Norte, e endossa as razões pelas quais a temática educacional da DIS tem sido fonte de pesquisas sobre os possíveis fatores que levam ao fracasso escolar, fomentadas principalmente a partir da publicação do documento Coleman Report (1966) e que perduram até os dias atuais. Os dados contidos no relatório enfatizaram a intrínseca relação entre economia e educação, no que se refere à defasagem idade-escolaridade, observando-se aproximações com a teoria do capital humano de Theodore Schultz, publicado também na década de 1960, em que discorre sobre como o investimento educacional está atrelado à capacitação da/para força de trabalho, gerando amplo debate político em todo o mundo, uma vez que a permanência prolongada dos estudantes em escolas públicas resultam em gastos extras nesta área e em um adiamento da força de trabalho para o mercado econômico.

Outrossim, a defasagem idade-série passou a ser tratada no cenário brasileiro com mais evidência pelas políticas educacionais propostas pelo Tecnicismo da década de 1970 e posteriormente mediadas por programas de correção de fluxo, fomentados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para todos, no início da década de 1990, como corroboram Matias e Barros (2019).

Se por um lado existe a insatisfação do Estado na permanência prolongada dos estudantes no sistema educacional, por outro o mercado urge por mão de obra com alguma instrução para que a produção ocorra satisfatoriamente aos interesses mercadológicos, e com a distorção idade-série “esta conta não fecha”, motivo pelo qual os países emergentes (como o Brasil na década de 1990) tiveram amplo financiamento para a implantação de Políticas de Correção de Fluxo (PCF), conhecidos como: Ciclo Básico da Alfabetização (CBA), Bloco Pedagógico (BP), Correção da Distorção Idade-Série (CDIS), entre outros, inclusive promovidos por instituições privadas como os projetos Se Liga, Acelera e Salto já nas últimas décadas, todos, do instituto Ayrton Sena³.

Todavia, a distorção idade-série persiste como uma realidade presente na escolarização brasileira, principalmente em áreas mais afastadas dos centros urbanos, o que mostra pesquisa recente feita por Campos (2020), que trata da conjuntura educacional da infância brasileira nos últimos anos, e de como as políticas públicas educacionais tomam formas diferentes quando nos reportamos a diferentes regiões brasileiras, em destaque as escolas rurais, em que acrescenta: “[...] quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais” (Campos, 2020, p. 25).

Assim, com o objetivo de compreender como a conjuntura histórica e as políticas educacionais têm estabelecido ações sobre a situação de distorção idade-série de crianças e jovens de escolas rurais e sua relação entre as Políticas de Correção de Fluxo e a Teoria do Capital Humano, utilizamos fontes oficiais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os dados estatísticos apresentados na pesquisa realizada por Matias (2019).

³ O Instituto Ayrton Sena foi fundado em 1996. Atua no campo da Educação com parcerias público-privadas, por meio de programas educacionais, a exemplo do Se Liga, Acelera e Gestão Nota 10, que foram implementados largamente nas últimas décadas por diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o Brasil, captando massivos recursos públicos financeiros e estabelecendo diretrizes a partir da lógica privatista da Educação.

Em sua obra *Torto Arado* (2019), Itamar Vieira Junior, citado no início deste artigo, dá voz a personagens que representam a força de trabalho no e do campo/rural no Brasil, que busca historicamente sua sobrevivência pela terra relegada, dia após dia, ano após ano, num processo que transita entre o suor e o sonho, por vezes sangue, e ecoa no tempo presente.

Com nome da principal ferramenta dos trabalhadores do campo/rural, o autor traz detalhes da moradia, da negociação com o proprietário das terras, o pagamento pelos frutos plantados e colhidos pelas mãos que araram, cuidaram e colheram, mas, sobretudo, o que salta aos olhos neste enredo é o esforço da comunidade em trazer, de alguma forma e a qualquer custo, a escolarização às crianças que ali vivem. A realidade literária mostrada pelo romance em nada se distancia da realidade histórica brasileira no que se refere à escolarização rural dos filhos e filhas dos trabalhadores da terra, potencialmente subjugados pelo Estado em suas políticas públicas e educacionais, ou até mesmo pela falta delas: eis o fio condutor.

Sendo assim, em um país com estruturas e superestruturas enraizadas em seu processo de colonização (Carnoy, 1984) e expansão agrícola gerenciados por um Estado estritamente capitalista como o Brasil, a Educação Rural brasileira aconteceu e ainda acontece em espaços fortemente tensionados por disputas territoriais; e falar sobre a Educação rural, ribeirinha, quilombola e/ou regiões de floresta é, necessariamente, pensar sobre suas proposições históricas e processos formativos que abarcam esta seara, que se relaciona com o cenário apresentado, possibilitando ações efetivas de mudança.

Importantes pesquisas auxiliam a construção de recortes históricos que possibilitam uma análise da conjuntura político e educacional dos percursos da Educação rural no Brasil, e favorecem a compreensão de proposições do tempo presente, a exemplo de Costa e Chaloba (2020) que, ao fazerem um levantamento acerca das publicações de pesquisas e estudos históricos sobre Educação rural encontradas no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2001 a 2019, trazem dados relevantes para a temática, e um deles se refere a marcos históricos primordiais para a compreensão da implementação das escolas rurais no Brasil por meio de políticas públicas intrinsecamente ligadas ao processo de formação de professores e professoras para atuação no meio rural no Brasil:

Dessa maneira, definimos três marcos temporais abrangentes: a) 1889 a 1945 (ano da Proclamação da República até um ano antes da Lei Orgânica do Ensino Normal); b) 1946 a 1971 (se estende do ano da Lei Orgânica do Ensino Normal até o ano da Reforma de 1.º e 2.º graus, Lei 5.692/1971); c) 1972 em diante (trabalhos após a Lei 5.692/1971 até a atualidade) (Costa; Chaloba, 2020, p. 93).

Estes recortes temporais de maior recorrência, encontrados em pesquisas publicadas em dissertações e teses em repositórios da CAPES, revelam como o Estado tratou historicamente a Educação Rural no Brasil e como as propostas educacionais estavam/estão intimamente ligadas ao tipo de Estado e política vigente em cada época em sua pauta econômica, ao passo que pesquisas como a de Moraes (2020) também esclarece como as políticas públicas educacionais específicas para a Educação Rural se efetivaram mais claramente a partir de 1930, dentro de uma proposta de ruralização do ensino em localidades rurais/campo, em que acrescenta: “no Brasil, o movimento pela ruralização do ensino ganhou repercussão e se consolidou na década de 1930 [...]. O ruralismo brasileiro tinha como objetivo principal promover a ruralização do Brasil, considerado, por

integrantes desse grupo, um país naturalmente vocacionado às atividades agrícolas, e não um país com vocação urbano-industrial” (Moraes, 2020, p. 137).

A questão central se dá na proposta política de interesse na permanência dos homens e mulheres no campo para garantia da mão de obra de trabalho para a produção agrícola como ponto alto ou relevante dos programas educacionais, ao tempo em que se enfrentava toda a sorte de dificuldades de locomoção de professores, instalações adequadas ao ensino rural e ao vínculo de dependência quanto às vontades dos fazendeiros para o bom funcionamento destas escolas em localidades rurais, uma vez que a população rural era superior à população urbana no Brasil neste período de 1930-1940 do século XX, como era em séculos passados, e que a política nacional para Educação tinha este cenário como ponto de partida.

Os jogos de interesses econômicos balizavam e ainda balizam as decisões políticas e educacionais para o meio rural desde a primeira república que é marcada ainda por conflitos de interesse quanto ao aporte teórico e processos formativos para os professores e professoras sobre qual linha teórica seguir, uma vez que havia uma velada disputa entre correntes pedagógicas de interesses políticos e educacionais divergentes:

Marca, ainda, essa conjuntura, a existência de diferentes propostas de educação, resultando em diversas disputas, com destaque para as protagonizadas pelos escolanovistas – defensores de um ensino comum para todas as populações, independentemente de se tratar de área rural ou urbana – e pelos ruralistas do ensino, defensores de um ensino específico para as populações de áreas rurais (Moraes, 2020, p. 138).

Os divergentes posicionamentos de Lourenço Filho quanto à Escola Nova e de Sud Mennucci para ruralização do ensino vão além das questões da educação e povoam os interesses econômicos prevalecentes nas propostas pedagógicas dentro dos programas educacionais, pois o projeto de ruralização pretendido pelo Estado privilegiava ações curriculares pedagógicas, econômicas e sanitárias que tinham o modelo escolar dos Estados Unidos (Moraes, 2020), ao passo em que o movimento Escola Nova propunha um ensino comum entre a área urbana e rural, e que também apresentava limitações de implementação devido ao fato de não ser de interesse político do Estado vigente sua proposta curricular, mas que também possuía financiamento e proximidades com organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O avanço nas políticas frente a esta dicotomia a partir do Estado Novo, na década de 1930 do século XX, se estendeu até as décadas de 1960 e 1970, em que movimentos pedagógicos de propostas tecnicistas com efetivo financiamento internacional, a exemplo de países investidores, como os Estados Unidos, se voltaram para os países ainda não industrializados, como o Brasil, no intuito de instruir mão de obra para o trabalho nas recentes indústrias que começavam a chegar em território brasileiro, concomitante ao movimento do conhecido como êxodo rural, em que a população urbana aumentava significativamente e de maneira desordenada, conforme quadro abaixo.

Figura 1 – População total e urbana no Brasil 1900-1970

Ano do Censo	População Total	População Urbana	Índice de Urbanização	Índice de crescimento Populacional	Índice de crescimento Urbano
1900	17.438.434	-	-	-	-
1920	27.500.000	4.552.000	16,55 %	43,08 %	-
1940	41.326.000	10.891.000	26,35 %	33,46 %	37,19 %
1950	51.944.000	18.783.000	36,16 %	25,70 %	72,46 %
1960	70.191.000	31.956.000	45,52 %	35,13 %	70,13 %
1970	93.139.000	52.905.000	56,80 %	32,69 %	65,55 %

Fontes: Cadernos Midades/Des. Urbano Política Nacional de Desenvolvimento Urbano 1, Brasília, Novembro de 2004; Ruben George Oliven, Urbanização e mudança social no Brasil, Vozes, Petrópolis, 1980, p. 69, tabela 1; IBGE, Censos de 1940-2000/ estimativa maio/2006.

Fonte: Documento Urbanização brasileira (Silva; Macêdo, 2009. p. 12).

Desde então, com os altos investimentos no processo de industrialização brasileira, tanto pelo Estado Nacional, quanto pelos investidores de multinacionais, o campo também passou por significativas mudanças, adequando-se à falta de mão de obra, substituindo a força humana de trabalho pelo maquinário e favorecendo a concentração de terras ao latifúndio, em prol da produção agrícola e agropecuária até a atualidade, em que chegamos a 84,72% da população brasileira residente em área urbana, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015).

Este movimento migratório intimamente ligado às necessidades do mercado repercutiu nas bases sociais de maneira sem precedentes no Brasil, pois, além de alterar os mapas geopolíticos urbanos e rurais, considerando a precariedade dos investimentos públicos com relação aos direitos básicos como moradia e saúde, ocasionando uma precária condição de subsistência nos centros urbanos brasileiros, contribuiu, consequentemente, para uma política nacional de ocupação de áreas menos habitadas no país, como a região Norte brasileira, que passou por seu principal fluxo migratório a partir da década de 1970, no intuito de “desinchar” os grandes centros brasileiros ocupados de forma repentina sob o despreparo do Estado em uma ditadura recente.

Neste íterim, a Educação Rural carregava alguma importância na condição de política educacional ou preocupações do governo brasileiro, uma vez que a população brasileira era predominantemente rural. Na sequência, passa-se ao novo cenário político e demográfico, ou seja, a um segundo plano, como uma política secundária que invisibilizou, historicamente, os migrantes que percorriam as regiões mais distantes em busca de melhores condições de vida e consequentemente para a subsistência, às margens dos interesses dos grandes latifúndios e dos investidores da indústria, que no Brasil se consolidavam a partir das elites agrárias e industriais.

Assim, após a década de 1970 alguns marcos legais são primordiais para que se compreenda a condição da Educação Rural e seus descoramentos no tempo presente, com desafios que foram potencializados desde

então, de acordo com as particularidades agrícolas e territoriais de cada região brasileira, regiões com terras em disputas, conflitos diversos e, sobretudo, de trabalho e luta pela sobrevivência ou pela subsistência.

Entre o prescrito e o vivido, há os fatos históricos que nos orientam e possibilitam a análise de uma conjuntura tão necessária quanto complexa, quando nos voltamos para a Educação do campo, das águas e das florestas, que compõem toda a diversidade territorial e cultural brasileira. Deste modo, os percursos, marcos legais e as intencionalidades políticas e educacionais para este campo nos contam como os novos e importantes elementos, a partir da década de 1970, contribuíram para o cenário político e educacional atual, bem como pesquisas outras, de colegas destemidos que escreveram/escrevem o que poucos olhos viram, com as mãos que tocaram aonde quase ninguém foi, por uma educação que transita entre a calmaria das florestas e dos campos e a violência agrária, que persiste historicamente no Brasil.

Neste ínterim, Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra *Casa de escola: cultura camponesa e Educação Rural*, publicada em 1984, traz as andanças, encontros e desencontros decorrentes de suas pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980 nas regiões Centro Sul e Norte brasileiras, e assim, com o olhar do estrangeiro, Brandão (1984) dissecou o imaginário popular sobre a cultura do outro, os modos de vida outros, na construção do/dos nós que compõem a Educação rural/ribeirinha e de toda a gente que está a caminhar pela via e pelas margens, aonde o percurso é o rio, a pinguela, a picada, as linhas sem pavimento que não oferecem resistência à força das águas e dos ventos do Norte, que produzem vida e também causam a morte.

Na busca por uma Educação do Campo que converse com a pluralidade cultural, territorial e educacional brasileiras em seus ritos e manifestações culturais de toda a sorte e que constituem suas dimensões do saber, o saber rural em todo o seu desafio e limitações na luta pela terra, em que a Educação, muitas vezes, assume o segundo plano:

Quero insistir neste assunto. E sobre ele que os lavradores do guaraná querem falar, antes de conversarem sobre a escola. De resto, como falar sobre a educação aqui, quando quase sempre a evasão escolar é devida ao trabalho na 'roça', ou ao fato de que de uma hora pra outra toda a família, às vezes toda uma comunidade saem e migram [sic] em busca de terras livres (Brandão, 1984, p. 123).

Se, por um aspecto, temos neste recorte histórico de 1960-1970-1980 do século XX, um período de êxodo rural brasileiro descontrolado, concomitante a uma ditadura resultante de um golpe de Estado que incentivava a migração para ocupação de territórios pouco habitados até então no Brasil, como a Região Norte; por outro aspecto, temos uma Educação no meio rural resistindo a toda falta de investimento satisfatório, sem currículos que conversassem com as realidades culturais plurais das diversas regiões do país, e que até 1960 era gerida pelo Ministério da Agricultura, sendo atribuída ao Ministério da Educação (MEC) apenas após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, de acordo com Celeste Filho (2020), e dividindo suas responsabilidades com o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais para fixar normas de funcionamento. Assim, a evasão escolar se tornou uma variante presente em meio ao contexto político e de conflitos e disputas territoriais, somado a instabilidade na gerência do Estado no que se refere a Educação no meio rural.

[...] a educação rural foi pouco debatida pelos órgãos governamentais brasileiros nos anos 1960 e 1970. Ela não era prioritária na visão dos formuladores de políticas educacionais no Brasil. Se a educação primária, como um todo, fosse reformulada de maneira satisfatória, a educação rural também seria. Simples assim. Contudo, o que os Conselhos Estaduais de Educação pleiteavam era verba para fazer isso (Celeste Filho, 2020, p. 264).

Ainda sobre o aproximado recorte temporal, a recente pesquisa intitulada *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO e RS (décadas de 40 a 70 do século XX)*, iniciada em 2017, com duração até 2020, contou em conjunto com diversos pesquisadores e pesquisadoras de treze estados brasileiros, e que, ao tratar do contexto da pesquisa histórica rural, trouxe importantes abordagens e perspectivas sobre a formação de professores e professoras, bem como as relações políticas e econômicas para a conjuntura histórica da Educação no meio rural em diversas regiões do Brasil, e seus impactos no rendimento e aprendizagem dos estudantes rurais, sob diferentes fontes, metodologias e aportes teóricos, ao que Barros e Ferreira (2020) afirmam:

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 (Barros; Ferreira, 2020, p. 442).

Seguindo modelos de países investidores, a exemplo dos Estados Unidos, e recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO, a política educacional brasileira, após a primeira república, reiterou seu planejamento em conformidade com as políticas econômicas, das necessidades do mercado, principalmente o internacional, e não manteve relações com o chão das escolas e suas necessidades insurgentes, que, diante de mudanças tão profundas advindas dos movimentos de migração e ocupação dos centros urbanos em busca de empregos nas indústrias, e de regiões menos povoadas em busca de terras cedidas pelo Estado brasileiro, as escolas rurais assumiram, principalmente na Região Norte do Brasil, o caráter de filantropia: dependia das doações de espaços e materiais da própria população do campo.

Fazendeiros que cediam locais de suas fazendas, doavam madeiras, e buscavam entre a população de novos moradores do território alguém que estivesse disposto a lecionar por uma ajuda de custo, um pequeno salário, tema amplamente abordado por pesquisa de Barros *et al.* (2021) acerca das *Escolas rurais da Região Amazônica: traços da política e administração pública em Rondônia*, que traz elementos históricos demasiadamente esclarecedores acerca do cenário educacional rural rondoniense desde meados do século XX, a partir da análise do Boletim Estatístico Educacional, elaborado em 1981 pelo Ministério do Interior.

Já sobre a estrutura física das escolas, as paredes de madeira se destacam, o cedro foi a madeira mais utilizada para a construção de escolas, apenas em 5 comunidades as escolas eram de alvenaria, as demais de madeira. [...] Neste ponto, percebe-se que a construção de escolas ficava por conta da própria comunidade, o poder público sequer foi mencionado (Barros *et al.* 2021, p. 15).

E assim, principalmente as mulheres com alguma instrução escolar passaram a ser as professoras, merendeiras, zeladoras, diretoras, tudo o que a escola rural precisasse para atender as crianças moradoras do campo, das localidades rurais e de floresta, em uma multifuncionalidade de perdurou décadas. Outrossim, “Os

professores e professoras rurais assumiram e assumem um ideal pedagógico de força, de coragem e resistência para levar aos povos da floresta – rurais/ribeirinhos importantes conhecimentos” (Barros *et al.* 2021, p. 19).

Entretanto, este estreito vínculo entre a escola rural e os fazendeiros possibilitou a manutenção do poder político e econômico que impera neste campo, em que a boa relação com os interesses políticos locais, serviam de critério para a contratação e permanência dessas professoras e professores nas escolas rurais, que, mesmo com a assistência deficitária dos estados – que foram paulatinamente assumindo suas funções mantenedoras –, não tinham interesse em romper com esta relação de poder do setor agrário com as escolas rurais e seus professores e professoras.

Diante do acelerado processo capitalista em curso no Brasil, nas décadas de 40 a 70, do século XX, a escola era uma possibilidade do exercício da profissão para que pessoas leigas pudessem exercer o magistério e conseguir algum salário. Para tanto, docentes rurais se submetiam aos costumes e às políticas locais e estabeleciam formas próprias de fazer a escola ou sala de aula rural funcionar (Barros; Ferreira, 2020, p. 470).

Considerando as constituições republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967, até chegarmos a 1988, com a celebração do retorno do Estado Democrático, ainda com demasiadas limitações, é possível vislumbrar o percurso da regulação e regulamentação da educação, das políticas educacionais e, também, da Educação Rural/Campo, bem como o longo caminho percorrido para a superação de dicotomias ideológicas entre o ruralismo e escolanovismo, embora ambas as concepções teóricas bebesses da fonte estadunidense. Entretanto, a partir da constituição de 1988, intensos debates e manifestações de movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgiram para reivindicar uma Educação do Campo com o Campo e para o Campo, a partir das especificidades da Educação Cidadã na condição de direito social adquirido, como mencionaram Arroyo, Caldart e Molina (2004), trazendo à tona toda diversidade e especificidades que emanam das relações de homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras rurais com a terra e seu território em disputa, assim como as consequências de sua acumulação, o latifúndio.

Toda essa diversa realidade encontrada nas localidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e em regiões de floresta brasileiras demanda olhares que de fato enxerguem suas especificidades. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996 representa uma contradição neste íterim: ela trouxe, de forma inédita, algumas particularidades do campo, ao passo em que dá abertura para um planejamento autônomo para essas realidades, pelos sistemas:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades 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, 1996).

E foi neste movimentado início do século XXI que alguns avanços, oriundos do que ficou conhecido como Movimento Social por uma Educação do Campo, tomou força junto aos movimentos sociais plurais

nascidos do Brasil redemocratizado, mas ainda com suas instituições basilares fragilizadas, que não davam conta do amplo acesso e permanências de todos/as os/as estudantes às redes de ensino, sobretudo os filhos e filhas dos camponeses. Assim, pela organização e pressão popular, além de a LDB (1996) trazer alguns elementos específicos sobre a Educação do Campo, o Brasil teve as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 01, de 03 de abril de 2002 –, o que para Arroyo, Caldart e Molina (2004) marcou o início de avanços substanciais para a construção de escolas, formação de professores e implementação de políticas educacionais, a exemplo do Programa Nacional de Educação e Reforma agrária (PRONERA) em 2010.

Entretanto, é possível asseverar que os avanços legais, como a LDB/1996 e As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, ainda não garantiram, no tempo presente, o amplo acesso e permanência, de fato, dos estudantes rurais, do campo, das águas e das florestas, e que vivem em acampamentos de movimentos sociais, comunidades quilombolas e ribeirinhas, realidade mostrada, inclusive, em dados oficiais contidos no Anuário Brasileiro da Educação Básica ABEB (2019, 2020, 2021) e que é potencialmente agravada na Região Norte, que apresenta índices alarmantes em relação à evasão, à reprovação escolar rural e, consequentemente, à distorção idade-série.

Salientamos que o termo Educação do Campo é datado do início do século XXI para aferir mudanças significativas na educação destinada para aos povos das florestas como populações indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, camponeses entre outros. Muitos atores sociais participaram dos debates sobre a nova concepção de educação, foram protagonistas importantes, principalmente os movimentos sociais que lutam pela terra, pela reforma agrária e por outros direitos sociais. No âmbito da História da Educação, sem desprezar os contextos pelos quais a educação foi instituída, não podemos minimizar a relevância das escolas rurais e de seus professores, que nem sempre foram adeptos da exploração capitalista, tampouco eram reprodutores de uma modelo de educação bancária. Pesquisa de Barros *et al.* (2021) demonstra o quanto a escola rural, mesmo com precariedades, foi relevante para as populações, embora com poucos recursos públicos. No contexto amazônico de Rondônia, muitas escolas são denominadas de rurais, mas distantes da concepção de educação bancária do século XX, são instituições que se esforçam para atender seus alunos e comunidades independente do nome que carregam.

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA AMAZÔNIA RONDONIENSE, REGIÃO NORTE DO BRASIL

A população em território rondoniense foi formada por fluxos migratórios fomentados pelos governos brasileiros, tendo o seu último e principal fluxo iniciado na década de 1970, pelo então presidente militar Emílio Médici, que, seguindo uma política estratégica de ocupação amazônica, com o lema “integrar para não entregar”, implementou incentivos agrários pela distribuição gratuita de terras aos imigrantes que vieram principalmente das regiões Sul e Nordeste, localidades com maiores dificuldades socioeconômicas à época e que viram na campanha de integração a possibilidade de melhores condições de subsistência para suas famílias, deste modo, vinham com o compromisso de desmatar, plantar e ocupar a qualquer custo.

Na década de 1970, a descoberta de grandes manchas de terras férteis provocou o intenso fluxo migratório dirigido ao então Território Federal de Rondônia e torna a agricultura a alternativa viável. O processo de ocupação humana de Rondônia ligado ao Ciclo da Agricultura foi executado pelo INCRA, inicialmente, através dos Projetos Integrados de Colonização, PIC e dos Projetos de Assentamento Dirigido, PAD, estrategicamente criados para cumprir a política destinada à ocupação da Amazônia rondoniense (Amaral, 2012, p. 100).

Destarte, foi neste cenário de ocupação e disputa territorial, que persiste até o tempo presente, que as escolas rurais foram abertas pelos próprios colonos em suas terras ou sítios, em acordos coletivos entre os trabalhadores recém-chegados e as administrações públicas. A educação não era a prioridade diante do projeto de colonização, um dos exemplos corresponde ao significativo número de professores e professoras – leigos e leigas que construíram as próprias escolas – e salas e aula, espaços precários, onde circulava a ideia de instruir crianças e jovens na localidade recém habitada.

A partir da ideia de melhor equacionar a situação social no país, foi trazido à baila um antigo plano de ocupação e colonização dos ‘vazios’ demográficos da Amazônia. Lima (2020, p. 58) afirma que o Governo realizou um forte trabalho de propaganda nas várias regiões brasileiras a fim de atrair migrantes para o Norte e que ‘as propagandas surtiram efeito visto que a população de Rondônia expandiu de forma exorbitante’ (Barros, *et al.*, 2020, p. 11).

Deste modo, diversos eram e são os problemas, desde a precária estrutura física das escolas ainda denominadas rurais de uma sala só, até a multifuncionalidade dos professores/as para que os filhos e filhas das comunidades tivessem acesso à educação.

O modelo de escola instituído em terras rondonienses se destaca pelas ausências de parâmetros técnico-científicos e sobretudo fragilidade das políticas públicas sociais, embora em alguns momentos haja esforço do poder público para mapear parte das características da população e do próprio território/estado em questão (Barros *et al.*, 2021, p. 21).

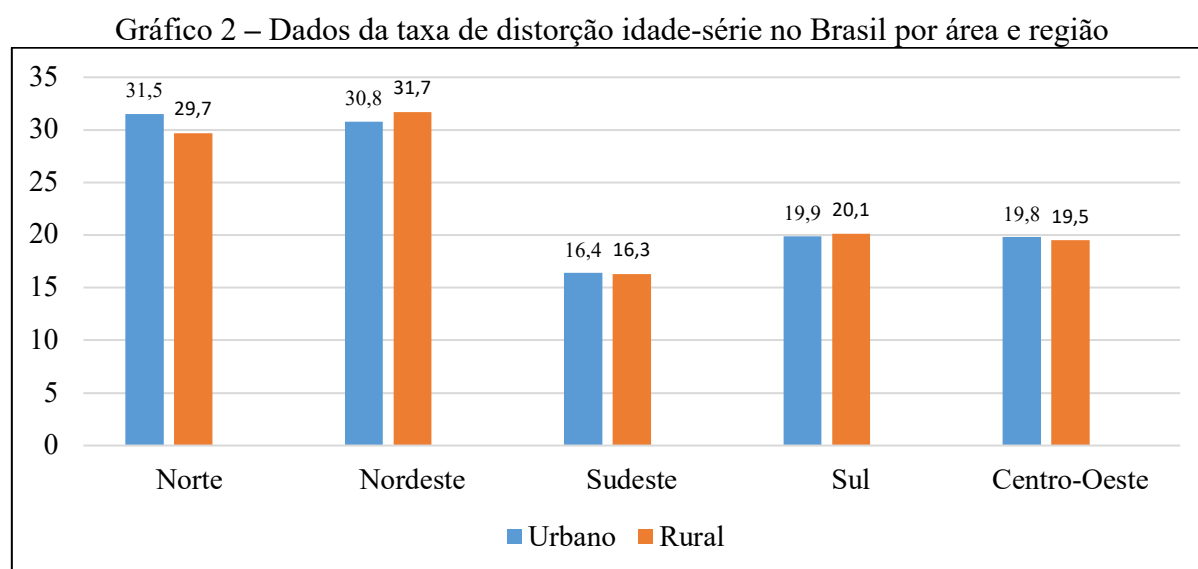
Este breve percurso histórico, como mencionado, não se distancia do tempo presente e da realidade atual da escolarização em localidades rurais no estado de Rondônia. Ao percorrer a região do Baixo Madeira, no rio Madeira em Rondônia, é possível constatar que ainda há diversas comunidades rurais e ribeirinhas com escolas de uma única sala. As escolas compõem a realidade das turmas multisseriadas e professores/as leigos/as, e em alguns casos o transporte é feito pelo rio, sem supervisão de adultos, por meio de “rabetas”⁴ pilotadas por crianças ou até mesmo professores. Outras embarcações também são utilizadas à medida que a administração pública de Porto Velho concede o combustível e o barqueiro-piloto. Em sua maioria, são embarcações simples com restrita proteção para épocas de chuvas, comportam em torno de 20 crianças e nem sempre possuem monitor para auxiliar nas travessias dos rios, subidas e descidas de barrancos, conforme dados trazidos por Barros *et al.* (2021, p. 21): “alunos oriundos de classes populares no meio rural continuam a experimentar diversas dificuldades para acessar e permanecer em escolas rurais”.

⁴ Barcos de pequeno porte usados pelas comunidades ribeirinhas.

E é a partir desta conjuntura construída historicamente que os índices de distorção idade-série em alunos/as de localidades rurais e/ou ribeirinhas da Amazônia rondoniense se constituem preocupantes, se comparados a outras localidades e regiões do país.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) trouxe dados que endossam a disparidade histórica do desempenho dos estudantes da região Norte em comparação ao Sul, Sudeste e Centro-Oeste, pois os dados evidenciam que a escolarização do Ensino Fundamental Anos Finais tem um potencial agravante se comparando aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que 18,4% dos estudantes atingiram a média esperada pelo SAEB (2017), ao passo em que, no Ensino Fundamental Anos Finais, somente 13,6% alcançaram a média em Língua Portuguesa, seguindo a mesma equação nas demais áreas do conhecimento avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017).

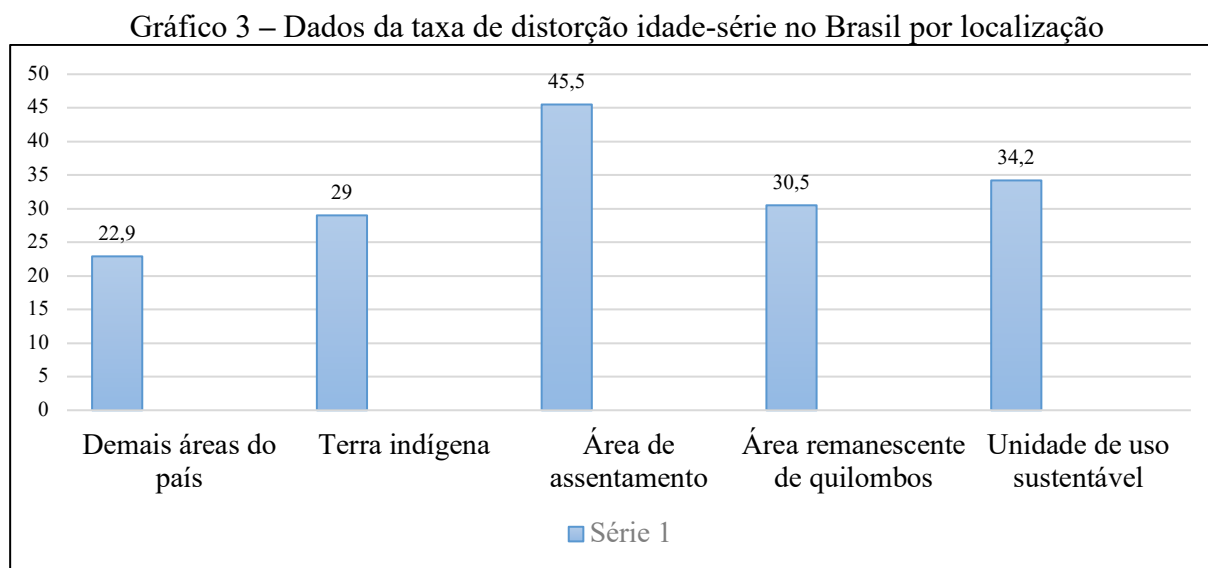
Os dados divulgados pelo Ministério da Educação mostram uma realidade preocupante, motivo pelo qual também estampou recentemente a capa do documento internacional publicado pela UNESCO no ano de 2019, com o título Panorama da distorção idade-série no Brasil, em que faz uma abordagem detalhada da triste situação, e reafirmam os dados oficiais brasileiros, conforme gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Panorama da distorção idade-série (UNESCO, 2019).

Os índices apresentados no gráfico mostram uma equiparação proporcional da distorção idade-série no Brasil, entre as áreas urbanas e rurais, evidenciando uma aparente equidade no cenário educacional, entretanto, cabe salientar que dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB, 2021) asseveram que, das 179.533 escolas brasileiras da Educação Básica, apenas 54.403 escolas são em localidades rurais; também que, das 47.295.294 matrículas realizadas em 2020 nas instituições escolares brasileiras, 5.177.972 são de escolas rurais. Ou seja, o ponto que se chega é que, mesmo as escolas rurais e seus estudantes sendo exponencialmente minoria no Brasil atualmente, sua distorção idade-série se equipara às escolas urbanas, o que nos possibilita analisar que há uma imensa desigualdade quando falamos nos índices de distorção idade-série, em que é possível afirmar que são maiores em localidades rurais a partir da leitura e compreensão dos dados disponíveis.

Para melhor ilustrar, outro gráfico mais detalhado pelo levantamento da UNICEF (2018) especifica ainda as localidades mais afetadas pela distorção idade-série no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Panorama da distorção idade-série (UNICEF, 2018).

As regiões citadas são habitadas por homens, mulheres, jovens e crianças que resistem à violência sistemática de seus territórios em disputa pela terra, pelos recursos naturais, pelo direito à vida, à longa data no Brasil, o que reflete claramente em seus índices de distorção idade-série dos estudantes que ali vivem. Considerando este contexto histórico, político e educacional da distorção idade-série no Brasil, em destaque a Amazônia rondoniense, quais seriam as políticas públicas educacionais propostas pelo Estado para o enfrentamento desta realidade?

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: DAS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO À MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA RIBEIRINHA RONDONIENSE

Atendendo a uma solicitação do Congresso Americano nos anos de 1960, James Coleman publicou, com base em um detalhado levantamento, o documento que ficou conhecido como Coleman Report (1966). Este relatório se tornou a principal referência política e educacional publicada por uma potência econômica mundial, a relacionar fatores sociais e econômicos diante das sucessivas reprovações escolares nas escolas públicas, constituindo-se um marco para a implementação de políticas educacionais capitalistas futuras, como os programas de correção de fluxo, que iniciaram em terras americanas pelos programas de Educação para Jovens e Adultos, para tentar diminuir seus índices de distorção idade-série, ao passo em que buscavam enxugar os gastos com a escolarização pública.

As ações educacionais propostas, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseadas no Coleman Report (1966), evidenciaram relações educacionais estritamente capitalistas e foram fortalecidas com a publicação da tese de Theodore Schultz (1967) que endossa a relação entre educação e preparação para o mundo do trabalho pelo viés do mercado, compreendendo a educação escolar pública como um investimento

do Estado, ao qual o indivíduo precise devolver em produção por meio do trabalho; a tese foi intitulada por Schultz como a *Teoria do Capital Humano*.

A partir de então, as políticas educacionais de correção de fluxo, amparadas no Coleman Report (1966) e na *Teoria do Capital Humano* (1967), serviram de parâmetro para países em desenvolvimento como o Brasil, que, na década de 1970, seguindo os métodos e técnicas norte-americanos, difunde amplamente a política que ficou conhecida no Brasil como tecnicista. Esta, por sua vez, era baseada, estritamente, em formar mão de obra capaz de operar as máquinas das indústrias nacionais e multinacionais que começavam a chegar ao Brasil, em pleno regime militar, na intenção de que os estudantes da educação básica recebessem instrução escolar suficiente para que fossem adultos produtivos para o sistema do mercado, diminuindo assim drasticamente os investimentos nas Universidades, já que não era interesse do Estado militarizado a consciência crítica fortalecida pelos cursos superiores, ao que Saviani (1993, p. 23) acrescenta “Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos”.

Destarte, as políticas públicas para a correção de fluxo de crianças, jovens e adultos em distorção idade-série no Brasil, amparadas na teoria do capital humano, visando custo *versus* benefício, tiveram continuidade com massivo financiamento de organismos internacionais, a saber o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, mediante acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, e implementadas principalmente a partir da década de 1990, em que mostra total harmonia com o percurso que se iniciou ainda na década de 1960, nos Estados Unidos da América, e se tornou referência nos países subdesenvolvidos.

Com a implementação de políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Pelo MEC (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC (1996), o Brasil consolidou uma proposta de educação que visava estabelecer limites claros sobre seu referencial teórico e metodológico que servisse como base ao trabalho pedagógico para todo o território nacional, em todas as regiões, com suas respectivas diversidades, em um processo implícito de padronização curricular que abriu portas para novas propostas de políticas de correção de fluxo para crianças, jovens e adultos em situação de distorção idade-série (dois anos ou mais de reprovação escolar), como o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), Bloco Pedagógico (BP) que consistem na progressão automática da criança nos seus três primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, implementado em todo o Brasil. Essa realidade é amplamente abordada na pesquisa de Campos (2020, p.16):

Desde então, essas políticas que visam a corrigir a defasagem idade/ano e, consequentemente, combater o fracasso escolar, vem desenvolvendo ações pedagógicas com estudantes em todo o Brasil, a fim de garantir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, fazendo modificações na organização do ensino e no currículo da escola.

Essas políticas educacionais garantiram a melhora nos índices de avaliação interna brasileira, impulsionados pela gerência do Estado brasileiro no fluxo educacional, por meio das políticas de correção de

fluxo. Conforme histórico do Censo que mostra uma melhora substancial nos índices da distorção idade-série nacionais, em 2015, 19,2% dos estudantes brasileiros aparecem com distorção idade-série; já, em 2022, consta um total de 12,3% (INEP, 2022). Entretanto, esses números não necessariamente refletiam uma melhora na qualidade do ensino, pois, uma vez em que a prioridade do Estado brasileiro se volta para políticas educacionais de controle do fluxo, objetivando melhores dados estatísticos quanto à reprovação, não há um compromisso explícito com a qualidade do ensino e nem com melhores condições de trabalho docente.

[...] a visão de qualidade expressa em políticas de cunho neoliberal, como essa é pautada na teoria do estado mínimo, que está centrada apenas na eliminação da reprovação, se preocupando-se apenas com o lado econômico e desconsiderando o lado humano e formativo. Logo, a correção de fluxo não se refere apenas a qualidade da educação, mas também é uma questão de gestão de recursos, uma vez que a repetência e a evasão geram custos indesejáveis (Nogueira, 2016, p. 58).

O programa de Educação Para Jovens e Adultos na modalidade modular (provas) e presencial semestral também foi uma maneira de garantir a correção do fluxo de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Com as políticas de correção de fluxo em todos os segmentos da educação básica implementadas, uma outra maneira de garantir os baixos custos com estudantes em distorção idade-série e ainda garantir bons índices nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme demonstrado na pesquisa, na ocasião do mestrado (Matias, 2019), foram os programas de iniciativa privada. Exemplo desses programas são o instituto Ayrton Senna, que em Rondônia chegaram com os projetos Se Liga para alfabetização, Acelera para a correção do fluxo entre os estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Salto para o futuro para estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, que devido à não contabilização das crianças e jovens nessas turmas para “aceleração da aprendizagem”, na aritmética geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é como se elas não existissem para o sistema, elevando os índices gerais do estado de Rondônia.

Levando-se em consideração o fato dos alunos destas turmas não somarem aos dados relevantes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) devido não fazerem os exames⁵ aplicados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) e não fazerem parte da lista oficial de reprovações informada pelo Censo Escolar, essas turmas com alunos fora da faixa etária para turmas regulares são matriculadas nas classes de aceleração disponíveis para o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II - os programas Acelera Brasil⁶ e Salto para o futuro, respectivamente no caso das redes estaduais no estado de Rondônia (Matias, 2019, p. 218).

A Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) ampliou a abrangência destes programas em 2015, incluindo as redes municipais de ensino do Estado de Rondônia pela adesão voluntária em um período entre 2015 e 2018, para os programas Se Liga e Acelera, nas turmas dos Anos Iniciais do

⁵ A exemplo da Provinha Brasil e Prova de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

⁶ Financiado pelo Instituto Ayrton Senna.

Ensino Fundamental. Ou seja, as escolas municipais do Estado de Rondônia tiveram a participação dos estudantes estritamente nos programas Se Liga e Acelera, que, em 2018, atendia um total de 2.682 estudantes entre as redes municipais e rede estadual, fomentados pelo Governo Estadual (SEDUC, 2018).

Desta maneira, além das políticas de correção de fluxo citadas acima, que convenientemente melhoram seus índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a rede estadual de educação rondoniense aderiu ao programa chamado Mediação Tecnológica para os três anos do Ensino Médio, por meio da portaria 680/2016-GAB/SEDUC, que tinha o objetivo de atender inicialmente as escolas rurais e/ou de difícil acesso, mas que foi implantado em escolas periféricas urbanas gradativamente sem o apoio estrutural adequado:

Art. 2º As escolas estaduais que não possuem espaço físico para a implantação e implementação do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica deverão estabelecer parceria com a rede municipal.

§ 1º As escolas que atenderem ao projeto por meio de salas anexas em escolas localizadas na área rural são denominadas de sede.

Art. 3º As aulas do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica serão realizadas pelo professor ministrante, transmitidas via satélite prioritariamente em tempo real, no estúdio localizado em Porto Velho - RO.

Parágrafo único. Poderão ser utilizadas teleaulas gravadas como recurso tecnológico de atendimento aos componentes curriculares, quando necessário (Rondônia, 2016, p. 1).

No programa de Mediação Tecnológica, as atividades que estão divididas em módulos, são ministradas de forma remota, ao passo em que há um professor presencial responsável por mediar as aulas, aplicar as avaliações, fazer os lançamentos no sistema de diário eletrônico, bem como oferecer recuperação em contraturno para os alunos que possam comparecer. O fato é que o professor presencial pode ser de qualquer área: Pedagogia, História, Letras, Educação Física, Química, Biologia, Artes, Sociologia, Filosofia entre outras. Enfim, este único professor é responsável por mediar as dúvidas de todos os alunos referentes a todas as áreas do conhecimento, sem haver, compreensivelmente, formação para todas elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas em localidades rurais, quilombolas e/ou de difícil acesso, que detêm o maior número de alunos em distorção idade-série, em destaque o estado de Rondônia, conforme os dados apresentados pelo Panorama da distorção idade-série (UNESCO, 2019) e o Anuário Brasileiro da Educação Básica (MEC, 2020), são as escolas/localidades que receberam o programa de Mediação Tecnológica no estado de Rondônia a partir de 2016, sem garantia de equipamentos e materiais didáticos, conforme previsto em portaria, e com um sistema de internet absolutamente precário, o que promove a reprodução histórica de políticas educacionais (Barros; Matias, 2019) e contribui para a exclusão dos alunos de escolas rurais, quilombolas, e periféricas, mantendo o *status quo* da secundarização da qualidade da educação pública para os filhos e filhas dos trabalhadores do campo, da terra, do rural, acentuado em contexto de pandemia mundial.

O percurso histórico nos chama à ação para a resistência pela permanência das crianças, jovens e adultos diante da insuficiência das políticas educacionais que efetivamente minimizem ou cessem os desafios

a partir das realidades de exclusão e abandono perpetuadas historicamente, sobretudo em áreas de difícil acesso, como as comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas. Salientamos que, muito embora os índices apontem para uma melhora gradual da distorção idade-série no Brasil, a constante que permanece em face às variáveis é a discrepância entre os resultados da área urbana e rural, que ainda se destacam no que se refere à distorção idade-série no Brasil, sobretudo na região amazônica brasileira conforme mencionaram Barros e Matias (2021).

É notório como o contexto de distorção idade-série na Amazônia rondoniense está intimamente ligada ao seu processo histórico de ocupação territorial e às políticas de integração territorial promovidas pelo Estado brasileiro, com maior impacto a partir da década de 1970, na proporção em que se notou profunda ausência de interesse na escolarização dos recém-chegados ao estado, migrantes, em sua maioria da região sul do país, que tiveram que construir as primeiras escolas rurais com os próprios punhos, e que até os dias atuais enfrentam políticas educacionais que reproduzem a exclusão histórica dos estudantes das localidades rurais, como o projeto de Mediação Tecnológica amplamente implementado em comunidades rurais e ribeirinhas, no contexto de pandemia, e que persiste no tempo presente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. F. G. do. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 25, p. 87-107, 2012. DOI 10.11606/issn.2236-4242.v25i1p87-107. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37369>. Acesso em: 14 fev. 2026.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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: 14 fev. 2026.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. As políticas sociais nos planos de governo dos presidentes 2018 no Brasil e a mídia. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 23, n. 1, p.339-355, 25 jul. 2019. Universidade Federal do Maranhão. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355>. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11923>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. Escolas rurais na região amazônica: traços da política e administração pública em Rondônia. *Revista de Educação Pública*, Mato Grosso, v. 30, p. 1-24, 2021. DOI: 10.29286/rep.v30ijan/dez. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11754/9742>. Acesso em: 14 fev. 2026.

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: 14 fev. 2026.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras. In: CHALOPA, 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: 14 Fev. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola*. Rio de Janeiro: Papirus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 21 mar, 2026.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 06 abril 2026.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

CELESTE FILHO, Macioniro A educação rural delineada por organismos internacionais de cultura e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. In: CHALOPA, 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. 231-267. Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

COLEMAN, James. *Equality of educational opportunity*: Institute of Education Sciences. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>. Acesso em: 14 fev. 2026.

CAMPOS, Maria Malta. *Avaliação da qualidade na educação infantil*. Pesquisa e debate em educação, v. 10, p. 891-916, 2020.

COSTA, Odaléia Alves da; CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). In: CHALOPA, 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. 81-104. Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

IBGE. *População Rural e Urbana*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em 14 fev. 2026.

INEP. *Resultados e resumos*: resultados finais do censo escolar. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. As políticas sociais nos planos de governo dos presidentes 2018 no Brasil e a mídia. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 23, n. 1, p.339-355, 25 jul. 2019. Universidade Federal do Maranhão. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355>. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/11923>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MATIAS, Juliana Cândido. *As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente*. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

PISA. *Brasil: resultados principais*. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 28 out. 2021.

Rondônia. *Portaria nº 680/2016-GAB/SEDUC: Mediação Tecnológica*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/07/portaria-680-2016-gab-seduc.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Editores associados, 1993.

SILVA, Regina Celly N.; MACÊDO, Selênia Souto. *Geografia Urbana: a urbanização brasileira*. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia%20-%20Reing/Geografia%20Urbana/Geo_Urb_A05_WEB_ZBM_SF_SI_SE_161209.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

UNICEF. *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil*. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 21 mar.2026.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.