

Escola Rural de Educação Infantil no Vale do Jamari, Amazônia rondoniense: políticas públicas

Escuela Rural de Educación Inicial en el Valle de Jamari, Rondônia Amazona: políticas públicas

Nislene de Matos Moraes^{1*}

Josemir Almeida Barros^{2**}

Resumo

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza no atendimento às crianças de área rural em Ariquemes, Rondônia. A questão- problema que guiou o percurso investigativo foi: De que modo a escola rural se organiza para atender às crianças da área rural? Em termos metodológicos, a investigação é de abordagem qualitativa, pois utilizou-se pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadores pedagógicos, gestores e agentes públicas da Secretaria Municipal de Educação. Percebeu-se a necessidade de melhorias significativas para as escolas rurais, seja no que diz respeito ao currículo, ao calendário escolar, à estrutura escolar ou à organização das turmas, para atender com maior qualidade à etapa da Educação Infantil. Essa situação requer investimentos significativos em políticas públicas e a efetivação daquelas já existentes.

Palavras-chave: educação infantil, escolas rurais, políticas públicas

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar y analizar las formas en que se organiza la escuela rural en el cuidado de niños del área rural de Ariquemes, Rondônia. La pregunta-problema que guió el camino de

^{1*} Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mail: nislene19@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>

^{2**} Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mails: josemirbh@gmail.com e josemir.barros@unir.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9165-0011>

Fecha de recepción: 14/07/2025. Fecha de aceptación: 7/09/2025.

Épocas. Revista de Historia – Universidad del Salvador. Argentina - núm. 29, julio-diciembre 2025, pp. 14-34. Los trabajos publicados en esta revista están bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

estudio fue la siguiente: ¿Cómo se organiza la escuela rural para atender a los niños de la zona rural? En términos metodológicos, la investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que se utilizó investigación bibliográfica y documental y entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores pedagógicos, gestores y agentes públicos de la Secretaría Municipal de Educación. Se percibió la necesidad de mejoras significativas para las escuelas rurales, ya sea en lo que se refiere al currículo, el calendario escolar, la estructura escolar o la organización de las clases, para atender con mayor calidad el nivel de educación inicial. Esta situación requiere inversiones significativas en políticas públicas y en la implementación de las que ya están en marcha.

Palabras clave: educación inicial, escuelas rurales, políticas públicas

I. Introdução

A presente pesquisa foi realizada em três das sete escolas rurais do município de Ariquemes, Rondônia, no ano de 2022, e teve como objetivo identificar e analisar os modos pelos quais essas instituições se organizam no atendimento de crianças de área rural. A questão-problema que guiou o percurso investigativo foi a seguinte: De que modo a escola rural se organiza para atender as crianças da área rural? Foi possível investigar a organização da Educação Infantil no meio rural e como as políticas públicas educacionais têm sido materializadas para o atendimento às especificidades rurais.

A investigação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foram utilizadas fontes variadas, entre elas documentos impressos (alguns oficiais), fotografias e 12 entrevistas semiestruturadas, sendo cinco com professoras rurais atuantes na etapa da Educação Infantil, três com gestores das escolas rurais, duas com coordenadores pedagógicos e duas com agentes públicas pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Por meio da pesquisa, a Educação Infantil rural se destacou, a partir das especificidades e dos contextos da Amazônia rondoniense do Vale do Jamari. Sobre essa temática, há poucas investigações que tratem das realidades educacionais da floresta amazônica. “O tema da educação rural ainda carece de mais estudos que possam desvendar

os rumos das suas escolas frente ao universo das políticas públicas educacionais ‘campo’” (Cavalcante, 2010, p. 550).

A pouca visibilidade da Educação Infantil rural é constatada não só nas produções científicas, mas também no próprio meio rural. Muitas vezes, essa etapa da educação não se faz presente nesse espaço ou, quando existe, apresenta uma grande precarização, seja pela falta de políticas públicas, pelo descaso das administrações públicas ou pela desvalorização da escola do meio rural em relação à escola do meio urbano. Diante disso, a pesquisa procurou impactar no âmbito das políticas públicas necessárias para as escolas rurais.

Percebeu-se a necessidade de melhorias significativas nas escolas rurais, como no currículo, no calendário escolar, na estrutura física e na organização das turmas, para atender com melhor qualidade a etapa da Educação Infantil. Essa situação requer investimentos significativos em políticas públicas e a efetivação daquelas já existentes.

O presente texto está organizado em duas partes. A primeira aborda a temática do currículo das escolas rurais, partindo das concepções dos/as entrevistados/as, contemplando desde os conceitos até a forma de organização, além da análise de documentos curriculares dos sistemas municipais de ensino. A segunda parte enfatiza as ações de políticas públicas para as escolas rurais, o modo de organização do calendário escolar, as estruturas físicas e a composição de turmas da Educação Infantil.

II. Metodologia

O texto aqui exposto é parte integrante da pesquisa realizada no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR, no ano de 2022. Para sua execução, adotou-se a abordagem qualitativa. O fenômeno foi investigado em sua complexidade, considerando elementos históricos, políticos, sociais e culturais. Nesse tipo de abordagem, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16).

O *lôcus* da investigação correspondeu a três das sete escolas rurais existentes no município de Ariquemes, Rondônia, no Vale do Jamari, sendo elas: Henrique Dias, Paulina

Mafini e Padre Ângelo Spadari. Todas as escolas mencionadas atendem desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Quadro 1

Localização das escolas rurais pesquisadas

Escolas	Localizações	Distâncias do perímetro urbano até as escolas
Escola Henrique Dias	Linha C-70, Travessão B-65, Gleba -17, Lote 64, Km 16, Ariquemes, RO.	26 km
Escola Paulina Mafini	Linha C-40, Travessão B-40, Distrito de Joelândia, Ariquemes, RO.	33 km
Escola Padre Ângelo Spadari	Linha C-75, Travessão B-0, Rodovia 421, Distrito Bom Futuro, Vila Ebesa, Ariquemes, RO.	83 km

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2022).

Os participantes que contribuíram com a pesquisa foram 12 pessoas, sendo cinco professoras rurais atuantes na etapa da Educação Infantil, três gestores das escolas rurais, dois coordenadores pedagógicos e duas agentes públicas pertencentes ao quadro da SEMED.

Realizou-se a pesquisa mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação e o consentimento dos sujeitos partícipes, isto é, após a aprovação do projeto no Conselho de Ética e Pesquisa (CEP). Foi explicado aos interessados todas as etapas da pesquisa. Os

participantes tiveram acesso e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde constam informações sobre os objetivos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, os direitos, os riscos e os potenciais benefícios da investigação em Educação.

A investigação foi realizada em duas etapas: i) pesquisa bibliográfica e ii) pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em materiais bibliográficos elaborados, como artigos, dissertações, teses e livros (Gil, 2002). A pesquisa de campo se desdobrou em fontes impressas, imagéticas e orais, entre elas destacam-se: resoluções, pareceres, diretrizes, decretos, leis, dados curriculares de ensino, projetos políticos pedagógicos, fotografias e entrevistas semiestruturadas com diferentes grupos.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a sujeitos com algum vínculo com as escolas rurais. Segundo Lüdke e André (2018, p. 40), ela “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Os dados recolhidos foram organizados sistematicamente para o processo de análise a partir da utilização do *software* de análise qualiquante Maxqda, um programa de computador que permite a codificação para a análise de textos, imagens, sons e vídeos. Por meio do Maxqda, foi possível codificar os textos inseridos (transcrição de entrevistas, documentos etc.), nomeando-os de acordo com os assuntos, fazendo uso de cores ou símbolos diferentes e, conseqüentemente, categorizando-os. Gibbs (2009, p. 61) destaca que “a codificação é melhor com um arquivo de texto eletrônico por meio de um programa de computador específico para a análise”.

A organização e a sistematização dos dados de campo a partir do uso do *software* Maxqda permitiram melhores condições para o cruzamento de informações no âmbito das categorias. Isso contribuiu sobremaneira para aferir rigorosidade na etapa de classificação e análise dos resultados.

III. O currículo das escolas rurais do Vale do Jamari: dos conceitos à organização

O currículo é um conceito polissêmico, que vai além de um conjunto de conteúdos prescritos. Ele é um instrumento de identidade e poder, um percurso a ser seguido, aquilo que o discente estuda, um projeto idealizado por uma instituição, bem como as vivências e práticas educativas. É um espaço de interesse coletivo, ou seja, um território em disputa, como sinalizado por Arroyo (2013). Nesse sentido, a neutralidade não tem lugar no currículo, pois sempre haverá uma primazia presente, podendo ser um espaço de inclusão ou exclusão de determinadas culturas.

Quando se trata de exclusão, Santomé (2008) menciona que o mundo rural é uma das culturas ausentes no currículo, porque os grupos pertencentes a essa dimensão geográfica são considerados minoritários por não disporem de uma estrutura de poder. Diante disso, é fundamental que a instituição escolar lute contra esse tipo de hegemonia, que afasta o diferente e reforça a exclusão.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. (Arroyo, 2011, p. 79)

Sendo assim, é preciso incluir a diferença rural no currículo para desestabilizar a cultura hegemônica. Um currículo voltado para a escola rural procura contemplar a realidade dos sujeitos que fazem parte dela, não no sentido de oferecer apenas saberes utilitários, como “aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes e adubos”, mas sim de “incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura” (Arroyo, 2011, p. 82).

Levando em conta essa incorporação mais rica de conhecimento e cultura ao currículo, investigou-se o contexto de três escolas rurais no município de Ariquemes, Rondônia, região pertencente ao Vale do Jamari. O objetivo foi identificar como essas

instituições organizavam seus currículos para atender às crianças moradoras de áreas rurais e matriculadas na etapa da Educação Infantil. Para tanto, foram realizadas análises de documentos curriculares e entrevistas semiestruturadas com vários grupos, como professores, coordenadores pedagógicos, gestores e agentes públicas pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação.

De antemão, foram feitas indagações aos entrevistados sobre suas concepções de currículos da escola rural. Várias respostas foram semelhantes, ao dizer que ele é um componente que valoriza a realidade das crianças que vivem no espaço rural. O que divergiu um pouco das demais respostas foi a de uma agente pública, que coloca o currículo como áreas pedagógicas e campos de experiências que devem ser trabalhados na Educação Infantil, isto é, fazendo alusão a um documento nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa ideia remete a um currículo prescrito. No entanto, considerando a dimensão conceitual que circula o currículo, pode-se dizer que ele vai além desse conceito, pois

é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2021, p. 150)

Diante de perguntas relacionadas à existência de diferenças entre os currículos das escolas urbanas e rurais em Ariquemes (RO), observou-se, a partir das respostas, que não há distinções referentes à etapa da Educação Infantil, apenas no Ensino Fundamental, com a inclusão de um componente curricular em Técnicas Agrícolas. O que, de fato, se verifica na Educação Infantil são algumas flexibilizações, tanto nos planejamentos quanto nas práticas pedagógicas, as quais envolvem a cultura das crianças, como a introdução da horta escolar, os elementos da natureza e as brincadeiras.

Algo que também indica não haver tais distinções é a própria configuração das formações pedagógicas direcionadas aos/as docentes de áreas rurais, as quais são realizadas conjuntamente com o quadro de professores/as da área urbana. Na visão de uma das agentes públicas, isso é benéfico, pelo fato de proporcionar trocas de experiências entre os

dois grupos. Apesar de ser um momento que contribui para o compartilhamento de experiências, é importante que as formações aconteçam no espaço geográfico em que os/as docentes lecionam, bem como sejam voltadas para essa realidade, de modo que possam ter conhecimentos relativos à adequação de suas práticas e metodologias. Considerando o contexto, “precisa ter o espaço nas pautas formativas como um lugar que se difere das características urbanas, mas que possui o seu valor tanto quanto qualquer outro espaço de vida” (Silva, 2019, p. 108).

A ausência de formação em conformidade com as especificidades rurais está em desacordo com o disposto na Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, que, em seu art. 7.º, § 2.º, explicita

que a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Os/as participantes também foram indagados/as sobre o processo de construção e organização dos currículos das escolas rurais. A grande maioria respondeu que são elaborados a partir de um documento curricular norteador, válido para todas as escolas, sem o atendimento às especificidades rurais, em que cada instituição elabora seu planejamento anual coletivamente, fazendo algumas adaptações conforme a realidade. Entretanto, a Professora 1 apresenta uma resposta distinta, ao tecer algumas críticas sobre o planejamento anual chegar pronto da SEMED, com base no meio urbano. Já a Professora 5 defende que seria ideal um currículo construído e organizado a partir da realidade em que leciona.

Pode-se comprovar essas falas diante das análises de documentos curriculares utilizados pelo sistema municipal de educação. Os documentos curriculares que são utilizados como base estruturadora dos currículos da rede municipal são a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e as Especificidades Curriculares Ariquemes (ECARI). O primeiro é o documento nacional obrigatório para todos os sistemas de ensino, que contempla as aprendizagens essenciais que devem ser

garantidas em todas as etapas da educação básica. O segundo é um documento regional, criado a partir da BNCC, mas com desdobramentos para atender à realidade rondoniense. Já o terceiro foi elaborado a partir dos dois documentos mencionados, também com desdobramentos, porém focado na realidade local de Ariquemes (RO).

Ao analisá-los, percebeu-se que há mais distanciamentos do que aproximações em relação à realidade das crianças rurais da Educação Infantil. Na BNCC, por exemplo, que organiza o currículo dessa etapa em campos de experiências contendo objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, foi possível identificar apenas cinco objetivos que permitem diálogo com a educação rural. Contudo, esses objetivos são imprecisos e genéricos, o que exige certa habilidade e formação docente para tentar conciliá-los nas práticas pedagógicas.

No RCRO, foram identificadas algumas sinalizações que enfatizam a relevância de as instituições de ensino adequarem seus currículos às especificidades rurais. Entretanto, ao analisar os objetivos descritos, pode-se afirmar que não são suficientes, tampouco apropriados pelos agentes da SEMED para que as escolas rurais possam referendá-lo.

O ECARI, por sua vez, registra a cultura local do município, algo que, em alguma medida, favorece a inclusão das peculiaridades rurais nas práticas pedagógicas. No entanto, a realidade rural não é contemplada com prioridade no documento, mesmo havendo sete escolas rurais no município. Apesar de alguns apontamentos contemplarem a realidade local, eles não se revelam suficientes para auxiliar os docentes rurais em relação à preparação de suas práticas pedagógicas vinculadas aos contextos rurais.

Os planejamentos anuais das três escolas rurais pesquisadas, utilizados para orientar as práticas pedagógicas e construídos a partir desses documentos curriculares, apresentam similaridades que corroboram a fala da Professora 1, ao dizer que o planejamento já chega pronto da SEMED. Além disso, esses planejamentos reproduzem os mesmos elementos constituídos no RCRO, sem acrescentar os contextos rurais. Essa situação aponta para a falta de direcionamento e *expertise* dos responsáveis pelo sistema de ensino do município, além do completo desconhecimento acerca da escola rural e de suas necessidades. “A existência de diretrizes, decretos, resoluções, leis de demais determinações sobre o ensino rural/campo não significa que haverá na prática melhorias das diversas condições de ensino

tanto para alunos quanto para os professores no meio rural” (Barros, 2013, p. 320).

Ainda que não exista um documento curricular direcionado ao contexto rural, é visível a dedicação dos docentes em tentar contemplar, em alguma medida, conhecimentos relacionados a esse espaço. Algumas atividades educacionais desenvolvidas por eles voltam-se a temáticas como o cultivo da terra, o ciclo das plantas e o conhecimento sobre os animais pertencentes à região amazônica, apresentadas de forma lúdica e prazerosa. Nesse processo, são unidos vários saberes, como escrita, números, unidades de medidas e alimentação saudável.

Figura 1

Práticas docentes envolvendo conhecimentos da região amazônica



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022).

A Figura 1 traz em evidência os conhecimentos relacionados à fauna da região amazônica, que faz parte da realidade regional das crianças. Já a Figura 2, apresentada a seguir, traz práticas conexas ao contexto rural local, resultado de um projeto elaborado pela Professora 1, nomeado como “Meu canteiro”.

Figura 2*Verduras plantadas pelas crianças**Fonte: Acervo dos pesquisadores (2022).*

A professora idealizadora do projeto faz o seguinte relato:

minhas crianças da Educação Infantil, agora no momento, eles estão desenvolvendo um projeto, ‘meu canteiro’. Aí nisso eles têm um canteiro deles, eles já foram lá, os pais mandaram mudas de couve, cebolinha, tomate, mandaram semente, né? Então, assim, eu tenho a parceria muito grande com o professor Elivelton, que é ele que trabalha na horta, e o senhor Donizete que também auxilia, né? Daí eles fizeram o canteiro pra gente e agora mesmo as crianças foram lá, plantaram, eles ensinaram a questão do plantar, e tudo, né? (...) e agora a gente faz esse trabalho de estar indo lá tirar os matinhos. Eles acompanham o crescimento e depois toda essa verdura que eles plantaram vão ser consumidas na alimentação deles. (Professora 1, “comunicación personal“, 2022)

Outros plantios também foram realizados, como um pé de feijão. As crianças acompanharam o crescimento fazendo uso de uma régua para medi-lo e, a partir disso, faziam registros sobre o que observaram, por meio de desenhos e escrita espontânea. Essa interligação com o meio rural nas práticas pedagógicas contribui de modo significativo para a ampliação do conhecimento quanto à descoberta do mundo e dos próprios saberes (Silva *et al.*, 2012).

Diante da análise das vozes dos/as entrevistados/as e dos documentos curriculares, percebe-se a necessidade de o sistema municipal de educação de Ariquemes construir currículos alinhados à realidade das crianças do meio rural, sobretudo referente à etapa da Educação Infantil, de modo a incluir as suas identidades e diferenças.

IV. Políticas públicas e o atendimento à Educação Infantil em escolas rurais

Para o bom funcionamento da organização escolar no meio rural, é imprescindível que haja investimentos em políticas públicas e a concretização das já existentes. Conforme aponta Secchi (2013), uma política pública é uma diretriz que tem como finalidade resolver um problema público. Mesmo que tenham essa finalidade, tais políticas nem sempre são cumpridas no interior das escolas rurais, considerando que, na maioria dos casos, as demandas presentes são ignoradas pela administração pública.

Ao serem questionados sobre as ações de políticas públicas que ajudam na organização escolar rural, os participantes citaram parcerias entre diferentes secretarias, como as de Educação, Meio Ambiente, Agricultura e Saúde, além do Ministério Público (MP) e do Conselho Tutelar. Contudo, esses órgãos não são especificamente direcionados ao público da Educação Infantil, sendo destinadas a todas as etapas da educação.

O envolvimento da Secretaria de Educação com as escolas se dá por meio do desenvolvimento de formações pedagógicas para os/as professores/as, bem como da realização de inspeções administrativas. A Secretaria do Meio Ambiente promove palestras de conscientização ambiental, enquanto a da Agricultura disponibiliza adubos e sementes para a realização de hortas. Já a Secretaria da Saúde executa e cobra a execução do programa federal Saúde na Escola, no qual a escola deve abordar diferentes temáticas relacionadas aos cuidados com a saúde dos/as estudantes. O MP e o Conselho Tutelar, por sua vez, fiscalizam o andamento educacional das crianças.

Além dessas ações, os participantes mencionaram as emendas parlamentares, em relação às contribuições de vereadores e deputados na compra de materiais pedagógicos, aparelhos de ar-condicionado e na realização de reformas prediais. Essas

emendas são necessárias em decorrência dos poucos recursos financeiros provenientes de programas, que, muitas vezes, são insuficientes para atender às necessidades da escola.

Embora algumas emendas sejam fornecidas pelos agentes políticos, a Professora 5 (2022) afirma:

eu vejo que tem muitas coisas que eles poderiam fazer e que eles retornam para a escola sem fazer, e colocam a competência para a escola resolver, para a escola trazer solução, que seria dele, mas ainda, mesmo assim, a gente vê pouco, mas vê. (Professora 1, “comunicación personal “, 2022)

Mesmo havendo ações de diferentes secretarias e de parlamentares, elas não são suficientes para uma boa organização escolar, uma vez que contribuem apenas em alguns segmentos e, além disso, não são efetivas, já que são nomeadas como parcerias, e parcerias podem ser cessadas a qualquer momento. Sendo assim, são necessárias ações de políticas públicas efetivas e que contribuam para todo o segmento escolar.

Como o calendário faz parte da organização escolar, foram feitos questionamentos sobre o modo como é organizado para atender as especificidades rurais. Um calendário organizado para atender o contexto de crianças rurais da Educação Infantil significa considerar as

necessidades das famílias e das crianças do campo, necessidades articuladas com suas organizações de vida e de trabalho, com a estiagem ou período de cheias, com os momentos de produção e colheita, de cuidado com os animais, com os tempos do extrativismo, com as atividades de distribuição e comercialização de produtos. Horários que precisam ser descobertos, visibilizados com os próprios sujeitos do campo. (Silva *et al.*, 2012, p. 133)

Ao escutar as vozes dos/as entrevistados/as a respeito do calendário, obteve-se respostas semelhantes: ele não é pensado a partir da realidade das crianças. O calendário em vigência segue o padrão das escolas urbanas, conforme destacado pela agente pública atuante no quadro da SEMED:

Então, a gente não tem um calendário diferenciado, o calendário é do município. É

sugerido pela SEMED (...), através da inspeção e setor pedagógico também. É um calendário geral para todas as escolas do município, são 27, até junto com as do Ensino Fundamental. (Gerente Municipal da Educação Infantil, “comunicación personal”, 2022)

Um calendário voltado para a realidade rural é necessário, e isso é apontado de forma explícita no art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao afirmar que, para ofertar a educação básica à população rural, deve haver uma organização escolar própria, ressaltando como um dos quesitos a inclusão de um calendário adequado às fases agrícolas e às condições climáticas do espaço geográfico rural.

Em relação à estrutura das três escolas rurais pesquisadas, considerando as respostas dos/as participantes, observou-se que, em alguns aspectos, apresentam condições favoráveis, mas também há problemas presentes.

A Escola Henrique Dias possui parquinho, biblioteca, mobiliários e salas adequadas, banheiros apropriados, materiais didáticos básicos e ambiente climatizado. Entretanto, o pátio é pequeno para atender o grande número de discentes, a quantidade de brinquedos é insuficiente e há a necessidade de uma quadra para o oferecimento de atividades esportivas.

Já a Escola Paulina Mafini possui parquinho, biblioteca, banheiros correspondentes à faixa etária, bastantes brinquedos pedagógicos, mobiliários adequados às necessidades das crianças, materiais didáticos básicos, sala de aula com espaço apropriado e quadra esportiva. Porém, o local apresenta instabilidade na energia elétrica, o que acarreta desconforto sem a climatização do ambiente.

Por sua vez, a Escola Padre Ângelo Spadari contém parquinho e biblioteca, mas nem todos os mobiliários são adequados às faixas etárias das crianças. Há poucos brinquedos pedagógicos e falta material didático, o que dificulta o trabalho dos/as professores/as, que acabam utilizando recursos próprios. As salas de aula possuem espaços reduzidos para acomodar uma numerosa quantidade de discentes. A escola também apresenta instabilidade na energia elétrica, o que impossibilita a climatização do ambiente, além da presença de goteiras no telhado em períodos chuvosos e de estruturas inadequadas

para o público infantil. Há muitos problemas na escola, que carece, com urgência, de significativos reparos na infraestrutura.

Todas as escolas apresentadas atendem o Ensino Fundamental, logo, não apresentam tantas características de um ambiente propício à Educação Infantil. Leite (1999) afirma que essa é uma problemática recorrente nas escolas rurais, que, na maioria das vezes, são marcadas por instalações precárias e sem condições adequadas para o trabalho pedagógico.

Durante as entrevistas, foi possível perceber a insatisfação de duas professoras, a 3 e a 5, quanto às condições estruturais, enfatizando que precisam melhorar em diversos aspectos. Isso reflete a importância de mais investimentos em políticas públicas para a Educação Infantil em escolas rurais. Barros e Ferreira (2020, p. 22) apontam que

As escolas públicas rurais ainda fazem parte de uma triste estatística em que há ausências de muitas coisas, desde materiais didáticos específicos a sistemas de refrigeração compatíveis com as localidades de elevadas temperaturas como a região Norte do Brasil. Também não é comum a existência de quadras e/ou pátios cobertos para os alunos realizarem suas diversas atividades.

A composição das turmas de Educação Infantil em duas escolas rurais, Henrique Dias e Paulina Mafini, são semelhantes. A sala de aula é composta por crianças de duas idades distintas, 4 e 5 anos, no mesmo espaço, ou seja, Pré I e Pré II. As professoras relatam que isso se torna um desafio a mais, porque precisam preparar atividades em conformidade com a particularidade das crianças. As razões para essa junção foram o reduzido número de alunos e a indisponibilidade de uma professora para atendê-los, caso houvesse a divisão.

A Professora 1, “comunicación personal” (2022) se queixa de que, com essa forma de organização,

quem sai prejudicado são as crianças, isso não tem como esconder, (...) eu não tenho meu tempo todo para trabalhar (...), por exemplo, esse conteúdo que estou trabalhando aqui, isso aqui não poderia ser para o pré I, o pré I está mais na

coordenação motora, na socialização, na interação, é, eu levo eles ao banheiro, ensino a se limpar, a higienizar, escovar os dentinhos, ajudando eles na alimentação (...). Então, assim, o pré I, eles exigem isso, essa atenção maior, e por eu ter as outras crianças que eu preciso me dedicar mais, que é o pré II, acabo, não deixando de lado, mas falhando, eu vejo como uma falha.

A Escola Padre Ângelo Spadari possui sua organização por faixa etária em cada sala, sendo: Maternal — três anos, Pré I — quatro anos e Pré II — cinco anos. Ainda que haja uma divisão por idade, há queixas do grande número de crianças em uma pequena sala, que chega a quase trinta, o que torna impossível desenvolver atividades que atendam aos objetivos indicados nos documentos curriculares, como é possível identificar na seguinte fala:

eu acho assim, a sala, a sala é pequena, né? Se você senta todas as crianças, não sobra espaço para você andar. Então, é melhor deixar eles em pé, sento e levanto. E, assim, a gente trabalha com a proposta dos cantinhos, organiza em um canto um determinado material, no outro lado da sala um outro determinado material. Nessa quantidade de crianças com ambiente pequeno, não dá para ser feito dessa forma. (Professora 3, “comunicación personal”, 2022)

Essa superlotação e as salas com espaços limitados afetam de modo negativo a prática docente, causando também a redução das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, já que alunos da Educação Infantil precisam de espaço para interagir em suas brincadeiras. Silva *et al.* (2012) dizem que essas condições acabam repercutindo na qualidade da oferta de educação infantil.

Perante as realidades em que se encontram as escolas rurais, detecta-se que administração pública acaba aplicando recursos de modo inadequado ou pouco eficiente na educação, até mesmo negligenciando as necessidades de docentes para melhor qualidade do trabalho pedagógico, ao permitir a existência de salas de aulas superlotadas e a junção de discentes de grupos etários diferentes em uma mesma turma.

V. Considerações finais

A investigação contribuiu para melhor compreensão das políticas públicas educacionais em curso e as realidades escolares rurais no município de Ariquemes, Rondônia, possibilitando identificar e analisar os modos de organização e as especificidades de escolas rurais para crianças na Educação Infantil.

Evidenciou-se que, a respeito do currículo, as escolas rurais representadas por agentes públicos se referenciam em documentos complexos e distantes das realidades do contexto rural, entre eles, a BNCC, o RCRO e o ECARI. São documentos que não apresentam explicitamente vínculos com as peculiaridades das crianças da área rural.

Com base nas análises documentais e entrevistas, percebeu-se a inexistência de um currículo específico que contemple as especificidades das crianças que estudam nas escolas rurais. Os currículos das escolas são pensados pelos integrantes da Secretaria Municipal de Educação, contudo, os docentes fazem poucas flexibilizações e ajustes necessários a partir dos planejamentos de suas aulas, evidenciando o completo distanciamento da Secretaria de Educação em relação às necessidades das escolas. Embora haja desafios, os docentes tentam, a partir de seus contextos e cotidianos, realizar alguns ajustes de modo a se aproximar das realidades das escolas rurais.

Percebeu-se que o sistema de ensino municipal não atende adequadamente às legislações vigentes sobre as escolas rurais terem uma organização própria. Isso é notado na organização do calendário, que é padrão, não apresentando as adequações necessárias conforme a realidade rural. Além disso, as ações de políticas públicas destinadas às escolas rurais não são efetivas, tampouco específicas às suas realidades.

As estruturas das escolas precisam de melhorias significativas para um atendimento adequado às crianças da Educação Infantil, como a ampliação de salas e pátios e a construção de quadras para a realização de atividades esportivas. Também há a necessidade de investimentos em materiais e brinquedos pedagógicos, a fim de que os/as professores/as possam desenvolver suas práticas educativas com maior qualidade.

A organização das turmas de Educação Infantil é algo que requer atenção por parte do poder público. A junção de crianças com idades distintas em um mesmo espaço acaba

dificultando a prática docente, assim como resulta na superlotação em um local pequeno. É importante a contratação de mais professores para atender adequadamente às crianças.

Nesse sentido, é premente a necessidade de mais investimentos em políticas públicas e a da efetivação das já existentes nas escolas rurais, seja no que diz respeito à adequação do currículo, do calendário, da estrutura escolar ou da organização das turmas, para atender com maior qualidade à etapa da Educação Infantil.

Referências

- Ariquemes (Município). (2020). *Especificidades Curriculares de Ariquemes – ECARI*. SEMED.
- Ariquemes (Município). (2021a). *Projeto pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini*. SEMED.
- Ariquemes (Município). (2021b). *Projeto pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Henrique Dias*. SEMED.
- Ariquemes (Município). (2022). *Projeto pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari*. SEMED.
- Arroyo, M. G. (2011). A educação básica e o movimento social do campo. En M. G. Arroyo, R. S. Caldart & M. C. Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 65–86). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Barros, J. A. (2013). *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas do século XIX e início do XX (1899–1911)* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13643>
- Barros, J. A., & Ferreira, N. V. C. (2020). Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras. En R. F. S. Chaloba, M. Celeste Filho & I. M. Mesquita (Orgs.), *História e memória da educação rural no século XX* (pp. 439–475). Cultura Acadêmica.

Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (Versão final).

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 549–564. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez.

Lüdke, M., & André, M. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.

Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO): Ensino infantil. SEDUC. <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-de-rondonia-ensino-infantil/>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Santomé, J. T. (2008). As culturas negadas e silenciadas no currículo. En T. T. da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (7ª ed., pp. 159–177). Vozes.

Secchi, L. (2013). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning.

Silva, A. L. da. (2019). *Infâncias da terra: história, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes, RO* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia]. UNIR.
https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA__O___ANDRESSA_1409760954.pdf

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação infantil do campo*. Cortez.

Silva, T. T. da. (2021). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3ª ed.). Autêntica.