

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NISLENE DE MATOS MORAES

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS EM ARIQUEMES, RONDÔNIA, DE 1996 A 2022**

PORTO VELHO - RO

2023

NISLENE DE MATOS MORAES

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS EM ARIQUEMES, RONDÔNIA, DE 1996 A 2022**

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

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

PORTO VELHO – RO

2023

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

M828e Moraes, Nislene de Matos.

A educação infantil em escolas rurais e as políticas públicas educacionais em Ariquemes, Rondônia, de 1996 a 2022 / Nislene de Matos Moraes. - Porto Velho, RO, 2023.

198 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Josemir Almeida Barros.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Educação infantil. 2. Crianças rurais. 3. Educação rural. 4. Escola rural. 5. Políticas públicas. I. Barros, Josemir Almeida. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 37.04(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de abril de dois mil e vinte e três, às oito horas de Rondônia, teve início a sessão de **DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, na sala virtual do Google Meet, Link: <https://meet.google.com/yav-wytz-vyt>, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores e Professora Dr. Josemir Almeida Barros (orientador - PPGE/UNIR), Prof^a. Dr^a. Eulina Maria Leite Nogueira (membro externo - PPGECH/UFAM) e Prof. Dr. Samilo Takara (membro interno - PPGE/UNIR), a fim de argüirem **NISLENE DE MATOS MORAES**, acerca do texto de Dissertação intitulada: **A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ARIQUEMES, RONDÔNIA DE 1996 A 2022**, sob orientação do Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor sua **DISSERTAÇÃO**, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **NISLENE DE MATOS MORAES** foi **APROVADA** no **EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, faz jus ao título de **MESTRA EM EDUCAÇÃO** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recomendações Banca:

A banca destaca originalidade e relevância da pesquisa realizada. Indica o aprofundamento da pesquisa em nível de Doutorado e publicações de materiais científicos.

Porto Velho/RO, 28 de abril de 2023.

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof^a. Dr^a. Eulina Maria Leite Nogueira (Membro externo - PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. Samilo Takara (Membro Interno - PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **JOSEMIR ALMEIDA BARROS, Docente**, em 28/04/2023, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SAMILO TAKARA, Docente**, em 28/04/2023, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA, Usuário**



Externo, em 26/05/2023, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1327354** e o código CRC **B98853D2**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos/as aqueles/as que contribuíram significativamente para a minha trajetória acadêmica, de forma direta e indireta.

Primeiramente, dedico aos meus pais adotivos, **Maria Geni da Silva e Severino Rodrigues da Silva**, que reservaram espaço em vossos corações para criar eu e mais três filhos/as, além dos seus biológicos. Eles foram exemplos importantes para eu seguir a caminhada dos estudos, ainda que não tivessem a cultura do estudar, mas são exemplos de persistência e dedicação naquilo que fazem.

Às **professoras**, aos **gestores, coordenadores pedagógicos das escolas rurais e membros da SEMED**, que reservaram um pouco do seu tempo para se dedicar à pesquisa, cujas contribuições foram essenciais para o mundo científico.

Ao **meu esposo**, que foi um importante companheiro em todas as etapas da pesquisa, dando força e apoio, principalmente nas idas e vindas às escolas rurais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, por ter me concedido força e persistência para conseguir vencer os desafios durante a pesquisa, que não foram nada fáceis.

Agradeço ao meu orientador, **Dr. Josemir Almeida Barros**, que me acolheu como orientanda, acreditando que poderia contribuir de alguma maneira para o mundo científico. Orientou com muito carinho, paciência e dedicação, transmitindo segurança para que eu realizasse a pesquisa com mais tranquilidade. Foi um importante condutor, que me pegou nas mãos e mostrou os caminhos a seguir. Aprendi bastante!

Agradeço a oportunidade concedida pelo **Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC)**, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Agradeço ao meu esposo e colega de mestrado, **Nathan Lima da Silveira**, que colaborou bastante para me manter em pé e não desistir.

Agradeço aos meus pais adotivos, **Maria Geni da Silva** e **Severino Rodrigues da Silva**, que foram bases relevantes para a construção de quem eu me tornei.

Agradeço a todos/as **participantes da pesquisa**, que deram a oportunidade e o espaço para conhecer as suas práticas e experiências com as escolas rurais.

Agradeço **aos professores e professoras do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Dr. Samilo Takara, Dra. Marilsa Miranda de Sousa, Dr. Antônio Carlos Maciel, Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e Dr. Wendell Fiori de Faria**, que ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas. Gratidão pelas aprendizagens proporcionadas, permitindo enxergar a realidade com outros olhos.

Agradeço **aos/as colegas de turma**, que ajudaram de forma significativa, compartilhando conhecimento, dando suporte para sanar algumas dúvidas.

Agradeço às colegas, **Maria Creuza** e **Gloraci**, pelas trocas de conversas científicas e palavras de ânimo nos momentos de aflição.

Aos **colegas pesquisadores/as do grupo de pesquisa**, que contribuíram com debates, ideias e materiais sobre o rural.

Aos componentes da banca, **Prof. Dr. Josemir Almeida Barros, Prof^a. Dr^a. Eulina Maria Leite Nogueira e Prof. Dr. Samilo Takara**, que dispuseram um pouco de seu tempo para contribuir de modo significativo para o aperfeiçoamento deste trabalho.

EPÍGRAFE

Não vou sair do campo

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos, nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

Composição: Gilvan Santos

MORAES, Nislene de Matos. **A educação infantil em escolas rurais e as políticas públicas educacionais em Ariquemes, Rondônia, de 1996 a 2022**. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças da área rural em Ariquemes, Rondônia. O recorte temporal foi de 1996 a 2022. O período inicial (1996) é o marco da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/96, que reconhece a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e a oferta de educação para a população rural. O recorte final é 2022, ano da instituição do Plano Plurianual Municipal de Ariquemes, documento que planifica as ações governamentais de forma quadrienal, 2022-2025, e enfatiza a necessidade de políticas públicas para diferentes setores, em especial, a educação. A pesquisa foi realizada em três das sete escolas rurais do município de Ariquemes. Os objetivos específicos são: i) identificar e analisar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas rurais de Educação Infantil; ii) investigar a organização de escolas rurais em termos de currículo para Educação Infantil e iii) pesquisar parte da legislação educacional no que diz respeito a escolas rurais de Educação Infantil. A indagação primária é: de que modo a escola rural se organiza para atender as crianças da Educação Infantil? E as complementares: i) quais as concepções de políticas públicas presentes em documentos oficiais sobre a organização do ensino infantil para escolas rurais? ii) o currículo da escola rural infantil atende as peculiaridades de crianças rurais? iii) a legislação educacional para Educação Infantil apresenta aproximações com as especificidades de escolas rurais? Em termos metodológicos, diversas fontes foram utilizadas e compuseram duas etapas: na primeira, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Na segunda, a pesquisa de campo, que se desdobrou em fontes impressas, imagéticas e orais, entre elas, resoluções, pareceres, diretrizes, decretos, leis, dados curriculares de ensino, projetos político pedagógicos, regimento escolar, planos das ações da administração pública para as escolas rurais, plano plurianual municipal, plano nacional da educação, dados estatísticos sobre educação a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); fotografias, mapas, gráficos, quadros e entrevistas semiestruturadas com diferentes grupos de colaboradores, sendo cinco professoras da educação infantil, três gestores ou diretores, dois coordenadores pedagógicos e dois agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando 12 participantes. As entrevistas foram coletadas *in loco* e por meio de plataforma *on-line* do Google Meet, diante do quadro de pandemia da COVID-19, que acometeu o mundo a partir de 2020. As recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) foram adotadas em todas as etapas da pesquisa. Para a sistematização e codificação dos dados coletados, utilizou-se o *software* de análise qualiquante Maxqda versão 2022. Averiguou-se, portanto, que a organização escolar rural não atende adequadamente as especificidades da educação infantil em razão das inadequações do calendário e do currículo. É aparente a falta de políticas públicas específicas para as escolas rurais. Apesar disso, docentes colaboram sobremaneira para viabilizar as atividades pedagógicas, mesmo sem apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Educação infantil; crianças rurais; educação rural; escola rural; políticas públicas.

ABSTRACT

This research has the general objective of identifying and analyzing the ways in which the rural school is organized to serve children in the rural area in Ariquemes, Rondônia. The period was 1996 to 2022. The initial period of 1996 marks the implementation of the Law of Guidelines and Bases of Basic Education nº 9.394/96, which recognizes Early Childhood Education as a stage of Basic Education and the provision of education for the rural population. The final time frame is 2022, the year of the institution of the Multiannual Municipal Plan of Ariquemes, which plans government actions on a four-year basis, 2022-2025, and emphasizes the need for public participation, especially education. The research was conducted in three of the seven rural schools of the municipality of Ariquemes. The specific objectives are: i) to identify and analyze conceptions of public policies and their links with rural Early Childhood Education schools; ii) investigate the organization of rural schools in terms of curriculum for Early Childhood Education and iii) research part of the educational legislation about rural schools for Early Childhood Education. The primary question is: how is the rural school organized to serve kindergarten children? And the complementary ones: i) what are the conceptions of public policies present in official documents on the organization of early childhood education for rural schools? ii) does the curriculum of the rural children's school meet the peculiarities of rural children? iii) does the educational legislation for Early Childhood Education present approximations with the specificities of rural schools? In methodological terms, several sources were used and comprised two stages: in the first, bibliographical research was used. In the second, field research, which unfolded in printed, imagery and oral sources, among which: resolutions, opinions, guidelines, decrees, laws, teaching curriculum data, pedagogical political projects, school regulations, action plans from public administration to rural schools, multiannual municipal plan, national education plan, statistical data on education from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE); photographs, maps, graphs, data frame and semi-structured interviews with different groups of collaborators, being five early childhood education teachers, three managers or directors, two pedagogical coordinators and two public agents from the Municipal Department of Education (SEMED), totaling 12 participants. The interviews were collected *in loco* and through the Google Meet online platform, in view of the COVID-19 pandemic, that has affected the world since the year 2020. The recommendations of the World Health Organization (WHO) were adopted at all stages of the research. For the systematization and coding of the collected data, the Maxqda version 2022 qualitative analysis software was used. Therefore, it was found that the rural school organization did not meet the specific requirements of early childhood education due to the inadequacies of the calendar and curriculum. The lack of specific public policies for rural schools is apparent. Despite this, teachers collaborate greatly to make pedagogical activities feasible, even without support from the Municipal Education Department.

Keywords: Early childhood education; rural children; rural education; rural school; public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estado de Rondônia e o município de Ariquemes	19
Figura 2 – Núcleo urbano Santo Antônio do Rio Madeira (1910).....	22
Figura 3 – Abertura para instalação da linha telegráfica em Ariquemes	27
Figura 4 – Garimpo Bom Futuro	27
Figura 5 – Ariquemes em 1977	28
Figura 6 – Parecer de autorização da escola Teófilo Dias.....	29
Figura 7 – Escola Gil Vicente	30
Figura 8 – Colaboradores entrevistados	38
Figura 9 – Participantes da pesquisa: sexo, idade, morar e trabalhar na roça	38
Figura 10 – Localização da escola Paulina Mafini.....	56
Figura 11 – Escola Paulina Mafini	57
Figura 12 – Localização da escola Henrique Dias	58
Figura 13 – Escola Henrique Dias.....	59
Figura 14 – Parecer de autorização da escola Henrique Dias	60
Figura 15 – Localização da escola Padre Ângelo Spadari	61
Figura 16 – Escola rural Padre Ângelo Spadari	62
Figura 17 – Respostas das professoras sobre a escolha do curso em que atuam.....	68
Figura 18 – Início e tempo de atuação das professoras no magistério	69
Figura 19 – Esquema do processo de análise dos dados	75
Figura 20 – Organização e sistematização de dados a partir do <i>software</i> Maxqda.....	75
Figura 21 – Ciclo das políticas públicas.....	101
Figura 22 – Práticas docentes	129
Figura 23 – Verduras plantadas pelas crianças da escola Henrique Dias.....	130
Figura 24 – Pé de feijão plantado pelas crianças da escola Henrique Dias.....	131
Figura 25 – Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ECARI....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos de colonização em Rondônia	25
Quadro 2 – Documentos pesquisados no <i>site</i> do Ministério da Educação (MEC)	48
Quadro 3 – Colaboradores participantes das entrevistas semiestruturadas	52
Quadro 4 – Escolas rurais existentes na localidade e seus níveis de complexidade de gestão	54
Quadro 5 – A classificação dos níveis das escolas.....	55
Quadro 6 – Caracterização das entrevistadas	66
Quadro 7 – Caracterização dos gestores e coordenadores pedagógicos	69
Quadro 8 – Início da carreira docente, início da atividade que exerce e tempo de atuação....	70
Quadro 9 – Perfil das Agentes públicas da SEMED	71
Quadro 10 – Caracterização das entrevistas realizadas.....	71
Quadro 11 – Definição de políticas públicas	97
Quadro 12 – Narrativas atinentes à concepção de políticas públicas.....	105
Quadro 13 – Narrativa referente às políticas públicas em curso que dizem respeito à educação rural.....	106
Quadro 14 – Percepção da entrevistada em relação à efetivação de políticas públicas educacionais nas escolas rurais.....	107
Quadro 15 – Narrativas sobre a relação entre Secretaria Municipal de Educação e escola rural	108
Quadro 16 – Documentos citados pelas colaboradoras que fundamentam as ações da SEMED	109
Quadro 17 – Teorias curriculares	122
Quadro 18 – Falas dos colaboradores sobre concepção de currículo da escola rural	124
Quadro 19 – Respostas em relação à existência de diferenças entre os currículos de escolas urbanas e rurais	126
Quadro 20 – Dizeres dos entrevistados sobre a organização e construção do currículo escolar rural.....	132
Quadro 21 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e suas aproximações com educação rural.....	138
Quadro 22 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” do RCRO que podem dialogar com a educação rural	144
Quadro 23 – Significados dos códigos do RCRO	145

Quadro 24 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” do RCRO que podem dialogar com a educação rural	146
Quadro 25 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “traços, sons, cores e formas” do RCRO que podem dialogar com a educação rural	147
Quadro 26 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” do RCRO que podem dialogar com a educação rural	148
Quadro 27 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” do RCRO	149
Quadro 28 – Representação do código alfanumérico do ECARI.....	152
Quadro 29 – Ações de políticas públicas	167
Quadro 30 – Falas dos entrevistados referentes à organização do calendário	169
Quadro 31 – Falas dos participantes referentes à estrutura física da escola rural	172
Quadro 32 – Falas condizentes à organização das turmas da educação infantil na escola rural	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Integrantes que participaram da pesquisa: grupos distintos	39
Gráfico 2 – Quantidade de participantes da pesquisa	64
Gráfico 3 – Residência das professoras que concederam entrevistas	65
Gráfico 4 – Participantes da pesquisa que trabalharam na roça	66

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
COVID-19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECARI	Especificidades Curriculares de Ariquemes
EDUCA	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
ME	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MT	Mato Grosso
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIN	Plano de Integração Nacional
PMAE	Programa Municipal de Alimentação Escolar
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROGEF	Programa Gestão Financeira Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RCRO	Referencial Curricular de Rondônia
RO	Rondônia
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente
SEMDES	Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMSAU	Secretaria Municipal da Saúde
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	TECENDO OS FIOS DA METODOLOGIA: PERCURSOS DA PESQUISA.....	41
2.1	Pesquisa em Ciências Sociais.....	41
2.2	Pesquisa qualitativa em Educação.....	43
2.3	Pesquisa bibliográfica e documental	46
2.4	Entrevistas semiestruturadas	51
2.5	Caracterização das escolas rurais e perfil dos grupos entrevistados.....	54
2.6	Metodologia de análise de dados.....	73
3	EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO RURAL: LUTAS E CONQUISTAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	77
3.1	Infâncias e crianças: imagens plurais.....	78
3.2	Breve retrospectiva histórica das infâncias brasileiras: da assistência à educação	83
3.3	Educação Infantil em interface com a educação rural nas políticas públicas	86
4	TIPOS E CICLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTOS DE ESCOLAS RURAIS.....	94
4.1	Aspectos conceituais sobre políticas públicas	94
4.1.1	Tipos de políticas públicas e seus impactos sociais	98
4.1.2	Ciclo das políticas públicas	100
4.2	Políticas públicas educacionais e as concepções das agentes públicas	105
4.3	Uma análise das concepções de políticas públicas nos documentos oficiais e seus vínculos com as escolas da educação infantil no meio rural.....	111
5	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS.....	120
5.1	Ideias ou concepções que circundam o currículo	120
5.2	Currículo de escolas rurais a partir das vozes dos entrevistados	124
6	O CURRÍCULO A PARTIR DE LEGISLAÇÕES: O RURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	137
6.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a escola rural	137
6.2	Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e a escola rural.....	141

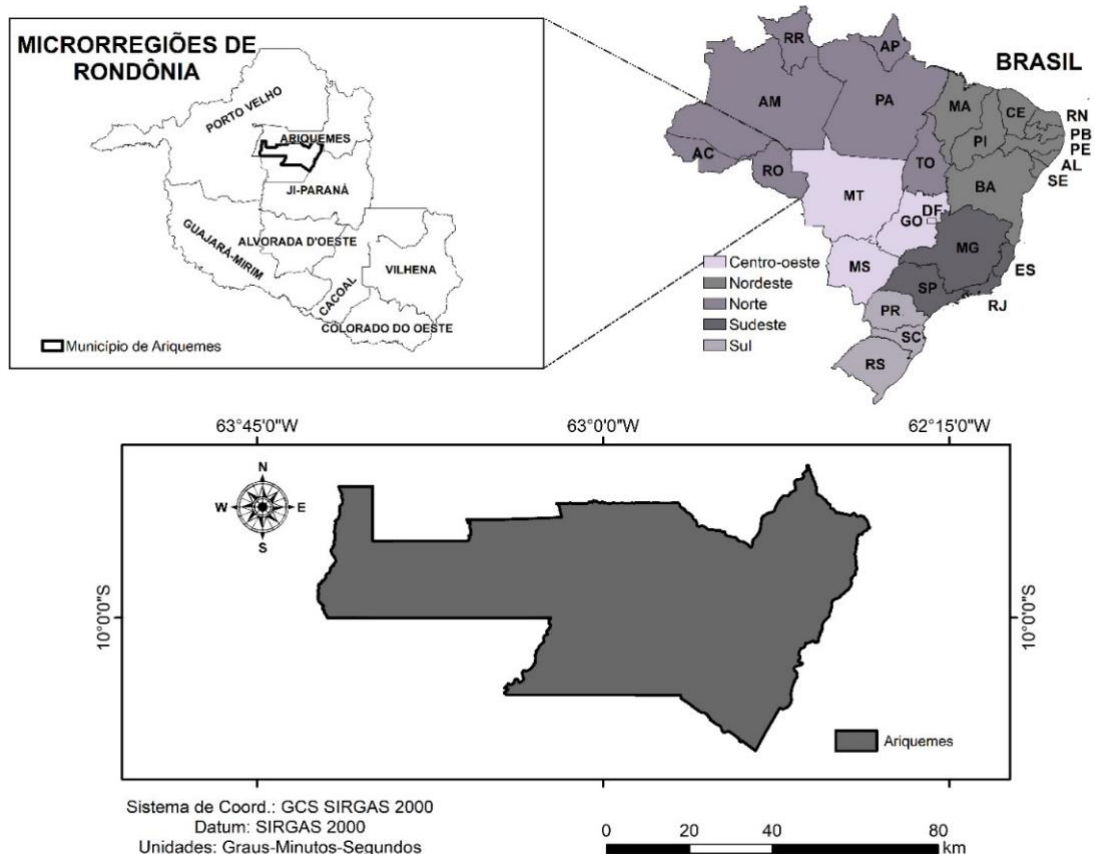
6.3	Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI) e a escola rural	151
7	ESCOLAS RURAIS: ORGANIZAÇÃO E DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	162
7.1	A organização de escolas rurais a partir das falas dos entrevistados.....	162
8	CONCLUSÃO	182
	REFERÊNCIAS	186

1 INTRODUÇÃO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*
(FREIRE, 2015, p. 30-31)¹

Esta pesquisa foi realizada em três escolas rurais localizadas no município de Ariquemes, pertencente à Amazônia rondoniense. A figura a seguir ilustra o estado e o município em que foi realizada a pesquisa.

Figura 1 – Estado de Rondônia e o município de Ariquemes



Fonte: Elaborado a partir do banco de dados disponíveis no IBGE: Sistema de Coordenadas GCS SIRGAS 2000 – ArcGis, por Ygor Oliveira Sarmiento Rodrigues. *E-mail:* ygorsarmiento@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8951628757796413> (2023).

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Rondônia é um estado pertencente à Amazônia Legal, localizado na região Norte do Brasil, constituído por uma grande dimensão territorial, o que fez atrair diferentes povos de várias localidades do Brasil, até mesmo de outros países. Eles vieram em busca de riquezas, terras e melhores condições de vida a partir de incentivos dos governos.

O estado de Rondônia é composto por 52 municípios. De acordo com o último censo disponível e realizado pelo IBGE (2010), o estado possui cerca de 1.562.409 habitantes, sendo 1.149.180 na zona urbana e 413.229 na zona rural. A população total é de 1.815.278, com base na estimativa de 2021².

Por acolher pessoas de diversos lugares, que tinham como objetivo ascender economicamente, o estado carrega consigo um conjunto de adjetivos vinculados a sua história, alguns bons, outros nem tanto. São parte das memórias, das culturas em que se destacam conquistas, marcas do sofrimento, escravidão, lutas, desastres ambientais, disputas por terras, entre outros.

A ocupação do estado de Rondônia foi marcada por várias ondas migratórias, que são divididas ao longo da história. O primeiro registro de ocupação na região amazônica data do fim do século XVII, durante o período colonial, momento em que se encontravam algumas missões jesuíticas. Um fator que atraiu alguns ocupantes portugueses foi a descoberta do ouro no estado de Cuiabá; para adentrar no território, teriam de introduzir suas bandeiras pelo Vale do Guaporé (CIM, 2003).

Um dos bandeirantes que explorou o espaço territorial rondoniense, por volta de 1647, é Antônio Raposo Tavares. De algum modo, contribuiu para o reconhecimento das terras caracterizadas como Território Federal de Rondônia, que hoje é nomeado como estado de Rondônia. Ainda que tenha influenciado a constituição do estado, “por outro lado, foi também responsável pela escravização de grande quantidade de índios [...]” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 147).

Nesse movimento de exploração territorial, muitas expedições do sul do Brasil foram promovidas por portugueses, que navegavam por diferentes rios, como o Paraná, o Paraguai, o Guaporé e o Madeira, bem como o Amazonas. Uma das finalidades das expedições era procurar riquezas naturais, como as drogas do sertão³. Sobre o povoamento, algumas dificuldades se

² Ver em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>. Acesso em: 26 set. 2022.

³ São: “Ervas aromáticas e medicinais, como o cacau [...], baunilha, cravo [...], castanha-do-Pará [...], guaraná [...], copaíba e andiroba, as ‘drogas do sertão’, eram especiarias que alcançavam excelentes preços no mercado mundial desde o início da era cristã” (BARATA, 2012, p. 31-32).

fizeram presentes, como as inseguranças das navegações fluviais, a percepção de que a região era perigosa e a presença de indígenas, que eram considerados selvagens (CIM, 2003).

Pelo Tratado de Tordesilhas, a região da Amazônia pertencia à Espanha. Desde o início do século XVII, no entanto, a região passou a ser alvo de incursões portuguesas. Para favorecer as entradas no território, em 1671, Francisco da Mota Galvão construiu o Forte de São José do Rio Negro, origem da cidade de Manaus. As disputas com a Espanha terminaram com o Tratado de Madri, que em 1650 concedeu a Portugal a posse definitiva da região. (CIM, 2003, p. 2).

Por volta do século XVIII, foi registrado outro movimento de colonizadores para a região de Rondônia, em busca de jazidas de ouro, movimento que contribuiu para a geração dos primeiros núcleos de povoados na região, sendo: Pouso Alegre e Casa Redonda. Segundo CIM (2003, p. 3), “esse processo foi lento e contínuo, passou por diferentes ciclos na ocupação de Rondônia”.

A exploração do ouro começou a se esgotar e conseqüentemente afastou populações da região. Entretanto, no fim do século XIX, um novo ciclo econômico se torna atrativo para outras ocupações, o ciclo da borracha. Os rios que pertencem ao território rondoniense serviam para o transporte ou escoamento de produção advinda das seringueiras para a Europa. Mão de obra indígena e de trabalhadores oriundos de outras regiões, como do Nordeste, foram exploradas. Os nordestinos vieram em busca de melhores condições de vida, fugindo da seca do Nordeste e das oligarquias regionais.

Conflitos na região foram percebidos por diversos motivos, entre os quais a disputa por território, a exemplo do estado do Acre, que antes era pertencente à Bolívia: “resultou deste conflito ou ocupação desordenada o Tratado de Petrópolis, que envolveu Brasil e Bolívia” (CIM, 2003, p. 3). O Tratado de Petrópolis, de 17 de novembro de 1903, foi um contrato pelo qual o Brasil teria a responsabilidade de construir uma estrada de ferro, fazendo ligação de Porto Velho e Guajará-Mirim a Madeira-Mamoré, o que facilitaria o acesso da Bolívia ao Atlântico, a fim de transportar suas produções à Europa.

A construção da estrada de ferro teve início em 1907, pela empreiteira May – Jekill and Randolph, contratada pelo empresário americano Percival Farquhar, cujos trilhos foram finalizados em 1912, após uma grande perda de vidas humanas por causa de doenças tropicais e exploração da mão de obra. Em torno de 6.500 trabalhadores morreram.

[...] foi construída nas bases de exclusão social de caboclos e nordestinos migrados para o território. Grande parte dos trabalhadores que morreram na

construção da Ferrovia Madeira-Mamoré era nordestina. De fato, a construção da ferrovia somente exacerbou as condições que foram vigentes durante todo o ciclo da borracha. (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 152).

Antes mesmo desse acordo, em 1878, já havia uma empresa americana P.T e Collins responsável pela construção da ferrovia, a qual teria três anos para fazer a ligação. Todavia, entregaram apenas 7 km da estrada, em 1879, alegando que seria impossível concluí-la, devido aos altos custos para derrubadas das matas e pelo grande quantitativo de trabalhadores mortos, seja por doenças tropicais, assim como por ataques indígenas (SOUZA; PESSÔA, 2010).

A construção da ferrovia foi outro fator para o acolhimento de muitos migrantes, o que contribuiu para a formação de alguns núcleos urbanos. “Nas margens da ferrovia surgiram diversas vilas que tiveram grande importância no processo de ocupação do atual estado de Rondônia, cumprindo importante papel na formação da identidade rondoniense” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 152). Entre os núcleos urbanos, podemos citar Santo Antônio do Rio Madeira, conhecido, atualmente, como Porto Velho.

A imagem a seguir demonstra o pequeno núcleo urbano Santo Antônio do Rio Madeira. Neste dia, estava acontecendo a inauguração de um trecho da ferrovia.

Figura 2 – Núcleo urbano Santo Antônio do Rio Madeira (1910)



Fonte: <http://basearch.coc.fiocruz.br/uploads/r/fundacao-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz/4/9/49563/BP.06.TP.01.009.jpg> (sem datação). Acesso em: 26 set. 2022.

Nesta inauguração da Madeira-Mamoré, a borracha brasileira estava entrando em declínio e a produção asiática se destacando no mercado mundial. Em razão desta crise, seringueiros que estavam na região Amazônica a serviço da extração do látex começaram a desenvolver outras atividades. “Em Rondônia, tiveram destaque especial a castanha e os minérios (principalmente, cassiterita e ouro), que possibilitaram novas formas de organização produtiva rondoniense” (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 152).

Com a queda da produção da borracha, muitos abandonaram a região, situação que preocupou o governo federal brasileiro, fazendo com que tomasse algumas medidas. Com o intuito de manter controle sobre a região fronteira, o projeto foi construir uma linha de comunicação telegráfica, de Cuiabá a Amazonas, perpassando todo o norte de Mato Grosso. A responsável por essa construção foi a Comissão Rondon, coordenada pelo Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon. Ainda que o objetivo fosse a construção de um canal de comunicação para melhorar a integração fronteira:

[...] foi uma estratégia também muito importante para a ocupação do atual território de Rondônia. Concomitante com o ciclo da borracha, foi responsável por garantir os limites a oeste do território brasileiro, pacificar diversos grupos indígenas e traçar o caminho inicial por onde avançaria a *Marcha para Oeste*, a partir de 1930. (SOUZA; PESSÔA, 2010, p. 152, grifo do autor).

A ideia de pacificação indígena se fez presente e uma das alternativas foi torná-los escravos, assim como aculturá-los, além de desflorestar a mata e criar maior condição para a exploração capitalista.

A ligação telegráfica foi um evento importante para a ocupação do estado de Rondônia, principalmente, durante o século XX, quando se formaram vários povoamentos, como em Vilhena, Pimenta Bueno, Presidente Hermes, Presidente Pena, Ji-Paraná, Jaru e Ariquemes.

Outra ação que resultou na fixação de pessoas na região foi o segundo ciclo da borracha, ocorrido durante a segunda guerra mundial, devido às invasões japonesas às zonas produtoras de borracha na Ásia, concorrente do Brasil em termos da extração do látex para a produção da borracha. Situação que acarretou a realização de um acordo com Washington, em 1942, segundo o qual a produção da borracha brasileira seria fornecida exclusivamente aos americanos. “Esse acordo modificou a estrutura política-organizacional da região, fixando a população urbana, ordenando o povoamento rural com base em novas concepções agrícolas, e estímulo ao comércio” (SOUZA, 2020, p. 89).

Um dos desdobramentos do acordo de Washington foi a criação do Território Federal do Guaporé “[...] pelo decreto-lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, pelo então Presidente Getúlio Dornelles Vargas” (CIM, 2003, p. 6). O Território foi desmembrado dos estados do Amazonas e Mato Grosso. A mudança para o estado de Rondônia ocorreu somente em 04 de janeiro de 1982, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Uma nova produção econômica tornou-se atrativa para a continuidade do povoamento e exploração, o ciclo da cassiterita e do ouro. Em meados de 1958, garimpeiros encontraram

jazidas de cassiterita na região e a notícia repercutiu em diversas partes do Brasil. O novo contingente populacional demandou produção de comida, porém, em razão da baixa fertilidade do solo, diversos problemas surgiram.

Com a exploração desses minérios, ocorreram muitos desastres ambientais, como “[...] contaminação do lençol freático, matança de peixes, erosões no leito e nas margens de rios, destruição ambiental com a poluição por óleo combustível, rejeitos lançados nas águas, equipamentos abandonados e sedimentação do canal navegável” (CIM, 2003, p. 8). Além disso, os conflitos sociais eram constantes, ocorrendo violências e mortes, em torno da disputa pela ascendência econômica.

Tendo em vista a grande quantidade de população oriunda de outros estados, como estratégia para impedir a evasão e atrair mais povos à região, o governo federal começou a promover diferentes projetos de colonização.

O início da construção da BR 364, em 1943, foi significativo para o desenvolvimento do estado, servindo como uma fronteira agrícola que interligava Cuiabá a Porto Velho. Na década de 1960, com sua abertura ocorreram “campanhas publicitárias implementadas pelo Governo, nos meios de comunicação, as notícias de disponibilidade de terras na região provocaram uma nítida migração e ocupação de Rondônia” (CIM, 2003, p. 8-9). Essa foi a maior concentração migratória que se deu, principalmente, em volta da rodovia BR 364, concluída no mês de setembro de 1984, por meio de recursos do Programa Polonoroeste do Governo Federal, financiado, parcialmente, pelo Banco Mundial.

A ocupação do estado se intensificou a partir da década de 70, com a implantação do Plano de Integração Nacional (PIN). “[...] o planejamento do governo federal incluía a constituição de uma rede urbana como suporte ao povoamento. As cidades pioneiras recebiam e reuniam a população imigrante e forneciam bens e serviços à população rural, concentrando também a comercialização da produção agrícola” (CASTRO, 1998, p. 4).

À medida que a população ia ocupando as terras próximas à rodovia, conflitos com os indígenas se fizeram presentes. Além disso, empresas privadas “caroneavam” migrantes, se passando por companhias de colonização, que demarcavam terras e as vendiam de forma ilegal.

Nessa época, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) entrou em cena como um importante órgão de mediação dos conflitos, embora vinculado ao governo federal causador da situação. O INCRA foi responsável por distribuir terras, formalizando um processo de colonização. Sua incumbência se “[...] concentrou nos dois níveis mais importantes: legalização da situação fundiária na área – Projeto Fundiário de Rondônia – e assentamento dos

recém-chegados – Projeto de Assentamento Dirigido (PAD) e Projeto Integrado de Colonização (PIC)” (HENRIQUES, 1984, p. 403).

Como o INCRA teria a responsabilidade de coordenar diferentes projetos, na época, foram criados em torno de sete.

Quadro 1 – Projetos de colonização em Rondônia

N.	Projetos	Localização
1	PIC - Ouro Preto	Localizado ao largo da rodovia BR-364, entre os quilômetros 352 e 385, abrangendo uma faixa de 60 quilômetros a cada lado da rodovia. A intenção inicial era a de incluir uma área de 500 mil hectares existindo planos para expandi-la.
2	PIC - Sidney Girão	Localizado ao longo da rodovia BR-319 perto de Guajará-Mirim. Abrange 60 mil hectares.
3	PIC - Gy-Paraná	Situado ao longo da rodovia BR-364, entre os quilômetros 455 e 502, perto do segundo maior centro urbano, Cacoal, com uma área de aproximadamente 486 mil hectares.
4	PIC - Adolpho Rohl	Situado ao longo da rodovia BR-364, entre os quilômetros 262 e 290, com uma área aproximada de 400 mil hectares.
5	PIC - Paulo de Assis Ribeiro	Localizado a 100 quilômetros da cidade sulina de Vilhena, entre os rios Cabixi e Guaporé. Sua área é de 293.580 hectares.
6	PIC - Burareiro	Localizado ao largo da rodovia BR-364, entre os quilômetros 152 e 242, na região de Ariquemes, abrangendo uma área aproximada de 350 mil hectares.
7	PAD - Marechal Dutra	Localizado ao largo da rodovia BR-364, entre os quilômetros 137,5 e 224,5 na região de Ariquemes, com uma área de aproximadamente 400 mil hectares.

Fonte: Henriques (1984, p. 404).

Ainda que o plano previsse distribuir certa quantidade de hectares de terras, devido ao grande número de famílias à espera de um lote, as proporções foram reduzidas. Com isso, as demarcações das terras foram sendo realizadas de maneira lenta, resultando em desativação de programas de infraestrutura, crédito, assistência técnica e armazenamento. Nem todos tiveram a sorte de obter um pedaço de terra (HENRIQUES, 1984).

Com esses projetos de colonização, o movimento populacional na década de 70, no estado de Rondônia, por meio das palavras de Henriques (1984, p. 412), teve “[...] um crescimento populacional da ordem de 400%. Este crescimento foi predominantemente rural e esteve direta e indiretamente ligado aos projetos de colonização dirigida implantados na área”.

O aumento populacional ocorreu em diversas localidades do estado, mas o foco desta investigação foi o município de Ariquemes, situado no Vale do Jamari.

Ariquemes

Ariquemes é um município localizado no interior do estado de Rondônia, fazendo parte do Vale do Jamari, distante 198 km da capital Porto Velho. O município possui 90.353 habitantes, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 e estimativa de 111.148, conforme os dados do IBGE 2021. O Vale do Jamari é uma região central dentro do estado, possuindo uma área de 31.770 km, abarcando nove municípios, sendo eles: Ariquemes, Buritis, Alto Paraíso, Cacaúlândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Montenegro e Rio Crespo (SANTOS FILHO, 2022).

O nome Ariquemes foi assim caracterizado em homenagem a uma comunidade indígena, Arikeme, povos originários dessa região, mortos durante o período de colonização e que foram extintos.

A região era cercada de grandes florestas, hoje devastadas pelo capitalismo. Possui uma bacia hidrográfica envolvendo vários rios, tendo como principal o rio Jamari. Apresenta um conjunto de árvores nativas de cacau, seringueiras e castanheiras, bem como jazidas de cassiterita.

Em meados de 1794, no Vale do Jamari, instalou-se o núcleo que originou o município de Ariquemes; na ocasião, já existiam seringais. A ocupação da região foi por volta de 1900, durante o primeiro ciclo da borracha. Entretanto, foi com a instalação da linha telegráfica que ligou Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira, coordenada pelo Marechal Rondon, que a ocupação se tornou efetiva (ARIQUEMES, 2022). A figura a seguir ilustra o processo de abertura para a instalação telegráfica em Ariquemes.

Figura 3 – Abertura para instalação da linha telegráfica em Ariquemes



Fonte: www.camaradeariquemes.ro.gov.br. (sem datação). Acesso em: 26 out. 2022.

Em 1943, foi criado o Território Federal do Guaporé pelo decreto lei nº 5.912. Com isso, a região passou a pertencer ao município de Porto Velho como distrito de Ariquemes. Com a descoberta da Cassiterita no ano de 1960, vários migrantes se deslocaram para a região, desenvolvendo aglomerados urbanos próximos aos campos de aviação, utilizados para a escoação de minérios. A Cassiterita ainda é explorada como uma das atividades econômicas do distrito Bom Futuro, em Ariquemes, hoje conhecido como garimpo Bom futuro.

Figura 4 – Garimpo Bom Futuro



Fonte: Fotografia de Aldo de Andrade (sem datação).

Em 1970, houve um declínio na economia de Ariquemes que provocou uma grande quantidade de desempregados, em razão de um decreto feito pelo Ministro de Minas e Energias, Dias Leite, que proibia a extração manual de minério, pois causava prejuízo extrair a Cassiterita.

Em 11 de outubro de 1977, ocorreu a emancipação política de Ariquemes, pela lei nº 6.448 (ARIQUEMES, 2022). Os conflitos agrários e os desmatamentos compõem a história de Ariquemes. A figura a seguir demonstra a formação da cidade de Ariquemes em 1977.

Figura 5 – Ariquemes em 1977



Fonte: Marcos Santilli (1977).

É possível visualizar na fotografia a devastação para a construção de moradias em decorrência do aumento populacional na região.

Devido à concentração de pessoas neste espaço, logo houve a demanda de políticas públicas que atendessem as suas necessidades, principalmente voltadas à educação, por haver crianças e jovens que precisavam ter acesso à escola. A seguir, será historiada de maneira breve a educação rural de Ariquemes.

Escolas

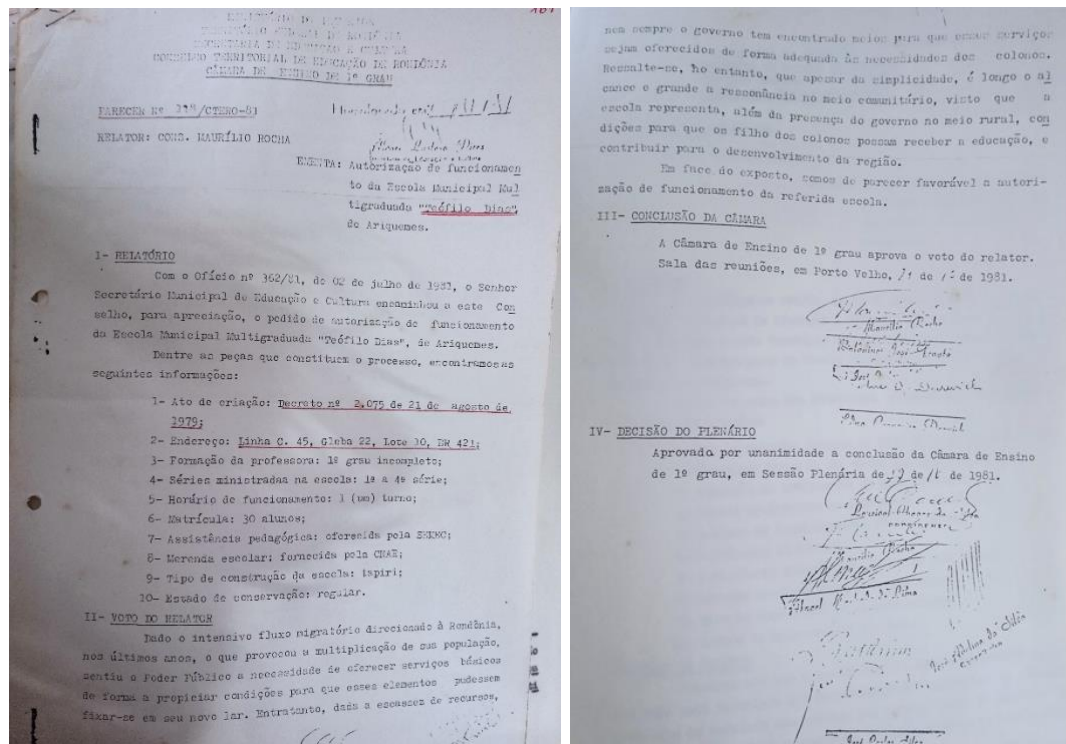
Historiando a educação rural no município de Ariquemes, podemos identificar um conjunto de desafios causados pela ausência de políticas públicas. Entre as dificuldades, cita-se as más condições de trabalho docente, as escolas com estruturas precárias e falta de recursos, entre outros fatores.

A primeira escola rural, classificada como escola isolada, surgiu em 4 de junho de 1948 pelo decreto nº 086, assinado pelo governador Frederico Trotta, que criou a escola Ricardo Catanhede. Essa unidade atendia cerca de 14 discentes de 1ª e 2ª séries e nos anos posteriores à 4ª série, funcionando até 1971. Como a população aumentou, devido aos projetos de colonização, foi demandada a criação de novas escolas rurais. Sendo assim, foi criado o decreto

nº 2.075 de 21 de agosto de 1979, permitindo que se abrissem, no Território Federal de Rondônia, 128 escolas multigraduadas⁴. Com o decreto nº 2.076, de 22 de agosto de 1979, foram criadas mais 56 escolas, totalizando 184 unidades. A maior parte dessas escolas estava sob responsabilidade da prefeitura municipal de Ariquemes, compreendendo os seguintes municípios: Cafelândia (Rio Crespo), Boa Vista (Monte Negro), Machadinho e Cujubim, coordenadas pela SEMEC e pelos Núcleos de Apoio Rural (NUAR) (SANTOS, 2021).

As escolas rurais, nessa época, tinham estruturas pequenas, ficando acomodadas várias séries em um único lugar. Podemos visualizar isso em um dos pareceres de nº 118/CTERO – 81, elaborado para autorizar o funcionamento de uma escola multigraduada, a Teófilo Dias, cujo objetivo era atender a população vinda de outros lugares que se instalaram em Ariquemes.

Figura 6 – Parecer de autorização da escola Teófilo Dias



Fonte: Almojarifado da SEMED, documento de 1981.

É possível saber que a escola foi criada em 21 de agosto de 1979, pelo decreto nº 2.075. A formação da professora era de primeiro grau incompleto. A escola atendia 30 discentes de 1ª a 4ª séries e funcionava em único turno. Quem oferecia assistência era a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a merenda era fornecida pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). A estrutura era de tapiri, cujo estado de conservação foi classificado como

⁴ São escolas que atendem diferentes graus/séries ou turmas em uma mesma sala.

regular. Utilizando como exemplo, demonstra-se na figura abaixo uma escola rural construída de tapiri e madeira. Trata-se da escola Gil Vicente, localizada em Ariquemes, na BR 364, linha⁵ C-19.

Figura 7 – Escola Gil Vicente



Fonte: Santos (2021, p. 51). Acervo da SEMED de Ariquemes (sem datação).

Observando a estrutura da escola rural, é possível constatar o estado de precarização, o que contradiz as informações do documento, de que está em um estado regular. A estrutura sem proteção nas laterais facilita a entrada de chuva e de animais, gerando um desconforto para docentes e discentes. Na escola, é perceptível a falta de espaço aos estudantes, em que duas pessoas sentam juntas em um mesmo lugar, ou seja, a mobília é inadequada. Tudo indica que a construção da escola não contou com significativo planejamento, pelo menos em termos de infraestrutura.

O documento Parecer de autorização da escola Teófilo Dias sinaliza a falta de recursos no oferecimento de serviços adequados aos colonos. Entretanto, enfatiza que a escola representa a ação do governo no meio rural, garantindo que os filhos dos recém-chegados tenham acesso à educação.

Em pesquisa realizada por Roger dos Santos Lima (2019), intitulada **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia**, parte da realidade apresentada também foi constatada sobre a criação e o funcionamento de escolas

⁵ Há uma distinção entre o termo linha e travessão. Linha se refere a vias ou estradas. Normalmente é estabelecida em áreas de assentamento rural da região Norte (IBGE, 2015). “Travessão é o ponto em que duas estradas rurais se cruzam” (BEM; LIMA, 2015, p. 25).

rurais: “Nas escolas rurais faltava de tudo, de material escolar à merenda (LIMA, 2019, p. 83). Assim, ficava a cargo da própria comunidade as despesas para manter a escola.

O material didático era limitado, contendo quadro negro e giz branco. As professoras custeavam as idas e vindas, caso necessitassem fazer a compra de algum material. Além disso, exerciam diferentes funções, desde “diretor, secretário, cozinheiro, zelador” (MATTEI, 2022, p. 98).

A pesquisa realizada por Andreia Cristina Mattei, cujo título é **História da educação rural na região amazônica: organização escolar e a docência nas escolas de Ariquemes, Rondônia (1977-1998)**, também aborda o contexto de criação de escolas rurais na região.

Em pesquisa realizada por Junia de Souza Lopes, em 2021, com a dissertação “**Imagens da Matemática: tecnologias sociais em escolas rurais de Ariquemes, Rondônia**”, apresentou-se a etnomatemática e suas aproximações com práticas pedagógicas em escolas rurais. Verificou-se o quanto há de ausências do poder público diante das necessidades de materiais pedagógicos, formação continuada e infraestrutura no âmbito das escolas rurais.

Várias escolas rurais multigraduadas foram fechadas, seja pela falta de intencionalidade do poder público para reduzir os investimentos em educação, seja pela falta de estudantes e professores. Hoje, restam apenas sete escolas polarizadas⁶, que recebem estudantes oriundos de diversas linhas.

O poder público justifica o fechamento de escolas com o infundado discurso de melhorar o atendimento com melhor infraestrutura, ou seja, salas de aulas amplas, bibliotecas, acompanhamento pedagógico e interação entre docentes (SANTOS, 2021). De fato, as estruturas das escolas rurais nucleadas estão melhores, comparando com as de madeira de tapiri que existiam no passado, porém as escolas nucleadas foram construídas distantes das comunidades, com número reduzido de salas de aula e professores, situação que pouco auxiliou o acesso de estudantes.

Outro fato marcante corresponde à continuidade de diversos problemas nas escolas nucleadas, desde a falta de acompanhamento pedagógico de responsabilidade da Secretaria de Educação até os baixos investimentos financeiros. As instituições foram obrigadas a adotar materiais didáticos e metodologias alheias às realidades e culturas de crianças. A situação

⁶ Processo caracterizado pelo agrupamento de várias escolas isoladas rurais em uma central, a escola núcleo, que contaria com uma organização física, pedagógica e administrativa, qual seja, prédios amplos com a divisão necessária para o sistema seriado, o qual demandaria a presença de vários professores e outros profissionais, como supervisores, merendeiras e diretores (SILVEIRA, 2019, p. 24).

motivou a realização da pesquisa intitulada “Educação infantil em escolas rurais e as políticas públicas educacionais em Ariquemes, Rondônia, de 1996 a 2022”.

A temática remete aos acontecimentos vivenciados na minha trajetória como docente na área rural de Machadinho D’Oeste, município do estado de Rondônia, entre os anos de 2016 e 2018, quando pude presenciar diferentes desafios na prática pedagógica com discentes da educação infantil rural. Entre os desafios estavam: estruturas inadequadas, falta de materiais didáticos e currículo padronizado a partir das realidades de escolas urbanas, situação que demonstra carência de políticas públicas para a educação rural, evidenciando desinteresse do poder público em solucionar os problemas decorrentes.

Alguns lampejos ficaram marcados em minhas trajetórias como docente na área rural, entre as idas e vindas, nas linhas empoeiradas ou molhadas pelas chuvas. Nos dias chuvosos, concentravam-se grandes desafios, como atolamento de ônibus, o que dificultava a chegada até a escola. Para continuar o percurso, a estratégia era descer do transporte, tirar as sandálias dos pés e andar um trecho sobre o barro vermelho, até que conseguissem desatolá-lo.

Lembro-me também dos poucos recursos materiais que tínhamos para concretizar as brincadeiras e interações infantis: um quadro branco, folhas de papel sulfite, uma árvore que ficava no espaço externo e um saco plástico preto com brinquedos quebrados doados. As crianças ficavam contentes com essas poucas coisas, mas se tivessem algo além disso, ficariam cheias de felicidade.

O quadro branco era o recurso que possibilitava contar e recontar as histórias infantis por meio de ilustrações, dar liberdade à criança de escrever e desenhar de forma espontânea. Com as folhas de papel sulfite, as crianças expressavam sua criatividade por meio de desenhos, pinturas e escrita do seu nome ou de outras letras e alguns números. A árvore era o lugar que abrigava um conjunto de imaginações, interações e brincadeiras, pois era o espaço em que as crianças se sentiam mais livres para brincar, pular e correr. Ali, brincavam de casinha, faziam caminhos de terras para carros e ônibus passar, brincavam de rodas e de contar histórias.

Essas experiências e vivências no meio rural com crianças pequenas foram ensejos para a minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional.

É pertinente ressaltar que o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA)⁷ intensifica os debates sobre o ensino rural no âmbito da História da Educação a partir das atividades realizadas pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros⁸.

Expressadas as motivações e as oportunidades para a realização da investigação científica, trago aqui os objetivos, as indagações e a sua relevância para o meio científico e social.

O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças da área rural em Ariquemes, Rondônia. Os objetivos específicos são: i) identificar e analisar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas rurais de Educação Infantil; ii) investigar a organização de escolas rurais em termos de currículo para Educação Infantil e iii) pesquisar parte da legislação educacional no que diz respeito a escolas rurais de Educação Infantil. A investigação parte da seguinte questão problema: de que modo a escola rural se organiza para atender as crianças da área rural? As indagações complementares são: i) quais as concepções de políticas públicas presentes em documentos oficiais sobre a organização do ensino infantil para escolas rurais? ii) o currículo da escola rural infantil atende as peculiaridades de crianças rurais? iii) a legislação educacional para Educação Infantil apresenta aproximações com as especificidades de escolas rurais?

A pesquisa é imprescindível para a ampliação e divulgação de materiais científicos sobre a temática educação infantil rural, na região Amazônica, uma vez que há poucas investigações sobre o assunto. 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 ‘do campo’” (CAVALCANTE, 2010, p. 550).

Podemos perceber a pouca visibilidade da educação infantil rural não só nas produções científicas, como também no próprio meio rural. Muitas vezes, a educação infantil não se faz presente neste espaço ou, quando existe, apresenta uma grande precarização, seja pela ausência de políticas públicas, pelo desprezo das administrações públicas ou pela desvalorização da escola do meio rural em relação à escola do meio urbano. Diante disso, a pesquisa poderá impactar no âmbito das políticas públicas necessárias para as escolas rurais.

Para realização dessa pesquisa, foi delimitado o recorte temporal de 1996 a 2022. O ano inicial justifica-se pela data de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/96, um marco que regula a organização da educação brasileira, que sinaliza o

⁷ Ver: <https://grupoeduca.unir.br/homepage>. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁸ Ver Currículo Lattes em: <http://lattes.cnpq.br/3625890466420467>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2687-6575>. Acesso em: 14 fev. 2023. E-mail: josemir.barros@unir.br e josemirbh@gmail.com

reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação básica, bem como a oferta de educação para a população rural. No que concerne ao recorte temporal de 2022, a justificativa recai sobre a instituição do Plano Plurianual Municipal de Ariquemes, um documento que planifica as ações governamentais de forma quadrienal, de 2022 a 2025, enfatizando a necessidade de estruturar políticas públicas para diferentes setores, em especial, a educação. A segunda justificativa é o momento em que, no contexto brasileiro, verificamos debates de autoridades públicas pertencentes ao governo federal, estabelecendo críticas aos sistemas de educação de modo a desvalorizar professores.

Delimitado o recorte temporal e sua justificativa, pôde-se analisar a organização da educação infantil no meio rural dentro dessas políticas públicas, suas ações e estratégias que viabilizam ou inviabilizam o atendimento às especificidades das crianças da área rural, verificando como essa se materializa no âmbito das escolas rurais.

Os termos “educação rural” e “escola rural” são adotados na pesquisa por diversos fatores; primeiro, pelas características das escolas pesquisadas, inseridas no contexto da Amazônia rondoniense. Embora Ribeiro (2012, p. 299) classifique a educação rural na condição daquela que se destina aos povos moradores de áreas rurais, “[...] como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”, essa não é a realidade das escolas que compõem a presente pesquisa.

Escolas rurais integram redes de ensino institucionalizadas que apresentam diversos problemas, independente de suas localizações, seja no meio rural ou urbano. Aqui não se pode anular os saberes constituídos por docentes e discentes que integram escolas rurais pesquisadas, tampouco vinculá-los à ideia de que são sujeitos que reproduzem ou apoiam o processo capitalista agrário de produção de riquezas em detrimento das particularidades das culturas que circulam no campo.

As escolas rurais pesquisadas não compõem diretamente os princípios que asseguram a Educação do Campo, que “[...] expressa a ideologia e força dos *movimentos sociais do campo*, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1098, grifo nosso).

Observamos que existem importantes conceitos que apresentam distinções sobre a Educação rural e a Educação do Campo, conforme mencionado por Ribeiro (2012) e Souza (2008). Na pesquisa, o termo “escolas rurais” abrange as especificidades de instituições escolares que as distinguem das escolas urbanas. “O enfoque especial que se dá à educação

rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade campesina a partir de uma estrutura sociocultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos” (LEITE, 1999, p. 13).

No âmbito da História da Educação, conforme abordaram Barros e Ferreira (2020), as escolas rurais foram e são importantes pelo fato de permitirem processos de ensino e aprendizagem muitas vezes correspondentes aos esforços de professores, comunidades e redes de ensino para a garantia do direito social à Educação, mesmo com dificuldades ou desafios.

Independente da terminologia adotada, é pertinente assegurar a criação, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas às especificidades das escolas, dos docentes e discentes que trabalham, estudam e moram no meio rural. As escolas da rede municipal de Ariquemes denominadas rurais se distanciam da concepção abordada por Ribeiro (2012), ou seja, não instituem intencionalmente parâmetros para apoiar ou fortalecer o capital agrário.

Na concepção de Caldart (2009, p. 38), em que “a Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo [...]”. Assim, nota-se a relevância ao se considerar a educação no âmbito da História da Educação. Percebe-se, a partir da pesquisa realizada, que a ideia de buscar um projeto educativo promissor também é um dos objetivos das equipes de docentes que compõem as escolas rurais.

Para a concretização da investigação, elegeu-se a abordagem qualitativa, pois esta “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 49). Esse tipo de pesquisa na educação é essencial para o desvelamento da realidade escolar, numa perspectiva econômica, histórica, cultural, social e política.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: i) pesquisa bibliográfica e a ii) pesquisa de campo a partir de fontes variadas que se desdobraram em documentos impressos, alguns oficiais, fotografias e entrevistas semiestruturadas. Gil (2002, p. 44) menciona que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. É um ponto de partida para ampliação do conhecimento ao objeto de estudo.

Na segunda etapa, procedeu-se à pesquisa de campo, que se desdobrou em fontes impressas, imagéticas e orais, entre elas, destacam-se: resoluções, pareceres, diretrizes, decretos, leis, dados curriculares de ensino, projetos político pedagógicos, regimento escolar,

planos das ações da administração pública para as escolas rurais, plano plurianual municipal, plano nacional da educação, dados estatísticos sobre educação a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); fotografias, mapas, gráficos, quadros e entrevistas semiestruturadas com diferentes grupos, sendo cinco professoras da educação infantil, três gestores ou diretores, dois coordenadores pedagógicos e dois agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando 12 colaboradores.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas junto a sujeitos que apresentaram algum vínculo com as escolas rurais. De acordo com Ludke e André (2018, p. 40), ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Sobre as escolas rurais foco da investigação, ressalta-se que foi uma ação “[...] proposital, isto é, o pesquisador as escolhe em função das questões de interesse do estudo [...]” (ALVES; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 162). Deste modo, a investigação foi realizada em três escolas rurais municipais, localizadas em Ariquemes, Rondônia. Integrantes da Secretaria Municipal de Educação também participaram.

Os motivos para a escolha das três escolas rurais foram os diferentes níveis de complexidade de gestão⁹ de cada uma delas. A primeira apresenta nível 2, a segunda 3 e a terceira 5. São escolas que também apresentam, pelo menos em sua organização, características da Educação Infantil.

Para a seleção dos colaboradores, foi feito um contato para verificar a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, isso depois da aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁰. O contato foi feito por telefone, utilizando o aplicativo WhatsApp, e de modo presencial, levando em consideração as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) devido ao cenário pandêmico de COVID-19, uma doença viral contagiosa que tem acometido a humanidade por todo o mundo. Assim, fizemos uso de álcool em gel, máscara e distanciamento social, garantindo a integridade das pessoas em todas as etapas da pesquisa.

⁹ O indicador Complexidade de Gestão da Escola classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão. Níveis mais elevados do indicador, que variam de 1 a 6, indicam maior complexidade. Assume-se que a complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 31 out. 2022.

¹⁰ Para a realização desta pesquisa, obtivemos a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIR, parecer Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 51601721.0.0000.5300.

Após esse processo e as respostas dos sujeitos em querer contribuir, foi explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando-os sobre objetivos da pesquisa, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Sendo assim, disponibilizamos uma via impressa do TCLE, assim como pelo Google Forms, para quem não teve disponibilidade para o encontro presencial.

Os 12 colaboradores foram entrevistados *in loco* e por plataforma *on-line* do Google Meet, se posicionando a respeito da autorização da realização da coleta de dados, ou seja, expressaram de forma verbal a autorização para gravação dos registros/questões de entrevista semiestruturada, conforme explicita o artigo 15º da Resolução CNS nº 510/2016, bem como pela assinatura dos termos.

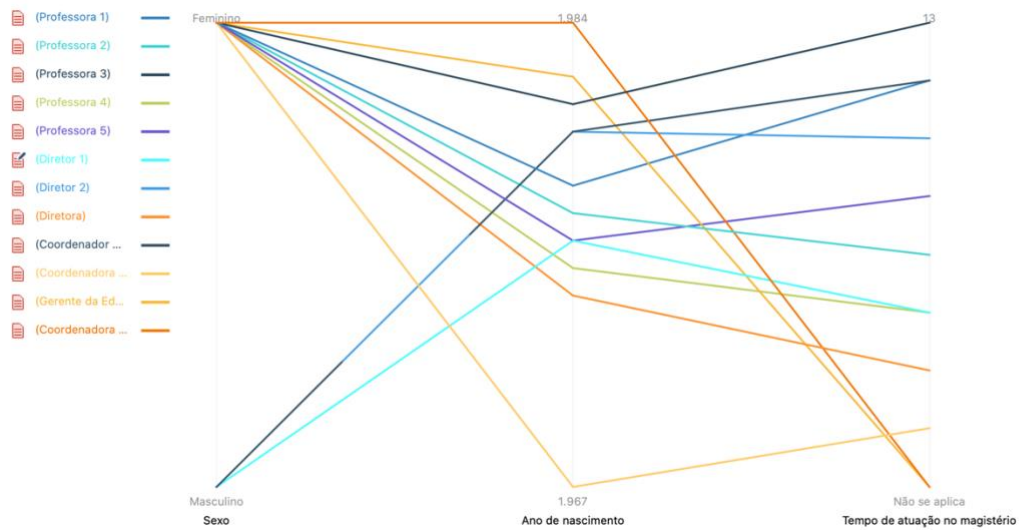
Os dados recolhidos foram organizados sistematicamente, para o processo de análise a partir da utilização do *software* de análise qualiquante Maxqda, um programa que permite a codificação para a análise de textos, imagens, sons e vídeos. Por meio do Maxqda, foi possível codificar os textos inseridos (transcrição de entrevistas e 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”. Atividades de ensino, pesquisa e extensão coordenadas pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros¹¹ auxiliaram para o uso do Maxqda¹²

Sendo assim, “Os dados obtidos pelas diversas fontes, organizados e interpretados, valendo-se dessas categorias, conduzem o pesquisador a escrever o relatório final, que é a peça mais importante da pesquisa” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 66). O relatório final corresponde à dissertação e a suas subseções.

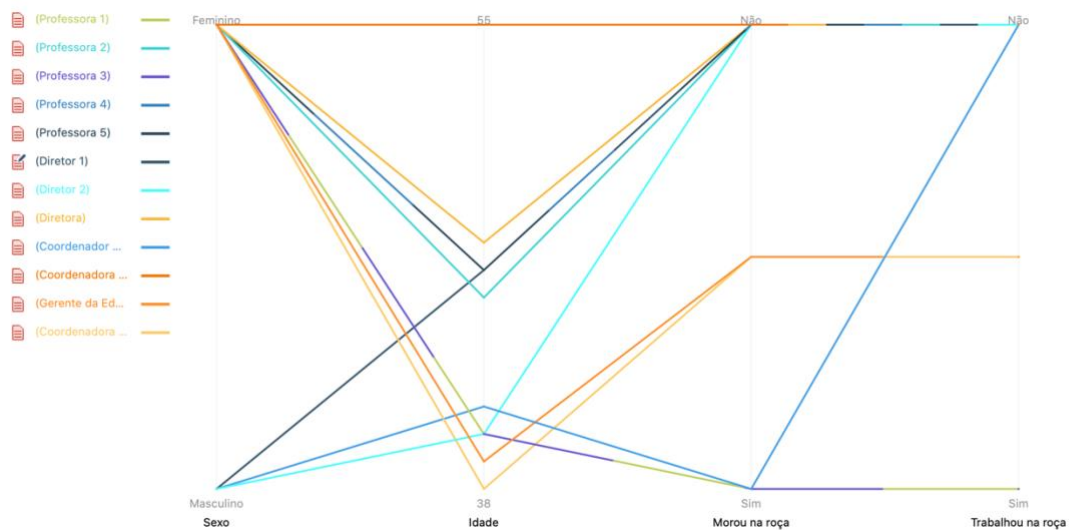
Sobre os colaboradores em termos de sexo, ano de nascimento, idade, tempo de atuação no magistério, morar e trabalhar na roça, as figuras a seguir exemplificam os grupos:

¹¹ MAXQDA. Software de análise de dados qualiquantitativos. **Professional trainer**: Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Disponível em: <https://www.maxqda.com/workshoptrainer/prof-dr-josemir-almeida-barros>. Acesso em: 14 fev. 2023.

¹² MAXQDA, The art of data analysis. Versão 2022. Berlin: **VERBI Software, 2022**. Disponível em: <https://www.maxqda.com>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Figura 8 – Colaboradores entrevistados

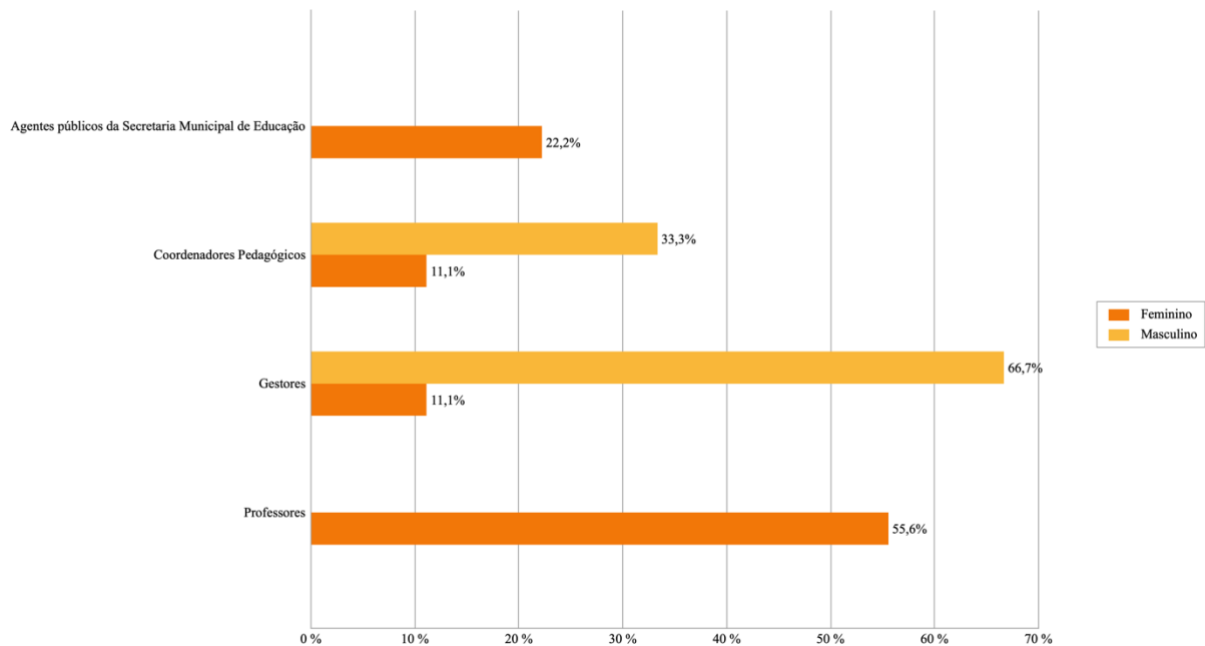
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Figura 9 – Participantes da pesquisa: sexo, idade, morar e trabalhar na roça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Sobre os entrevistados em termos de grupos participantes e suas especificidades pode-se verificar a predominância de professoras:

Gráfico 1 – Integrantes que participaram da pesquisa: grupos distintos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A pesquisa foi organizada em seções: na primeira seção deste trabalho, nomeada como a **Introdução**, apresenta-se a caracterização e o histórico de Rondônia e Ariquemes, uma síntese da trajetória da autora e os traços metodológicos.

Na segunda seção, intitulada **Tecendo os fios da metodologia: percursos da pesquisa**, aborda-se os percursos da pesquisa qualitativa, ou seja, os caminhos trilhados. O debate é conceitual sobre a pesquisa em Ciências Sociais e suas características. Conseqüentemente, a pesquisa qualitativa em educação e as técnicas de coleta de dados são apresentadas, assim como a caracterização dos espaços pesquisados, dos/as colaboradores/as e a metodologia de análise dos dados recolhidos.

Na terceira seção, **Educação infantil em interface com a educação rural: lutas e conquistas no campo das políticas públicas**, situam-se os debates acerca das infâncias e crianças e breve histórico sobre os direitos sociais na perspectiva de diferentes dispositivos legais educacionais e suas relações com a educação infantil rural.

Na quarta seção, **Tipos e ciclos de políticas públicas: contextos de escolas rurais**, trata-se de diferentes concepções, dos tipos e ciclos de políticas públicas. Evidencia-se fragmentos de narrativas sobre questões conceituais a partir dos agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em relação às políticas públicas educacionais. Além disso,

analisa-se documentos oficiais e suas concepções de políticas públicas em relação às escolas rurais.

Na quinta seção, **Organização curricular: educação infantil em escolas rurais**, aborda-se conceitos sobre currículo, partindo de diferentes vertentes teóricas, bem como a organização curricular para educação infantil rural de Ariquemes a partir das narrativas de colaboradores/as.

Na sexta seção, **O currículo a partir de legislações: o rural na educação infantil**, apresenta-se as análises sobre currículo a partir de legislações: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e as Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI) e seus vínculos com escolas rurais de educação infantil. Também foram expostas as análises dos projetos pedagógicos e os planejamentos anuais de ensino das instituições pesquisadas, a fim de identificar os vínculos com as especificidades rurais.

Na sétima seção, **Escolas rurais: organização e demandas para a educação infantil**, apresenta-se os modos de organização das escolas rurais a partir dos dados de campo coletados por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes ou colaboradores.

Por fim, apresenta-se a **Conclusão**, em que se averiguou que a organização escolar do município não atende adequadamente as especificidades dos sujeitos em termos de educação, em razão das inadequações do calendário e currículo escolar, algo que corresponde à falta de políticas públicas específicas para as escolas rurais de educação infantil. Apesar disso, os docentes colaboram sobremaneira para viabilizar atividades pedagógicas em sala de aula, mesmo sem apoio da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes, Rondônia.

2 TECENDO OS FIOS DA METODOLOGIA: PERCURSOS DA PESQUISA

*Não sabia que caminho tomar
Mas o vento soprava forte, varria para um lado,
E segui o caminho para onde o vento me soprava nas costas.
(Alberto Caeiro – Heterônimo de Fernando Pessoa)¹³*

O objetivo desta seção é apresentar o repertório teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa em Educação. O debate é conceitual sobre a pesquisa em Ciências Sociais e suas características. Consequentemente, apresenta-se a pesquisa qualitativa em Educação e as técnicas de coleta de dados. Diversas fontes compuseram a pesquisa e foram coletadas em duas etapas: na primeira, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Na segunda, a pesquisa de campo, que se desdobrou em fontes impressas, imagéticas e orais, entre elas destacam-se: resoluções, pareceres, diretrizes, decretos, leis, dados curriculares de ensino, projetos político pedagógicos, regimento escolar, planos das ações da administração pública para as escolas rurais, plano plurianual municipal, plano nacional da educação, dados estatísticos sobre educação a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); fotografias, mapas, gráficos, quadros e entrevistas semiestruturadas com diferentes grupos, sendo cinco professoras da educação infantil, três gestores ou diretores, dois coordenadores pedagógicos e dois agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando 12 colaboradores. Parte das entrevistas foi coletada *in loco* e por meio da plataforma *on-line* do Google Meet diante da pandemia de COVID-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que acometeu o Brasil e outras nações. Os dados coletados foram sistematizados a partir do *software* de análise qualiquante Maxqda versão 2022.

2.1 Pesquisa em Ciências Sociais

Ao ler o trecho do poema de Alberto Caeiro, citado na epígrafe desta seção, logo veio à mente uma conexão com o processo de pesquisar, pois no começo tudo parece estar desorientado, não sabemos qual caminho seguir. À medida que vamos adquirindo conhecimento científico, como os métodos e as técnicas, recebemos o vento sobre as costas e tudo vai se tornando menos difícil.

¹³ PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

Ao fazer uma breve análise da experiência como pesquisadora, nota-se que a pesquisa é um processo. Mas o que seria a pesquisa? Quando ouvimos a palavra “pesquisa” como um discente inserido no contexto da escola básica, a definimos como uma simples busca em uma fonte de informação, a fim de contemplar determinado assunto. Entretanto, Segundo Buffa (2005), essa concepção de pesquisa se limita à busca de um conhecimento já solidificado, o que difere do pesquisar no campo científico, cuja finalidade é construir um conhecimento referente a um objeto, movido por uma rigorosidade metódica.

Traçando o significado da pesquisa numa dimensão científica, Minayo (2007, p. 25-26) a caracteriza como “[...] um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Gil (1999, p. 42), por sua vez, define a pesquisa “[...] como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Pode-se inferir que a pesquisa científica procura construir um conhecimento sobre determinado objeto, visando responder a uma problemática que se relaciona ao objetivo preestabelecido, utilizando métodos e técnicas científicas. Gatti (2010, p. 9) assevera que esse processo de pesquisar não deve se ater a “[...] qualquer conhecimento, mas a um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”.

Falando em compreensão da realidade, não podemos deixar de enfatizar as Ciências Sociais, visto que estas visam compreender e estudar a “[...] realidade humana e social [...]” (MATTA, 1981, p. 17). A terminologia Ciências Sociais “[...] costuma ser usada para indicar as diferentes áreas do conhecimento que se preocupam com os fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, culturais, educacionais, ou seja, aqueles que englobam relações de caráter humano e social” (GODOY, 1995, p. 58).

Baseando-se na definição de Ciências Sociais colocada por Godoy (1995), podemos afirmar que a pesquisa educacional engloba as particularidades dessas ciências, ainda mais quando a finalidade é compreender a realidade educacional rural mediante as políticas públicas educacionais. Nesse processo de compreensão, é impossível deixar de levar em consideração os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, já que são fatores interdependentes.

Outro ponto importante, no sentido de que a investigação realizada se integra às particularidades das Ciências Sociais, é o fato de enxergar a criança rurícola ou rural como uma

cidadã, sujeito histórico, possuidora de cultura e de direitos, com voz e vez, considerando o seu protagonismo infantil, como é defendido na sociologia da infância.

A pesquisa em Ciências Sociais constitui algumas características que são imprescindíveis para a compreensão do objeto investigado. Minayo (2007) apresenta essas características, dizendo que o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, cada sociedade humana existe em um determinado espaço e se configura de maneira particular, diferentemente das outras. Desta maneira, o objeto de estudo tem consciência histórica, uma vez que os seres humanos significam as suas ações e construções, explicitam a intencionalidade de seus atos e projetam seu futuro dentro de um nível racional.

Outra característica que a autora coloca é que existe uma “identidade entre sujeito e objeto”, pois a pesquisa realizada nessa área lida com seres humanos e que, por razões outras, tem levado ao/a pesquisador/a a investigar o objeto de estudo, gerando um processo de identificação.

A neutralidade não se faz presente nesse tipo de pesquisa, “[...] ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica” (MINAYO, 2007, p. 13). Os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto a entrevistadora como o/a entrevistado/a, carregam consigo suas visões de mundo.

Por último, a autora fala que o objeto de estudo das Ciências Sociais é predominantemente qualitativo, pois compreende que “[...] a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2007, p. 14). É por esse viés que a pesquisa realizada buscou entender a realidade social na sua essência, considerando a sua totalidade de significados.

2.2 Pesquisa qualitativa em Educação

A pesquisa qualitativa sempre esteve imersa em muitos debates e é resultado de conflitos teóricos e posicionamentos contrários. Falar de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais corresponde a dizer sobre embates metodológicos. De um lado, a hegemonia dos métodos utilizados nas Ciências Físicas e Naturais, em que cientistas defendiam a importância de estudar os fenômenos de uma forma isolada, com base em quantificações; de outro, os investigadores pertencentes às Ciências Humanas e Sociais, que buscavam novas maneiras de se fazer pesquisas para além da quantificação. Estes asseveravam a pertinência de compreender os fenômenos a partir de interpretações, considerando a totalidade de significados, isto é, numa perspectiva “qualitativa”.

Interligando essa expressão “qualitativa” no interior da pesquisa, faz-se a seguinte indagação: o que seria a pesquisa qualitativa? Segundo Creswell (2010, p. 26), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Considerando o significado colocado pela autora, nota-se uma diferença nos modos de fazer pesquisa entre as áreas de conhecimentos mencionadas anteriormente.

Com os avanços desses embates metodológicos, surge o interesse por essa dimensão qualitativa em pesquisas educacionais, uma vez que “o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3). Assim, com essa nova alternativa de se fazer pesquisa, as formas de estudar os fenômenos educacionais foram se modificando aos poucos.

Na América Latina, o interesse por esse tipo de pesquisa na área educacional se iniciou por volta da década de 70, quando se constatou que o ensino atrelado ao meio educacional é uma realidade permeada de significados e interpretações (TRIVIÑOS, 1987). Neste sentido, “[...] começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

André e Gatti (2014) abordam que os estudos desenvolvidos por Hamilton e Parlett, na área de avaliação de programas e currículos e das novas compreensões da escola e da sala de aula, também foram relevantes para abertura da pesquisa de abordagem qualitativa na educação, impactando diferentes países. Esses estudos receberam destaques em um seminário ocorrido no Reino Unido, no qual se faziam críticas ao paradigma que estudava os fenômenos de maneira isolada e quantificada, sem fazer uma interpretação mais profunda da realidade. Declaravam “[...] a necessidade de se levar em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam cada programa ou situação investigada” (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 4).

O Brasil, por exemplo, foi um dos países que recebeu influência desses estudos, conforme artigo desenvolvido pela autora André, em 1978, cujo nome intitulava-se: “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional”. Tal texto tratava da importância de se fazer uso da abordagem qualitativa nos estudos educacionais (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 5). Além dessa publicação, muitos outros debates e publicações foram feitos em décadas posteriores que, de certo modo, colaboraram para o avanço e a problematização da pesquisa educacional brasileira em termos qualitativos.

Contudo, é válido destacar que, mesmo antes da introdução desse novo enfoque metodológico no Brasil, já havia produções de pesquisas em educação, isso com implantação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), criado ao final dos anos 1930. “O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental” (GATTI, 2010, p. 16).

Porém, foi com a implementação de programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, ao fim da década de 60, que houve um aumento significativo de pesquisas nessa área. Na década de 70, a expansão do ensino superior também contribuiu para o desenvolvimento de diferentes temáticas voltadas ao contexto escolar, bem como aprimoramentos metodológicos, isto é, “passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também qualitativos” (GATTI, 2010, p. 18).

Analisando o breve contexto histórico, foi possível verificar a importância dos métodos qualitativos como novas possibilidades de se fazer pesquisas. A vantagem é que esses nos permitem interpretar o objeto estudado em sua totalidade. André e Gatti (2014, p. 9) mencionam as contribuições desses métodos para os estudos educacionais:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

A escolha da abordagem é essencial, pelo fato de permitir desvelar a realidade escolar rural em sua completude, procurando entender todo o contexto, em seus aspectos econômico, histórico, cultural, social e político, trabalhando “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Essa abordagem “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 49).

Além do mais, a abordagem nos fornece um repertório de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, sendo assim caracterizada como multimetodológicas. Entre os instrumentos que podem ser contemplados nesse tipo de abordagem estão a observação (participante ou não), a entrevista e a análise de documentos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Nesse sentido, a pesquisa realizada no ambiente educacional rural buscou contemplar as características dessa abordagem, apresentada por Bogdan e Biklen (2013). 1 – utilizou-se o ambiente natural como fonte direta de dados; 2 – os dados coletados são descritivos, ou seja, predominantemente em forma de palavras e imagens; 3 – interessou-se mais pelo processo investigativo do que pelos resultados; 4 – os dados foram analisados de forma indutiva; 5 – considerou-se as perspectivas dos participantes, dando significado as suas subjetividades e maneiras de enxergar o mundo.

O uso dessas características permitiu identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças da área rural em Ariquemes, Rondônia.

Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo se desdobrou em entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa de documentos, se deu nos âmbitos escolares rurais, na Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes, Rondônia, nos *sites* da câmara municipal¹⁴ de Ariquemes e do governo do estado¹⁵ de Rondônia, bem como em *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁶, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁷, Planalto¹⁸ e no portal do Ministério da Educação (MEC)¹⁹.

2.3 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica foi o ponto de partida importante para ampliação do conhecimento relacionado ao objeto de estudo, uma vez que ela teve “[...] por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 1992, p. 54).

Esta foi constituída como a primeira etapa da investigação. Gil (2002, p. 44) descreve que esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por meio desta, pudemos substanciar o conhecimento sobre a educação rural e infância rural, debruçando-se sobre livros, artigos, dissertação e teses, assim como parte da legislação educacional, no que diz respeito à educação infantil no meio rural, a fim de verificar os possíveis vínculos com as escolas rurais. Isso nos

¹⁴ Ver: <https://www.camaradeariquemes.ro.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2022.

¹⁵ Ver: <https://rondonia.ro.gov.br/portal/>. Acesso em: 27 out. 2022.

¹⁶ Ver: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

¹⁷ Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2021.

¹⁸ Ver: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2021

¹⁹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

possibilitou a construção do referencial teórico e adentrar com maior segurança no campo empírico.

Sobre a pesquisa documental, a finalidade desse tipo de pesquisa consiste em analisar materiais que não sofreram um processo analítico, ou que ainda podem ser reformulados, contemplando o objeto de pesquisa (GIL, 2002; GODOY, 1995). Os materiais que podem ser considerados partes integrantes de uma pesquisa documental são: “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Embora a autora não tenha mencionado a fotografia como uma fonte documental, podemos considerá-la como uma alternativa, visto que “hoje, com a nova proposta de novos objetos de investigação, novos enfoques, novas metodologias, o conceito de fonte foi ampliado” (BUFFA, 2005, p. 37). A inserção de novas fontes documentais foi uma das contribuições apresentadas por alguns membros da Escola dos *Annales*²⁰, que questionavam os tipos de fontes, como os documentos oficiais escritos, que eram predominantes no processo investigativo positivista. “Para um historiador positivista, as únicas fontes dignas de confiança são os documentos escritos” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 59).

Ainda que os documentos nos ofereçam vestígios importantes do passado, Le Goff (1990, p. 54) discorda da proposição de que os documentos são fontes dignas de confiança.

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer ‘a verdade’.

Partindo desse pressuposto, surge a necessidade do/a pesquisador/a fazer diferentes indagações às fontes encontradas, pois permite-lhe não acatar o que está na aparência.

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

²⁰ “O movimento de historiadores franceses que ficou conhecido como ‘Escola dos *Annales*’ e que, desde 1929, conheceu três ou quatro gerações ou fases na sua trajetória foi um dos mais importantes movimentos historiográficos do século XX” (BARROS, 2012, p. 305-306).

O debate implicado pelos membros da Escola dos *Annales* fez com que se ampliasse o “universo” de fontes documentais e se modificassem as formas de abordá-las. Essa transformação deu nova roupagem à história, concretizando-se em uma História Nova²¹. Com essa nova história, pode-se evidenciar que “pinturas, desenhos, esculturas, fotografias e cartões-postais também podem falar sobre o passado e, particularmente, sobre a educação em outras épocas” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 72).

Considerando os novos conceitos de fontes, a fotografia foi um importante documento na investigação, uma vez que nos forneceu cenas congeladas de um passado cheio de interpretações. Foi por meio das fotografias que conhecemos um pouco do processo histórico das escolas rurais e do município de Ariquemes. De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 184), elas “[...] podem oferecer-nos uma visão histórica do meio e de seus participantes”.

Partindo para a concretização da pesquisa, inicialmente, os levantamentos de fontes “documentais” foram realizados no *site* do Planalto²², um local que concentra variedade de fontes de natureza jurídica e no portal do Ministério da Educação (MEC)²³, no qual se localizou alguns materiais sobre a educação brasileira. Essa pesquisa inicial procurou atender a um dos objetivos específicos, que foi pesquisar parte da legislação educacional no que diz respeito às escolas rurais de Educação Infantil.

Os documentos oficiais nacionais que compuseram a pesquisa foram:

Quadro 2 – Documentos pesquisados no *site* do Ministério da Educação (MEC)

Documentos gerais sobre a educação	Documentos específicos sobre a Educação Infantil	Documentos específicos sobre a Educação para moradores/as em áreas rurais
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)	Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB 1/2002
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Política Nacional de Educação Infantil (2006)	Parecer CNE/CEB nº 23/2007; Parecer CNE/CEB nº 3/2008; Resolução nº 2/2008
Plano Nacional de Educação (PNE) – lei nº 13.005/2014	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)	Decreto nº 7.352/2010
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)	Orientações Curriculares para Educação Infantil do campo (2010)

²¹ “A história nova nasceu em grande parte de uma revolta contra a história positivista do século XIX, tal como havia sido definida por algumas obras metodológicas por volta de 1900” (LE GOFF, 1990, p. 28).

²² Ver: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2021.

²³ Ver: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

Documentos gerais sobre a educação	Documentos específicos sobre a Educação Infantil	Documentos específicos sobre a Educação para moradores/as em áreas rurais
-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2010 e Parecer CNE/CEB nº 17/2012.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A pesquisa por meio de fontes oficiais “documentais”, realizada inicialmente, possibilitou conhecimento sobre parâmetros que fundamentam parte da educação básica brasileira, especificamente sobre a educação infantil e suas formas de organização para o atendimento às crianças moradoras de áreas rurais.

Após ter feito a pesquisa inicial, adentrou-se à SEMED, no almoxarifado e no setor que arquiva diferentes fontes referentes à educação municipal. Para tanto, pedimos autorização ao responsável pela instituição. Nessa etapa, tivemos um bom “[...] investimento de tempo e atenção [...] para selecionar e analisar os mais relevantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45), que se reportavam às políticas públicas locais para escolas rurais de educação infantil pesquisadas.

Em meio à seleção das fontes, “[...] feita por diversos agentes: aqueles que produziram o material, os que conservaram ou deixaram rastros de destruição (intencional ou não); aqueles que organizaram em acervos; e o próprio tempo” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 67), coube à pesquisadora filtrar as que correspondiam aos seus objetivos e indagações propostas, pois “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 47). Para tanto, é preciso ter ciência de que “lidar com as fontes exige cuidado, atenção, criatividade, sensibilidade e rigor” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 80).

Assim, o levantamento de fontes foi realizado com todo cuidado e rigor, para eleger somente os materiais que atendessem aos propósitos da pesquisa. Na SEMED, no setor responsável por arquivos de documentos, conseguimos alguns dados estatísticos das escolas rurais, bem como resoluções, leis e decretos referentes à educação infantil. No espaço Patrimônio e Almoxarifado, pertencente à SEMED, localizado em um local alugado, estavam acomodadas algumas fontes. No entanto, tivemos desafios para acessá-las, tendo em vista que estavam guardadas em um local inapropriado e em más condições de limpeza e arquivamento. Constatamos a falta de organização dos materiais, em que muitos estavam espalhados sobre o chão e outros em pastas antigas em estado de deterioração, colocadas em um armário, não havendo catalogação por data ou tipo de arquivo. Isso demonstra um descaso com a história das

instituições escolares, já que esses documentos não são vistos como importantes e integrantes da história. Entre os documentos elegidos nesse local, destacam-se: decretos de criação de algumas escolas rurais, calendário e documentos de inspeção escolar.

Outros documentos, como as leis, plano municipal de educação, planejamento da secretaria municipal de educação, plano plurianual do município de Ariquemes e fotografias, pudemos encontrar no *site* da câmara municipal de Ariquemes. O Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) Ensino Infantil estava no portal do governo do estado de Rondônia.

Consequente, partimos para os espaços escolares rurais, nos quais se concretizaram a busca de outras fontes, pertencentes aos processos de ensino e aprendizagem. As fontes selecionadas nesse espaço são: o regimento escolar, com intuito de verificar os princípios organizativos; o projeto político pedagógico, a saber quais são os objetivos educacionais e a organização da proposta pedagógica, se atende ao contexto da criança; os materiais utilizados para o planejamento da prática docente, as especificidades curriculares de Ariquemes e o plano anual docente, disponibilizados pelos coordenadores pedagógicos, nos permitindo identificar o lugar ocupado pelas especificidades rurais.

Um dos objetivos foi investigar a organização de escolas rurais em termos de currículo para Educação Infantil. Nosella e Buffa (2009, p. 83) falam que “[...] é essencial analisar os currículos aí utilizados para se compreender seus objetivos sociais”. Com isso, verificou-se se os currículos contemplavam intencionalidades educacionais vinculadas à vida rural, numa perspectiva emancipadora.

Para complementar os dados documentais coletados, visitamos os *sites* do INEP²⁴ e IBGE²⁵, a fim de obter dados estatísticos e informações mais técnicas concernentes às escolas rurais do município de Ariquemes, RO. O intuito de eleger as fontes oficiais de natureza nacional e local foi identificar e analisar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas da educação infantil no meio rural.

Com todos os documentos em mãos, os submetemos à técnica de análise documental. De acordo com Ludke e André (2018, p. 44), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para tanto, recorreremos ao *software* Maxqda, versão 2022, que permitiu importar todos os dados documentais coletados, sendo possível realizar leituras minuciosas, sistematização e organização.

²⁴ Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2021.

²⁵ Ver: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

2.4 Entrevistas semiestruturadas

A pesquisa de campo ou trabalho de campo foi o encontro mais direto da pesquisadora com o objeto de estudo, pois pudemos ouvir pessoas que apresentavam experiências educacionais em escolas rurais, que lidavam direta e indiretamente com o público da educação infantil, bem como tomamos conhecimento das políticas públicas que dizem respeito às escolas pesquisadas e como estas se concretizavam na prática. Minayo (2007, p. 61) enfatiza que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constroem um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Esta foi uma etapa indispensável no processo de investigação, uma vez que consistiu em “[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros” (MINAYO, 2007, p. 26).

Como o objetivo central do estudo é identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças da área rural, foi necessário definir o lócus para realização da pesquisa e os sujeitos participantes, que foi “[...] proposital, isto é, o pesquisador escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 162).

Como instrumento de coleta de dados com os colaboradores pertencentes às escolas rurais e agentes públicos responsáveis, priorizou-se a entrevista. O presente instrumento é caracterizado como “[...] uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas” (LIMA, 2016, p. 26).

Como técnica de entrevista, foi adotada a semiestruturada. A escolha desta é por ser mais adequada à abordagem de pesquisa eleita. Esse tipo de técnica tem suas vantagens: permite uma maior liberdade ao participante no fornecimento de informações orais e ao entrevistador, devido à flexibilidade nos questionamentos, por não seguir um roteiro de forma rígida, usando-o apenas como um ponto de partida.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40).

A entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40). Ao fazer essas adaptações, é importante que o pesquisador dê ao participante a liberdade para emissão de respostas, ainda que tenha “um papel ativo na busca de lembranças e reflexões, mas isso deve ser feito sem que haja uma indução em busca da resposta que se quer ouvir” (LIMA, 2016, p. 26).

Esse momento flexível, de escuta e diálogo, enriqueceu a pesquisa, pois conseguimos captar informações importantes que foram somadas ao conhecimento do objeto investigado. Para tanto, a ética e a empatia se fizeram presentes em cada questionamento provocado pela entrevistadora e pelas respostas emitidas pelos sujeitos partícipes.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 41).

Para não provocar surpresas aos/às participantes nas entrevistas, efetivamos um pré-teste com pessoas que apresentam a mesma formação e faixa etária, para verificar se as questões formuladas estavam compreensíveis de serem respondidas. Com este pré-teste realizado, pudemos constatar que os questionamentos estavam adequados ao público foco.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, contamos com a participação de diferentes grupos que apresentam relação com as escolas rurais pesquisadas, sendo:

Quadro 3 – Colaboradores participantes das entrevistas semiestruturadas

Grupos	Quantidade
Professores rurais da educação infantil	05
Gestores rurais	03
Coordenadores pedagógicos das escolas rurais	02
Agentes públicos da SEMED responsáveis pelas escolas rurais (Coordenadora municipal da educação infantil e técnico – gerente municipal da educação infantil)	02
Total	12

Fonte: Elaboração pela pesquisadora a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo (2022).

Utilizamos os seguintes critérios para a inclusão desses participantes: os professores deveriam estar atuando na etapa da educação infantil em escolas rurais (mesmo que em atividades *on-line* ou remotas – síncronas e/ou assíncronas); coordenadores pedagógicos em efetivo exercício em escolas rurais (mesmo que em atividades *on-line* ou remotas – síncronas e/ou assíncronas); gestores em efetivo exercício em escolas rurais (mesmo que em atividades *on-line* ou remotas – síncronas e/ou assíncronas); coordenadora municipal de educação infantil atuante no cargo atualmente; técnico responsável pelas escolas rurais atuantes na Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes.

Com as contribuições dos sujeitos participantes pertencentes aos quadros da educação, identificamos como as políticas públicas educacionais rurais se materializavam nos modos de organização da escola rural para o atendimento às crianças rurícolas da educação infantil. Nos ambientes pesquisados, utilizamos as notas de campo²⁶ para melhor compreensão do objeto de análise. As notas de campo são registros resultantes de reflexões a partir de observações feitas durante o percurso investigativo empírico. Este instrumento torna-se um suporte imprescindível para o/a pesquisador/a, pois permite o direcionamento de suas ações. Sendo assim, a cada caminho trilhado, fazendo uso de uma caneta e de um caderno, registrou-se conversas formais e informais, pensamentos, ideias, inquietações, descobertas e percepções sobre os ambientes pesquisados.

Bogdan e Biklen (2013, p. 150) caracterizam “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” como notas de campo. Gibbs (2009, p. 46) fala que as notas de campo “em parte, são notas mentais (para lhe ajudar a se lembrar de quem, o que, por que, quando, onde, etc.) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele, para registrar palavras, frases ou ações fundamentais de pessoas em investigação”.

Ao entrar em contato com o campo e nos momentos das entrevistas, este instrumento foi ideal para auxiliar o pesquisador no registro de suas percepções. Registramos como foi o primeiro contato com os colaboradores da pesquisa, o local onde estavam arquivados os documentos e as condições que estavam organizados, além das facilidades e dificuldades de acessá-los. Durante as entrevistas, anotamos como os entrevistados se comportavam diante de uma indagação, quais eram as suas expressões e reações. Esses registros foram fundamentais para não se esquecer dos fatos marcantes que ajudaram a avaliar a trajetória investigativa.

²⁶ As notas de campo foram importantes para a realização das etapas da pesquisa, serviram como baliza e ajudaram sobremaneira nas atividades. Os registros foram transformados em textos analíticos que compõem a presente pesquisa.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 150-151).

Outro ponto importante das notas de campo é em relação ao aperfeiçoamento da escrita. Bogdan e Biklen (2013) falam da importância em utilizá-las, pois são uma maneira de ajudar o pesquisador a melhorar a qualidade da escrita. Assim, considerou-se importante a utilização das notas de campo na investigação, pois com elas conseguimos fazer um acompanhamento de cada passo dado na pesquisa, tornando ainda mais ricos os dados recolhidos.

2.5 Caracterização das escolas rurais e perfil dos grupos entrevistados

Das sete escolas rurais existentes no município de Ariquemes, integram a pesquisa as três primeiras, apresentadas no quadro abaixo. Elas foram selecionadas com base nos diferentes níveis de complexidade de gestão²⁷. A primeira apresenta nível 2, a segunda 3 e a terceira 5. É válido destacar que não havia escolas com os níveis 1, 4 e 6. São escolas que apresentam pelo menos em sua organização características sobre a Educação Infantil, o que é pertinente para o objetivo desta pesquisa, podendo identificar e analisar os modos como se organizam para o atendimento às crianças da área rural.

Quadro 4 – Escolas rurais existentes na localidade e seus níveis de complexidade de gestão

Nível	Escolas	Porte	Turno	Etapas de ensino
2	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini	102 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental
3	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Henrique Dias	206 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental
5	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari	492 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental
3	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jorge Luiz Moulaz	219 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental

²⁷ Esse indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão. Níveis mais elevados do indicador, que variam de 1 a 6, indicam maior complexidade. Assume-se que a complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 31 out. 2022.

Nível	Escolas	Porte	Turno	Etapas de ensino
3	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mafalda Rodrigues	223 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental
3	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Arco-íris	199 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental
3	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vinicius de Moraes	257 discentes	2 turnos	Educação infantil e ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Projetos Pedagógicos das escolas, *site* da prefeitura²⁸ e do INEP²⁹ (2021).

Todas as escolas rurais do município atendem pelos menos duas etapas de educação, não existindo prédios escolares específicos para a educação infantil. A Paulina Mafini é a que atende o menor número de discentes e a Padre Ângelo Spadari o maior. Estas escolas são classificadas como escolas polos, por aglutinarem um conjunto de escolas fechadas, consideradas isoladas, a fim de centralizar o atendimento de crianças de diferentes pontos geográficos da área rural da região: “[...] uma estratégia apropriada pelo poder público para efetivar a redução dos investimentos ou encargos com a educação de crianças e jovens” (SANTOS; BARROS, 2022, p. 8).

A classificação das escolas em nível é feita da seguinte maneira:

Quadro 5 – A classificação dos níveis das escolas

Níveis	Porte	Turno	Etapas de ensino
1	Número de matrículas inferior a 50	Funcionamento em único turno	Oferta de uma única etapa
2	Possuem porte entre 50 e 300 matrículas	Funcionamento em dois turnos	Oferta de duas etapas
3	Possuem porte entre 50 e 500 matrículas	Funcionamento em dois turnos	Oferta de duas ou três etapas de ensino, apresentando os anos finais do ensino fundamental como etapa mais elevada
4	Possuem porte entre 150 e 1.000 matrículas	Funcionamento em dois ou três turnos	Oferta de duas ou três etapas de ensino, apresentando ensino médio, a educação profissional ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como etapa mais elevada
5	Possuem porte entre 150 e 1.000 matrículas	Funcionamento em três turnos	Oferta de duas ou três etapas de ensino, apresentando a EJA como etapa mais elevada

²⁸ Disponível em: <http://site.ariquemes.ro.gov.br/noticias/educacao?page=88>. Acesso em: 31 out. 2022.

²⁹ Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 31 out. 2022.

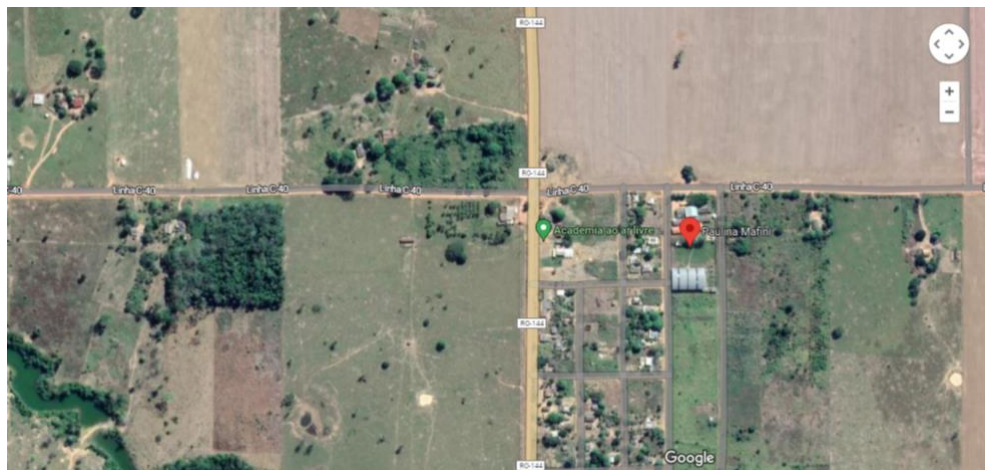
Níveis	Porte	Turno	Etapas de ensino
6	Possuem porte superior a 500 matrículas	Funcionamento em três turnos	Oferta de quatro ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de informações obtidas no INEP. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 31 out. 2022.

Percebe-se que o nível da escola é classificado conforme a complexidade de gestão, seja pela quantidade de atendimento de educandos/as ou pela quantidade de turnos, assim como pelas etapas de ensino. As três escolas rurais que compõem a pesquisa apresentam importantes características.

A escola rural **Paulina Mafini** fica localizada cerca de 33km do perímetro urbano, na Linha C-40, Travessão B-40, Distrito de Joelândia, Ariquemes, RO. Para acessá-la, percorre-se um trecho da BR-364 e alguns quilômetros de ruas não asfaltadas.

Figura 10 – Localização da escola Paulina Mafini



Fonte: Google Maps (2023).

É possível visualizar na figura acima, próximo à escola, a extensão de terras desmatadas, possivelmente, resultante da expansão do agronegócio na região.

A seguir, a escola Paulina Mafini em seus diferentes espaços.

Figura 11 – Escola Paulina Mafini



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Como é observável na figura, a escola é feita em alvenaria, constituindo-se de uma ampla estrutura para o atendimento de discentes da área rural. A escola conta com espaço para horta, sete salas de aulas, biblioteca, parquinho em área aberta, espaço arborizado, garagem para ônibus, refeitório, sala de professores, direção, coordenação pedagógica, sala de informática, pátio coberto, quadra esportiva, banheiros adequados às crianças da educação infantil, assim como um escovódromo. Não há fotos de todos os espaços, pois não foi possível registrá-las.

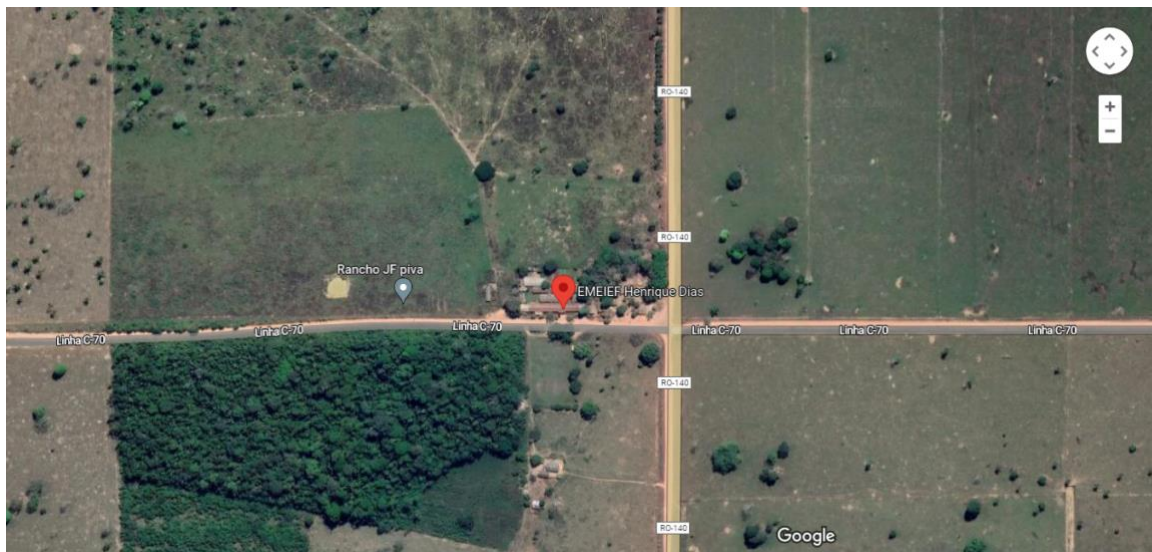
A origem da escola se deu em razão da necessidade de oferecer ensino fundamental final no meio rural, com o objetivo de dar acesso aos jovens e crianças que estavam fora do ambiente escolar, pela falta de oferta, a continuarem os estudos. Sendo assim, essa escola foi criada em 1999, por meio do decreto nº 2.884/99. “Essa escola ficou localizada de forma estratégica, propiciando que a maioria dos alunos do campo, no município, pudesse ser atendida” (ARIQUEMES, 2021), tornando-se uma escola polo. O seu nome é em homenagem a uma professora que contribuiu de modo significativo à educação de Ariquemes.

O que está por trás dessa história? Será que a sua origem foi pelo fato de o poder público preocupar-se com o acesso escolar do ensino fundamental final? Ou foi pelo fechamento de escolinhas, consideradas isoladas, como estratégia para diminuir gastos? Se é uma escola polo,

com certeza houve fechamento de outras escolas. Atualmente, a escola atende da educação infantil ao nono ano.

A escola rural **Henrique Dias** localiza-se na Linha C-70, Travessão B-65, Gleba – 17, Lote 64, Km 16, Ariquemes – RO, com a distância de 26 quilômetros do perímetro urbano. Para acessá-la, é necessário passar pelo trecho de uma rodovia estadual, a RO-140, e depois continuar o trajeto numa estrada vicinal. A figura a seguir demonstra a localização da escola.

Figura 12 – Localização da escola Henrique Dias



Fonte: Google Maps (2023).

Acima percebe-se que, no espaço em que a escola está situada, não há moradias próximas, o que difere um pouco da Paulina Mafini. No entanto, o que se assemelha são as áreas desmatadas ao seu redor, em razão da exploração de atividades agrícolas.

A figura a seguir apresenta alguns dos espaços que a escola possui.

Figura 13 – Escola Henrique Dias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Observa-se que a escola tem a construção em alvenaria, apresentando uma estrutura ampla, dispondo de oito salas de aulas, laboratório de informática, almoxarifado, cozinha, auditório, biblioteca, sala de professores, sala de coordenação, sala da orientação, sala de direção, banheiros, secretaria, pátio coberto, refeitório, escovódromo e parque infantil coberto.

A escola foi fundada em 1981, sendo classificada como multigraduada, por fazer junção de crianças de etapas diferentes em uma mesma sala. O terreno foi doado por Lázaro Terêncio Galhardo e quem a construiu foi a própria comunidade. O nome da escola também foi escolhido pela comunidade, em homenagem a um descendente de pessoas escravizadas africanas que foi liberto.

De acordo com o parecer nº 98/1982, que fundamentava a autorização do funcionamento da escola, destacava-se algumas características, como é possível visualizar no documento a seguir.

Figura 14 – Parecer de autorização da escola Henrique Dias



Fonte: Almoxarifado da SEMED (1982).

Nessa época, a escola tinha a estrutura em madeira, atendendo cerca de 15 discentes de primeira e segunda séries. O professor não tinha ensino superior. A assistência técnica era fornecida pela secretaria de educação e a merenda pela CNAE.

Em 1996, devido à grande demanda da região em oferecer o ensino fundamental final, de quinta a oitava séries, foi necessário construir um prédio maior, de tijolos. O terreno para esta construção foi doado pelo senhor Pedro Alves. “Com isso, a escola passou a funcionar nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos de 1ª a 8ª Série do Ensino Fundamental e 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos” (ARIQUEMES, 2021).

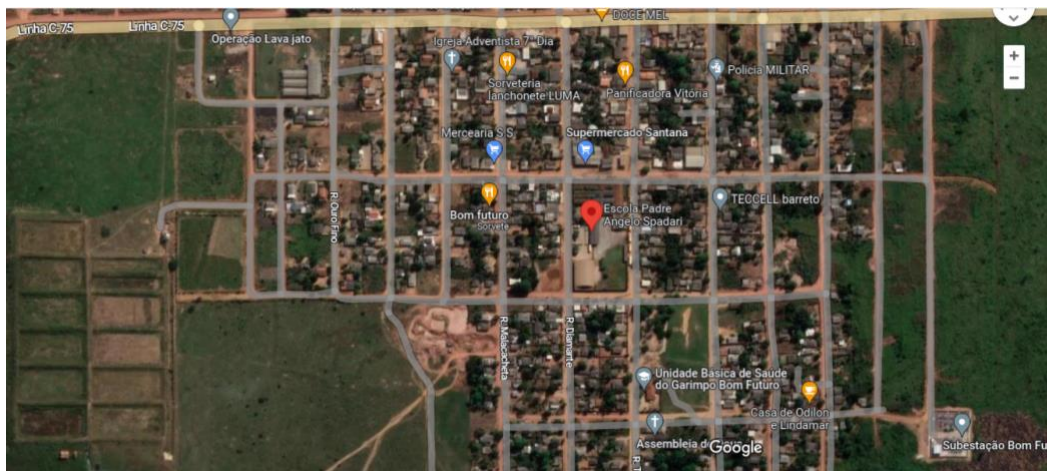
A mesma justificativa usada para polarização da escola Paulina Mafini foi também a da Henrique Dias, que era ofertar o ensino fundamental final para crianças e jovens do espaço rural que estavam fora da escola. Com isso, foi autorizado o seu funcionamento como escola polo em 1997, pelo decreto nº 2.476, em 25 de agosto de 1997. Segundo o projeto pedagógico, esta instituição ficou localizada em um ponto estratégico, permitindo o atendimento dos/as educados/as na zona rural. Ainda que a escola tenha ampliado o acesso educacional de crianças

e jovens, surgiram alguns problemas, como “a falta de transporte para os alunos e a falta de professores nas disciplinas específicas, obrigando a Secretaria de Educação a transportar, diariamente, professores da área urbana para o campo” (ARIQUEMES, 2021).

Se de um lado a abertura dessa escola ampliou a oferta de vagas, por outro impossibilitou o acesso a ela, devido à falta de política pública que atendesse as reais necessidades da comunidade para acessá-la. “A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural, são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas [...]” (ARROYO, 2004, p. 95). Atualmente, a escola atende da educação infantil ao nono ano.

A escola rural **Padre Ângelo Spadari** fica situada na Linha C-75, Travessão B-0, Rodovia 421, Distrito Bom Futuro, Vila Ebesa, Ariquemes, RO. A distância do centro citadino é de 83 quilômetros, sendo a escola mais distante. Para chegar nela, é necessário percorrer um trecho na BR, assim como em estradas vicinais. O mapa desenha a localização da escola.

Figura 15 – Localização da escola Padre Ângelo Spadari



Fonte: Google Maps (2023).

Diferentemente das outras escolas, a Padre Ângelo Spadari situa-se em uma vila, que possui várias moradias ao redor, comércio e posto de saúde. Embora esteja num espaço que se assemelha ao meio urbano, é classificada como escola rural.

A figura a seguir demonstra a escola e seus espaços.

Figura 16 – Escola rural Padre Ângelo Spadari



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A escola possui uma estrutura grande, à base de alvenaria, contendo diferentes espaços, como sala de aulas, da direção, da coordenação, de orientação, dos professores, secretaria, auditório, cozinha, refeitório, biblioteca, banheiros, laboratório de informática, sala de recursos, rádio escola, sala de planejamento, sala multiuso, salas mais educação, quadra de esporte, almoxarifado, sala para realização da recuperação paralela, parque infantil e sala de brinquedos (ARIQUEMES, 2022).

Em 1993, no Distrito Bom Futuro, deu-se início a uma escola chamada Bom Futuro, numa antiga Vila conhecida como “Vila do Jacaré”, com apoio da cooperativa Coomiga. A escola tinha uma estrutura de madeira rústica, feita com troncos de árvores, coberta de palha e lona, contendo uma sala que atendia um grande número de discentes (ARIQUEMES, 2022).

Neste local, havia muita exploração de minérios, por ter um garimpo na região, o que implicou desastres ambientais, como a inundação, devido a uma barragem, conhecida como melechete, afetando a escola. Assim, foi necessário construir outra escola, porém na Vila Cachorro Sentado, um local ainda inacessível, que demandou outra construção, agora na Vila Rica, dessa vez com uma estrutura mais reforçada, de madeira beneficiada, fechada com tábuas e Eternit. A escola não foi muito adiante, permanecendo neste local por um curto período, em consequência da situação da área na qual estava instalada, considerada de alto risco, constituída

de escavações, deixando docentes e discentes expostos ao perigo. Sendo assim, foi desmanchada e reconstruída na Vila Chapadão.

Entretanto, com a alta demanda de discentes, uma empresa nomeada como Ebesa cedeu um prédio para que as salas fossem aumentadas. O espaço cedido acomodava 70% de estudantes do garimpo, recebendo o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari, ficando assim duas escolas ativas, esta e a Bom Futuro. Ainda que tivesse essas duas escolas, não foi suficiente para atender toda a demanda, colaborando para a junção, por estarem localizadas bem próximas umas das outras, cujo nome permaneceu Padre Ângelo Spadari.

A realidade social em torno da escola era crítica: havia trabalho infantil e prostituição, sendo um caso de reportagem passada em rede midiática nacional. Com isso, foram feitas especulações para se propor alguma solução para o problema. A organização internacional do trabalho foi quem deu a sua contribuição, criando um Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil, sendo uma referência para o estado de Rondônia. Foram cerca de 263 bolsas de auxílios às famílias. Desse modo, a educação foi avançando, possibilitando a construção do atual prédio e extinguindo o outro, a escola Bom Futuro.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari foi constituída em 1997, utilizando como justificativa erradicar o trabalho infantil nas áreas de reco do Garimpo Bom Futuro. “A escola foi construída em parceria: Prefeitura, Ebesa Coopersanta. É uma escola de área rural, administrada pela Prefeitura Municipal de Ariquemes” (ARIQUEMES, 2022). O nome da instituição foi em homenagem ao Padre Ângelo Spadari, por ter contribuído para o processo de evangelização no Garimpo Bom Futuro.

Como a escola teve importante papel no combate ao trabalho infantil, participando do PETI, em 1999, foi premiada com o prêmio UNICEF, garantindo a ampliação de seu espaço. Com essa ampliação, abriu-se caminho para o atendimento de diversas etapas da educação, como a educação infantil, o Ensino Fundamental e a EJA.

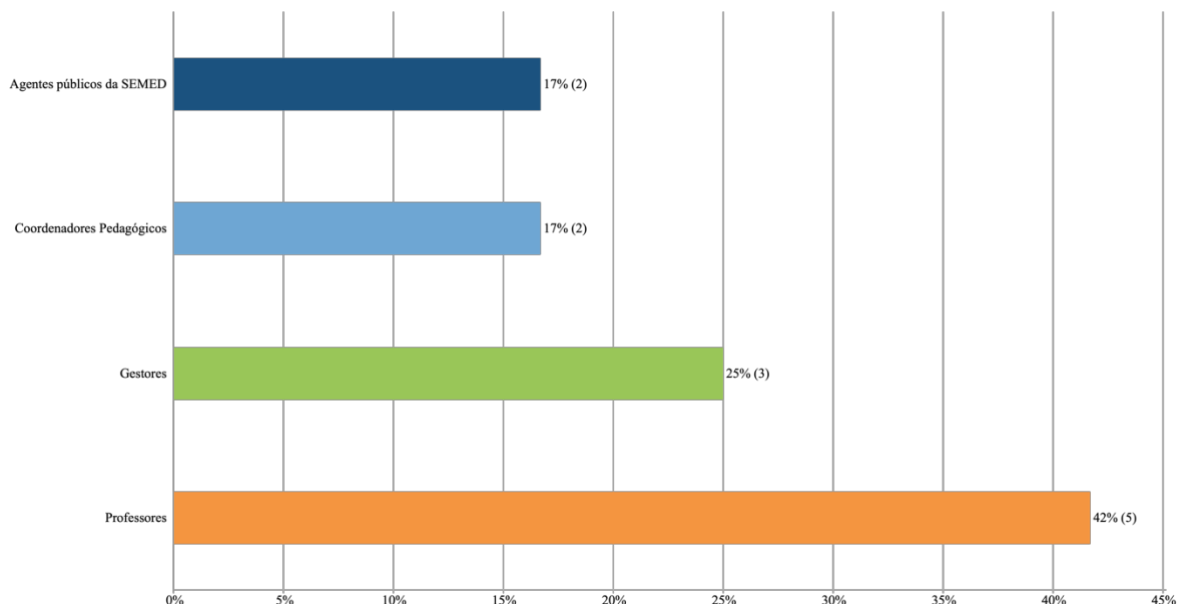
O atendimento de discentes na escola é diversificado, contemplando várias localidades, como Vila de Bom Futuro, Tourinho, Ernesto, Junior LG do Amor, Chapadão, Cachorro Sentado, Vila Rica, Linha C-75 até o B-15, Linha C-80, Linha C-70 do TB-10, até o final e Assentamento Terra Prometida.

Ao analisar o percurso histórico, percebe-se que, para constituição da atual escola, houve vários percalços, entre construções e desconstruções de estruturas escolares, causadas pela exploração de atividades econômicas ligadas ao garimpo. A iniciativa de construção de escolas na região não foi da administração pública, mas de empresas, o que demonstrou um

certo descaso do governo com a população rural. Até a construção da atual escola contou com parcerias de empresas privadas em conjunto com a prefeitura.

Sobre o perfil dos grupos de entrevistados, a entrevista semiestruturada foi uma importante técnica de coleta de dados, pois com ela conseguimos captar informações pertinentes para a composição da pesquisa, sendo possível saber como são organizadas algumas escolas rurais do município de Ariquemes, RO, para o atendimento de crianças pequenas na educação infantil. Ao utilizar essa técnica de entrevista, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 135). Assim, as entrevistas foram realizadas com os seguintes grupos: professores, gestores e agentes públicos responsáveis pelas escolas rurais. O gráfico a seguir descreverá a quantidade de cada grupo.

Gráfico 2 – Quantidade de participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

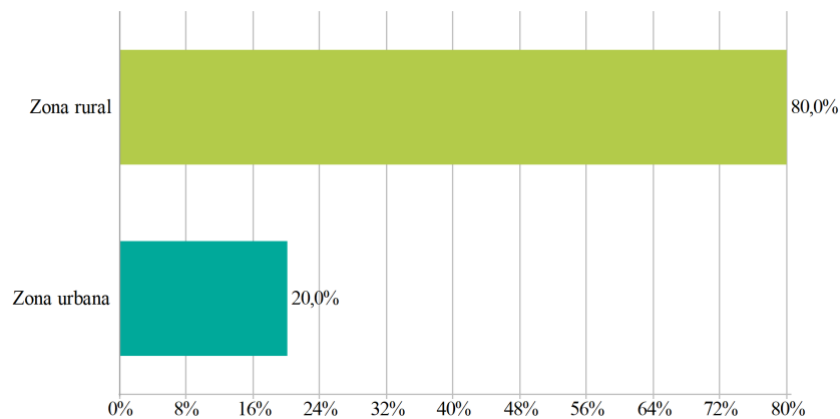
Dentro do grupo de agentes públicos da SEMED, foram entrevistadas a gerente da educação infantil e a coordenadora da educação infantil municipal; no grupo de coordenadores pedagógicos, um coordenador e uma coordenadora pedagógica atuantes em escolas rurais; no grupo de gestores, dois diretores e uma diretora atuantes em escolas rurais; por último, no grupo dos professores, cinco professoras atuantes em escolas rurais.

No roteiro elaborado para guiar o percurso dialógico, oportunizamos um espaço que permitisse conhecer as docentes, como a identificação, a formação, a trajetória e as experiências

atinentes às escolas rurais. Nas subseções posteriores, serão apresentados os perfis dos colaboradores.

Sobre as professoras entrevistadas, foram realizadas diversas indagações, entre as quais o local onde residem: a maioria mora no município de Ariquemes, com residência fixa em área rural, próxima ao local de trabalho. Entre as cinco entrevistadas, uma mora na zona urbana de Ariquemes, três no Distrito Bom Futuro, pertencente a Ariquemes, localizado na área rural e outra é do município de Rio Crespo, área rural. O gráfico a seguir expõe o percentual de professoras que moram na área rural e urbana.

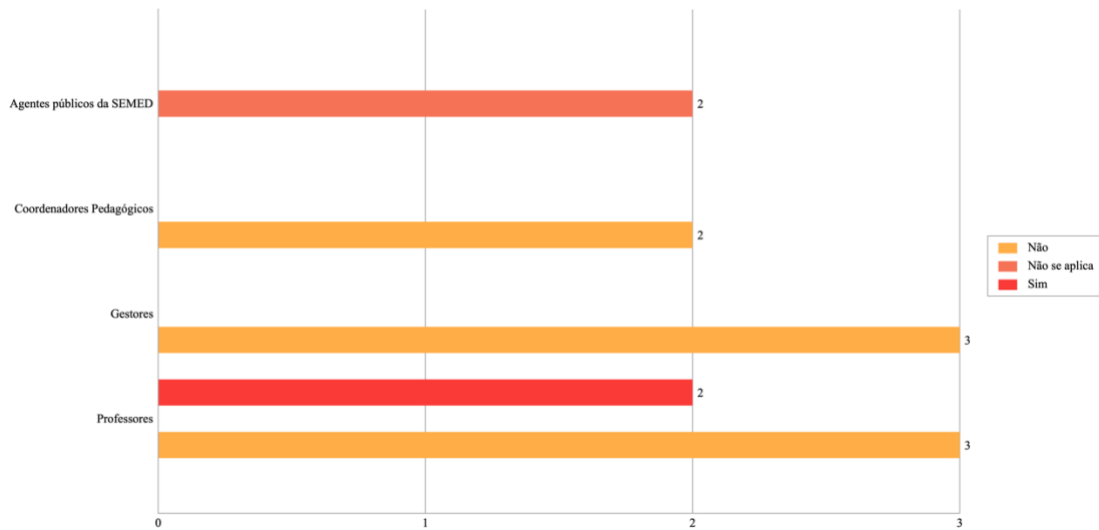
Gráfico 3 – Residência das professoras que concederam entrevistas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Os dados expostos no gráfico acima indicam que 80% das professoras entrevistadas moram em área rural e 20% em área urbana. Percebe-se uma grande proporção de professoras que moram no mesmo ambiente onde está localizado o trabalho. Isso se torna benéfico quanto ao deslocamento, pois permite que o trajeto não seja tão longo e cansativo. Também pode contribuir, de alguma maneira, para a sensibilização de se trabalhar as questões rurais em sala de aula, embora reconheça-se que, mesmo a pessoa morando em área urbana, pode também ter essa sensibilidade.

Entre os sujeitos pesquisados foi possível perceber que 2 dos 5 professores realizaram trabalho na roça, ou seja, atividades laborais diferente da docência, os demais participantes não.

Gráfico 4 – Participantes da pesquisa que trabalharam na roça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

As faixas etárias e a formação apresentam suas diferenças. O quadro a seguir traz esses dados, descritos conforme as falas das professoras.

Quadro 6 – Caracterização das entrevistadas

Identificação	Gênero	Idade	Formação ao iniciar a carreira na docência	Graduação	Especialização
Professora 1	Feminino	40 anos	Pedagogia	Pedagogia	Linguística e Literatura
Professora 2	Feminino	45 anos	Magistério	Pedagogia	Gestão, Orientação e Supervisão
Professora 3	Feminino	40 anos	Pedagogia	Pedagogia	Gestão ambiental; Literatura, Letras; Artes e Docência em Educação Infantil
Professor 4	Feminino	46 anos	Magistério	Pedagogia	Neuropedagogia
Professora 5	Feminino	46 anos	Magistério	Pedagogia	Gestão Democrática

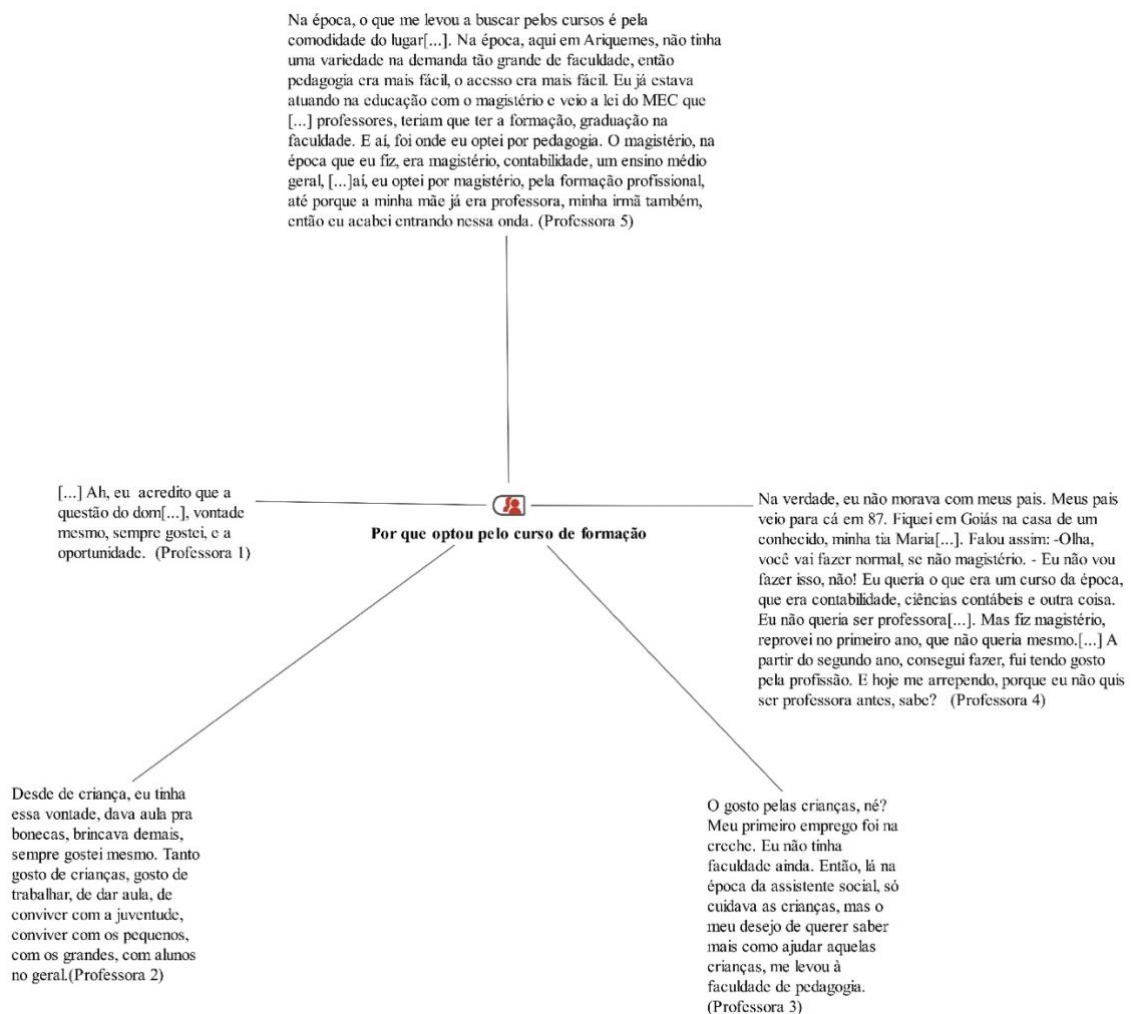
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Podemos identificar que as profissionais que atuam na educação infantil são todas mulheres. Isso parece ser normatizado, pois, raramente, encontram-se homens atuando nessa etapa da educação. As autoras a seguir fazem uma justificativa para a razão disso:

Um fator que contribui para que a maioria dos professores da Educação Infantil seja mulher é a questão de gênero que está imbrincada no magistério. A Educação Infantil, que nasce do modelo assistencialista de educação compensatória, sempre esteve associada ao cuidar. A ideia de sacerdócio é invocada como elemento que justifica a docência como eminentemente feminina. Para a sociedade patriarcal, a maternidade é o destino da mulher; assim, nada mais 'natural' que o cuidado com as crianças seja a profissão ideal para elas. (PENAFIEL; SILVA; ZIBETTI, 2019, p. 80).

Em relação à formação, todas as professoras possuem graduação e especialização. Algumas delas iniciaram o exercício profissional abarcando apenas o curso de magistério, graduando-se em pedagogia posteriormente. As escolhas pelos cursos, a fim de atuarem em sala de aula, se deram por diferentes razões. Lista-se as motivações de cada uma delas na figura abaixo.

Figura 17 – Respostas das professoras sobre a escolha do curso em que atuam

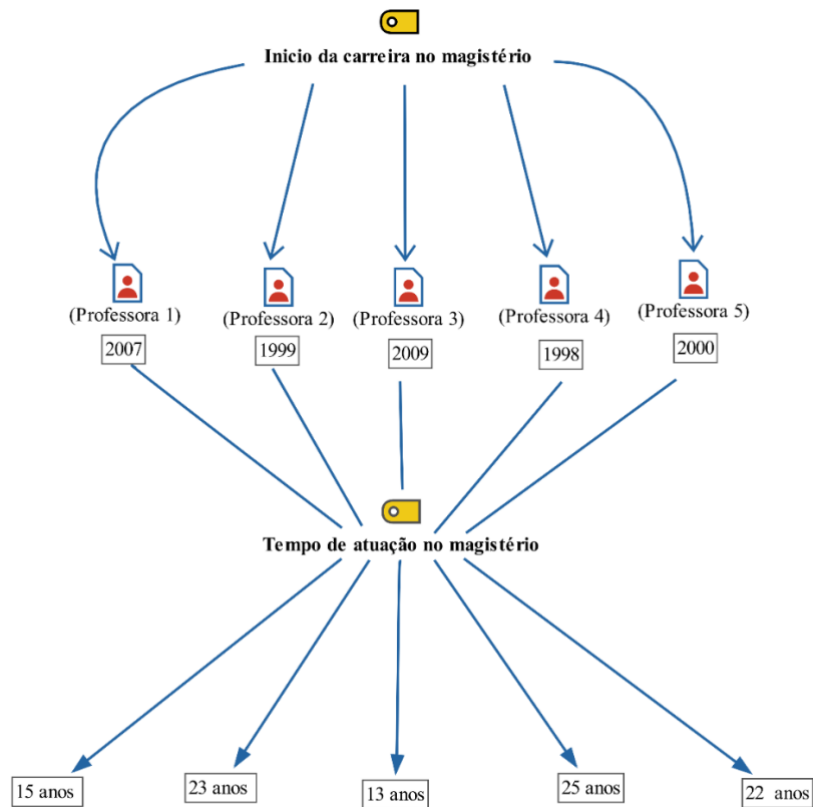


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A escolha da profissão da maioria não resultou de uma opção que atendesse o seu interesse, mas diante das condições econômicas e da falta de oportunidades para fazer outros cursos. É uma realidade que se expande por todo Brasil, em que muitos optam pelo curso de Pedagogia pela acessibilidade de preço e pela disponibilidade de vagas. Quando a docente diz que escolheu a profissão por dom, parece remeter à ideia de que, “[...] para lidar com as crianças, conecta-se a uma percepção de capacidade natural, que se distancia da percepção da importância da dimensão científico técnica da formação profissional” (EARP; RODRIGUES; MARAFANELLI, 2017, p. 1723).

As professoras apresentam uma grande experiência de atuação na área da educação. O mapa a seguir representa o ano que iniciaram e a quantidade de tempo em exercício.

Figura 18 – Início e tempo de atuação das professoras no magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Como demonstra a figura acima (mapa mental), é possível perceber as diferenças do tempo de atuação das docentes: algumas delas estão prestes a se aposentar e outras possuem alguns anos a mais para trabalhar, por ter poucos anos na educação. Apresentados os perfis das professoras, a seguir exibe-se os perfis dos gestores, coordenadores pedagógicos e agentes públicos da SEMED.

Sobre os **gestores, coordenadores pedagógicos e agentes públicos da SEMED** entrevistados, o quadro a seguir apresenta a identificação, o gênero, a idade e a formação quando iniciaram a carreira na docência, a graduação e especialização dos gestores e dos coordenadores pedagógicos.

Quadro 7 – Caracterização dos gestores e coordenadores pedagógicos

Identificação	Gênero	Idade	Formação ao iniciar a carreira na docência	Graduação	Especialização
Diretor 1	Masculino	46 anos	Ensino Médio	Pedagogia	Gestão Escolar com Ênfase em Direção

Identificação	Gênero	Idade	Formação ao iniciar a carreira na docência	Graduação	Especialização
Diretor 2	Masculino	40 anos	Magistério	Pedagogia	Gestão e Língua Portuguesa
Diretora	Feminino	47 anos	Técnica Agrícola	Pedagogia	Ciências Sociais com ênfase em História, Geografia e Meio ambiente; Coordenação pedagógica
Coordenador Pedagógico	Masculino	41 anos	Magistério	Pedagogia	Informática na Educação
Coordenadora Pedagógica	Feminino	55 anos	Magistério	Pedagogia	Pedagogia Gestora com Ênfase em Pedagogia, em Administração, Orientação e Supervisão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

É observável no quadro que os/as profissionais da educação iniciaram a carreira docente sem ter o ensino superior; só posteriormente conseguiram fazer o curso de Pedagogia. Antes de exercer a atividade atual, os gestores e coordenadores pedagógicos tiveram a experiência como docentes. No quadro abaixo, é demonstrado o início na carreira docente, o início da atividade que desempenham e a quantidade de anos em que atuam na educação.

Quadro 8 – Início da carreira docente, início da atividade que exerce e tempo de atuação

Identificação	Início na carreira docente	Início da atividade que exerce	Tempo de atuação na educação
Diretor 1	1996	2007	25 anos
Diretor 2	2004	2013	17 anos
Diretora	1996	2002	26 anos
Coordenador Pedagógico	2007	2017	15 anos
Coordenadora Pedagógica	1993	2015	28 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Analisando o quadro acima, percebemos que esses profissionais contribuíram de modo significativo para a educação, pela quantidade de tempo em exercício.

Já no quadro abaixo, são caracterizados os perfis dos agentes públicos que atuam na secretaria municipal de educação de Ariquemes. Primeiramente, é colocada a identificação pelo cargo que exercem, o gênero, a idade, a graduação e a especialização que possuem.

Quadro 9 – Perfil das Agentes públicas da SEMED

Identificação	Gênero	Idade	Graduação	Especialização
Gerente Municipal da Educação Infantil	Feminino	39 anos	Pedagogia	Informática na Educação
Coordenadora Municipal da Educação Infantil	Feminino	38 anos	Pedagogia e Nutrição	Alfabetização de letramento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

É perceptível que esse cargo técnico é composto apenas por mulheres, sendo um grande avanço para as lutas femininas. É possível observar também que as duas possuem formação na área de educação, podendo contribuir para as discussões relativas à educação infantil.

Sobre a caracterização das entrevistas realizadas junto aos colaboradores, elas foram feitas de forma individual, conforme a disponibilidade de cada um, respeitando o local e horário. Essas ações realizadas vão ao encontro das falas das autoras Ludke e André (2018, p. 3):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

No quadro abaixo, são caracterizadas as especificidades dos diálogos, como local, a data e o tempo de duração.

Quadro 10 – Caracterização das entrevistas realizadas

Entrevistados/as	Local onde foram realizadas	Data das entrevistas	Tempo de duração das entrevistas em minutos
Professora 1	Escola	03/05/2022	57 min.
Professora 2	Escola	30/05/2022	82 min.
Professora 3	Escola	06/06/2022	28 min.

Entrevistados/as	Local onde foram realizadas	Data das entrevistas	Tempo de duração das entrevistas em minutos
Professora 4	Escola	21/06/2022	33 min.
Professora 5	Shopping de Ariquemes	26/07/2022	35 min.
Diretor 1	Escola	07/05/2022	54 min.
Diretor 2	Escola	27/06/2022	106 min.
Diretora	Escola	21/06/2022	106 min.
Coordenador Pedagógico	Escola	09/05/2022	104 min.
Coordenadora Pedagógica	Escola	11/07/2022	17 min.
Gerente da Educação Infantil Municipal	SEMED	27/07/2022	36 min.
Coordenadora da Educação Infantil Municipal	Google Meet	16/08/2022	30 min.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A maioria das entrevistas foi feita no modo presencial, no local de trabalho, com exceção de uma, realizada em um espaço privado. Somente uma colaboradora se dispôs a realizar a entrevista de modo virtual, pelo canal de comunicação Google Meet. Tudo isso se deu em respeito às escolhas dos partícipes.

Ao fazer a soma da duração do tempo utilizado nas gravações das entrevistas, registramos cerca de 11 horas. Para transcrevê-las, foi utilizado o *software* Maxqda versão 2022, mas algumas foram transcritas manualmente e outra parte pelo aplicativo Amberscript³⁰, um programa *on-line* que permite transcrever automaticamente as narrativas de entrevistados/as, tornando mais rápido esse processo. Ao todo, foram contabilizadas 203 páginas transcritas.

³⁰ Ver: <https://www.amberscript.com/pt-pt/>. Acesso em: 5 ago. 2022.

2.6 Metodologia de análise de dados

Compreende-se a análise de dados como qualitativa por não incluir “contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana-escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (GIBBS, 2009, p. 17).

Como os dados qualitativos apresentam esse conjunto de características e geralmente são volumosos, foi surgindo a necessidade de a pesquisadora organizá-los, para a realização de uma análise profunda.

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, confiável e até original. (GIBBS, 2009, p. 16).

Essa etapa é bastante valorosa na pesquisa, pois é o momento em que o/a pesquisador/a explorará os conteúdos presentes nos materiais recolhidos com bastante cuidado e rigor, refinando-os conforme os objetivos de estudo, permitindo criar hipóteses, categorias ou até mesmo indagações.

A análise foi constituída a partir de textos extraídos pela pesquisadora, como as entrevistas transcritas e as notas de campos, e textos existentes que se caracterizam como documentos oficiais, projeto político pedagógico, regimento interno, materiais curriculares e fotografias.

Estes dados foram organizados sistematicamente para o processo de análise e interpretação, pelas ferramentas – *software* Maxqda, um programa que permite a codificação para as análises qualitativas de textos, imagens e sons. 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 ideia de se utilizar o *software* no processo de codificação dos textos é possibilitar a facilidade no manuseamento de vários dados em um único lugar.

Contando com o recurso do *software* Maxqda, o primeiro passo foi importar os dados brutos, organizando-os em pastas nomeadas, conforme o tipo de documento. Posteriormente, efetivou-se leituras minuciosas dos dados, pois uma codificação requer um olhar atento e aguçado ao conteúdo.

Após leitura dos dados, partimos para a codificação deles. Essa codificação foi efetuada linha por linha e consistiu “em identificar uma ou mais passagens do texto que exemplifiquem

alguma ideia temática e ligá-las a um código que é uma referência taquigráfica à ideia temática” (GIBBS, 2009, p. 77). Para tanto, utilizamos diferentes cores para classificar o código emergido de cada dado. Esse processo de codificação ajuda na seleção de possíveis categorias relacionadas ao objeto de estudo.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 221, grifo dos autores).

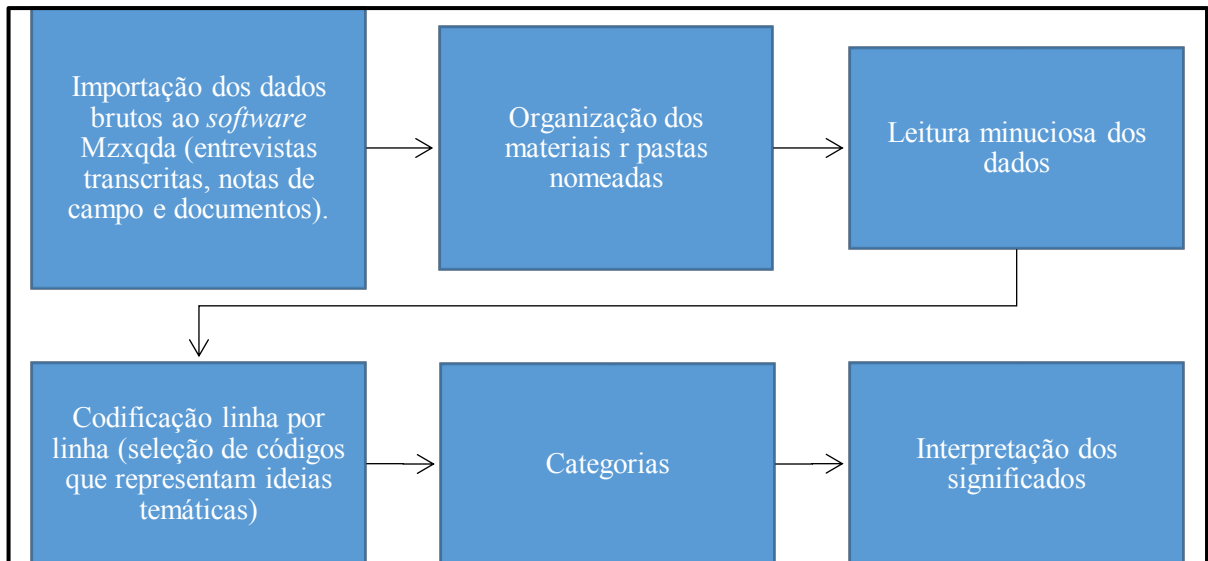
Após destaque de códigos que representassem as ideias temáticas, procedemos à seleção de categorias, essenciais para o processo de interpretação dos conteúdos presentes, para consequentemente fazer uma discussão sobre eles, juntamente com as teorias.

A categorização dos materiais foi necessária, pois evita que sejam puramente descritos (GALVÃO; LOPES, 2010). As categorias das entrevistas transcritas foram selecionadas conforme “[...] as principais ideias contidas nos depoimentos” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 32), relacionando-os ao objeto de estudo.

Depois de os documentos e as entrevistas terem passado por um processo de exploração, codificação e categorização, procedeu-se à triangulação e interpretação analítica. Algo bastante importante que foi utilizado nesse processo de análise é o cruzamento de fontes orais, documentos escritos e as teorias estudadas, que ajudaram “[...] o pesquisador a controlar a própria subjetividade” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 79).

O esquema (figura) a seguir explicitará os trajetos percorridos durante o processo de tratamento e análise dos dados.

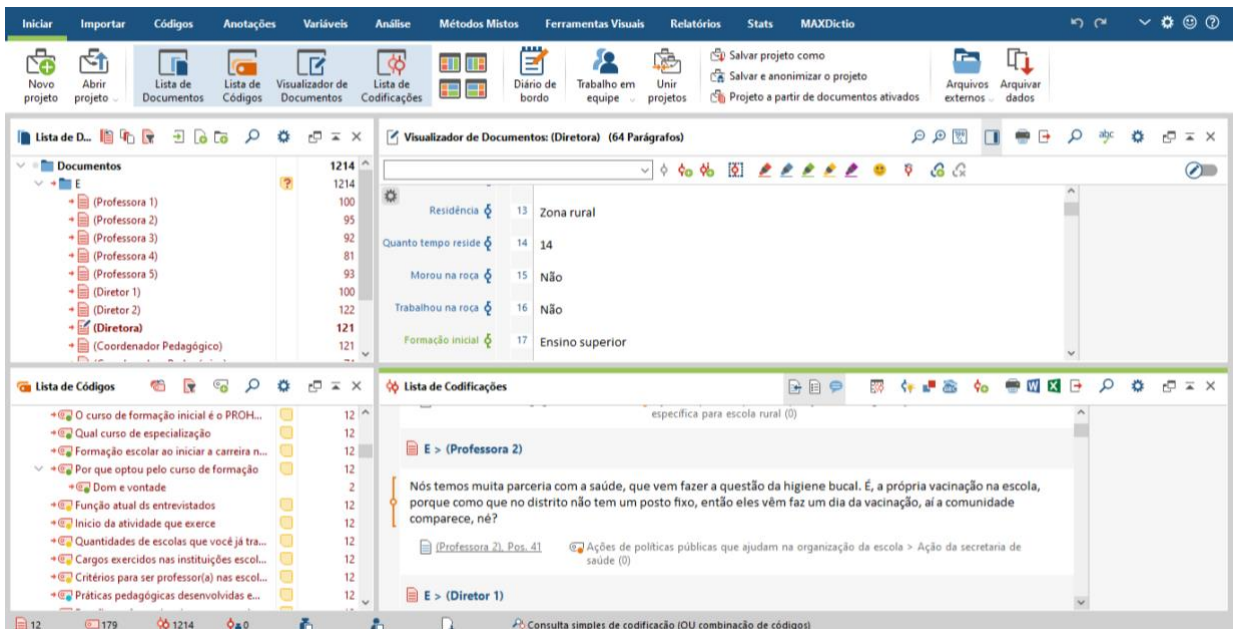
Figura 19 – Esquema do processo de análise dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo (2022).

A figura abaixo demonstra como foi realizada a organização dos dados junto ao *software* Maxqda versão 2022.

Figura 20 – Organização e sistematização de dados a partir do *software* Maxqda



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A organização e a sistematização dos dados de campo a partir do uso do *software* Maxqda permitiu melhores condições para cruzamento de informações no âmbito das

categorias. Contribuiu sobremaneira para aferir rigorosidade na etapa de classificação e análise dos resultados.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO RURAL: LUTAS E CONQUISTAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Mais respeito, eu sou criança!

*Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!*

Vocês já esqueceram, eu sei.

*Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?*

*Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?*

*Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito, eu sou criança!
(PEDRO BANDEIRA)³¹*

Esta seção traz debates sobre as infâncias e a contextualização das lutas e conquistas por uma educação infantil em interface com a educação rural no campo das políticas públicas brasileiras. De início, aborda-se como as infâncias foram percebidas em diversos contextos. Posteriormente, apresenta-se breve histórico sobre os processos de conquistas na área da educação como um direito às crianças pequenas. Por último, menciona-se a constituição da educação infantil e educação rural por meio de documentos oficiais.

³¹ BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 2009.

3.1 Infâncias e crianças: imagens plurais

Investigar as políticas públicas educacionais rurais e os modos pelas quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças rurais na etapa da educação infantil requer falar sobre as infâncias, as crianças e suas concepções, a fim de verificar qual é o lugar ocupado por elas nesse espaço.

É pertinente apresentar a distinção dos termos “infância” e “criança”, visto que não são sinônimos. Adota-se o conceito da Sociologia de Infância em que “[...] as crianças [são] como atores sociais, nos seus modos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22).

As percepções em torno das infâncias são diversas. Começando pela concepção platônica, pode-se listar quatro, segundo Kohan (2005). A primeira concepção é a desconsideração das particularidades próprias da infância em que a sociedade projetava a criança na perspectiva de futuro, o devir, as suas potencialidades que, por sua vez, acabavam anulando-a no presente. Desse modo, “lapidar” a criança era importante, a fim de gerar bons adultos.

[...] essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. (KOHAN, 2005, p. 40).

A segunda concepção de infância, a partir dos textos de Platão, é apresentada e analisada por Kohan (2005) e corresponde à infância representada como um sinal de inferioridade, colocada como uma fase da vida que antecede a idade adulta, no que se refere aos aspectos físicos e espirituais. De fato, pode-se perceber o quanto a criança era reduzida ou inferiorizada em relação aos adultos.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas, a começar por quando deixa o cuidado da ama e da mãe [...]. (PLATÃO, 2010, p. 302).

A terceira concepção de infância no ponto de vista platônico é a infância vista como o outro desprezado, não ocupando um bom lugar na pólis, resultando a sua exclusão. “As crianças

são a figura do não-desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha’ verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da pólis” (KOHAN, 2005, p. 55). Essa visão tem certa semelhança com a concepção anterior.

A outra concepção é a infância como material da política, como asseverou Kohan (2005). Os diálogos anunciados por Platão apresentam certa preocupação do lugar em que as crianças virão a ocupar, como aqueles que governarão a pólis, por exemplo. Nesse sentido, a educação ocupa um importante espaço.

A preocupação futurística demonstra desprezo pelo que é a infância e conseqüentemente a criança. “As relações entre política e educação são carnis: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso, a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada” (KOHAN, 2005, p. 59).

Sobre as concepções platônicas em torno da infância, percebe-se que essa é vista como uma possibilidade, em que são depositadas expectativas sobre o futuro da criança, o vir a ser; como uma etapa inferior à idade adulta, parece haver desprezo em relação a seu papel social. É como um material da política, no qual a criança será o governante do futuro, cabendo à educação prepará-la.

Os primeiros debates sobre criança e infância no Brasil ganham espaços em meados do século XX, com a publicação do estudo *História Social da Criança e da Família*, do historiador Philippe Ariès (1981), cujas evidências remetem a realidades sociais construídas com o passar do tempo. Tenciona-se parte das singularidades de períodos históricos por meio de análises iconográficas apresentando-se duas teses.

A primeira tese desvela que, na sociedade tradicional da Idade Média, não havia uma diferenciação entre a particularidade infantil e a dos adultos, e sim uma ausência de sentimento de infância. Ariès (1981, p. 152) esclarece que “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”.

Nessa época, “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1981, p. 11), ou seja, “ser criança era compartilhar dos mesmos interesses dos adultos.

Não se priorizava repensar questões culturais a partir das realidades das crianças” (BARROS, 2013, p. 67).

A criança ficava em estado de anonimato e sua presença na família era por um curto período de tempo. Ainda que não houvesse a consciência da particularidade infantil, segundo Ariès (1981), havia um sentimento superficial em relação à infância, por exemplo, a paparicação. Esta era promovida durante os primeiros anos de vida, enquanto a criança era vista como um ser engraçadinho, servindo de distração aos adultos. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria” (ARIÈS, 1981, p. 12). Ou se sobrevivesse, era passada a outra família. A morte era algo natural, pois acontecia constantemente, devido à falta de cuidados com a saúde e a higiene.

Entretanto, é no final do século XVII que ocorreu mudança significativa, aparecendo um novo sentimento de infância, conforme a segunda tese apresentada por Ariès (1981). O que contribuiu para essa mudança é a grande influência do processo de moralização, implicada, principalmente, pela igreja e pelo Estado, bem como a constituição da família, deixando de ser um modelo mais aberto, tornando-se nuclear quando, conseqüentemente, a criança começou a receber mais atenção. Com isso, os cuidados com as crianças foram maiores, melhorando, principalmente as questões de saúde e educação. A sociedade começou a ter uma nova imagem da infância, percebendo-a como um período de brandura e fragilidade do ser humano.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. Onde ela existia, ou seja, nas grandes casas, ela era um centro de relações sociais, a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família. (ARIÈS, 1981, p. 261).

A família moderna, na visão de Ariès (1981), afasta-se do mundo, opondo-se à sociedade o grupo solitário de pais e filhos. Toda a energia era em função das crianças. Kramer (1992) relata que esses sentimentos são modificados em razão da transformação da organização social.

Embora as teses de Ariès (1981) tenham contribuído para os avanços dos estudos atinentes às infâncias, Kuhlmann (2015) faz uma contraposição, questionando a inexistência de sentimento de infância na Idade Média.

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. Os autores advertem que o estudo das imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas a iconografia publicada nos livros de arte, fora do contexto. (KUHLMANN, 2015, p. 22).

Pode-se perceber que havia um sentimento de infância, mesmo na Idade Média. Essa confirmação se deu ao analisar as ideias dispostas por historiadores, que demonstram essa existência por meio de ilustrações e diversos testemunhos. Partindo dessas constatações, os historiadores asseveram que os estudos de imagens não poderiam ser limitados a livros de artes.

A crítica à tese de Ariès é acompanhada por uma concepção de infância, “[...] como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas” (KUHLMANN, 2015, p. 16). As experiências vividas pelas crianças em seus diferentes lugares, sejam históricos, geográficos e sociais, vão além de uma representação dos adultos.

A compreensão do dinamismo conceitual da infância contribui para entender a criança no seu contexto atual, assim, saber como a escola rural a enxerga, considerando suas especificidades no processo de escolarização, é algo importante.

Falar sobre a infância envolve tanto a questão da natureza quanto da cultura. São duas imagens representadas e ainda presentes em discursos variados. Primeiro, a criança é vista pelo adulto como um ser fraco e incompleto, atribuindo isso à natureza infantil. No outro nível, a criança é considerada como uma criatura que não é, ainda, social, cumprindo apenas um papel marginal nas relações sociais. Podemos indicar isso tanto na produção de bens materiais, quanto nos processos decisórios.

[...] o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dadas as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista. (KRAMER, 1992, p. 21).

A autora assinala duas concepções diferentes de infâncias, uma tradicional e outra nova. Na perspectiva da pedagogia tradicional, “[...] a natureza da criança é originalmente corrompida” (KRAMER, 1992, p. 22), desse modo, cabe à educação discipliná-la, seja por vias de regras, com a intervenção do adulto, ou por transmissão de modelos. Por sua vez, a pedagogia nova classifica a natureza da criança como inocência original. Nesse sentido, é preciso que a educação a preserve da corrupção, fazendo com que permaneça a sua pureza. Contrariamente à tradicional, a educação nova não se limita à autoridade do adulto, mas à liberdade de a criança expressar-se de maneira espontânea. Essa concepção indicada na pedagogia nova permite a criação de uma psicologia científica da criança e de um método genético, no qual ela precisa ser compreendida em função de seu passado individual.

Kramer (1992) faz crítica a essas concepções de infâncias por tratarem a criança como um ser abstrato, camuflando a significação social da infância, ficando oculta por trás de argumentos filosóficos e psicológicos.

Pode-se observar que há diferentes discursos sobre as concepções de crianças e infâncias. Uns reconhecem o que criança já é e o que faz ela ser; outros ressaltam a incompletude e o que poderá e deverá vir a ser. Uns reforçam a iniciação ao mundo adulto; outros colocam a relevância da proteção. Uns a enxergam como um ser desenvolvido; outros exaltam aquilo de que ela fala (PINTO, 1997).

Pode-se dizer que infâncias e crianças são plurais. Isso se confirma na fala de Barros (2013, p. 230): “reforçamos as imagens plurais da infância, assim temos infâncias, modos de ver e de ser criança”. Partindo desse pressuposto de que existe uma diversidade de infâncias e crianças, é pertinente considerá-las nas práticas pedagógicas e nos currículos, de modo que valorizem suas vivências, suas culturas e as maneiras de ver e estar no mundo.

É preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação. (KRAMER, 1994, p. 17).

Diferentes estudos colaboraram de alguma maneira para protagonizar a criança, principalmente na sociologia, tomando rumos importantes para a confirmação de que esta também possui direitos, vez e voz, e “[...] se desenvolve nas interações, na participação das relações sociais de forma social, psicológica, histórica, cultural” (SILVEIRA, 2015, p. 91).

Como podemos observar, as formas de conceber as infâncias são construídas a partir de novas perspectivas, para além de aspectos cronológicos da vida, que a caracterizam como uma mera passagem para a vida adulta. A infância também “está relacionada à qualidade, ao estado e à condição de vida de uma criança” (SILVA; CASTRO, 2008, p. 33). Deste modo, procuramos considerar, na presente pesquisa, a criança como um sujeito ativo, carregada de identidades e culturas, a qual tem um importante papel social.

3.2 Breve retrospectiva histórica das infâncias brasileiras: da assistência à educação

A política de educação à infância no Brasil foi resultado de grandes pressões sociais ao Estado, utilizadas como estratégias para garantir o direito de acesso educacional às crianças pequenas de zero a seis anos, para além do assistencialismo. Essa conquista de um direito educacional tem um longo percurso histórico de lutas e contradições.

As primeiras instituições infantis no Brasil surgem devido ao período de urbanização e industrialização, cuja finalidade era proporcionar assistência à infância vulnerável, às mães pobres e trabalhadoras. Essa assistência contou com a colaboração de diferentes setores, como: igrejas, empresas filantrópicas e de assistência social.

O período de assistência inicia-se no século XVII, marcando a participação das igrejas católicas, que acolhiam crianças órfãs e enjeitadas, por meio de Casas de Expostos. “As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas ‘rodas’ – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos” (KUHLMANN, 2000, p. 473).

Surgem, entre 1874 e 1889, projetos particulares desenvolvidos por grupos de médicos, que tinham por objetivo atender e assistir crianças em situações críticas de saúde. Houve um olhar de proteção aos desvalidos, alcunhas dadas às crianças pobres e abandonadas. Assim, são implantados asilos para o acolhimento desses pequenos.

Em 1875, é fundado, pelo médico Menezes, o primeiro jardim de infância voltado às classes dominantes, embora ele defendesse a ideia de ser direcionado também às crianças com poucas condições econômicas. “O jardim-de-infância cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social” (KUHLMANN, 2000, p. 474). Percebe-se que, durante esse período, ainda não havia interesse por parte da administração pública em zelar pela infância, pois era inerte às mazelas que as crianças brasileiras estavam vivendo nesse momento.

No século XX, período da República, funda-se o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil. No auge da industrialização, nas fábricas, crianças eram exploradas, fazendo tarefas de um adulto. Não havia reconhecimento das particularidades infantis. Isso provocou várias denúncias em diferentes setores. Iniciou-se uma preocupação sobre o lugar que a criança ocuparia na sociedade.

As preocupações se davam na necessidade de atender as crianças menores de oito anos, elaborar leis que amparassem a vida e a saúde dos bebês, olhar para os menores trabalhadores e criminosos, atender crianças abandonadas e doentes e propor a criação de maternidades, creches e jardins de infâncias (KRAMER, 1992).

Embora explicita a proposta de proteger a infância, “[...] promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMANN, 2000, p. 4). Nessa mesma vertente, Melo (2014, p. 79) assevera:

Para os filhos da classe pobre, que lutava pelo direito da mãe trabalhadora em ter um lugar para deixar seus filhos, restavam as creches. Neste período, a creche não era considerada um direito, nem tampouco obrigação do Estado, era uma instituição mantida por ações de filantropia em pleno período republicano. A concepção de educação que permeava estas instituições era de cunho assistencialista.

A partir do excerto, pode-se dizer que as desigualdades sociais são históricas, de qualquer época, e são práticas condizentes com a exploração de seres humanos. A assistência à infância por iniciativa particular deu-se até a década de 20 do século XX. Nos anos 30, foram introduzidos novos órgãos de assistência, como: lactários, jardins de infâncias e escolas maternas, com “apoio” do poder público. Constava-se a defesa de creche às crianças “desvalidas” e “abandonadas”, que serviriam também para acolher os filhos de trabalhadoras, devido à ascensão da mulher ao mercado de trabalho durante o processo de industrialização.

Em 1937, é fundado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que centraliza o atendimento à infância. “Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches” (KUHLMANN, 2000, p. 4). Na mesma década de 40, são implantados os jardins de infâncias para crianças de quatro a cinco anos. Aos poucos, foram deixando de considerar as escolas maternas como aquelas que se direcionavam aos pobres, havendo uma divisão por faixa etária, sendo a escola maternal para crianças de dois a quatro anos e os jardins de cinco a seis

anos. Estas correspondiam às várias turmas: berçário, maternal, jardim e pré (KUHLMANN, 2000).

No decorrer, surgem vários organismos multilaterais em prol da infância. Em 1945, a Organização da Nações Unidas (ONU) e, em 1946, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Em 1948, elabora-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que alude em seu art. 1º que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, bem como no art. 26, sobre o direito à educação.

Ainda assim, a prática médico-higienista era consistente, utilizada como estratégia de assistência às crianças em situações críticas de saúde e higiene. A educação infantil não era considerada um direito. Os discursos proferidos pelo governo eram abstratos sobre proteger a infância e a falta de investimento era concreta.

Em 1967, o departamento da criança, por meio do plano de assistência ao pré-escolar, possibilita a participação das igrejas na criação de parques recreativos, para atender crianças de dois a seis anos.

A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva: durante a década que se segue, prevalece o tratamento da política social como assunto de polícia. (KUHLMANN, 2000, p. 6).

O UNICEF é um organismo internacional que tem influenciado a elaboração de um modelo educacional com custo reduzido. Em um congresso sobre infância e adolescência na América Latina, ocorrido em 1965, foi sugerida a simplificação das exigências das instituições educacionais, contando com a contribuição de voluntários. Além do UNICEF, havia também a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

Esses órgãos internacionais contribuíram para a implantação de um modelo de educação direcionado às crianças de zero a seis anos, cujo objetivo era salvaguardá-las enquanto mães trabalhavam, bem como combater a pobreza, a fim de contribuir para a segurança do país e melhorar o rendimento das crianças antes de ingressarem no ensino fundamental.

Com a influência desses organismos internacionais, em 1975, durante o governo militar, foi criada, pelo Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Educação Pré-escolar, que elabora leis, relatórios e diretrizes para a educação da infância de zero a seis anos. Em 1977, inicia-se uma lenta expansão de instituições de educação infantil durante o governo militar. É instalado um projeto nomeado como Casulo, cujos objetivos foram explicitados no parágrafo

anterior, criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Contava-se com bons resultados, porém não foi muito satisfatório, já que não havia disponibilização de investimentos e formação do professor, conseqüentemente, os serviços oferecidos eram precários e sem qualidade.

No fim da ditadura militar, são promovidas manifestações ou lutas sociais em prol da democratização e de uma educação de qualidade. Novos debates e produções acadêmicas foram intensificando as necessidades em relação à educação infantil. Movimentos feministas e sociais, também em busca de superar a educação assistencialista, foram realizados até que as conquistas por creches e pré-escolas na perspectiva educacional surgissem, tornando-as um direito não só da família, como também das crianças.

Esses movimentos sociais influenciaram positivamente a consumação dos direitos das crianças em relação aos processos de escolarização, independente da área geográfica, consolidada na Constituição Federal como um dever do Estado: “[...] a Constituição de 1988 vai estabelecer que as creches e pré-escolas passariam a constituir os sistemas educacionais” (KUHLMANN, 2000, p. 493). Após oito anos, foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que coloca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica para crianças de zero a seis anos. Com a emenda constitucional 59/2009, a educação torna-se obrigatória às crianças de quatro e cinco anos.

3.3 Educação Infantil em interface com a educação rural nas políticas públicas

Com a elaboração de novos dispositivos legais após o período da ditadura militar no Brasil³², a infância passou a ser considerada nas políticas públicas educacionais. Um dos exemplos pode ser notado quando é incorporada a educação infantil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, como a primeira etapa da educação básica, convertendo-a em direito a todas as crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1996). Entretanto, a garantia desse direito ainda é um impasse a todas as crianças moradoras de áreas rurais, principalmente quando se trata do oferecimento de creche às de zero a três anos.

³² A ditadura militar brasileira foi um regime político autoritário implantado pelas forças armadas, nos anos de 1964 a 1985. Leite (1999, p. 42) aborda que, “em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c) da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar); d) do desenvolvimento do ‘milagre econômico’ e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional”.

A educação à população rural tem sido alvo de negligências por parte de administrações públicas ao longo dos anos, que muitas vezes são atreladas às classes hegemônicas, ou seja, às detentoras do capital.

Fazendo um recorte histórico, é possível perceber que essa realidade não é atual, “não por acaso, o tempo presente é repleto de fragmentos ou memórias do passado” (BARROS; FERREIRA, 2020, p. 3). Até os anos de 1920, não havia uma preocupação com os rurícolas ou sujeitos que residiam no meio rural, sobretudo, com a questão educacional. A proposição era de que o trabalho praticado manualmente por eles não necessitava de uma formação. O comprometimento da nascente República Brasileira era atender as elites, que tinham uma visão urbano-industrial, fazendo, assim, concentrar suas forças políticas e administrativas às expectativas metropolitanas (LEITE, 1999). O importante na ocasião era a urbanização e a industrialização.

Essa falta de preocupação em termos de políticas públicas específicas e o desprezo com o povo rural fez com que alavancasse o êxodo rural, causando um aumento populacional nos centros urbanos. Como estratégia para conter esse fluxo migratório e fixar o homem e a mulher no campo, implementou-se o Ruralismo Pedagógico, que foi “[...] uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 1999, p. 29). Esse ruralismo “[...] defendia uma educação diferenciada, com currículo e metodologias específicas para a educação do campo” (SOUZA, 2010, p. 135). Contudo, tratava-se de uma educação compensatória, pois foi utilizada como uma estratégia de controlar o fluxo migratório dessa população. Essa proposta de ensino perdurou “até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento” (LEITE, 1999, p. 29).

Muitos outros episódios aconteceram em décadas posteriores, tratando-se da desigualdade com as populações rurais, novos programas assistencialistas e compensatórios foram implantados, “[...] para inculcar a ideologia dominante, aplacar as lutas no campo e alcançar os interesses imperialistas de controlar o campo brasileiro” (SOUZA, 2010, p. 135).

Cansados de serem desprezados pela ausência de políticas públicas, registra-se na década de 1980 importantes movimentos, organizados por diversos grupos, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tentam alterar a realidade educacional rural, permeada de descaso e abandono público, na ânsia de adquirir políticas públicas, como uma educação de qualidade a todos e atrelada aos contextos. Assim diz Pereira (2012, p. 289): “na década de 1980, os movimentos sociais do campo, com destaque para o [...]

(MST), reivindicam políticas públicas para a educação do campo como parte da sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade”.

Nesse ínterim, é introduzida a Constituição Federal em 1988, resultado dessas lutas, que coloca em vigência, no seu art. 205, a educação como um “direito de todos, um dever do Estado e da família”³³, mas ainda assim “[...] não mencionou o rural dentro de suas proposições” (SILVA, 2019, p. 59). No mesmo marco legal, é incluída a educação infantil como parte do sistema educacional, deixando de exercer um caráter assistencialista, uma das reivindicações de mães trabalhadoras para conquista de creches e pré-escolas como um direito educacional às crianças de zero a seis anos. “Neste processo mundial, a Educação Infantil passou do cunho assistencialista, compensatório, para um projeto educacional” (SILVEIRA, 2015, p. 96).

Oito anos após a implementação da constituição brasileira, é promulgada a LDB 9.394/1996, que passou a fundamentar a organização do sistema escolar brasileiro. As conjecturas a respeito da educação na zona rural começam a aparecer no art. 28, sobre a organização escolar adaptada às peculiaridades da vida rural, como nos currículos, metodologias adequadas e calendário próprio (BRASIL, 1996). É sinalizada a educação infantil como uma etapa da educação básica, mas de forma genérica, não evidenciando as formas de organização para crianças rurícolas frequentes nessa etapa.

A década de 1990 é marcada pelo acontecimento de várias reformas educacionais, que, por sua vez, receberam influências de organismos multilaterais, como a UNESCO, Banco Mundial, entre outros. “A influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141). A finalidade dessa agência foi financiar a educação, atendendo aos interesses dos capitalistas, instaurando uma lógica empresarial e submetendo a formação do capital humano, pautas que condizem aos ideários neoliberais, ou seja, “[...] o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar [...]” (LEHER, 1999, p. 25). Esses organismos internacionais têm regulado e administrado a educação brasileira, implantando um modelo educacional de custo reduzido, promovendo, desse modo, a desigualdade social.

³³ A expressão destacada é alvo de crítica por Maciel e Silva (2018, p. 32): “[...] a formulação ‘direito de todos e dever do Estado e da família’ já retira 50 por cento da responsabilidade do Estado pela educação de seus cidadãos, o que, dadas as condições sociais das classes populares, a demanda da escola pública, inviabiliza, na prática, a ‘garantia do padrão de qualidade’” (VII, Art. 206).

A promulgação da LDB abriu possibilidades para elaboração de outros documentos referentes à educação básica. Entre eles, o Plano Nacional da Educação, pela lei nº 10.172, elaborado em 1998, e passando a vigorar em 2001, válido por dez anos. Este expressa algumas metas e diretrizes para serem alcançadas na educação. A educação ao povo rural “[...] aparece no texto do PNE (2001-2011) [...] apenas de forma genérica e pouco objetiva” (SANTOS, 2018, p. 198).

Em 1998, são organizados os primeiros debates e seminários, por estudiosos, instituições educacionais, religiosas, organismos internacionais e integrantes de movimentos sociais, visando a construção de uma política pública educacional específica ao povo rural. A temática discutida era: por uma educação básica do campo, cuja finalidade era a inserção de um “[...] novo paradigma educacional a partir do campo como espaço de vida, de cultura e de luta popular” (SOUZA, 2010, p. 67), substituindo a educação rural por educação do campo, ou seja, uma educação no lugar onde sujeitos residem e atrelada ao seu contexto sociocultural. Caldart (2011, p. 149-150) explica os seguintes termos: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesse mesmo período, foi feita a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que viabiliza a reflexão sobre objetivos, conteúdos, orientações didáticas aos profissionais que atuam na etapa da educação infantil, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998). Ainda que o documento destaque a importância do respeito à diversidade cultural, não menciona que diversidade é esta. O presente referencial é organizado em três volumes: **Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo**. A menção às crianças moradoras em áreas rurais é invisível.

Considerando as discussões provocadas pelos movimentos sociais e outros órgãos, no que se refere à educação do campo, em 2001, foi emitido um parecer CNE/CEB nº 36, um texto base para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) – Resolução CNE/CEB nº 1/2002. A resolução trata da organização escolar direcionada à população rural, destacando em seu art. 2º a adequação do projeto de escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e as demais etapas e modalidades (BRASIL, 2002).

Posteriormente a esta data, em 2006, foram criados, em dois volumes, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Os documentos visam “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e

funcionamento das instituições de Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2006, p. 8). No seu interior, citam alguns documentos formulados para fundamentar a educação básica, entre eles, a resolução colocada no parágrafo anterior, referente à educação do campo.

Na mesma data, também foram elaborados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Tal documento resulta da meta nº 2, indicada no plano nacional de educação de 2001, que é garantir os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições, como creches, pré-escolas públicas e privadas, de modo que respeite as diversidades locais. No entanto, não menciona que critérios devem ser adotados para atender a especificidade da área rural.

Logo mais, são elaborados dois pareceres, o CNE/CEB nº 23/2007, que é uma consulta sobre as orientações para o atendimento da Educação do Campo e o parecer CNE/CEB nº 3/2008, documento que reexamina o parecer anterior. Com esses pareceres, foi possível formular a resolução complementar nº 2, em 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No interior dessa resolução, começa-se a mencionar a educação infantil rural, no art. 3º, sobre haver escolas próximas as suas residências, bem como evitar os deslocamentos de crianças a longas distâncias. No § 2º desse mesmo artigo, enfatiza-se a proibição de agrupamentos dessa etapa com crianças do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Dois anos após a implementação da resolução indicada anteriormente, é elaborado um novo documento, a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O documento objetiva estruturar os princípios e as diretrizes gerais da educação básica, estabelecidas tanto na constituição, LDB quanto em outros documentos, fundamentando as etapas e as modalidades de ensino. No artigo 35 deste dispositivo, é mencionada a educação básica do campo como uma modalidade de ensino que deve contemplar, em sua organização pedagógica, três aspectos importantes: conteúdos e metodologias adequados às reais necessidades locais e interesses dos/as discentes; organização escolar própria, como a adequação do calendário às condições climáticas e adequação ao trabalho rural. Além disso, cita a educação infantil como uma das etapas da educação básica e o seu objetivo, que é desenvolver a criança integralmente em seus diferentes aspectos, como físicos, psicológicos, afetivos, intelectuais e sociais (BRASIL, 2010).

É aprovado no mesmo ano o decreto nº 7.352, que institui o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária e a Política de Educação do Campo (PRONERA). Tal política destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior para o povo do campo, propondo uma educação que atenda às suas diversidades (BRASIL, 2010). A única

menção sobre a educação infantil está localizada no art. 4º e trata da oferta desta em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, destacando a responsabilidade do poder público em viabilizar meios necessários para desenvolvê-las integralmente.

Ainda nesta data, é formulado o documento nomeado como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resultado da resolução nº 5, aprovada em 17 de dezembro de 2009. O DCNEI orienta o que deve ser observado na organização da proposta pedagógica para educação infantil. Ele também reserva um espaço sobre a organização desta proposta para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, frequentes à etapa da educação infantil.

Como estas diretrizes têm reservado um espaço especificamente para a educação infantil rural, os debates e as pesquisas sobre esta temática foram se tornando amplos. Com isso, é elaborado, em 2010, um documento orientador que “pretende dialogar com as professoras e os professores da educação infantil que trabalham com as crianças do campo” (BRASIL, 2010, p. 1), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (OCEIC). Este foi criado pelas pesquisadoras Ana Paula Soares da Silva (USP) e Juliana Pasuch (UNEMAT-Sinop), junto à Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC. O documento salienta os direitos das crianças do campo de terem “uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais” (BRASIL, 2010, p. 2).

Em 25 de junho de 2014, é implementado pela lei nº 13.005 um novo Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência até 2024. Assim como o plano nacional de educação anterior, este também estabelece 20 metas a serem atingidas no prazo de dez anos. Neste plano, coloca-se como uma das metas, a meta 1, a universalização da educação em pré-escolas às crianças de quatro e cinco anos até o ano de 2016 e a ampliação de ofertas de vagas em cerca de 50% às crianças de até três anos de idade, completados na data final; em algumas estratégias destas, menciona-se as crianças rurais. Quanto à educação ao povo rural, é aludida apenas na meta 8, sobre a elevação da escolaridade média de 18 a 29 anos. Percebe-se a desigualdade com os rurícolas, principalmente, com a educação para crianças rurais na etapa da educação infantil, pois nem sequer foi mencionada. “Ainda perceptível no Brasil é o ocultamento, a omissão e mesmo a desigualdade na distribuição das políticas públicas voltadas às crianças menores de seis anos que residem na área rural” (SILVEIRA, 2015, p. 86).

Posteriormente, em 2017, é elaborado um documento curricular obrigatório válido para todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi elaborada em articulação com a LDB, a qual trata no artigo 26 que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e o do ensino médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Conquanto seja visto por muitos como um documento importante para a organização dos currículos, não podemos deixar de tecer algumas críticas a ele.

A parte específica do currículo para a educação infantil evidencia os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças, levando em conta os eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A fim de garantir esses direitos, a base curricular para este público foi dividida em campo de experiências, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São destacados cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são direcionados para grupos de faixas etárias diferentes, dividindo-se em três: Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses); Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses) (BRASIL, 2017, p. 44). Embora cada grupo apresente faixas etárias diferentes, os objetivos a serem atingidos são os mesmos, o que demonstra um desconhecimento sobre as particularidades de cada idade.

Em relação à educação do campo neste documento, somente é citada a importância de considerá-la nas decisões necessárias à organização do currículo, como: a contextualização dos conteúdos atrelados à realidade; a organização interdisciplinar dos componentes curriculares; a seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, trabalhando conforme a necessidade de cada grupo de alunos, família e cultura de origem;

propor situações que motivem e engajem os alunos nas aprendizagens, entre outras decisões (BRASIL, 2017). Por mais que mencione a educação do campo, esse direcionamento de decisões não é específico a ela, mas está em todas as modalidades de ensino, isto é, é uma forma de dizer que essa organização curricular deve ser direcionada a todos.

Verificando a trajetória e a configuração das políticas públicas educacionais, percebe-se o quanto são escassos os apontamentos ao público da educação infantil rural, pois entre todos os documentos aqui citados, apenas quatro se referem de forma direta às crianças rurais e estão na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. A resolução trata da organização escolar direcionada à população rural, destacando em seu art. 2º a adequação do projeto de escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e às demais etapas e modalidades; a resolução complementar nº 2, de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reservando um espaço no art. 3º para a população rural; as DCNEI tratam em um fragmento sobre a organização das propostas pedagógicas e, por último, as OCEIC constituem um documento elaborado exclusivamente para este público. Podemos assim dizer que faltam mais apontamentos específicos nas políticas públicas educacionais ao público rural para que se possa melhor contribuir para a organização escolar.

4 TIPOS E CICLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTOS DE ESCOLAS RURAIS

[...] as políticas sociais são formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia da luta de classes.
(FALEIROS, 1991, p. 80)³⁴

Nesta seção, apresenta-se debates referentes às políticas públicas, desde os conceitos, tipos e ciclos. O objetivo foi identificar e analisar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas rurais de Educação Infantil. Coloca-se em evidência fragmentos de narrativas das agentes públicas da Secretaria Municipal de Educação em relação às políticas públicas educacionais de Ariquemes. Além disso, apresenta-se análises de alguns documentos oficiais, como a LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Plano Nacional da Educação (2014), Plano Municipal da Educação de Ariquemes (2015) e o Plano Plurianual de 2022-2025, a fim de identificar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas da educação infantil no meio rural.

4.1 Aspectos conceituais sobre políticas públicas

A educação infantil e a educação rural compõem a categoria políticas sociais, ou seja, são integrantes das necessidades “[...] como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.” (HÖFLING, 2001, p. 30). Assim, a educação sendo classificada como uma política social, logo é considerada uma política pública, porque “[...] toda política social é uma política pública”, conforme a conceituação de Rodrigues (2015, p. 9).

Levando em consideração a educação como uma política pública, convém compreendê-la no contexto rural, entendendo quais são as ações do poder público diante das emergências sociais.

De imediato, apresenta-se os sentidos da palavra política, o que é fundamental para apreender os significados que são remetidos à política pública. A palavra política se apresenta em “três termos muito distintos na literatura política anglo-saxônica, que na literatura latina não

³⁴ FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. Brasília: Brasiliense, 1991.

se fazem distinguir na forma escrita, mas apenas na sua significação” (NETO, 2020, p. 297). No Brasil, eles são contemplados em uma única palavra, quanto aos termos a partir da língua inglesa, sendo classificados como: “*polity*”, “*politics*” e “*policy*”.

Frey (2000, p. 216-217) caracteriza esses termos em diferentes dimensões significativas, sendo

- a dimensão institucional ‘*polity*’ se refere à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual ‘*politics*’ tem-se em vista o processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material ‘*policy*’ refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.

Observando os significados que remetem à palavra política, o sentido do termo ‘*policy*’ é o mais equivalente à definição de política pública (*public policy*). A confirmação dessa equivalência é a conceituação colocada por Secchi (2013, p. 1), o qual fala que as “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. O conteúdo concreto se refere às ações e o conteúdo simbólico à mensagem que se quer passar com determinada política pública.

Tratando da política educacional, Azevedo (2004) também associa o termo *policy* para defini-la, que quer dizer um programa de ação, produzido por relações de poder manifestadas na *politics*, que se referem à política de dominação.

Ainda que os autores atrelem o termo *policy* para a definição de políticas públicas, isto não quer dizer que este seja o padrão, visto que existe uma pluralidade de significados. Segundo Secchi (2013, p. 2), isso se dá em razão de haver diferentes indagações em torno delas, assim descritas abaixo:

1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais? 2. Políticas públicas também se referem à omissão, ou à negligência? 3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?

A partir das indagações, Secchi (2013) elenca alguns nós conceituais. O primeiro nó conceitual expõe as abordagens defendidas por alguns pesquisadores, como a abordagem estatista e a multicêntrica. Os que defendem a abordagem estatista “[...] consideram as políticas

públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não ‘pública’ é a personalidade jurídica do ator protagonista” (SECCHI, 2013, p. 2).

Na defesa da abordagem estatista, encontra-se Höfling (2001) que entende por política pública o Estado em ação, cuja responsabilidade é implantar projetos de governo por meio de programas, promovendo ações direcionadas a setores específicos da sociedade. Contudo, essa implementação de políticas não se reduziria somente à burocracia pública, mas a um conjunto de tomadas de decisões, envolvendo tanto órgãos públicos, como organismos e agentes da sociedade.

Por sua vez, os que defendem a abordagem multicêntrica reconhecem as organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), ao lado de atores estatais, como impulsionadores ao estabelecimento das políticas públicas (SECCHI, 2013). O autor compactua com esta abordagem, pois, segundo ele, para que determinada política seja considerada pública, independe de quem esteja a elaborando, seja o Estado ou outros órgãos, basta que tenha a finalidade de resolver um problema público, sendo assim uma política pública.

Sobre a mesma abordagem, Heidemann (2010, p. 31) diz que “a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover ‘políticas públicas’”. Pode-se inferir que a política pública não se reduz à máquina estatal.

O segundo nó conceitual que Secchi (2013) apresenta é a ideia do pesquisador Dye (1972), o qual classifica a omissão ou negligência por parte de um governo como política pública. Diante da colocação do pesquisador, Secchi (2013) faz uma contraposição, avaliando que tal omissão provocada pelo poder público é considerada ausência de política pública, e não política pública; trata-se de um problema que não foi incluído na agenda formal. Sendo assim, concorda-se com esta contraposição. Trazendo para o debate a educação direcionada aos moradores de áreas rurais, há muito a ser feito em decorrência da falta de políticas públicas, resultado da omissão do poder público em detectar e resolver os problemas educacionais.

Secchi (2013, p. 7) fala que política pública é “[...] uma diretriz, ou seja, uma orientação de um *policy maker*³⁵ à atividade ou à passividade de *policy taker*³⁶, e também é o conjunto de

³⁵ *Policymakers* (fazedores de política pública): atores que protagonizam a elaboração de uma política pública.

³⁶ *Policytaker*: destinatários de uma política pública, ou seja, aqueles atores para os quais a política pública foi elaborada (SECCHI, 2013, p. 156).

ações ou inações derivadas dessa diretriz”. Essa inação quer dizer uma recusa de implementação de determinada política pública por parte de agentes que fazem parte dela. Um exemplo que retrata essa ociosidade: “se, por exemplo, os funcionários da área de saúde se recusarem a implementar uma diretriz Ministerial de distribuição gratuita de seringas para drogados (política de redução de danos), essa inação dos agentes de saúde faz parte da política pública” (SECCHI, 2013, p. 7).

No terceiro nó conceitual, Secchi (2013) apresenta alguns posicionamentos de teóricos que interpretam as políticas públicas como macrodiretrizes estratégicas ou conjuntos de programas. Essa interpretação coloca a política pública como estruturante, na qual programas, planos e projetos são considerados apenas como elementos operativos, não sendo acatados como políticas públicas de forma individual.

[...] o nível de operacionalização da diretriz não é um bom critério para o reconhecimento de uma política pública. Se fosse adotada essa delimitação, excluiria da análise as políticas municipais, regionais, estaduais e aquelas intraorganizacionais que também se configuram como respostas a problemas públicos. (SECCHI, 2013, p. 7).

Nesse sentido, o autor considera que política pública pode ser tanto as diretrizes de nível estratégico, como as de nível operacional. Souza (2003) também traz algumas definições conhecidas de políticas públicas, as quais compactuam com Secchi (2013), de que não há uma única definição.

Quadro 11 – Definição de políticas públicas

Autor	Definições de políticas públicas
Mead (1995)	A define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Lynn (1980)	A define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.
Peters (1986)	Segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
Laswell (1936/1958)	Decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Fonte: Souza (2003, p. 12-13).

Ainda que tenhamos nos deparado com conceitos de políticas públicas colocados por Secchi (2013) e Souza (2003), no dicionário de políticas públicas encontramos Assis (2015, p. 338) que menciona, de modo geral, que as políticas públicas são: “[...] definidas como o

conjunto de estratégias e ações articuladas, adotadas por autoridade governamental formalmente constituída, que visam alcançar um resultado público e a satisfação do interesse de uma coletividade”.

Apesar da diversidade de conceitos sobre as políticas públicas, há pontos em comum, entre eles, a política pública na condição de ações, predominantemente, do Estado, e que têm como finalidade resolver um problema público.

Faleiros (1991, p. 8) traz problematização em torno das políticas públicas, em particular, as políticas sociais, onde se encontra a educação como uma de suas subcategorias.

As políticas sociais ora são vistas como mecanismo de força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumentos de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

Observando as constatações indicada por Faleiros (1991), percebe-se que existem diferentes tipos de políticas públicas e que estas se comportam conforme os cenários em que estão inseridas, seja econômico, político e social.

4.1.1 Tipos de políticas públicas e seus impactos sociais

É pertinente demonstrar os tipos de políticas e suas aproximações ou distanciamentos com os conteúdos presentes em documentos oficiais a partir da temática abordada. Sobre as tipologias de políticas, pode-se dizer que “[...] são recursos metodológicos que estabelecem um esquema interpretativo e analítico de um fenômeno pela definição de categorias e variáveis relacionadas a ele” (ASSIS, 2015, p. 338). Com este esquema, é possível que o analista observe os conteúdos das políticas com mais objetividade e criteriosidade, a fim de classificá-los, bem como “os atores, os estilos, as instituições” (SECCHI, 2013, p. 24).

Das diferentes tipologias existentes, uma das mais conhecidas é a tipologia de Theodore J. Lowi, que atribui como “categoria de classificação a abrangência dos impactos esperados por uma política pelos atores e a arena onde foi originada” (ASSIS, 2015, p. 338). Partindo desta atribuição, Lowi classifica as políticas em: regulatórias, distributivas, redistributivas e constitutivas. Cada uma dessas apresenta uma distinta finalidade, como será desenhado no decorrer do texto.

Caracterizando as políticas regulatórias, estas têm como propósito estabelecer a normatização de comportamento, serviço ou produto, tanto para atores públicos como privados

(SECCHI, 2013). Fazendo uma exemplificação deste tipo de política, podemos citar as leis que regulam a educação, leis ambientais, decretos, portarias, códigos de trânsitos e éticas, estatutos etc. Ainda que esse tipo de política regule, de um modo geral, tanto atores públicos quanto privados, Lowi (1984, p. 2) fala de impactos específicos e individualizados, visto que “o impacto das decisões regulatórias eleva diretamente os custos e/ou reduz ou expande as alternativas de ação dos agentes individuais privados”. É identificável quem são os favorecidos e os desfavorecidos. Por algumas vezes beneficiar determinados grupos em detrimentos de outros, acaba-se gerando conflitos.

As políticas distributivas são aquelas que beneficiam determinados grupos da sociedade, embora esses benefícios sejam custeados pela coletividade. Os grupos beneficiados não são identificados com tanta facilidade, visto que “a grande dificuldade no desenho de políticas distributivas é a delimitação do grupo beneficiário (quem é e quem não é beneficiário)” (SECCHI, 2013, p. 25). Por mais que beneficie determinados grupos, esta política tende a ser menos conflituosa, justamente pela dificuldade de se perceber quem é o beneficiado. Uma particularidade presente é o “toma lá dá cá”, no qual parlamentares apoiam determinadas emendas orçamentárias de outrem, caso também recebam apoio na aprovação de suas emendas para a realização de serviços regionalizados (SECCHI, 2013). Podemos colocar como exemplo “a implantação de equipamentos públicos em territórios específicos, como escolas, Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), obras de infraestrutura urbana – viadutos, pavimentação de rua, etc.” (ASSIS, 2015, p. 338).

As políticas redistributivas apresentam semelhança com as regulatórias. Elas impactam diferentes categorias na sociedade, como pobres, ricos, burgueses e trabalhadores, contudo, os benefícios se concentram apenas em algumas categorias de atores sociais, implicando custos concentrados em outras. Por haver essa disparidade de benefícios, acabam gerando conflitos dentro da arena política, principalmente entre as elites, “demandando que a política se efetive e a outra [parte] lutando para que a política seja descartada” (SECCHI, 2013, p. 26).

Dias e Matos (2012, p. 18) apontam que existe um “jogo de soma zero, pela contraposição de interesses claramente antagônicos, ou seja, para que alguns ganhem, outros têm que perder”. Esse jogo de disputas e antagonismos é marcado, por exemplo, nas “cotas raciais para universidades, políticas de benefícios sociais ao trabalhador e os programas de reforma agrária” (SECCHI, 2013, p. 26).

As políticas constitutivas têm como objetivo estipular as regras do jogo político, das estruturas de um governo, das formas de elaboração e implantação das políticas públicas. São conhecidas como as *metas-polícies*, por estarem acima dos três tipos de políticas colocadas

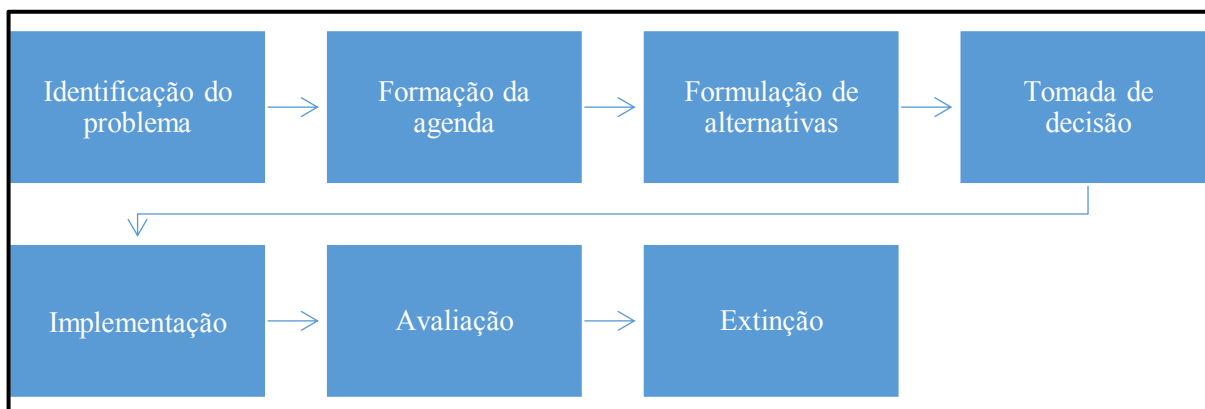
anteriormente, ou seja, esta tem uma grande influência sobre as outras, por ter a competência de moldar suas dinâmicas. Um exemplo são as regras do sistema político-eleitoral (SECCHI, 2013).

Por não se configurar em prestações de serviços ou ações de governo, não há tanto interesse da sociedade civil por esse tipo de política, justamente por envolver os partidos políticos, os três poderes e os níveis de governo, que tem como competência modificar o equilíbrio do poder existente (SECCHI, 2013). Para aqueles que apresentam interesse, tanto os entes quanto os atores, geralmente os conflitos se fazem presentes.

4.1.2 Ciclo das políticas públicas

Embora não haja consenso na definição de políticas públicas, constatada pelos diferentes nós conceituais, o que há em comum é o enfrentamento de um determinado problema público. Com base nessa finalidade, parece fácil qualquer cidadão imerso em diversos problemas verificar aqueles que necessitam ser resolvidos pelo poder estatal. Todavia essa questão vai muito além de uma mera percepção, pois “[...] a definição do que seja um ‘problema público’ depende da interpretação normativa de base. [...] um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)” (SECCHI, 2013, p. 10).

As políticas públicas são inseridas em um campo de disputas entre diferentes setores da sociedade, como aqueles que estão imersos em problemas e aqueles que o interpretam, ou seja, para as políticas públicas serem formuladas não depende só da sociedade a identificação de um problema que precisa ser solucionado, mas também dos governistas pertencentes ao Estado, que precisam enxergar determinada situação como um verdadeiro problema, de modo a incluí-lo em suas agendas, demonstrando interesse ou não na resolução. Essa identificação do problema pode ser pauta ou não na agenda do poder público, conforme colocado por Secchi (2013) como uma das etapas do ciclo das políticas públicas, assim exposto no esquema a seguir. Tal esquema evidencia o processo de elaboração e análise de uma política pública. Embora haja mais autores que evidenciam esse processo, preferiu-se apresentá-lo a partir de Secchi, o qual demonstra de uma forma mais didática e compreensível.

Figura 21 – Ciclo das políticas públicas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de adaptação de Secchi (2013, p. 43).

Considerando as etapas destacadas no esquema acima (figura), faz-se uma discussão sobre cada uma delas. A primeira fase se configura como a identificação do problema. Para sabermos como é caracterizada esta fase, de antemão, é importante definir o que é um problema. Segundo Secchi (2013, p. 44), problema “[...] é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública”.

A **identificação de um problema** envolve, necessariamente, a **percepção** do que seja um problema, visto que se trata de algo intersubjetivo, ou seja, uma situação pública só é considerada insatisfatória quando passa a ser uma percepção de vários atores importantes. Envolve também a definição ou delimitação do problema, que corresponde a definir quais são seus elementos essenciais, evidenciando causas, soluções, culpados, obstáculos, avaliações. Por último, existe a avaliação de possibilidade de solução desse problema (SECCHI, 2013).

O problema, como aspecto fundamental para a formulação de políticas públicas, é utilizado pelos partidos políticos, agentes políticos e organizações não governamentais como matéria-prima de trabalho, tomando-o como estratégia para se demonstrar serviço (SECCHI, 2013). Uma vez identificado e assim demonstrado interesse em propor uma solução, logo vira uma pauta para se incluir nas agendas. A formação de agenda, uma das etapas do ciclo de uma política pública, conglera os problemas relevantes de serem recebidos com tratamento público pelos atores sociais. Mesmo sendo incluído em suas agendas, não é garantia de que o problema realmente seja enfrentado.

Secchi (2013), fazendo um empréstimo das ideias de Cobb e Elder (1983), relata que há dois tipos de agendas, a política e a formal. A primeira discrimina um conjunto de temas ou problemas percebidos pela comunidade política como importantes para uma possível intervenção pública; a segunda são as decisões já tomadas sobre os problemas que serão

enfrentados. O autor faz um complemento aos tipos de agendas, a agenda da mídia, que abarca uma lista de problemas, os quais recebem a atenção de diferentes meios de comunicação. Esse tipo de agenda influencia as outras duas, em grande parte, para a contribuição do mercado financeiro, como uma das táticas neoliberais.

Os problemas não são permanentes nas agendas, uma vez que entram e saem continuamente. Ao mesmo tempo que ganham popularidade, também perdem a sua relevância. Entre as razões para isso estão a falta de recursos financeiros, materiais e vontade política, já que a formulação de uma política pública envolve jogos de interesses. A ausência de pressão popular é também uma das causas para que o problema não ganhe notoriedade, por isso a importância da participação social, para que os problemas sociais sejam de fato enfrentados. Grande parte de políticas públicas conquistadas, principalmente no que diz respeito à educação do campo, foi em decorrência de muitas lutas e muitos movimentos sociais.

Quando o problema é inserido na agenda, logo é necessário estabelecer objetivos, estratégias, bem como alternativas para solucioná-lo, fazendo parte do ciclo das políticas públicas. “A formulação de alternativas de solução se desenvolve por meio de escrutínios formais ou informais das consequências do problema, e dos potenciais custos e benefícios de cada alternativa disponível” (SECCHI, 2013, p. 48). Esta é uma etapa importante, pois revela possíveis ações e intenções antecipadas de como determinado problema poderá ser resolvido. Embora possa contribuir para a solução de um problema, esta etapa sinaliza a preferência de atores que querem propor soluções para garantir benefícios a si mesmos, gerando uma cadeia de conflitos, envolvendo atores especialistas em políticas públicas, como funcionários públicos, pesquisadores, parlamentares etc.

Com as formulações de alternativas realizadas, posteriormente, passa-se para a fase da tomada de decisão, momento em que as intenções de políticas públicas proclamadas na etapa precedente são formalizadas. “A tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitados” (SECCHI, 2013, p. 51). Considerando que os problemas já tenham sido estudados e desenhados na fase anterior, os atores procuram solucioná-los, fazendo escolha da alternativa mais viável. Ocorrem nesse processo os ajustes dos problemas às soluções e das soluções aos problemas. Com as soluções em mãos, os atores buscam os problemas, procurando inflá-los na opinião pública, bem como no meio político, de modo que suas proposições sejam transformadas em política pública.

Sucedendo a tomada de decisão, entra a fase de implementação, período que ocorre a materialização da política pública, em que as intenções são transformadas em ações, isto é, “[...]”

corresponde a um momento crítico no ciclo de políticas públicas, pois diz respeito à efetivação da política pública” (BILHIM, 2008, p. 13).

É importante destacar que, se as fases anteriores são mal estruturadas, acaba repercutindo negativamente nesta etapa. Secchi (2013, p. 57-58, grifo do autor) nomeia esta fase como “[...] aquela em que a administração pública reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas. Para tanto, o *policymaker* necessita de instrumentos de política pública, ou seja, meios disponíveis para transformar as intenções em ações políticas”. Entre os instrumentos, evidenciam regulamentação, desregulamentação e legalização, impostos, aplicação de lei, terceirização do serviço público, informação ao público, entre outros.

A fase posterior é nomeada como a avaliação, na qual “[...] o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou” (SECCHI, 2013, p. 63). Uma vez a política pública implementada, torna-se necessário avaliá-la, a fim de verificar o que deu certo ou errado, quais estratégias podem ser feitas para torná-la ainda melhor, apreciando-se as fases precedentes. Considerando esta etapa bastante importante para o direcionamento das políticas, convém dizer que nem sempre acontece com êxito na prática. Podemos afirmar isso ao trazer a fala de Bilhim (2008), o qual diz que a avaliação raramente se efetiva; quando ocorre, é em razão de exigências processuais ou estratégias político-partidárias, o que não contribui para a sucessiva aprendizagem em políticas públicas. Também pode ser em consequência de os objetivos propostos não terem sido compreendidos.

Para tal avaliação, é imprescindível estabelecer critérios, indicadores, padrões, que são nada mais do que estruturas lógicas, servindo como fundamentos de julgamentos. Com isso, o avaliador ajuizará se determinada política pública teve êxito ou não. Secchi (2013) indica seis tipos de critérios, como: economicidade, que corresponde ao nível de emprego de recursos (*inputs*); produtividade, compreende a condição de saídas de um processo produtivo (*outputs*); eficiência econômica, que faz relação entre produtividade e recursos utilizados; eficiência administrativa, nível de garantia da execução a métodos preestabelecidos; eficácia, o grau de obtenção de objetivos e metas predispostas; e equidade, que é a união da repartição de benefícios ou penalidades entre os destinatários de uma política pública.

Tais critérios são instrumentalizados por meio de indicadores. Indicadores são meios que podem ser instituídos para mensurar *inputs*, *outputs* e resultado. Conforme Secchi (2013), indicadores de *input* relacionam-se a gastos financeiros, recursos humanos empregados ou recursos materiais aplicados. Quanto aos indicadores *outputs*, dizem respeito à produtividade de serviços/produtos, seja a quantidade de buracos tapados em um asfalto, pessoas atendidas

em uma unidade de saúde, lixos coletados etc. Já os indicadores de resultado correspondem às implicações da política pública sobre os destinatários e a competência de solução de um problema. Esses indicadores são operacionalizados com base em *feedback* da população, como no quesito de qualidade dos serviços, acessibilidade da política pública, números de reclamações, cumprimento das diretrizes pelos agentes públicos etc. Fazendo uma síntese desses indicadores, os *inputs* medem os esforços, os outros dois as realizações.

Os padrões dão rumos comparativos aos indicadores. São três tipos de padrões, sendo: absolutos, que são metas qualitativas e quantitativas definidas previamente à implementação das políticas públicas; históricos, valores ou descrições atingidas anteriormente, permitindo fazer uma comparação, seja de anos ou meses, a fim de deliberar se a atual política pública continuará ou sofrerá um declínio; e normativos, dizem respeito às metas qualitativas e quantitativas definidas com fundamentos em um *benchmark* ou *standard* ideal (SECCHI, 2013).

Considerando o papel da avaliação nas políticas públicas, esta colabora para diagnosticar como está o andamento delas, se é possível dar continuidade, melhorá-las em alguns aspectos ou extingui-las em casos que não estão dando resultados.

A última fase do ciclo de política pública é a extinção, colocada como “[...] a etapa derradeira [...], em que ela é descontinuada ou substituída” (SOUZA; SECCHI, 2015, p. 75). Podemos discriminar uma série de fatores que levam à extinção de uma política pública, como: o não alcance dos objetivos e ações previstas; problemas já solucionados; conclusão de um cronograma estabelecido; e problemas que têm perdido a importância, saindo da agenda governamental.

Trazendo alguns desses fatores para a realidade brasileira, podemos demonstrar exemplos concretos na gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), o qual tem causado desmontes em políticas públicas educacionais, inclusive, as de educação do campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é responsável por desenvolver planejamento, orientação e coordenação junto aos sistemas de ensino e representantes sociais, visando o processo de implementação de políticas que envolvem a educação do campo.

Concluído o assunto referente ao ciclo de políticas públicas, na subseção a seguir, serão colocados os diálogos das agentes públicas que dizem respeito às políticas públicas educacionais no município de Ariquemes.

4.2 Políticas públicas educacionais e as concepções das agentes públicas

Normalmente, as agentes públicas, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação, lidam diretamente com as políticas públicas educacionais, sobretudo as de educação infantil. De todo modo, buscou-se, a partir de indagações realizadas aos agentes públicos, as concepções de políticas públicas adotadas para a educação rural. Ao fazer o questionamento sobre a concepção de política pública, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 12 – Narrativas atinentes à concepção de políticas públicas

Concepção de política pública	Fragmentos de narrativas
Ações do governo	Eu entendo que são todas as ações que o governo se dispõe a fazer para beneficiar as crianças, os alunos. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Resolução de problema	[...] levar algo para ser resolvido pelas políticas públicas. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Garantia de direito	[...] que vai garantir os direitos das crianças, dos alunos. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Discussão e participação de todos	[...] a política pública é um momento de discussão, é um momento da participação de todos e todos terem voz. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Melhoria	Acho que é algo que se faz necessário, que é algo que vem para melhoria [...]. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
	São políticas voltadas para melhorar a qualidade, seja do ensino, seja da questão da estrutura física como um todo. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

É perceptível nas falas dos entrevistados que políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado, as quais visam garantir direitos, resolver problemas e trazer melhorias. Tais concepções listadas nos fragmentos de narrativas vão ao encontro às dos autores Lynn (1980), Peters (1986) e Secchi (2013). Lynn (1980) define as políticas públicas como ações do governo, que visam produzir resultados específicos. Peters (1986) menciona um conjunto de ações do governo, que atuam de forma direta ou por delegação, influenciando a vida das pessoas. Secchi (2013) fala sobre um plano elaborado para solucionar um problema público.

É interessante a ênfase que a Gerente Municipal da Educação Infantil (2022) faz, ao dizer que a política pública é um momento de discussão e participação de todos, pois apresenta

um entendimento de que as políticas públicas devem contar com a contribuição da sociedade. Segundo Secchi (2013), esta participação traz a materialização do senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. Contudo, nem sempre será garantida, uma vez que a política pública pode ser também conduzida de forma autocrática e isso acontece em consequência de gestões antidemocráticas, como a gestão do ex-presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro, eleito a partir de uma conjunção de mentiras ou *fake news*, como abordaram Matias e Barros (2019, 2022) e Barros e Matias (2021). Tal presidente extinguiu, por meio do decreto nº 9.759/19, diversos conselhos que permitiam a participação da sociedade civil no processo de formulação, execução e avaliação de políticas públicas. Esta ação é um retrocesso nacional, diante da reconquista de um estado democrático, considerando que o Brasil foi governado por muito tempo sob uma ditadura militar, em que vozes foram negadas. “Tudo isso reforça o modo autocrático de fazer política, [...], sobretudo, de efetivar o estilo de administração gerencial burguês e autoritário” (BARROS; MATIAS, 2021, p. 19).

Perante a conceituação de uma das agentes públicas, que define a política pública como um momento de participação social, podemos indagar: professores/as, gestores/as e comunidade rural são ouvidos/as no processo de elaboração de uma política pública?

Indagando-as sobre as políticas públicas em curso que dizem respeito à educação rural, apenas uma concedeu a resposta, explicitada no quadro abaixo.

Quadro 13 – Narrativa referente às políticas públicas em curso que dizem respeito à educação rural

Políticas públicas em curso que dizem respeito à educação rural	Fragmentos de narrativas
Adaptação curricular	Eu sei que tem uma em específico [...] voltada para uma adaptação curricular, em relação ao atendimento, algumas situações da BNCC e também as dez competências [...]. Mas ela é a nível nacional, é uma preocupação aqui do município, tanto com relação à formação do professor quanto em relação à adaptação curricular. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Pelo exposto, observa-se que não há uma política pública específica à educação rural em Ariquemes, e sim um documento que visa adaptar o currículo em torno da BNCC. Investigando que documento é esse, identificamos as Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI), cuja finalidade é conciliar as características locais do município no

currículo da educação infantil ao ensino fundamental final. Analisando-o, não se foca especificamente nas especificidades rurais. A falta de uma política pública que atenda as reais necessidades de crianças rurícolas da educação infantil é evidente. Barros (2013, p. 69) diz que esta ausência de “[...] políticas públicas destinadas às zonas rurais sempre foi um problema”, apresentando raízes históricas.

Ao questionar a efetivação de políticas educacionais nas escolas rurais, podemos confirmar mais uma vez, na fala da coordenadora municipal de educação infantil, a ausência de políticas específicas atreladas à realidade rural e as existentes parecem não ser executadas com celeridade. O quadro a seguir expõe estas falas.

Quadro 14 – Percepção da entrevistada em relação à efetivação de políticas públicas educacionais nas escolas rurais.

Percepção da efetivação de políticas públicas educacionais nas escolas rurais	Fragmentos de narrativas
Política não específica ao campo	[...] dentro da minha experiência, eu vejo que existe ainda muito a questão do universo da cidade dentro do campo. Às vezes, eu já questionei em relação a isso, algumas situações. E é assim, é me respondido que é por conta da própria forma e estilo de vida da localidade, sabe? Que o acesso hoje a tecnologia e tudo mais é bem forte [...] na área rural. E, de certo modo, isso traz influências. E essas influências nem sempre são positivas no meu modo de ver, porque, muitas vezes, é como se aquela comunidade não valorizasse a própria cultura e tivesse um distanciamento. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Lentas	Então, eu acho sinceramente que são lentas, sabe? (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Essa carência de política pública que atenda as realidades do meio rural foi questionada pela agente pública e é justificado a ela que os estilos de vida de quem vive no meio rural mudaram, devido à inserção das tecnologias. Isso pressupõe que essa mudança é um empecilho para execução de uma política adequada a este meio. Não é porque a pessoa mora na área rural que deve ficar alheia às tecnologias e o acesso a elas não fará com que se afaste de sua identidade.

Apesar de existirem leis nacionais que reconhecem os direitos de os povos rurais terem uma educação de qualidade em consonância com a realidade sociocultural, percebe-se esse

distanciamento dentro do sistema educacional municipal. Barros (2013, p. 320) ressalta que “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”.

Sabendo das atribuições da Secretaria Municipal de Educação, fizemos alguns questionamentos de como é a relação dela com as escolas rurais, a partir dos quais obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 15 – Narrativas sobre a relação entre Secretaria Municipal de Educação e escola rural

Relação entre Secretaria Municipal de Educação e escola rural	Fragmentos de narrativas
Envolvimento de vários setores	A relação, existe vários setores que são envolvidos e, de um modo geral, os coordenadores recebem a informação. Existe uma equipe técnica específica, responsável pela educação do campo dentro da Secretaria de Educação, essa equipe [...] fica fazendo essa ponte, essa ligação mais específica com as escolas do campo. Então, mantém um diálogo para trazer as necessidades, para ver melhorias, para manter a preocupação em ter a melhoria da qualidade, mesmo. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Poder público	[...] acredito que as outras secretarias, o poder público, eles sim, contribuem, mas que ainda precisam melhorar. Precisa ser algo que tenha mais planejamento, para que possa contribuir mais. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Parcerias	[...] nós temos a questão da saúde, que trabalha junto, também nós temos a questão do fórum. Tem outras secretarias, tem a Secretaria de Obras, que também trabalha junto, porque nós temos transporte, nós temos outros núcleos, tem um núcleo tecnológico, psicológico e psicologia. Nós temos também a Secretaria de Saúde, que trabalha muito junto. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022). Às vezes, tem algumas ações que é deliberado pelo Ministério Público ou por outro setor, e a gente vai fazer na escola, mas como é a educação infantil, às vezes, não tem como a gente colocar em ação. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Suporte	A secretaria dá o suporte, é mantenedora [...]. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Analisando as respostas, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação dá suporte às escolas rurais, onde há uma técnica responsável pela Educação do Campo, que mantém contato com as escolas rurais, a fim de atender as suas necessidades e garantir melhorias. Além

disso, a SEMED conta com parcerias de outras secretarias e instituições públicas de outros setores para desenvolver ações.

É evidente uma queixa na fala da gerente municipal de educação infantil, relacionada ao papel do poder público, indicando que sua contribuição não é suficiente, necessitando ser ampliada e mais bem planejada. Isso é uma realidade que se projeta em escolas rurais de diversas localidades do Brasil, em que a administração pública tem um olhar reduzido para este meio, atendendo apenas as demandas que lhe convêm. “Os poucos investimentos em políticas públicas para a Educação Rural nem sempre estão relacionados ao trabalho e à realidade da produção camponesa. Há um olhar de indiferença e desprezo que não respeita as especificidades da Educação Rural” (NUNES, 2019, p. 199).

Além de sabermos qual é a relação estabelecida pela SEMED com as escolas rurais, procuramos identificar também os documentos que fundamentam suas ações com elas. No quadro a seguir, são registradas as falas deste questionamento.

Quadro 16 – Documentos citados pelas colaboradoras que fundamentam as ações da SEMED

Documentos que fundamentam as ações da secretaria de educação para escolas rurais	Fragmentos de narrativas
Documentos curriculares	<p>A BNCC, que nós a implantamos em 2019, teve todo um programa de implementação, [...] e depois vem o Referencial Curricular de Rondônia, que tem o do fundamental e também já o da educação infantil. Então, eles que embasam nossa prática, nosso acompanhamento. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).</p> <p>A gente tem um referencial curricular, e no referencial curricular foi feito a partir dele um documento que se chama Especificidades Curriculares de Ariquemes. Ele não [...] é voltado especificamente para o campo, mas ele valoriza muito a nossa cultura regional. [...] a gente tem muitos aspectos que estão ligados à cultura do campo, e aí ele é um documento que a gente utiliza [...], o que foi construído com a ajuda dos professores, inclusive. Ele é um dos documentos que utilizamos para poder nortear a nossa prática em relação à educação infantil. E aí, a gente tem também uma adaptação dentro do próprio Referencial curricular, que trata sobre a educação do campo e que também a gente utiliza como uma base legal para poder estar nortear o nosso trabalho. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).</p>
Acompanhamento em relação à aplicação dos documentos	<p>Procuro considerar esses documentos para que não seja um faz de conta que seja, de fato, algo real. Lógico que não chega a todas as escolas como a gente quer. Não tem a participação de 100%, mas a gente faz o possível para que cheguem, porque a gente sempre pensa na criança. Mas a gente faz o acompanhamento, faz notificação, faz sugestões e tenta ter esse diálogo, essa parceria com as escolas, enquanto secretaria.</p>

Documentos que fundamentam as ações da secretaria de educação para escolas rurais	Fragmentos de narrativas
	E a gente faz a formação e acompanha e sempre pensando nas crianças [...]. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Analisando as narrativas, podemos constatar que são utilizados três documentos para embasar as ações da SEMED, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o referencial curricular de Rondônia (RCRO) e as especificidades curriculares de Ariquemes (ECARI). É possível notar que são citados apenas documentos de natureza curricular; em nenhum momento foram referidas leis e resoluções que tratam especificamente dos modos de organização da educação em área rural e da educação infantil.

Tais documentos mencionados se desdobram em outros, o RCRO apresenta relação com a BNCC, a fim de atender a questão regional e o ECARI vincula-se ao RCRO, para integrar algumas características do município. Segundo a coordenadora municipal de educação infantil, no RCRO, há um espaço que sinaliza a educação em área rural.

O ECARI é um documento não voltado, especificamente, à realidade rural, contudo faz ligação com aspectos culturais, valorizando a cultura regional. O documento foi construído com a colaboração de professores.

A gerente municipal de educação infantil enfatiza que procura fazer com que estes documentos sejam de fato cumpridos na efetiva prática pedagógica, mas nem todas as escolas conseguem concretizar a proposta. Para tanto, é feito um acompanhamento pela secretaria de educação, seja por meio de formações, diálogos e notificações, pensando particularmente nas crianças. Se não concretizam na prática, talvez seja devido à falta de formação dos profissionais, já que os documentos são organizados de forma genérica.

As entrevistas em parte mencionam aquilo que é o convencional, porém é pertinente ressaltar que nem sempre a SEMED investe tempo e recursos financeiros para viabilizar melhores condições de atendimento da educação infantil a partir das especificidades de uma educação que se difere do centro urbano.

4.3 Uma análise das concepções de políticas públicas nos documentos oficiais e seus vínculos com as escolas da educação infantil no meio rural

Como um dos objetivos deste trabalho é identificar e analisar concepções de políticas públicas e seus vínculos com escolas rurais de Educação Infantil, selecionamos documentos de natureza nacional e local para as análises, como: a LDB, a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, o plano nacional e municipal de educação e o plano anual de Ariquemes.

A LDB, sendo um tipo de política regulatória, classificada na categoria de Lowi (1984), foi um dos primeiros marcos que reservou espaço à educação vinculada ao meio rural, registrada em seu art. 28, explicitando que, na oferta de educação básica para o povo rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, como:

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).

O artigo indica a necessidade de haver uma organização escolar que leve em conta os aspectos da vida rural nas questões metodológicas e curriculares, na organização do tempo, em razão das fases de produções agrícolas e condições climáticas, bem como aos modos de trabalho nesse meio. Alguns desses incisos parecem ser mais voltados para discentes trabalhadores, pelo fato de mencionarem que o calendário deve ser adequado às fases do ciclo agrícola e que o sistema de ensino deve se adequar à natureza do trabalho na zona rural, o que traz um certo distanciamento da educação infantil e uma grande aproximação ao viés mercadológico.

Apesar de haver um artigo que traz alguns avanços para a educação no meio rural, Leite (1999) ressalta que a legislação não coloca de modo explícito os princípios e as bases de uma política educacional para o povo campesino.

Sobre as formas de organização da educação infantil, o documento não faz apontamentos específicos à educação rural, mas há o artigo 26 que sinaliza a questão dos currículos para este público, além das etapas da educação a partir da Base Nacional Comum Curricular.

O documento traz parte diversificada, de modo a considerar algumas das especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. Situação que dá

abertura para a modificação dos currículos, abrangendo as especificidades rurais. Contudo, tais apontamentos são limitados ou distantes das diversidades e realidades dos contextos rurais em que as crianças moram e estudam.

A resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No documento, podemos identificar alguns direcionamentos à educação rural. Em sua seção I, no tocante à educação infantil, aborda que as crianças que frequentam esta etapa “provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (BRASIL, 2010). Tal trecho não cita diretamente a criança rural, mas como é colocado de maneira genérica, abre possibilidade para englobá-la.

Na mesma resolução, em sua seção IV, é elencada a educação básica do campo, que registra no artigo nº 35 que a educação oferecida à população do campo está prevista com adequações necessárias às especificidades da vida rural e de cada região, indicando três orientações a serem efetivadas nas formas de organização, igualmente colocadas na LDB, como: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural e de cada região; organização escolar particular, incluindo a organização do calendário às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. O artigo nº 36 trata da identidade da escola do campo, sendo definido por vínculos inerentes a sua realidade, com propostas pedagógicas que abrangem a sua diversidade em todos os aspectos, como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O documento corresponde a um tipo de política regulatória, destacando a importância do Estado como garantidor de direitos, em regime de colaboração com a família e a sociedade, assim evidenciado no art. nº 1. Por meio desse argumento, identifica-se que a concepção de política pública presente vai ao encontro de uma abordagem estatista, aproximando-se dos discursos de Höfling (2001), os quais dizem que política pública é o Estado em ação.

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, podemos encontrar vínculos com a educação rural, no artigo 8 – § 3º, sendo o primeiro normativo legal que tratou especificamente da educação infantil rural. Tal artigo menciona que as propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta devem

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009).

A resolução corresponde a avanços importantes para o reconhecimento da educação infantil rural, tendo em vista que não há uma resolução específica que trate da organização escolar para crianças rurais. Porém, é necessário ir além da organização da proposta pedagógica mencionada, pois a escola tem diferentes segmentos que precisam ser oportunizados, seja a questão estrutural, a formação de professores, entre outros.

É possível identificar no documento o Estado como uma importante instituição responsável por garantir a oferta de educação infantil gratuita e de qualidade, o que também se aproxima da abordagem estatista, dentro das concepções de políticas públicas, que classificam o Estado em ação. Ainda que esta instituição tenha um relevante papel na garantia de direitos aos cidadãos, nem sempre cumprirá este papel, uma vez que dependerá da concepção política de quem está no poder. Um governo cuja corrente política é a neoliberal³⁷ defende um Estado mínimo, achando que a sua grande intervenção poderá causar inchamento da máquina pública, “[...] pois consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

A gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro³⁸ é um exemplo disso. Instalada dentro de uma concepção neoliberal, foi protagonista em não investir na educação, efetivando cortes financeiros significativos e fazendo com que os serviços públicos oferecidos à população ficassem precarizados, tanto em instituições de ensino superior como na educação básica. A situação piorou durante o período pandêmico, causado pela COVID-19 no Brasil³⁹. “Em meio à calamidade social asseverada, as políticas educacionais assumem um protagonismo gritante, expondo para todo o mundo a devassa sofrida na pesquisa brasileira, com o corte de

³⁷ Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSON, 1995, p. 9).

³⁸ Foi presidente do Brasil no período de 2019 a 2022 e seu governo foi marcado por ações antidemocráticas, com apoio ao militarismo e armamento por meio de liberação do porte de armas para civis.

³⁹ Teve início no ano de 2020.

investimento em diversos setores, principalmente na área da educação” (BARROS; MATIAS, 2021, p. 19).

Analisando o plano nacional da educação, que estabelece metas e estratégias a serem alcançadas na educação no período de 2014 a 2024, identifica-se que estas metas explanam as responsabilidades do Estado brasileiro com a educação, seja com a qualidade, a estrutura, os investimentos de recursos, o acesso e a permanência de discentes.

A meta 1, que se dedica à temática da universalização do atendimento escolar infantil, diz que irá universalizar, até o ano de 2016, o acesso educacional para crianças de quatro e cinco anos e ampliar em 50% a oferta de creches às crianças de até três anos até o final do plano. Para esta concretização, foram esquematizadas 17 estratégias, entre elas apenas uma faz menção à educação rural, que trata da promoção do atendimento das populações do campo, indígenas e quilombolas na educação infantil em sua localidade, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, a fim de atender as especificidades dessas comunidades (BRASIL, 2014). Contudo, esta meta está longe de ser atingida, tendo em vista o número de escolas que são fechadas, fazendo com que crianças se desloquem por vários quilômetros para ter acesso à escola núcleo. A LDB é um documento que pode ser referendado quando em seu parágrafo único, artigo nº 28, trata do fechamento de escolas rurais: “será antecedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 1996).

Na meta 4, que diz sobre a universalização do acesso educacional especializado para crianças de quatro a 17 com deficiências, é apresentada uma estratégia envolvendo a área rural, cujo objetivo é “implantar [...] salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, p. 55).

A meta 6 trata do oferecimento de educação no tempo integral para 50% de escolas públicas, de modo a contemplar 25% dos discentes. É possível constatar que, das nove estratégias elaboradas para que isso seja efetivado, apenas uma abrange a educação rural, contudo de maneira genérica, não sinalizando a etapa da educação. A estratégia elaborada tem como propósito “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (BRASIL, 2014, p. 60).

Na meta 7, cuja temática destacada é a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas da educação básica, como o fluxo escolar e a aprendizagem, avistamos três estratégias voltadas à educação rural, a fim de que isso seja garantido no tocante ao transporte escolar:

7.13 Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. (BRASIL, 2014, p. 63).

A estratégia de nº 7.26 aborda a consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, de modo a respeitar a articulação entre os ambientes escolares e comunitários; a garantia do desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2014).

Já a estratégia nº 7.27 enfatiza o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, considerando seus conteúdos culturais, disponibilizando materiais didáticos específicos para essas realidades.

A meta 15 enfatiza a formação de profissionais da educação, assegurando a de nível superior aos/às professores/as que não possuem graduação na área em que atuam. Nesse espaço, há uma estratégia que vincula a educação rural, que diz sobre “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, p. 79).

A meta 18, que diz respeito à existência de planos de carreira dos profissionais de educação, aponta como uma das estratégias a consideração das especificidades socioculturais das escolas do campo quanto ao provimento de cargos efetivos para estas instituições, ou seja, a promoção de concursos específicos.

Diante das metas e estratégias, são perceptíveis os poucos vínculos com as escolas rurais, de educação infantil, ainda que o art. nº 8, da lei nº 13.005 que regula este plano, dê ênfase na importância do atendimento das necessidades específicas da população rural, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural. Observa-se que as metas são colocadas de maneira genérica, podendo identificar a educação rural apenas em algumas estratégias.

A concepção de política pública presente no documento se relaciona com a abordagem multicêntrica, acreditando que o Estado não é o principal protagonista em efetivar as ações públicas, o que vai ao encontro do que Secchi (2013) defende. Isso se confirma, ao identificarmos que o documento foi elaborado de forma colaborativa com entidades não-governamentais, como o segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes e organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper. Essa interação privada “[...] acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação” (PERONI, 2013, p. 30). Além disso, o envolvimento desses grupos privados na educação pública abre caminhos para possíveis privatizações.

Na tentativa de atingir as metas e diretrizes explanadas no PNE, foi criado em Ariquemes um Plano Municipal de Educação (PME), em 2015, por meio da lei nº 1.947. O PME também tem a vigência de dez anos. A execução desse plano será monitorada pela secretaria municipal de educação, pelo conselho municipal de educação e pelo fórum municipal de educação, devendo divulgar os resultados desse monitoramento, assim como analisar e propor políticas públicas que assegurem a implementação de estratégias e o cumprimento de metas.

O parágrafo 3º do artigo nº 6 desta lei, no tocante à educação rural, destaca que o sistema de ensino municipal deverá considerar as necessidades específicas das populações do campo, de modo a assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural.

A primeira meta colocada no PME apresenta a universalização do atendimento da educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, até o ano de 2016, e o mínimo de 26% para crianças de até três anos até o final desse plano. A porcentagem colocada para o atendimento de crianças na faixa etária de três anos diverge do PNE, já que é colocado 50%.

Olhando as estratégias esboçadas para atingir essa meta, das 29, avistamos apenas uma que se vincula com a educação rural, no que diz respeito à construção e adequação de espaço físico para a implantação de educação infantil no meio rural, atendendo aos padrões mínimos estabelecidos na legislação, priorizando a pré-escola inicialmente e de modo gradual a creche.

Na meta 15, que indica a formação de professores/as, encontramos uma estratégia que dialoga com a educação rural, que tem como propósito “implantar e implementar salas multifuncionais e assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo” (ARIQUEMES, 2015, p. 85). Observa-se que não é um ponto específico ao meio rural, pois atenderá as duas realidades, tanto rural como urbana.

Há também uma estratégia que procura oferecer formação continuada na área de agroecologia, sustentabilidade e economia solidária para os profissionais da educação do campo. Entretanto, ela é colocada de maneira geral, sem explicitar a etapa de educação em que será oferecida. Além dessa estratégia, há outra que coloca como objetivo contratar profissionais para escolas do campo para atuar nas disciplinas técnicas agrícolas ou agropecuárias, de modo a atender a parte diversificada do currículo. Mais uma vez, observa-se generalidade, pois não se indica para qual etapa será contratado determinado profissional.

Na meta 19, que trata da implementação de gestão democrática nas escolas por meio de eleição, encontramos uma estratégia que vincula o rural, cujo objetivo é monitorar de forma contínua os padrões mínimos de qualidade da aprendizagem, nos diversos níveis da educação básica, em escolas do campo e da cidade, envolvendo a comunidade escolar e local, assim como o conselho escolar. Outra estratégia é garantir que todas as escolas implementem e executem projetos político pedagógicos de forma participativa, observando a realidade da comunidade local, seja do campo ou da cidade.

Na meta 20, que engloba a questão de recursos financeiros para assegurar as condições necessárias à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público de qualidade, observa-se uma estratégia que se conecta com a educação rural, sobre garantir recursos para o atendimento com transportes escolares a todos/as discentes da zona rural.

Por tratar-se de um plano municipal de educação, deveria contemplar as demandas educacionais de todas as localidades do município, pois percebe-se os poucos vínculos com as escolas localizadas em áreas rurais, principalmente com as de educação infantil. Das 20 metas estabelecidas, apenas quatro contêm estratégias que se relacionam com a educação rural, contudo, a maioria é colocada de maneira genérica e somente uma é específica à educação infantil. Segundo Barbosa (2012, p. 7-8):

No Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas.

Analisando qual é a concepção de política pública presente no documento, identificamos que também se aproxima de uma abordagem multicêntrica, em que as ações de políticas não são centralizadas no Estado, mas contando com a participação da sociedade civil e entidades não governamentais, como as parcerias privadas, seja na formação de professores ou creches conveniadas. Essas parcerias privadas são prejudiciais para a educação pública, pois ao “[...] gastar com instituições privadas e convênios, o Estado deixa de investir em escolas públicas, uma verba que é pública, e acaba por repassar a responsabilidade de qualificação para o setor privado, em detrimento da escola pública, que fica cada vez mais desacreditada” (BOROWSKY, 2013, p. 324).

As metas do Plano Municipal de Educação (PME) são colocadas no plano plurianual do município 2022-2025, que reflete políticas públicas e organiza a atuação governamental, estruturado em programas orientados para a consecução de objetivos estratégicos. Sendo assim, analisamos este documento, a fim de identificar os vínculos que possuem com a educação infantil rural.

O presente documento lista um conjunto de programas para atender as demandas educacionais do município. No eixo educação infantil, identificamos um programa que visa melhorar a qualidade de ensino dessa etapa, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação, bem como capacitar os profissionais, realizar aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, estruturar o espaço físico e ampliar vagas de creches (ARIQUEMES, 2022). Para que isso seja concretizado, foram colocados alguns indicadores, sendo que um desses apresenta uma relação com o meio rural, que é a manutenção de transporte escolar aos estudantes da zona rural, tendo como ação disponibilizar o transporte escolar aos estudantes/crianças residentes na zona rural e aos de atendimento educacional especializado.

O plano plurianual contou com a contribuição da população, realizando audiências públicas para coletar sugestões de melhorias. Analisando as sugestões coletadas, percebemos que a população reivindica a necessidade de haver uma educação voltada para o campo, pois queixa-se de não ver uma proposta específica que atenda as aspirações da comunidade rural.

Analisando o plano, verifica-se os poucos apontamentos à educação infantil rural, o que parece não dar importância às demandas desse meio, ainda que sejam explicitadas em dispositivos legais.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS

Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?
(FREIRE, 2015, p. 32)⁴⁰

Enfatiza-se nesta seção debates sobre o currículo escolar e suas interfaces com a realidade de crianças que residem e frequentam escolas em etapa da educação infantil no meio rural. O objetivo foi investigar a organização de escolas rurais em termos de currículo para Educação Infantil a partir da problemática: o currículo da escola rural infantil atende as peculiaridades das crianças rurais? Além disso, apresenta-se, a partir das narrativas dos entrevistados, percepções em torno do currículo de escolas rurais e como este é organizado para atender as peculiaridades das crianças da área rural.

5.1 Ideias ou concepções que circundam o currículo

O currículo é um dos eixos norteadores do sistema escolar, pois é nele que se materializa um conjunto de conhecimentos científicos e seus desdobramentos no âmbito cultural, social e político. O currículo é um campo de estudos que remete a tensões e disputas entre aqueles que desejam reafirmar suas identidades e aqueles que desejam desconsiderá-las, centralizando alguns conhecimentos em detrimento de outros.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica, a apropriação negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (ARROYO, 2013, p. 14).

⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Para esclarecer partes das tensões e disputas em torno do currículo, apresenta-se alguns conceitos e suas relações com a educação no meio rural.

No sentido etimológico, currículo decorre da palavra latina *curriculum*, cuja origem é a mesma de *cursus* e *currere*, isto é, um caminho a percorrer. Em sua origem, no âmbito educacional, o currículo denotava um espaço delimitado e regrado do conhecimento, correspondendo aos conteúdos em que docentes deveriam ensinar aos/às discentes (SACRISTÁN, 2013).

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] Tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não aqueles devem ser selecionados. (SILVA, 2021, p. 15).

É válido destacar que essa seleção de conhecimentos nem sempre envolverá temáticas que problematizam os elementos da vida social e cultural, a depender da concepção que carrega. Se tradicional, considerará aspectos das culturas hegemônicas, que não permitem questionamentos e apresentam como objetivo manter a ordem social vigente. O currículo não é neutro, sempre será permeado por uma visão de mundo, constituindo um território de disputas. Por isso, a importância da escola rural e de seus sujeitos nas constantes lutas contra qualquer tipo de hegemonia.

Estruturar e/ou construir seus currículos com a participação da comunidade escolar corresponde a permitir a inserção de temáticas relacionadas aos contextos rurais numa perspectiva crítica, a fim de que os educandos se despertem em uma perspectiva emancipadora.

O currículo não se reduz a um espaço que enumera conteúdos a serem ensinados, mais do que conteúdos, corresponde a “um complexo de atividades e propostas de ações, de estratégias, que vão desde a organização do horário escolar até o entendimento do profundo significado e o papel de cada membro da comunidade escolar, tendo em vista o exercício da cidadania e dos direitos/deveres de toda a sociedade” (LEITE, 1999, p. 106). Nesse sentido, o currículo vai além de questões burocráticas.

Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre o currículo, mencionando que não é somente um espaço de reserva de conteúdos; vai além de guias curriculares indicados pelos sistemas de ensino, como a BNCC, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), o RCRO e é também tudo aquilo que acontece em sala de aula. Ainda exemplifica que pode ser a matriz curricular com as disciplinas, atividades e cargas horárias. Pode auxiliar a compor o

PPP ou ser composto a partir do PPP, externando ementas, planos de ensino, experiências pedagógicas e didáticas em circulação.

O currículo tem suas diversas dimensões, ou seja, assume diferentes papéis, entre eles, o de direcionar as atividades escolares. Pode e deve ser composto de modo acolhedor e flexível. É salutar que no currículo haja debates sobre as diversas realidades de crianças rurais.

Entendendo que as definições de currículo são variadas, Moreira e Candau (2007) salientam que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais colaboram para sua composição, fazendo com que venha a ser compreendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo compreende também um conjunto de decisões educativas para o âmbito escolar, o que nos direciona a achar respostas às seguintes questões: o que ensinar? De que maneira? Por que determinado conhecimento? Para quem? Que discentes queremos formar? Estes questionamentos devem ser centrais na elaboração da proposta pedagógica, um importante instrumento que viabiliza a organização escolar, pois essa deve ser pensada e refletida para a melhor apropriação de saberes por parte dos discentes, de modo que os favoreça em diferentes aprendizagens, principalmente, interligadas aos seus contextos.

A ideia do que seja currículo é plural, uma vez “[...] que deriva dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17). Diante disso, elencamos três teorias que podem influenciar a ideia de construção do currículo, assim descritas por Tomaz Tadeu Silva (2021), em seu livro Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo, sendo: a Tradicional, a Crítica e a Pós-crítica.

Quadro 17 – Teorias curriculares

Teorias	Ideias centrais	Principais autores
Tradicional	Privilegiam a organização e elaboração do currículo e sua dimensão técnica, fazendo uso da neutralidade científica; preocupam-se com a seleção de conhecimentos e não com as razões de sua escolha, não havendo um questionamento.	Bobbit; Dewey; Tyler.

Teorias	Ideias centrais	Principais autores
	Palavras-chave utilizadas para classificar esta concepção de currículo: “Ensino; aprendizagem; avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”. (SILVA, 2021, p. 17).	
Crítica	O importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, contudo desenvolver conceitos que permitam compreendê-lo; faz um questionamento sobre o porquê de alguns conhecimentos serem privilegiados em detrimento de outros; faz uma crítica à escola, ao fato de reproduzir a ideologia dominante, implicando a desigualdade de classes, excluindo os saberes atinentes às classes baixas nos currículos. Palavras-chave utilizadas para classificar essa concepção de currículo: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, resistência”. (SILVA, 2021, p. 17).	Freire; Althusser; Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Berns; Young; Bowles e Gintis; Pinar e Grumet; Apple.
Pós-crítica	Considera não só classe social como um elemento determinante da desigualdade, como também a questão étnica, geracional, racial, de gênero etc. Entende que as diferenças culturais devem ser reconhecidas. Palavras-chave utilizadas para classificar essa concepção de currículo: “identidade, subjetividade, diferenças, alteridade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”. (SILVA, 2021, p. 17).	McLaren; Hall; Silva

Fonte: Quadro elaborado com base teórica de Silva (2021).

Podemos observar, a partir do quadro, que a primeira teoria diverge das outras duas e que as duas últimas se aproximam em alguns aspectos. Na primeira, que é a tradicional, o currículo é visto como algo técnico, prescritivo e neutro, em que docentes devem segui-lo, não havendo questionamentos sobre os conteúdos. Percebe-se que este tipo de currículo não leva em consideração as realidades socioculturais dos educandos. Na segunda, a Crítica, o currículo é questionado sobre a maneira como é organizado. Alguns conhecimentos são inseridos nos discursos como “superiores” em detrimento a outros entendidos como “inferiores”, fato que acarreta desigualdades, principalmente de classe. Dessa forma, este tipo de currículo procura confrontar essa desigualdade e, conseqüentemente, a ideologia dominante que, de alguma maneira, inviabiliza a conexão com os saberes de classes menos favorecidas. A terceira corresponde à Pós-crítica, que enfatiza o currículo na perspectiva de reconhecer as diversidades culturais, valorizando as identidades.

O currículo é a representação de disputas e interesses e resulta de uma relação de poder. A maneira como é construído e colocado em prática pode implicar positiva ou negativamente a formação de discentes.

A integração entre as teorias Críticas e Pós-críticas é fundamental para que as escolas rurais possam repensar seus currículos e, ao mesmo tempo, se preocupar com as questões sociais e culturais.

5.2 Currículo de escolas rurais a partir das vozes dos entrevistados

O currículo não é neutro, é o resultado de disputas, compondo um instrumento de identidade e poder. Pode ser a base integradora do processo ensino-aprendizagem, uma vez que favorece o direcionamento das atividades escolares, podendo ser registrado em uma gama de conhecimentos, seja da cultura popular ou erudita, que contribuem para a formação de discentes.

Interessa-nos saber se o currículo das escolas rurais municipais pesquisadas atende as peculiaridades das crianças da área rural. Sabe-se que documentos como a BNCC, o RCRO e a ECARI são utilizados como parâmetros de estruturação dos currículos da rede municipal de ensino de Ariquemes.

Procurou-se identificar, nas falas dos entrevistados, as concepções sobre o currículo da escola rural e se existem diferenças entre o currículo de escolas urbanas e rurais, além de saber como se deu a construção e organização do currículo.

Questionando o que é currículo da escola rural, podemos obter respostas diversas, conforme é demonstrado pelos fragmentos de narrativas.

Quadro 18 – Falas dos colaboradores sobre concepção de currículo da escola rural

Concepção de currículo da escola rural	Fragmentos de narrativas
Áreas pedagógicas e campos de experiências	O currículo são as áreas pedagógicas, os campos de experiência, [...] dentro da educação infantil, que vai ser trabalhada. O currículo, ele é pensado basicamente nesse contexto , garantindo aí os direitos de aprendizagem das crianças, de brincar, de conviver, de expressar, de explorar, de se conhecer. (Coordenadora Municipal de Educação Infantil, 2022, grifo da autora).
Valorização da realidade	[...] eu acho, assim, que é valorizar a criança no espaço em que ela cresce, porque na época que eu estudava, [...] a gente sempre via falar que quem conseguia se dar bem é quem não estava na roça, quem estava no sítio, que o trabalho do sítio era vergonhoso. Você com a roupa manchada ou suja, suja de trabalhar, as unhas, a mão manchada de colheita de café. Isso era muito criticado. Então, eu vejo, no meu ponto de vista, que é valorizar a criança no meio em qual ele está inserido. (Professora 3, 2022, grifo da autora).

Concepção de currículo da escola rural	Fragmentos de narrativas
	<p>Eu imagino um currículo que seria adaptado, [...] conforme a realidade rural, adaptada para o rural. [...] por exemplo, o currículo rural seria: ele, geralmente acorda que horas? Qual é a atividade que ele faz durante o dia? É mais voltado para o aspecto rural, né? Se tira leite, então vamos trabalhar em cima disso. Se mexe com roça, vamos trabalhar em cima disso. Qual é a atividade principal e o que ele mais faz? (Professora 5, 2022, grifo da autora).</p> <p>Então, a gente tem que estar sempre focada na questão do meio ambiente em que estamos, trabalhar a espécie [...], o bicho, a terra, sempre querendo voltar para cá, porque o aluno precisa aprender e a colocar essa prática na casa dele, que, às vezes, vê algo na escola, ele pensa que na casa dele ele já consegue fazer e aprende uma coisa aqui e já passa para o pai, né? (Diretor 2, 2022).</p> <p>[...] se a criança vive no sítio, ela tem contato com os animais, então nós vamos dentro ali do que for trabalhado, a gente vai contextualizar, e do contato dessa criança aqui também com as atividades agrícolas. [...]. (Coordenador Pedagógico, 2022).</p> <p>[...] o currículo, para mim, é a prática deles, né? (Gerente Municipal de Educação Infantil, 2022, grifo da autora).</p>
Pensado para comunidade	<p>Ele é baseado no projeto político pedagógico. Então, no nosso caso aqui, ele foi feito pensando na comunidade, né? [...] o próprio horário de saída e entrada, fez uma alteraçãozinha. Para quê? Pensando no aluno não chegar à noite no sítio dele, ou caso aconteça algum inconveniente de quebra de ônibus, a família poder conseguir chegar e buscar essa criança. (Professora 2, 2022, grifo da autora).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A definição de currículo de uma participante, a coordenadora municipal de educação infantil, nos chamou atenção, por se assemelhar com a teoria tradicional, no sentido de dizer que são os campos de experiências e áreas pedagógicas a serem trabalhadas na educação infantil, denotando algo prescrito. Embora saibamos que esta definição é uma das dimensões curriculares, não podemos reduzir o currículo a isso, pois

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo 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).

A ideia de considerar o currículo como algo prescritivo não ajuda nos processos de ensino e aprendizagem. Pensar sobre o currículo na perspectiva Pós-crítica corresponde a identificar, apropriar e validar os modos de ser e estar das crianças, dando ênfase aos direitos de aprendizagens que devem ser garantidos.

Analisando as falas de outros participantes, a da professora 3, 5, diretor 2, coordenador pedagógico e a gerente municipal de educação infantil, identificamos que significam o currículo rural como uma forma de valorizar as realidades de discentes moradores de áreas rurais, considerando os seus modos de vida nos processos educativos. Já a professora 2 considera que o currículo deve se basear no projeto político pedagógico e deve carregar parte das necessidades pensadas a partir da comunidade escolar. A entrevistada faz referência à própria escola onde trabalha, que flexibiliza os horários de entrada e saída, para que os educandos não cheguem muito tarde em suas casas.

Percebe-se que os entrevistados possuem uma ideia ou noção do que seja um currículo rural, mas essa compreensão precisa ser substanciada por meio de processos formativos, pois o currículo não deve ser apenas constituído por um conjunto de saberes utilitários, aqueles básicos para se viver no meio rural, nem para se adaptar às novas tecnologias. Deve sim incorporar uma visão rica de conhecimentos e cultura, que contribua para a emancipação, para a justiça e a realização plena do ser humano como humano (ARROYO, 2011).

Indagamos também aos participantes se existem diferenças entre o currículo de escolas urbanas e rurais e as respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 19 – Respostas em relação à existência de diferenças entre os currículos de escolas urbanas e rurais

Existem diferenças entre o currículo de escolas urbanas e rurais?	Fragments de narrativas
Formação unificada	Quando nós fazemos um estudo, uma formação, é a mesma formação. O que a gente faz? A organização, às vezes, do professor que vai receber a formação é diferente, eles vêm para cá em alguma escola, porque como é um professor por escola, no máximo dois na educação infantil, porque é uma turma, então, às vezes fica inviável o coordenador fazer a formação só com aquele professor, porque como é que vai ter a troca de experiência? Então a gente organiza para que ele venha. E é mais ele trocar experiência com outros que é daqui, acaba contribuindo. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).

Existem diferenças entre o currículo de escolas urbanas e rurais?	Fragmentos de narrativas
Diferenças/prática pedagógica	[...] eu acho que trabalhar com a natureza, os elementos da natureza, essa realidade, essa cultura que eles vivem é um diferencial [...]. Mas o espaço é diferente, o tempo é diferente, um planejamento. O que difere ali é a prática mesmo, não na teoria. Mas na prática, eu acredito que eles consideram, alguns consideram a cultura deles. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
	[...] há uma preocupação em que a criança se envolva de acordo com aquilo que ela está culturalmente inserida e as aprendizagens dela giram em torno disso. [...] tudo é embasado dentro das brincadeiras e das interações, e aí a gente garante o direito de aprendizagem [...]. Então, às vezes, isso não é tão visível se a gente pega uma documentação, mas isso é visível no planejamento do professor, na prática em si, sempre valorizando a curiosidade da criança, [...] a pesquisa na educação infantil, é o que é bem mais marcante ou pelo menos é o que a gente orienta em algumas situações. A gente também evidencia muito isso. (Coordenadora Municipal de Educação Infantil, 2022).
Disciplinas técnicas agrícolas	A única coisa que eu penso, se não me engano, é a questão do técnico agrícola [...]. (Professora 2, 2022).
	[...] a aula de Técnicas Agrícolas que é diferenciada [...]. (Diretor 1, 2022).
Semelhante	[...] na educação infantil é o mesmo, são cinco eixos lá, o eu, o outro e o nós, o espaço, os tempos [...], todos aqueles cinco. [...] eles contemplam em toda educação infantil do Brasil, isso aí já veio amarrado na BNCC e ele é nacional e a gente trabalha com ele mesmo. (Professora 2, 2022).
	Eu acredito que não. (Professora 3, 2022).
	[...] para mim é igual [...]. (Professora 4, 2022).
	[...] nós nunca, diretamente, trabalhamos com um currículo diferenciado, principalmente o rural. [...] trabalha direto, como se fosse todos urbanos e pronto [...]. (Professora 5, 2022).
	Então, a gente procura sempre passar para os professores estar trabalhando a questão rural, porque o currículo é o mesmo [...]. (Diretor 1, 2022).
	Eu vejo sim, que o currículo ali, no geral, o conteúdo e as matérias, disciplinas ali, são praticamente [...] o mesmo [...]. (Diretor 2, 2022).
	Não, não tem. (Diretora, 2022).
	[...] não, a diferença é só a localização da escola mesmo [...]. (Coordenador Pedagógico, 2022).
Eu acredito que só nessa questão da prática, o currículo é o mesmo [...]. O instrumental de planejamento é o mesmo, um instrumental de projeto que a gente fala, projeto investigativo. [...] Então, o projeto investigativo é o mesmo para toda a rede, as 21 escolas agora. (Gerente Municipal de Educação Infantil, 2022).	

Existem diferenças entre o currículo de escolas urbanas e rurais?	Fragmentos de narrativas
Horta escolar	Seria só a questão da horta mesmo, porque os alunos da cidade não têm essa prática e não tem no currículo deles [...]. (Professora 1, 2022).
	Agora que estão montando uma horta, mas não é essa criança que está ali trabalhando. Deveriam estar as crianças trabalhando ali, ensinando a lidar com a lida da roça, né? Da zona rural mesmo. (Professora 4, 2022).
	Nós temos as escolas, algumas têm horta, mas a horta da escola rural ela é maior do que a daqui, porque tem a questão do espaço. (Gerente Municipal de Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

A partir das respostas ou narrativas dos entrevistados, podemos observar que não existe diferenciação entre o currículo das escolas urbanas e rurais no que se refere à educação infantil. Contudo, há uma especificidade, uma diferença que se dá com a inclusão da disciplina de Técnica Agrícola, ministrada no ensino fundamental e médio. O que acontece na educação infantil são flexibilizações, tanto nos planejamentos como nas práticas pedagógicas docentes, correlacionadas com o meio e a cultura das crianças, por exemplo, a horta escolar, os elementos da natureza e as brincadeiras.

Nota-se que não há tanta preocupação por parte da SEMED, em se ter um currículo específico que oriente a elaboração das propostas pedagógicas conectadas à realidade rural, já que as formações continuadas são realizadas no perímetro urbano de forma conjunta com docentes que lecionam em área urbana e rural.

Na visão da gerente municipal de educação infantil, a formação que agrega professores da cidade e do rural ao mesmo tempo parece ser positiva, considerando que o fato gera ou proporciona trocas de experiências entre as duas realidades. Embora sejam relevantes esses tipos de trocas, ressalta-se a necessidade de formações voltadas ao espaço que professores lecionam, a fim de aperfeiçoar suas práticas, bem como adequar metodologias e didáticas às realidades rurais. “[...] 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).

Diante dessa ausência de formação adequada ao meio rural, é evidente o descompasso com a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, tendo em vista que verbaliza, no art. 7º, § 2º:

[...] 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. (BRASIL, 2008).

Mesmo que não haja uma formação continuada e currículo específico ao contexto rural, podemos constatar um gesto de preocupação e dedicação por parte da docente em realizar práticas que fazem parte do repertório cultural das crianças, tanto local, quanto regional e nacional. Em parte, as atividades educacionais desenvolvidas abordam temas como: cultivo da terra, o ciclo das plantas e a familiarização das letras e dos números, utilizando como exemplo nomes e desenhos de animais da região amazônica, de maneira lúdica e prazerosa.

Figura 22 – Práticas docentes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022) a partir das atividades realizadas pela professora 1.

As figuras registram práticas da professora 1, regente em uma das escolas rurais pesquisadas. A atividade representa parte de um livro confeccionado pelas crianças do pré 1 e 2, por meio de desenhos que ilustram animais pertencentes à fauna brasileira, inclusive da região Amazônica. O intuito da docente era proporcionar conhecimentos relativos aos animais que vivem no Brasil, a fim de conhecer suas características, como o hábitat, alimentação, tamanho e peso. Para tornar a prática mais significativa, foram apresentadas às crianças curiosidades, fotografias, poemas e desenhos de animais para colorir.

Outra prática bastante interessante desenvolvida por esta professora é um projeto nomeado “meu canteiro”, que foi executado juntamente com as crianças, sob orientação de um professor que ministra as aulas de técnicas agrícolas em outras turmas. Por meio desse projeto, as crianças aprenderam sobre processos do cultivo da terra, ciclo e cuidados com as plantas, além da necessidade de instituir hábitos por uma alimentação mais saudável.

[...] 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, 2022).

Figura 23 – Verduras plantadas pelas crianças da escola Henrique Dias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Podemos perceber o envolvimento da comunidade rural ao contribuir com a concretização do projeto pedagógico, pois a “interação entre a Educação Infantil e a comunidade auxilia amplamente no trabalho pedagógico [...]” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 167). Constata-se que é relevante esta participação, contudo, a escola não deve apenas contar com a comunidade para desenvolvimento de seus projetos, pois cabe ao poder público viabilizar recursos para que isso se concretize.

Além das sementes de verduras mencionadas pela professora, foram também plantados pelas crianças pés de feijão.

Figura 24 – Pé de feijão plantado pelas crianças da escola Henrique Dias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A professora, além de ensinar o processo de plantio e composição da planta, aproveitou a atividade para trabalhar matemática: números, contagem e unidades de medidas. A criança acompanhou o crescimento da planta, usando régua para medir, fazendo registros espontâneos sobre o que observou, seja por meio de desenhos ou pela escrita.

[...] eles plantaram, é, vagem, um pezinho de feijão lá. Já está grande. A semana passada eles foram, olharam o tamanho, quantas folhas têm, daí já entra matemática. Aí, essa semana a gente vai medir, né, medir o tamanho. A gente vai levar a régua, medir o tamanho que está, quantas folhas já tem. Aí eu fiz, assim, um, não é um cronograma, é uma tabela. Aí tem as datas que a gente vai fazer a visita e como o pé de feijão está. Como eles não sabem muito escrever, aí eles fazem os desenhos. Aí esses dias desenharam o que eles plantaram, o tomate, desenhou a cebolinha, a couve. Aí vamos aprender a escrever o nome disso aqui, você entendeu? Então, é dessa forma que vou inserindo a leitura, a escrita, com a realidade deles e eles gostam muito, porque ali é a prática deles. Aí, todo mundo gosta, porque pra eles a educação do campo é isso, [...] ver os bichinhos lá exercendo aquela parte do plantar, do colher, né? (Professora 1, 2022).

Estes entrelaçamentos de saberes provenientes da vida rural das crianças às práticas pedagógicas contribuem significativamente para a ampliação de conhecimentos, quanto à descoberta do mundo e dos próprios saberes (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). É visível que a docente aproveita as realidades concretas dos cotidianos e faz interligações com conhecimentos de diferentes áreas, tornando marcante a aprendizagem do educando.

Indagando sobre a construção e organização do currículo escolar rural, podemos observar algumas divergências nas narrativas dos entrevistados.

Quadro 20 – Dizeres dos entrevistados sobre a organização e construção do currículo escolar rural

Construção e organização do currículo escolar rural	Fragmentos de narrativas
Planejamento docente	[...] têm as práticas do professor, que o professor planeja sempre essas aulas diferenciadas [...]. (Diretora, 2022).
Opinião sobre a organização e construção do currículo	Na minha opinião, o ideal seria se fosse montado, por exemplo, o que o coordenador da educação infantil da minha escola e ele trazer a realidade da minha escola, mas aí eles tentam montar meio que um só ali, formata, formata, só para ficar mais fácil para ele. (Professora 5, 2022).
Construção e organização do currículo	[...] foi feita reunião com os coordenadores e é montado junto com os coordenadores de cada escola. (Professora 5, 2022).
	Na verdade, não é a escola que constrói, a escola oferta [...] opções [...], complementa o currículo. (Diretora, 2022).
	A gente tem o documento maior, um documento norteador e a proposta pedagógica [...] o planejamento anual tem as datas que é feita a construção, mas é feito no mesmo período das outras escolas. E é construído com os professores, com um orientador, com o coordenador, com a equipe gestora, juntamente com a secretaria. (Gerente Municipal de Educação Infantil, 2022).
	Ele foi construído coletivamente. (Coordenadora Municipal de Educação Infantil, 2022).
	Os professores daqui elaboram o plano anual daqui [...]. O objetivo é o mesmo, muda-se o modo de propor [...]. (Professora 3, 2022).
	Vem o currículo, vem e aí a gente sempre no início do ano, após fazer um diagnóstico geral da turma, e aí, de acordo com aquele diagnóstico, é elaborado o planejamento anual. De acordo com a dificuldade das crianças. (Coordenadora Pedagógica, 2022).
	[...] no planejamento anual, ela faz essa flexibilização utilizando aquilo que é mais próximo da sua realidade [...]. Então, anualmente ou semestralmente, depende de cada instituição e os professores sentam, se, organizam e fazem uma reflexão daquilo que é melhor e mais adequado para aquele momento ser trabalhado. (Coordenadora Municipal de Educação Infantil, 2022).
Burocrático	[...] ele se tornou muito burocrático, [...] para você preencher diário, preencher coisas, ele é muito burocrático[...]. (Professora 2, 2022).
	A gente se esbarra muito na legislação. A gente não pode mudar muita coisa, né? Tem um número X de aulas, aula de matemática, aula de português e eu estou meio que engessado ali, não dá para gente mudar. (Diretor 2, 2022).
Currículo preestabelecido	Olha, já vem pronto. Eu não sei te dizer com certeza que é, se muda alguma coisa aqui na escola não, né, praticamente, recebe pronto. Para você ter uma ideia, até o nosso planejamento anual aqui, a gente já o recebe, praticamente pronto, já vem de lá. Da mesma forma que eles

Construção e organização do currículo escolar rural	Fragmentos de narrativas
	passam para o pessoal da cidade, passa pra gente [...]. (Professora 1, 2022).
	Eu acho que não tem diferença do currículo dessa escola para as escolas de Ariquemes. (Professora 3, 2022).
	[...] já vem praticamente pronto, padronizado [...]. (Diretor 1, 2022).
	Geralmente, vem da SEMED. (Coordenadora Pedagógica, 2022).
Currículo preestabelecido/Adaptação	Então, [...] por mais que a minha escola coloca a necessidade, a realidade nossa, mas acaba perdendo muito ainda, a gente acaba perdendo, na verdade, mas nós funcionários, sempre nos adaptamos ao currículo deles, trabalhando com os nossos alunos rurais. (Professora 5, 2022).
	[...] dizer que existe o currículo diferente, não tem, mas assim, você procura estar trabalhando com os professores para eles trabalharem essa questão mais rurais com eles. (Diretor 1, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Analisando os fragmentos de narrativas, identifica-se que a construção e organização do currículo das escolas rurais orienta-se a partir de um documento norteador, estabelecido pela secretaria municipal de educação, válido para todas as escolas, e sem as especificidades necessárias. Com base neste documento, cada escola elabora seu planejamento anual de maneira coletiva, adaptando-o às realidades. No entanto, há uma divergência por parte da professora 1 que estabelece críticas pelo fato de o planejamento anual vir pronto da Semed, isto é, padronizado e a partir do parâmetro urbano. A professora 5 contrapõe a forma como é construído e organizado o currículo, defendendo que seria ideal que tivesse um currículo específico, voltado para a realidade da escola onde leciona.

Esta ausência de um currículo que oriente as práticas pedagógicas no meio rural acaba reforçando a ideia universalizante de um currículo urbanocêntrico.

[...] uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (HAGE, 2011, p. 101).

Além de o currículo não atender as especificidades do meio rural, a professora 2 e o diretor 2 ressaltam a questão da burocracia. Na percepção da professora 2, o currículo tornou-se muito burocrático, no que diz respeito ao preenchimento do diário e de outras atividades. O currículo passou a ser automático, gerando tarefas obrigatórias e rígidas a serem cumpridas.

É observável a burocracia mencionada pela entrevistada, a partir da BNCC, um documento curricular obrigatório a ser seguido pelas unidades escolares, que dispõe um conjunto de **códigos alfanuméricos**⁴¹ correspondentes aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a serem desenvolvidos em sala de aula. Para selecioná-los, exige-se uma certa rigorosidade docente, a fim de verificar quais são os mais adequados a alguma situação didática a ser realizada, tornando complexo o planejamento de aula e o preenchimento do diário de classe, já que são colocados de maneira genérica no documento.

A burocracia em excesso acaba afetando a qualidade da prática docente, impossibilitando que se realizem pesquisas e planejamentos significativos, ou seja, o “[...] consumo obrigatório ocupa o tempo e o espaço da vida cotidiana, demanda mais trabalho, aborrece, enfraquece, faz acreditar que a prática pedagógica é uma coisa triste, e que esta coisa triste precisa ser registrada, codificada, supervisionada” (LACERDA, 2020, p. 554).

Já o diretor 2 menciona que a legislação se torna uma barreira para que haja uma modificação no currículo, visto que há um número de aulas e disciplinas a cumprir. Ele remete à ideia de um currículo estático e prescritivo, ficando em função de políticas oficiais externas. Diante destas afirmações, pode-se dizer que a escola rural “precisa ter um currículo real, que expresse as propostas do currículo formal, de forma que nesse documento estejam expressas as ideias do povo e dos profissionais do campo” (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 203).

Percebe-se a importância do currículo que é dinâmico, não se de imediato avistá-lo como engessado, de modo a cumprir as imposições estabelecidas por documentos oficiais. É importante flexibilizá-lo, de modo que haja vínculos com as realidades escolares.

De maneira geral, tomando como base as falas dos entrevistados, infere-se que não existe um currículo específico para as escolas rurais; são feitas apenas flexibilizações ou adaptações nos planejamentos anuais e nas práticas pedagógicas, em conformidade com um documento oficial norteador. “A escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano” (LEITE, 1999, p. 110). É preciso considerar que as crianças

⁴¹ Exemplo: **ROEI03EO03d05** onde **RO**: Rondônia, **EI**: Educação Infantil, **03**: Grupo de faixa etária, sendo aqui de crianças pequenas, **EO**: Campo de experiência, neste caso “o eu, o outro, e o nós”, **03**: A ordem do objetivo da BNCC, **d**: Desdobramento, **05**: A ordem em que se encontra o objetivo no RCRO.

rurais possuem suas idiossincrasias, maneiras próprias de revelar suas descobertas, de brincar e interagir, desse modo, o currículo pode ajudar.

O currículo deve ser construído e organizado com intencionalidade, pensando na comunidade escolar; não se pode reduzi-lo a meras garantias de que as burocracias estabelecidas em documentos oficiais serão as saídas. Posto isso, de outra maneira, o currículo para área rural precisa ter como “propósito estimular reflexões de ações humanas voltadas às questões das aprendizagens, vivências e experiências que movimentam e dinamizam o campo” (PAMPHYLIO, 2010, p. 27).

O currículo destinado às crianças do meio rural ou rurícolas precisa contemplar as vivências e experiências que permeiam os cotidianos rurais, para além dos conhecimentos conjugados como historicamente produzidos. O currículo para as escolas rurais tem fundamentos teóricos, jurídicos, pedagógicos e socioculturais. Um dos movimentos interessantes a se fazer é conhecer a realidade escolar por meio de um diagnóstico, fazendo as seguintes indagações:

Quem são as crianças que acolhemos diariamente em nossas creches e pré-escolas do campo? Que elementos de sua realidade nos passam despercebidos? Que diversidades e identidades possuem nossas crianças? Que relações com o mundo e com espaço além das creches/pré-escolas nós lhes possibilitamos? Que mediações nós realizamos para que a criança construa conhecimentos sobre o mundo e identidade positiva com seus grupos culturais? (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 40).

Estas indagações são pontos de partida para o reconhecimento das identidades das crianças rurícolas, o que contribui para direcionar os objetivos e as intencionalidades educativas no referencial curricular municipal, na proposta pedagógica, no planejamento anual de ensino e no plano de aula. Arroyo (2013, p. 119) assevera a relevância de incluir as experiências do contexto no currículo, pois “quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”.

Embora se reconheça a importância de o currículo escolar rural estar vinculado aos contextos, englobando as experiências sociais das crianças, ainda existem os desafios de praticá-lo por diversos motivos, entre os quais, o maior corresponde à falta de interesse por parte da secretaria municipal de educação. Sobre o currículo:

[...] não é oferecer modelos prontos, mas sim discutir e fornecer as bases necessárias para a construção coletiva do currículo de cada escola singular,

levando em consideração o contexto social e cultural, contando com a ampla participação de toda a comunidade escolar, por tratar-se de uma proposta que carrega em seu bojo os pressupostos da coletividade. (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1141).

Considerando a pertinência de inclusão de saberes atinentes à vida rural, compactua-se com a afirmação da presente autora, de que “há necessidades urgentes de se construir um currículo que atenda as especificidades da infância amazônica, uma vez que se trata de crianças que pertencem a localidades que apresentam características culturais e sociais bem peculiares” (MELO, 2014, p. 86).

Quando falamos em infâncias amazônicas, é preciso lembrar que são lugares onde residem crianças filhas de pequenos agricultores familiares, integrantes do Movimento Sem Terras (MST), trabalhadores em fazendas, pequenos sítiantes e agricultores familiares que apresentam seus modos diferentes de viver.

Dessa forma, é necessário entendermos que a Escola de Educação Infantil do Campo deve desenvolver uma dinâmica de funcionamento diferenciada, com atenção voltada para suas especificidades, compreendendo que as aprendizagens são desenvolvidas na interação com a natureza; no trabalho com a família; nas festas tradicionais da comunidade; nas celebrações religiosas. (PAMPHYLIO, 2010, p. 23).

Nesse sentido, torna-se imprescindível haver políticas de educação infantil que atendam as especificidades dos povos rurais. A criança precisa conhecer a sua história, as lutas que a trouxeram até ali, de modo a continuar em processos dialéticos para a transformação do presente.

6 O CURRÍCULO A PARTIR DE LEGISLAÇÕES: O RURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do contexto, do currículo diversificado e das características sócio regionais bem delineadas é que encontramos as bases metodológicas do ato pedagógico, uma vez que a aprendizagem se processa de diversas maneiras e sob diversas formas.
(LEITE, 1999, p. 107)⁴²

O objetivo desta seção foi pesquisar parte da legislação educacional no que diz respeito às escolas rurais de Educação Infantil a partir da seguinte indagação: quais são as concepções de políticas públicas presentes em documentos oficiais sobre a organização do ensino infantil para as escolas rurais? Sobre a organização curricular existem diversos documentos, seja de natureza nacional, estadual ou regional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é utilizada para guiar o ensino da educação infantil, tanto em escolas urbanas como rurais de Ariquemes. O Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) foi elaborado para auxiliar na condição de parâmetro estadual de Rondônia. Em âmbito regional, o documento corresponde às Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI). Os documentos se vinculam aos dispositivos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Plano Nacional da Educação, Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

6.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a escola rural

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada em 2017, tem caráter normativo e obrigatório para todos os sistemas de ensino do Brasil, devendo ser utilizada como norte para a elaboração dos currículos. Nela, é listado um conjunto de aprendizagens essenciais que discentes devem desenvolver durante a educação básica, sobretudo, as dez competências gerais. A implementação desse documento é indicada no artigo nº 26 da LDB, aludindo que os currículos de todas as etapas da educação devem ter a base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos discentes (BRASIL, 1996).

⁴² LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

A BNCC conceitua competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Interpretando as entrelinhas, parece coadunar com o ideário neoliberal, o qual procura promover uma formação educacional com um viés mercadológico e utilitário, afastando de uma formação que eleve o lado crítico e emancipatório. Arroyo (2007, p. 26) diz que “currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza”.

Diferentemente das outras etapas da educação básica, o modelo de organização curricular da educação infantil neste documento não é feito por disciplinas, mas por campos de experiências que, juntamente, devem garantir direitos de aprendizagem, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os campos de experiências são: “o eu, o outro, e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em que cada um desses tem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem realizados em sala, conforme um recorte de faixas etárias.

Segundo o documento, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC separa os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de acordo com cada campo de experiência e grupos de faixas etárias. Dessa maneira, foram dispostos no quadro os campos de experiências e os objetivos, destacando-se apenas os que podem ser dialogados com a educação rural.

Quadro 21 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e suas aproximações com educação rural

Campos de experiências:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
	Creche - Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche - Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola - Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
Eu, o outro, e o nós	Não há	Não há	(EI03EO06) manifestar interesse e respeito por

Campos de experiências:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
	Creche - Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche - Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola - Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
			diferentes culturas e modos de vida.
Corpo, gestos e movimentos	Não há	(EI02CG01) apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	Não há
Traços, sons, cores e formas	Não há	Não há	Não há
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Não há	Não há	(EI03EF01) expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Não há	(EI02ET03) compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET06) relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da BNCC (2023).

Sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se aproximam de uma educação contextualizada, podendo dialogar com a educação rural percebe-se um erro evidente nesta forma de organização curricular que é integrar os mesmos objetivos para idades diferentes, por exemplo, o professor que está atuando numa turma de Pré 1, compostas por crianças de quatro anos, desenvolverá os mesmos objetivos que outro docente atuante numa turma de Pré 2, composta por crianças de cinco anos. Isso gera uma dificuldade na prática docente, pois os professores terão que fazer adaptações na elaboração de situações didáticas, de modo a contemplar as particularidades de cada idade.

Percebe-se o quanto são poucos os objetivos que permitam diálogos com a educação rural. Entre os objetivos delineados às crianças de zero a um ano e seis meses, não há nenhum referente à realidade rural, o que contradiz o significado de campos de experiências, expresso no documento. Já para crianças de um ano e sete meses a três anos e 11 meses, é possível identificar dois objetivos que podem dialogar com os aspectos da vida rural, sendo um no campo de experiência “corpo, gestos e movimento” e outro nos “espaços, tempos, quantidades e transformações”.

O primeiro objetiva apropriar criança com gestos e movimentos corporais de sua cultura, seja no cuidado de si, nos jogos ou nas brincadeiras. Para desdobrar esse objetivo, o docente precisa conhecer quais são os jogos e as brincadeiras que fazem parte do repertório cultural da criança residente na área rural. O outro objetivo é compartilhar situações de cuidados com plantas e animais; esse é o mais próximo da educação rural, permitindo uma interligação com as experiências vividas pelas crianças no contexto rural. Deste modo, “[...] a ética na relação com os animais e com as plantas tem uma significação intrínseca ao modo de vida da criança, à relação que seu grupo cultural estabelece com a terra, com as águas, com os animais, com os recursos florestais e hídricos” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 178). Nesse sentido, pode-se trabalhar a importância de preservar a fauna e a flora, para a manutenção de um ambiente ecologicamente equilibrado.

No grupo de crianças pequenas, quatro e cinco anos, identificamos três objetivos, onde cada um está inserido num campo de experiência diferente. O primeiro, no “eu, o outro, e o nós”, abre caminhos para se trabalhar a diversidade cultural, considerando seus modos de vida, fomentando a importância do respeito de cada uma delas na sociedade. Nesse item, além de permitir que o/a professor/a da escola rural destaque outras culturas, pode-se explorar também os elementos culturais da comunidade da qual a criança faz parte, de modo a colaborar para o sentimento de identidade e pertencimento. São exemplos

[...] as festas, as histórias, os artesanatos produzidos na localidade ou na região, os modos como são construídos os meios de transportes, as formas, cores e traçados de barcos e roças, a culinária típica do local, as formas de produção de alimento, as cantigas, os brinquedos, entre outros. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 162).

O segundo objetivo, presente no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e linguagem”, possibilita a expressão de ideias, desejos e sentimentos sobre as vivências das crianças. O docente poderá proporcionar momentos que permitam às crianças da área rural expressar os seus modos de vida entre os colegas, organizando rodas de conversas, exposições fotográficas de pessoas com quem convivem e do ambiente, desenhos e outras possibilidades, de modo a compartilhar ideias, desejos e sentimentos.

O último, ainda para crianças de quatro e cinco anos, pertence ao campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Tal objetivo permite à criança relatar a sua história, a da sua família e a da sua comunidade. Com isso, o docente pode solicitar à criança fotografias, entrevistas com pessoas da família e comunidade ou convidar membros da família e comunidade para ir ao ambiente escolar e compartilhar suas memórias e histórias.

Esses momentos favorecem a valorização da identidade. “Viver e entender a nossa história, a partir de memórias particulares, que consolidam a memória coletiva do rural, traz dimensões profundas de especificação de um povo” (SILVA, 2019, p. 193).

Diante de tantos objetivos da BNCC, apenas cinco permitem diálogos com a educação rural, contudo são vagos e genéricos, o que exige habilidade docente em aproximá-los das realidades rurais. Diante disso, pode-se dizer que tal documento precisa “[...] reconhecer as especificidades das localidades rurais municipais, no que se refere à organização e a lógicas culturais de suas famílias” (ALBUQUERQUE; FERNANDES, 2012, p. 284).

Os docentes que atuam nas escolas rurais pesquisadas queixam-se da forma como este documento é organizado:

Não acho interessante a BNCC, é muita utopia, sabe? Não temos muita base. Pode ser interessante para os outros municípios, para outros estados, que é outra realidade. A nossa realidade aqui é bem diferente. (Professora 4, 2022).

Dizer para mim que a BNCC me traz específico, eu não vi, mas de repente eles tragam, mas eu ainda não vi, porque eu não tenho como diferenciar, buscar só para o meu aluno rural, buscar só para o meu aluno urbano. (Professora 5, 2022).

É possível perceber a insatisfação das docentes em relação ao documento, advertindo que não contempla as realidades escolares em que atuam. De fato, o documento hegemoniza alguns conhecimentos em detrimento de outros, por isso é classificado como uma base comum. Não se pode esquecer que cada localidade possui a sua realidade e que “o saber rural se constitui também como ciência, dada sua dinâmica e projeção natural de seus conhecimentos específicos, os quais encerram uma ótica alternativa sobre a realidade que os contém” (LEITE, 1999, p. 96).

6.2 Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e a escola rural

Com a preocupação de adequar os currículos escolares às exigências da BNCC, em Rondônia foi criado um documento curricular, o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO), que visa orientar as ações pedagógicas em diferentes etapas da educação básica. Na educação infantil, elenca os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento da base comum, desdobrando-os em outros, a fim de contextualizá-los com as especificidades local, social e individual da escola. Aponta que experiências de aprendizagens e desenvolvimentos precisam levar em conta as competências gerais; a formação integral; os direitos de aprendizagens e desenvolvimento;

as interações e brincadeiras; os princípios éticos, políticos e estéticos; e o cuidar e o educar, de modo a oportunizar o protagonismo infantil (RONDÔNIA, 2018).

Ainda enfatiza as modalidades de ensino que devem ser consideradas nos contextos dessa etapa, como a educação especial, indígena, quilombola e a do campo. No tocante à educação do campo, assevera que a

[...] organização de vivências e experiências cotidianas para essas crianças precisa garantir suas especificidades, neste caso o olhar atento torna-se imprescindível para que seja contemplado como ponto de partida a realidade concreta das crianças do campo articulados com o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico produzido pela humanidade. (RONDÔNIA, 2018, p. 50).

Dessa maneira, reforça a importância de que as escolas implantem propostas pedagógicas, considerando as especificidades dessas crianças, respaldando-se em documentos legais, como a LDB, Plano Nacional da Educação, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Por mais que o documento mencione a educação do campo, é possível identificar um descontentamento por parte do coordenador pedagógico de uma escola rural. De acordo com o entrevistado, o documento não condiz com o espaço geográfico, tampouco com o contexto em que a escola está situada.

Referencial Curricular de Rondônia fala muito sobre a educação do campo [...]. Ele foi criado a partir de contribuições do estado inteiro, mas quando você lê na íntegra, parece que ele foi mais sistematizado em Porto Velho, logicamente, porque a secretaria de educação é de lá, ela que promoveu isso, então o documento fala muito da questão ribeirinhos, de comunidades tradicionais, quilombolas, que não é nossa realidade, nós não temos ribeirinhos aqui na minha região. (Coordenador Pedagógico, 2022).

O documento contempla a organização curricular por campos de experiências na condição de algo positivo, salientando que essa é uma maneira de romper com os paradigmas tradicionais, que prepara as crianças da educação infantil para o ensino fundamental, afirmando que tal estrutura curricular adotada oportuniza o protagonismo infantil. Percebe-se uma contradição nesta afirmação, pois ao propor uma listagem de aprendizagens e competências que devem ser desenvolvidas com as crianças, acabam conectando-se com a abordagem tradicional. Além disso, destaca que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos empregados em cada campo de experiência não são colocados de forma hierárquica, isto é, o docente poderá fazer escolhas a partir das necessidades, vivências e experiências das crianças. Mas, basta um

olhar atento para verificar que existe uma hierarquia, pelo fato de apresentar o **código** referente ao objetivo e à numeração que identifica a sua ordem. O RCRO apresenta ideias de como o professor pode realizar intencionalidades educativas com discentes, conforme os campos de experiências, indicando a sua finalidade.

No campo de experiências “o eu, o outro, e o nós”, no grupo de crianças de zero a um ano e seis meses, identifica-se uma sugestão para que seja estabelecido um diálogo com a realidade rural, sugerindo que os/as docentes “explorem brincadeiras, tipos de alimentação e de organização social característicos de diferentes culturas” (RONDÔNIA, 2018, p. 57). Observa-se a generalidade nesta sugestão, pois não indica que cultura se trata de trabalhar tais elementos, se é a local, regional ou global, o que poderia demonstrar mais clareza. Como se trata de algo genérico, o docente atuante na escola rural pode, também, conciliar a realidade das crianças rurais com o ensino.

Neste mesmo campo, para crianças de um ano e sete meses a três anos e 11 meses, apresenta-se quatro sugestões, em que professores e professoras proporcionam momentos para que as crianças “interajam com outras crianças em brincadeiras de faz de conta, atividades de culinária, de manipulação de argila ou de manutenção de uma horta, de reconto coletivo de história, de construção com sucata, de pintura coletiva de um cartaz”; “pesquisem em casa suas tradições familiares, de modo a reconhecer elementos da sua identidade cultural”; “estabelecem relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos. Conhecem costumes e brincadeiras de outras épocas e de outras civilizações”; “explorem brincadeiras, tipos de alimentação e de organização social característicos de diferentes culturas” (RONDÔNIA, 2018, p. 59).

A primeira sugestão parece ir ao encontro de alguns aspectos da vida rural, quando menciona atividade de manipulação de argila e a manutenção de uma horta. Contudo, se analisarmos a fundo, esse não é o objetivo: trata-se apenas de exemplos, com os quais pode-se promover a interação entre as crianças. Na segunda sugestão, é possível dialogar com a realidade rural, tendo em vista que permite à criança estabelecer vínculos com sua identidade, ao fazer pesquisas sobre as suas tradições. A terceira sugestão também pode se interligar com os modos de vida rural, ao permitir que se estabeleça relação entre o estilo de vida característico do grupo a que a criança pertence e aos demais grupos. O último também favorece um diálogo, o qual já foi comentado anteriormente, devido estar presente no grupo de crianças bem pequenas.

No grupo de crianças pequenas, de quatro e cinco anos, no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, identificamos cinco sugestões, em que quatro destas são iguais a dos outros

grupos de faixas etárias; desse modo, apresenta-se a que é diferente. Tal sugestão aborda que docentes oportunizem situações em que as crianças “localizem em um mapa, [...] sua cidade, ou aldeia, ou assentamento, e o local do Brasil no mapa mundial” (RONDÔNIA, 2018, p. 61). Esta sugestão possibilita um conhecimento do espaço geográfico onde a criança está inserida, como também em outros espaços. Direcionando para prática pedagógica no meio rural, o professor pode apresentar um mapa que demonstre a área rural, a fim de que a criança tente localizar onde ela mora e o qual é o local da escola. Além disso, pode pedir que confeccione um mapa por meio de desenho, traçando o caminho que ela percorre para chegar à escola, de modo que apresente as paisagens, as plantações e os animais que ela vê durante esse percurso: “[...] as crianças atribuem sentidos a elementos que fazem parte de seus contextos de vida e que as práticas pedagógicas precisam reconhecer como importantes saberes a serem considerados e aprofundados nas experiências de aprendizagens” (PASUCH; FRANCO, 2017, p. 385).

As sugestões de intencionalidades educativas elencadas no documento para o campo de experiência “o eu, o outro, e o nós”, que podem ser dialogadas com o contexto rural, são poucas e colocadas de maneira implícita. Mas será que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento desdobrados a partir da BNCC apresentam vínculos com a realidade rural?

O quadro a seguir exhibe alguns dos objetivos do RCRO, relacionados ao campo de experiências “o eu, o outro, e o nós”, que podem ser adaptados às práticas pedagógicas no meio rural.

Quadro 22 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” do RCRO que podem dialogar com a educação rural

Campo de experiência: “o eu, o outro, e o nós”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
Não há	RO.EI02EO03.d.05 Explorar e compartilhar instrumentos e objetos de nossa cultura.	RO.EI03EO03.d.05 Construir sua identidade por meio das significações socialmente construídas, compreendendo a diversidade de formas culturais existentes nas sociedades humanas.
	RO.EI01EO06.d.04 Conhecer e participar dos ritos, festas ou celebrações típicas de sua cultura.	RO.EI03EO05.d.03 Valorizar suas próprias características e a de outras crianças enquanto pertencentes a diferentes culturas.
		RO.EI03EO06.d.01 Familiarizar-se com as manifestações culturais de sua cidade e do patrimônio cultural da humanidade.

Campo de experiência: “o eu, o outro, e o nós”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
		RO.EI03EO06.d.03 Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros.
		RO.EI03EO06.d.04 Conhecer modos de vida local e outros: urbana e rural.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO infantil (2023).

O código alfanumérico que representa o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento pode ser interpretado da seguinte forma.

Quadro 23 – Significados dos códigos do RCRO

Códigos	Significados
RO	Rondônia
EI	Educação Infantil
03	Grupo de faixa etária, sendo aqui de crianças pequenas
EO	Campo de experiência, neste caso “o eu, o outro, e o nós”
03	A ordem do objetivo da BNCC
d	Desdobramento
05	A ordem em que se encontra o objetivo no RCRO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO (2023).

O primeiro grupo de faixa etária não apresenta nenhum objetivo que permita aproximações com a realidade das crianças moradoras em áreas rurais, assim como foi constatado na BNCC. Já no segundo grupo, podemos identificar dois objetivos que abrem caminho para que o modo de vida rural possa ser inserido nas práticas pedagógicas. No terceiro grupo, contendo cinco objetivos, identifica-se que apenas um desses menciona de maneira explícita o conhecimento dos modos de vida rural.

Analisando as sugestões de intencionalidades pedagógicas no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, é possível perceber que não foram discriminadas conforme as faixas etárias. Das sugestões elencadas, apenas uma permite a flexibilização aos modos de vida rural, mas que também é colocada de maneira genérica, sendo: “participem de diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais” (RONDÔNIA, 2018, p. 76).

Os desdobramentos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC nesse campo são variados, mas os que dialogam com a educação rural são poucos, como é observável no quadro a seguir.

Quadro 24 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” do RCRO que podem dialogar com a educação rural

Campo de experiência: “corpo, gestos e movimentos”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
RO.EI01CG03.d.02 Conhecer e movimentar-se imitando os animais típicos da região.	Não há	RO.EI03CG03.d.04 Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas de sua cultura local.
		RO.EI03CG05.d.03 Explorar materiais como argila, barro, massinha de modelar e outros, com variadas intenções de criação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO infantil (2023).

No grupo dos bebês, há apenas um objetivo, que foca na questão regional, podendo ser ajustado à questão rural. No grupo de crianças bem pequenas, não há nenhum que apresenta aproximações. Já no grupo de crianças pequenas, é possível notar dois, sendo que um focaliza a questão local, abrindo caminhos para que o contexto da criança rural seja conciliado na prática pedagógica, e o outro não sinaliza explicitamente a questão local ou regional, entretanto, os elementos mencionados, como a argila e o barro, conversam com o contexto rural.

As sugestões de intencionalidades educativas, no campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, foram colocadas separadamente do grupo de bebês e aglutinadas para o grupo de crianças bem pequenas e pequenas. No tocante ao primeiro grupo, não há intencionalidade que abarque a questão rural e nos outros dois grupos, cujas intencionalidades são as mesmas, identificamos as seguintes:

Organizar e possibilitar a construção de escultura com legumes, gravetos, folhas secas, blocos, copos plásticos, embalagens de papelão etc. Oportunizar que identifiquem os sons da natureza (cantos de pássaros, vozes de animais, barulho do vento, da chuva etc.), da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, de máquinas, produzidos por objetos e outras fontes sonoras) e o silêncio. Propiciar situações de construção de brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato do campo, indígena ou de outras tradições culturais. Possibilitar a produção de dobraduras simples, bonecas de pano, de espiga de milho e etc. (RONDÔNIA, 2018, p. 93-94).

Podemos notar que, entre as quatro intencionalidades discriminadas, apenas uma cita o campo em sua proposição, tratando-se da construção de instrumentos voltados a essa realidade. Ainda que as outras não abordem de forma explícita, é possível fazer uma adaptação, visto que destaca os elementos presentes no contexto rural, como espiga de milho, legumes, gravetos, folhas secas e animais.

Analisando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados neste campo, identificamos sete que dialogam, de algum modo, com o contexto rural, discriminados no quadro a seguir.

Quadro 25 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “traços, sons, cores e formas” do RCRO que podem dialogar com a educação rural

Campo de experiência: “traços, sons, cores e formas”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
Não há	RO.EI02TS01.d.08 Conhecer instrumentos musicais, objetos ou canções que são típicos da cultura de Rondônia, regional e outras.	RO.EI03TS01.d.12 Conhecer manifestações artísticas, canções ou instrumentos de sua região, comunidade, cultura local, de Rondônia, nacional ou internacional
	RO.EI02TS02.d.06 Experimentar em suas produções tintas naturais e materiais típicos da região como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores etc.	RO.EI02TS02.d.03 Conhecer e utilizar objetos e materiais que são típicos da região, de Rondônia, comunidade ou cultura local.
	RO.EI02TS03.d.06 Conhecer objetos, canções, instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas.	RO.EI02TS02.d.06 Experimentar em suas produções tintas naturais e materiais típicos da região, como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores etc.
	RO.EI02TS03.d.07 Ouvir canções de diferentes culturas buscando cantar e imitar gestos característicos.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO infantil (2023).

Reparando os objetivos de cada grupo, nota-se que novamente o grupo de bebês demonstra a ausência de objetivos que conversam com a educação rural. Todavia, entre os outros, há alguns que permitem diálogo, ainda que não de maneira explícita. Percebe-se que o grupo de crianças bem pequenas e pequenas possui um objetivo semelhante, assim como alguns que apresentam o mesmo sentido, mudando apenas certas palavras em sua construção. A questão local e regional é bastante enfatizada em ambos os grupos, o que é positivo para

valorização da identidade de crianças moradoras na região Amazônica, principalmente em territórios rurais de Rondônia.

Falando sobre as intencionalidades educativas propostas no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, podemos notar que essas foram organizadas conforme o campo de experiência citado anteriormente e nenhuma apresenta proximidade com as peculiaridades rurais.

Analisando os objetivos deste campo, encontramos os seguintes que se aproximam do contexto rural, assim destacados no quadro.

Quadro 26 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” do RCRO que podem dialogar com a educação rural

Campo de experiência: “escuta, fala, pensamento e imaginação”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
RO.EI01EF02.d.03 Ouvir poemas e músicas típicas regionais.		
RO.EI01EF04.d.02 Conhecer livros com imagens típicas de seu território que são adequados para a faixa etária.	RO.EI02EF02.d.04 Conhecer textos poéticos típicos da sua cultura.	RO.EI03EF02.d.05 Conhecer textos poéticos típicos de sua cultura.
RO.EI01EF06.d.01 Expressar-se com gestos comuns de sua cultura.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO infantil (2023).

Analisando o quadro acima, podemos detectar que, no grupo de bebês, tem-se uma maior quantidade de objetivos que podem dialogar com a educação rural. Os outros dois grupos apresentaram somente um e, ainda, foram colocados de maneira igual, o que parece incoerente, pois possuem faixas etárias distintas.

Os objetivos propostos procuram contemplar a cultura da criança, independentemente do local onde está inserida, seja urbano ou rural, pois utilizam termos que indicam pertencimento, como “sua cultura”, “seu território”, abrindo caminho para a inserção de especificidades rurais nas práticas educativas.

Diante da grande quantidade de objetivos propostos no documento referentes a esse campo de experiência, podemos dizer que os elencados no quadro que dialogam, de alguma maneira, com a educação rural não são em número muito satisfatório.

Em relação às sugestões de intencionalidades educativas dispostas no campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, identificamos as seguintes, que se localizam conjuntamente no grupo de crianças bem pequenas e pequenas:

Oportunizar que observem as características físicas dos animais (os sons por eles produzidos, sua pelagem, forma do corpo, presença de bico, localização dos olhos e outras), além de alimentação e moradia. Oportunizar que observem e criem explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia a dia (calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio), estabelecendo regularidades, relacionando-os à necessidade dos humanos por abrigo e cuidados básicos – agasalhar-se, não ficar exposto ao sol, beber líquido, fechar ou abrir janela, acender ou apagar a luz –, refletindo sobre algumas mudanças de hábitos em animais ou plantas, influenciadas por mudanças climáticas. Oportunizar observação e estabelecimento de relações de diferença e de igualdade entre espécies vegetais. (RONDÔNIA, 2018, p. 127-129, adaptado).

Tais objetivos voltam-se mais para a questão da natureza, envolvendo animais, plantas, condições climáticas e as consequências da exposição dos seres vivos a tais condições. Embora não mencione o rural em sua proposição, é possível identificar elementos existentes neste espaço geográfico, permitindo uma interlocução entre os saberes das crianças rurais e o conhecimento científico. São poucas sugestões de intencionalidades educativas que permitem esta interlocução, o que deveria ser maior.

Analisando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento neste campo, foram encontrados nove, os quais estão destacados no quadro a seguir.

Quadro 27 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” do RCRO

Campo de experiência: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
RO.EI01ET01.d.03 Conhecer e experimentar os alimentos típicos da região.	RO.EI02ET01.d.02 Explorar objetos do meio em que vive, conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma	RO.EI03ET03.d.05 Utilizar as informações para justificar suas ideias. Conhecer fontes de informações que são típicas de sua comunidade.

Campo de experiência: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:		
Creche – Bebês (zero a um ano e seis meses)	Creche – Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)	Pré-escola – Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)
	independente, de acordo com suas necessidades.	
RO.EI01ET03.d.02 Explorar ambientes naturais para que perceba diferentes vegetações, pequenos animais e insetos.	RO.EI02ET02.d.02 Conhecer fenômenos naturais típicos de sua região e de outros lugares do planeta.	RO.EI03ET06.d.02 Perceber a diversidade cultural existente entre as famílias.
	RO.EI02ET03.d.02 Participar da construção de espaços de acomodação de animais para observação, experimentação e cuidados com eles.	RO.EI03ET06.d.03 Perceber as características do meio social no qual se insere, reconhecendo os papéis desempenhados pela família e pela escola.
	RO.EI02ET03.d.03 Participar da construção e cultivo de hortas, jardins, sementeiras, estufas, composteira e outros espaços para observação, experimentação e cuidado com as plantas.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do RCRO infantil (2023).

Observa-se que, neste campo de experiência, o grupo de crianças bem pequenas foi o que mais apresentou objetivos que podem se aproximar da educação rural. Nos demais, o grupo de bebês contém apenas dois e o de crianças pequenas, três. Não cita de forma direta o rural, mas perante os elementos destacados, é possível fazer esse entrelaçamento. Por exemplo, a questão de explorar o ambiente natural, de modo que a criança reconheça as diferentes vegetações e animais pertencentes; com degustação de alimentos típicos da região; momentos que possibilitam cuidados com os animais; construção e cultivo de uma horta, jardim, o processo de compostagem, sabendo quais são os cuidados necessários com as plantas; obtenção de conhecimentos relativos ao meio social em que está inserido. Esses aspectos são bem característicos do ambiente rural e podem ser aproveitados nas práticas pedagógicas.

Ao fazer análise das sugestões de intencionalidades educativas e dos objetivos de aprendizagem do RCRO para educação infantil de cada campo de experiência, infere-se que não são suficientes para que as escolas rurais possam utilizá-los como uma referência na construção de seus currículos voltados ao contexto rural. Somente uma sugestão de intencionalidade educativa e dois objetivos apresentam vínculos com o rural e os outros apenas

possibilitam caminhos para flexibilizações que exigem conhecimento por parte do/a profissional. Apesar de o documento curricular ser organizado conforme faixas etárias, ocorre uma incongruência, quando se coloca em algum momento objetivos semelhantes para todos, desconsiderando-se as particularidades de cada criança.

Embora o documento não estabeleça tantos objetivos que transpareçam vínculos com as especificidades da criança da área rural, tem superado a BNCC, no quesito de se preocupar com peculiaridades locais e regionais, ainda que de maneira genérica. Com isso, vemos a necessidade de se materializar uma política curricular de educação infantil a nível estadual, que atenda às especificidades rurais desse espaço, considerando a idade de cada criança, indicando aos/às profissionais da educação orientações claras de como os currículos podem ser adequados. Embora essa seja uma exigência estabelecida na LDB, a lei não diz como isso pode ser feito. Convenhamos dizer que “o meio rural é um espaço que apresenta suas diversidades, um espaço rico de saberes e de uma cultura singular, que precisa ser respeitado nos discursos das construções de políticas educacionais para o povo rural” (MELATTE, 2021, p. 85).

6.3 Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI) e a escola rural

O documento curricular municipal Especificidades Curriculares de Ariquemes (ECARI) lista tanto os objetivos da BNCC como os do RCRO e aqueles elaborados de modo particular para o município de Ariquemes, pensando em suas características culturais, regionais, econômicas, históricas e sociais. Essas são também representadas por códigos alfanuméricos, tendo como propósito orientar os/as docentes em suas práticas pedagógicas, assim como complementar os projetos pedagógicos de cada instituição (ARIQUEMES, 2020).

Para a elaboração do ECARI, foi realizado um estudo sobre as características locais e regionais, por meio de formações continuadas, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo as 27 escolas municipais, contando com a participação de professores representantes, gestores escolares e técnicos da SEMED (ARIQUEMES, 2020).

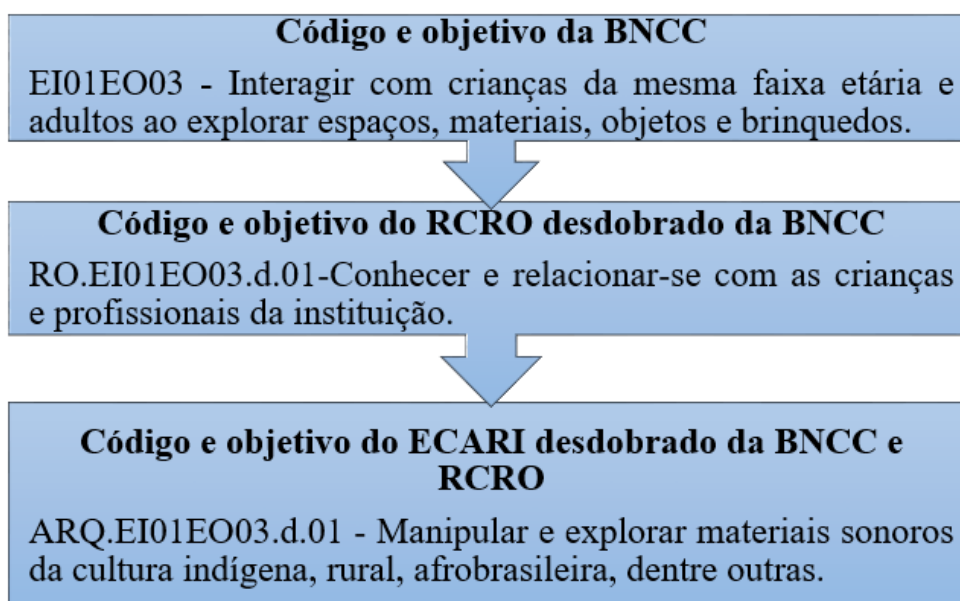
O documento explicitado abrange a educação infantil, o ensino fundamental inicial e final. Contudo, a parte diversificada para atender as especificidades de escolas do campo favorece apenas o ensino fundamental final, com a inclusão do componente curricular Técnica Agrícola (TA) e, na área urbana, a introdução do componente curricular Cultura Digital.

É perceptível uma dicotomia entre as duas realidades, sendo que os discentes da área rural terão que aprender técnicas para criação de animais e de plantações, a fim de dar continuidade à produção agrícola de suas famílias. Assim, ficam alheios aos conhecimentos

tecnológicos, enquanto os da cidade aprenderão a buscar o conhecimento, envolvendo as tecnologias de informação e comunicação por meio de mídias digitais, promovendo autonomia e pensamento crítico. Isso, de alguma maneira, reforça a seguinte expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14). Parece haver uma contradição quando o documento sinaliza a educação do campo como uma modalidade de ensino que visa incluir os modos de vida rural de discentes, contudo, não privando “de uma educação que considera a evolução nos seus mais amplos aspectos” (ARIQUEMES, 2020, p. 19).

Observando como é composta a organização curricular para a educação infantil, o documento se organiza em campo de experiências, cuja composição se dá por códigos alfanuméricos, indicando os objetivos de aprendizagem, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 25 – Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ECARI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do ECARI (2023).

A figura ilustra um exemplo a partir do campo de experiência “eu, o outro e o nós”, do grupo dos bebês. O código do ECARI evidenciado é representado da seguinte forma:

Quadro 28 – Representação do código alfanumérico do ECARI

Códigos	Significados
ARQ	Ariquemes

Códigos	Significados
01	Grupo de faixa etária, que neste caso é o primeiro, os bebês
EO	Campo de experiência, sendo aqui o “eu, o outro e o nós”
03	A posição que se encontra o objetivo na BNCC
d:	Desdobramento
01:	A posição em que encontra o objetivo no ECARI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do ECARI (2023).

Identificada a parte no documento que se refere à educação infantil, foi analisado se os objetivos propostos possuem vínculos com as peculiaridades do meio rural. Para tanto, consideramos os cinco campos de experiências dispostos em cada faixa etária.

No campo de experiência “eu, o outro e o nós”, no grupo dos bebês, podemos observar que foram elaborados poucos objetivos para atender as especificidades locais, sendo apenas dois, possuindo algum vínculo com o meio rural: “ARQ.EI01EO03.d.01 Manipular e explorar materiais sonoros da cultura indígena, rural, afro-brasileira, dentre outras. ARQ.EI01EO05.d.01 Experimentar alimentos típicos da região (açai, cupuaçu, castanhas, pupunha, etc.)” (ARIQUEMES, 2020, p. 26-27). Analisando os objetivos, observa-se que o primeiro cita o rural de forma direta, no que se refere à manipulação e exploração de instrumentos sonoros a este meio cultural; já o outro não cita de maneira explícita, mas sinaliza alguns alimentos que fazem parte desse meio.

No grupo de crianças bem pequenas, identificamos apenas dois objetivos dos quatro elencados, que trazem algum vínculo com as particularidades rurais, sendo: “ARQ.EI02EO03.d.01 Utilizar nas situações de jogos simbólicos os artefatos da cultura indígena, garimpagem, rural, seringalista, afro-brasileira. ARQ.EI01EO06.d.02 Conhecer e participar de festas típicas da região como: Expoari, Expovale, Festa Junina, Cantatas, etc.” (ARIQUEMES, 2020, p. 28).

O primeiro objetivo alude ao rural em sua construção, de modo a considerar os elementos pertencentes a esta cultura nas brincadeiras de faz de conta; o outro não menciona diretamente, mas podemos identificar que a festa típica mencionada, a EXPOARI, reflete o contexto rural, onde acontece a exposição de animais, máquinas agrícolas, técnicas de plantações, entre outros. Contudo, é um evento que fomenta a extensão do agronegócio na região e que, de certa forma, prejudica os pequenos agricultores. Assim, cabe ao professor promover reflexões que permitam às crianças uma visão crítica sobre o evento.

Na visão do diretor 2, este é um evento que se relaciona com a realidade do campo, sendo que até o calendário escolar foi adaptado para oportunizar a participação do discente rural na festividade.

Essa festa é uma festa agropecuária, ou seja, é uma festa voltada pro público rural mesmo [...]. Até o povo da área urbana, eles vão fantasiados de um chapéu, com cinto, com fivelona. Tem nos primeiros dias um passeio de cavalo. Então, é uma festa grande, só que ela retrata muito a realidade do campo, né? Então, assim, eu estou no campo, realidade do campo, [...] eles querem participar disso. Então, se no meu calendário escolar eu coloco aula na semana da festa, porque a festa é uma semana toda, começa na sexta, no sábado, sei lá e termina na outra semana. Se eu coloco algo nessa semana, eu vou ter problema. Então, [...] a gente tenta colocar as nossas férias, as férias de 15 dias, pra bater nesse calendário da APA [...]. (Diretor 2, 2022).

A festa junina, também citada no objetivo, tem ligação com a realidade rural, diante das comidas típicas e das músicas tradicionais vinculadas a este meio. Mas o modo como são conduzidas reforça uma imagem estereotipada das pessoas moradoras em áreas rurais, assim como é pontuado pelo autor:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de ‘festas juninas’. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar ‘engraçado’ (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas. (CORTELLA, 1997, p. 133).

Diante destas festividades, é importante que o professor aguace nos educandos um olhar crítico social sobre o que elas podem provocar, evidenciando a verdadeira identidade cultural de quem mora no meio rural, desmistificando esta imagem estereotipada.

No grupo de crianças pequenas, encontramos apenas cinco objetivos desdobrados, mas nenhum apresenta vínculo com a realidade rural, algo a ser questionado, tendo em vista que o documento tem como objetivo vincular as características do município.

No campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, no grupo dos bebês, não houve objetivos desdobrados. Contudo, no grupo de crianças bem pequenas, encontramos dois desdobramentos, mas apenas um apresenta proximidade com a realidade rural, sendo: “ARQ.EI02CG01.d.02 Brincar de faz de conta em espaços organizados com elementos da cultura Ariquemense como: sementes, folhas, frutos, artefatos indígenas, artefatos dos

seringueiros e garimpeiros” (ARIQUEMES, 2020, p. 33). Embora não enfatize o rural explicitamente, apresentam aspectos pertencentes a este espaço geográfico.

No grupo de crianças pequenas, encontramos três objetivos, mas apenas um estabelece vínculo com o contexto rural, tendo em vista que cita a expressão “cultura local”, colocando da seguinte maneira: “ARQ.EI03CG03.d.02 Participar de situações de apreciação de obras de arte, dança, teatro, dentre outras, da cultura local” (ARIQUEMES, 2020, p. 36).

Analisando o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, no grupo dos bebês, avistamos dois objetivos desdobrados, os quais permitem um diálogo com a realidade rural, de maneira indireta.

ARQ.EI01TS02.d.01 Explorar diferentes tinturas naturais e produtos regionais, como: cúrcuma, urucum, café, carvão, tijolo.

ARQ.EI01TS03.d.01 Conhecer e reconhecer sons de diferentes animais da região, como: onça preta, tamanduá bandeira, peixe curimatá, tatu canastra, tucano de bico amarelo, macaco prego, dentre outros. (ARIQUEMES, 2020, p. 37).

Os dois objetivos abordam as especificidades regionais. Os elementos citados no primeiro objetivo fazem parte do ambiente rural e podem ser aproveitados nas práticas pedagógicas neste espaço, como nos momentos de criações artísticas. Permite às crianças explorar as possibilidades de fazer pinturas e desenhos, utilizando os recursos naturais do seu contexto. O segundo objetivo anuncia alguns animais que fazem parte do contexto amazônico e que as crianças do rural veem em algum momento. Com isso, pode-se ampliar o conhecimento que elas têm sobre eles, apresentando curiosidades, os modos de viver, suas características, as ameaças que sofrem em decorrência da ação humana. As “Aprendizagens significativas podem brotar destas relações intensas das crianças com o seu contexto social, natural, cultural” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 128).

No grupo de crianças bem pequenas, encontramos três objetivos desdobrados, mas apenas um permite uma aproximação com a realidade rural. “ARQ.EI02TS02.d.01 Conhecer objetos e materiais da cultura de Ariquemes e suas comunidades, como: utensílios de madeira (colheres, socador de alho, porta-chaves, socador de grãos, pilão, suportes diversos, brinquedos), fogareiros, bateias, chicotes, cabaças [...]” (ARIQUEMES, 2020, p. 39). A palavra cultura referida no objetivo, envolvendo o município de maneira geral e as comunidades, faz com que se abram caminhos para relacionar com o meio rural. Além disso, alguns dos elementos mencionados fazem parte desse contexto.

No grupo de crianças pequenas, encontramos três objetivos desdobrados, sendo que dois favorecem o diálogo com o contexto rural. Um desses é semelhante ao das crianças bem pequenas, citado anteriormente. O divergente é: “ARQ.EI03TS01.d.01 Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com elementos da natureza típicos da região (sementes, folhas, galhos, etc.)” (ARIQUEMES, 2020, p. 40). Tal objetivo não evidencia o rural de maneira direta, contudo destaca a questão regional, cujos elementos citados fazem parte deste ambiente.

Sobre o campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, no grupo de bebês, não avistamos objetivos que se relacionam com o contexto rural dos dois desdobrados. No grupo de crianças bem pequenas, havia apenas um objetivo desdobrado, contudo não tinha relação com o meio rural, da mesma maneira, o das crianças pequenas continha o mesmo objetivo. É perceptível a falta de objetivos neste campo de experiência que façam alusão às especificidades rurais, o que contraria a finalidade do documento, que é fazer uma aproximação com as características locais. Diante disso, podemos dizer que é necessário considerar as idiossincrasias do meio rural em todas as áreas do conhecimento.

No que concerne ao campo de experiências “espaço, tempo, relações e transformações”, no grupo de bebês, encontramos apenas um objetivo desdobrado e que é possível aproximar da realidade rural: “ARQ.EI01ET02.d.01 Realizar pinturas com diferentes tinturas naturais de produtos regionais, como: cúrcuma, urucum, café, carvão, tijolo” (ARIQUEMES, 2020, p. 48). Observa-se que esse objetivo procura contemplar a questão regional, que implicitamente engloba alguns aspectos do rural, ao citar elementos naturais para criação de pinturas. As vivências das crianças rurais são marcadas pelas interações com o mundo natural e utilizar esses elementos presentes em seu cotidiano faz com que a aprendizagem se torne mais significativa, promovendo novas descobertas.

Já no grupo de crianças bem pequenas e pequenas, não há objetivos desdobrados para este campo, ficando impossível detectar se existe uma relação com o meio rural.

Ao se comparar outros documentos curriculares analisados, o ECARI foi o que mais apresentou objetivos relacionados com a cultura local, abrindo caminhos para a inclusão de especificidades rurais em práticas pedagógicas rurais. Contudo, o rural é citado poucas vezes, em apenas dois objetivos, o que parece não dar relevância para esse meio. Os objetivos encontrados, tanto os que citam o rural de forma direta quanto aqueles que permitem uma flexibilização, não foram identificados em todos os campos de experiências, o que parece privilegiar determinados campos em detrimento de outros. Desse modo, podemos dizer que não são suficientes para que docentes rurais possam utilizá-los para a preparação de suas práticas

pedagógicas vinculadas ao contexto rural. Outro fato observado neste documento é citar a educação do campo e, em nenhum momento, fazer referência às resoluções específicas que a embasam, o que demonstra estar alheio a elas.

Tratando de um documento, cuja finalidade é atender as especificidades locais e regionais, seria fundamental oportunizar também a participação da própria comunidade rural de cada escola, a fim de que possam dar suas contribuições sobre as peculiaridades que permeiam o seu contexto. Parece não ter ocorrido esta participação, uma vez que se mencionam somente professores, gestores escolares e técnicos da SEMED. O que se pode constatar é que grande parte das políticas curriculares é elaborada para atender determinados contextos, mas não possibilitam a participação da sociedade que a eles pertence.

Além desses documentos citados anteriormente, analisamos também os projetos político pedagógicos (PPP) e os planejamentos anuais de ensino das escolas rurais pesquisadas, a fim de verificar se existem aproximações com as peculiaridades das crianças rurais, que frequentam a educação infantil.

O PPP da escola Henrique Dias parece seguir o mesmo propósito instalado na BNCC sobre a questão do desenvolvimento de competências e habilidades no processo formativo de discentes, como podemos ver na seguinte expressão: “espera-se que o discente adquira competências e habilidades acadêmicas em seus respectivos anos escolares e ainda tenha capacidade de analisar criticamente o contexto social no qual o mesmo está inserido, formando um cidadão/cidadã atuante e participativo” (ARIQUEMES, 2021, p. 20). Além disso, traz como objetivo escolar promover uma educação de qualidade, de modo a adotar práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, considerando o ser humano global, social e histórico.

Ao verificar uma das atribuições dos professores, envolvendo o currículo, identificamos que é responsabilidade deles a elaboração dos planejamentos anuais e semanais, que são constituídos de conteúdos a serem desenvolvidos durante a semana ou ano letivo, considerando os listados no projeto pedagógico. Se fizermos uma comparação com a fala da professora 1, observa-se uma contradição, pelo fato de dizer que o planejamento anual já vem pronto.

A linha teórica que sustenta o currículo, mencionada no PPP, é apresentada por uma postura eclética, uma vez que aborda tanto a pedagogia progressista, colocando Paulo Freire (2015) como teórico de referência e o construtivismo, evidenciando Jean Piaget (2021) como autor, pertencente à pedagogia progressista. Ainda que mencione duas dimensões teóricas distintas, classifica o currículo como crítico. Entretanto, se colocarmos dentro das teorias curriculares explicitadas por Tadeu Silva, a escola parece mergulhar nas teorias críticas e não críticas.

No PPP são citados os seguintes documentos curriculares utilizados para a elaboração do currículo escolar, a BNCC, o RCRO e o ECARI, dando ênfase às dez competências a serem desenvolvidas durante a educação básica. A proposta curricular para a educação infantil “busca a interação entre os diversos campos de experiências e os aspectos do universo infantil como conteúdos básicos para a construção de conhecimentos, atitudes, procedimentos e valores” (ARIQUEMES, 2021, p. 91). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento listados nestes campos devem ser considerados nos planejamentos docentes, juntamente com os eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, de modo que a criança tenha um papel protagonista.

Diante do contexto pandêmico, causado pela COVID-19, no início do ano de 2020, as aulas foram realizadas no modo não presencial, por meio de atividades impressas, enviadas pelos ônibus escolares. Os docentes faziam orientações de como realizá-las por meio de plataformas digitais, como Facebook e WhatsApp. Foram estabelecidas algumas intencionalidades didáticas a serem realizadas durante este período e uma dessas apresentou relação com a realidade rural, como é colocado a seguir: “as atividades não presenciais garantem a realização de brincadeiras e/ou produções que incluam elementos da natureza: água, terra, barro, sementes, folhas, galhos de plantas etc.” (ARIQUEMES, 2021, p. 128). Tais elementos citados pertencem ao ambiente natural rural, o que demonstra a valorização das particularidades desse contexto.

O PPP sinaliza a educação do campo como um referencial da escola, colocando como uma proposta de educação que atende e valoriza as especificidades dos povos moradores em áreas rurais, preocupando-se “em relacionar o seu currículo, seus conteúdos com um ideário que possa orientar os seus alunos num enraizamento histórico, consciente e explícito de seu cotidiano” (ARIQUEMES, 2021, p. 105).

Embora o documento aborde a existência de educação do campo, percebe-se um descompasso com a fala de um entrevistado: “na verdade, a escola Henrique Dias, ela não é uma proposta de educação do campo, nós temos uma educação contextualizada, então, por a gente estar no campo, a gente procura adaptar algumas coisas, por isso a formação continuada ela não é separada, ela não é diferente [...]” (Coordenador Pedagógico, 2022). Até mesmo a professora 1 e o diretor 1 enfatizam a inexistência de um currículo específico.

Explicitamente entende-se que a educação do campo mencionada por alguns documentos não se faz presente no município. O desafio não fica circunscrito à falta de habilidade dos professores em lidar com temáticas dos contextos rurais. A SEMED não adotou nenhuma ação efetiva para viabilizar a construção ou execução de um currículo a partir das especificidades do meio rural.

Se, por um lado, as ausências da SEMED são perceptíveis, por outro há dificuldades pontuais para que professores sem formação continuada possam atender aquilo que é prioritário sobre o currículo para escolas rurais. “Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos” (ARROYO, 2007, p. 161).

No PPP da escola Paulina Mafini, encontram-se alguns pontos semelhantes ao da escola Henrique Dias, devido à SEMED enviar um modelo padrão, sobre o qual as escolas fazem alterações atreladas aos seus contextos, como é dito pelo diretor 2: “a escola recebe um PPP padrão e aí a escola tem autonomia para estar inserindo algumas coisas dentro da sua realidade ali, colocando a cara da escola [...]” (Diretor 2, 2022). É possível perceber que até os objetivos são parecidos, o que poderia ser diferente, já que são duas realidades distintas.

Assim como é registrada a educação do campo no outro PPP, é também colocada neste documento, destacando que a escola se preocupa em conciliar o currículo, valorizando as especificidades do público rural. Contudo, há um desencontro com a fala da professora 2, a qual diz que no currículo da educação infantil não são contempladas estas especificidades: “[...] na educação infantil, é o mesmo, são cinco eixos lá, o eu, ou outro e o nós, o espaço, os tempos [...], todos aqueles cinco. Mas eles contemplam em toda educação infantil do Brasil, isso aí já veio amarrado na BNCC e ele é nacional e a gente trabalha com ele mesmo” (Professora 2, 2022).

O currículo para a educação infantil destacado no PPP é baseado em três documentos curriculares, a BNCC, o RCRO e o ECARI, levando em conta na organização os cinco campos de experiências e os direitos de aprendizagem e considerando o protagonismo da criança nas práticas pedagógicas. A linha teórica que entrelaça o currículo é a pedagogia histórico-crítica, encaixando na teoria crítica. Ao adotar essa linha, a escola tem o “objetivo de contribuir para construção da identidade dos alunos e o contexto social que estão inseridos, desenvolvendo as potencialidades e a criticidade dos alunos” (ARIQUEMES, 2021, p. 79).

Ao analisar o documento, não é visível um projeto para esta etapa que considere as especificidades das crianças rurais, e nem uma legislação mencionada, que fundamente a educação rural a este público. Entretanto, em um trecho direcionado a todas as etapas, sobre as estratégias de combater a evasão e a retenção escolar, identificamos uma atrelada a este contexto, que é: “favorecer atividades relacionadas à questão ambiental, como horta, jardinagem contribuindo para a preservação e melhor qualidade de vida” (ARIQUEMES, 2021, p. 60).

Por se tratar de um documento identitário, teria que apresentar significativamente mais elementos específicos às realidades rurais, principalmente na educação infantil, pois a disciplina que é específica aos modos de vidas rurais é voltada para as séries finais do ensino fundamental. O próprio documento sinaliza que um dos problemas enfrentados é “planejar atividades diversificadas levando em consideração as peculiaridades dos alunos” (ARIQUEMES, 2021, p. 131). Isso indica a necessidade de uma formação específica ao contexto em que os professores lecionam. Tal problema é o mesmo da escola Henrique Dias.

O PPP da escola Padre Ângelo Spadari também apresenta o eixo educação do campo, dizendo que a escola contempla nas aulas as peculiaridades dos estudantes do campo. Todavia, não é nítida a presença de direcionamentos sobre como isso é realizado. A concepção de currículo adotada pela escola é a tendência progressista, a partir do sociointeracionismo de Vygotsky (1991). Adotando essa linha teórica, afirma-se que “o estudante não se limitará apenas a interpretar a realidade, mas interagir com ela de forma consciente, reflexiva, crítica e produtiva” (ARIQUEMES, 2022, p. 111).

Segundo o documento, “as professoras planejam atividades educativas considerando os aspectos afetivos, emocionais, sociais, cognitivos, assim como os conhecimentos que as crianças possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.” (ARIQUEMES, 2022, p. 112). Diante desta afirmação, logo imagina-se que as particularidades rurais são consideradas nas práticas educativas, ainda que não haja um currículo específico, conforme as falas das professoras 3, 4 e 5.

O que se nota nos projetos político pedagógicos das três escolas pesquisadas, Henrique Dias, Paulina Mafini e Padre Ângelo Spadari, é afirmar que há educação do campo, mas nem sequer mencionar as resoluções que a embasam, o que demonstra alienação a elas. Além disso, verifica-se uma contradição nas duas primeiras escolas, pelo fato de dizerem que valorizam as especificidades rurais, mas indicar que as professoras têm dificuldades em planejar atividades nesse sentido. Assim, procuramos identificar como isso é concretizado nos planejamentos anuais de duas escolas, a Henrique Dias e a Padre Ângelo Spadari, já que a escola Paulina Mafini não disponibilizou o documento.

O planejamento anual da escola Henrique Dias é direcionado às crianças de quatro e cinco anos (pré-escola), o qual é organizado por meio de campo de experiências, contendo os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem da BNCC, do RCRO e do ECARI, e as situações didáticas conforme cada objetivo. Analisando as situações didáticas propostas em cada campo de experiência, podemos observar que todas elas foram retiradas do RCRO, colocadas de maneira semelhante, não havendo a inserção de situações que envolvam as especificidades de

crianças desse contexto. Isso contradiz os argumentos abordados no PPP sobre utilizar a educação do campo como referência. Concordando com as falas das autoras, torna-se impossível entender a educação do campo distante dos contextos das pessoas que vivem no e do campo (PASUCH; FRANCO, 2017).

Na escola Padre Ângelo Spadari, foram analisados dois planejamentos anuais, pertencendo à creche e à pré-escola, uma vez que a instituição escolar atende na educação infantil crianças de três a cinco anos. O planejamento anual voltado para as crianças de três anos, pertencente ao grupo de crianças bem pequenas, é organizado da mesma maneira que o da escola Henrique Dias, pois estabelece os cinco campos de experiências com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conjuntamente com as situações didáticas. Algumas situações didáticas são idênticas à do RCRO e outras adaptadas conforme os objetivos. Das situações didáticas adaptadas, nenhuma retrata especificamente os modos de vida rural das crianças deste espaço. Por tratar de uma realidade diversa, carregada de hábitos, identidades, costumes e valores, poderia ser incluída no currículo, fazendo com que a criança se sinta importante, ao perceber que está sendo reconhecida no espaço escolar. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 83) assevera que “os próprios saberes escolares têm que ser redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo”.

O planejamento anual para grupo de crianças pequenas, de quatro e cinco anos, é organizado da mesma maneira que o do outro grupo. Ao observar as situações didáticas propostas, constata-se que a maioria é empregada também no RCRO, havendo apenas algumas diferentes, conforme os objetivos de aprendizagem, mas que não apresentavam vínculos com as peculiaridades rurais. Percebe-se que os planejamentos anuais das três escolas pesquisadas não condizem com as propostas pedagógicas que defendem levar em questão a educação do campo.

Diante das análises dos documentos curriculares, tanto nacional, quanto regional e local, verifica-se a necessidade de outro documento específico sobre a educação infantil rural, que atenda as particularidades rurais, respeitando as idiosincrasias de cada criança desse contexto, pois os documentos encontrados tratam apenas de modo genérico o tema, ou seja, são direcionados tanto para área urbana quanto para a área rural. Para se ter uma ideia, a agente pública da SEMED considera que “[...] ainda falta ser feito um documento específico para atender as escolas de educação infantil do campo” (Coordenadora Municipal de Educação Infantil, 2022). É importante, portanto, que seja garantida aos profissionais da educação uma formação específica, para que consiga vincular as especificidades rurais ao planejamento anual e conseqüentemente às práticas pedagógicas.

7 ESCOLAS RURAIS: ORGANIZAÇÃO E DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas.
(GALVÃO; LOPES, 2010, p. 65)⁴³

Nesta seção, apresenta-se os modos de organização da escola rural a partir dos dados de campo coletados por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes ou colaboradores. Diversos foram os tópicos abordados, entre eles, destacam-se: programas financeiros para subsidiar a instituição escolar, políticas públicas sobre a organização da escola rural, mobiliário e estrutura de escolas rurais. Com isso, pode-se identificar e analisar os modos pelos quais a escola rural se organiza para o atendimento às crianças da área rural em Ariquemes, Rondônia.

7.1 A organização de escolas rurais a partir das falas dos entrevistados

Em relação aos programas financeiros que a escola recebe, constatamos nos fragmentos das narrativas de entrevistas que são programas de alimentação escolar classificados em: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Real por aluno, Programa de Gestão Financeira Escolar (PROGEF), Programa Caminho da Escola e Educação Conectada, além de emendas parlamentares.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o Programa de Alimentação Escolar é de natureza municipal e federal. O PNAE, sendo um programa federal, tem como propósito complementar a alimentação de estudantes de todas as etapas e modalidades da educação básica, pertencentes às escolas públicas federais, estaduais e municipais. A finalidade é garantir ao estudante pelo menos uma refeição ao dia, atendendo todas as necessidades nutricionais, de modo que contribua significativamente para o rendimento escolar.

[...] nós temos o recurso da merenda, que é o PNAE, que é alimentação escolar do município e tem o do governo federal. O município entra com uma parcela e o governo federal entra com outra, e isso, em cima do número de alunos que

⁴³ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

a escola tem, que é feito o censo anterior, por exemplo, se eu finalizei com 220 alunos, vai vir recursos para esse ano desses alunos desse jeito, que dá em torno de 0,36 centavos, acho que deve estar esse ano por aluno e ele é feito um depósito mensal, da parte do governo federal com o da prefeitura repassado à escola para se comprar merenda escolar [...]. (Diretor 1, 2022).

Assim como é abordado na fala do gestor, consta na lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, que regula o PNAE, em seu § 4, do artigo 5º, que o montante de recursos financeiros será calculado com base no censo escolar anterior.

O valor citado pelo gestor não sofre reajuste desde 2017, o que demonstra um grande descaso cometido pelo ex-presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro. Ele vetou um aumento previsto na lei de diretrizes orçamentárias de 2023⁴⁴. Contudo, com o novo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu mandato em 2023, houve um aumento satisfatório no recurso destinado à merenda escolar⁴⁵.

O PMAE, sendo um programa de alimentação do município, segundo o coordenador pedagógico é importante

[...] porque justamente nessa parte municipal, ele tem um determinado percentual que tem que se comprar, do produtor rural e, preferencialmente, da região, então, aí já esse programa financeiro ele já ajuda também o homem do campo, algo que ajuda. Nós temos vários aqui na região que fornecem a alimentação escolar para a escola, vim o programa de alimentação escolar. (Coordenador Pedagógico, 2022).

Assim como é citado na fala do coordenador, a lei nacional de nº 11.947/2009 regulamenta que pelo menos 30% deve ser utilizado para adquirir alimentos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, preferencialmente os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas (BRASIL, 2009).

A lei que regula a PMAE é a lei municipal nº 1.089 de 2005. O presente dispositivo legal especifica que o poder executivo municipal deverá repassar recursos que complementem a merenda para escolas urbanas e rurais. De acordo com § 1, do artigo 1º, esse repasse será semelhante ao valor do programa nacional, também com base no censo escolar do ano anterior.

⁴⁴ “Sancionada a lei de diretrizes orçamentárias de 2023, que serve de base para elaboração do orçamento do ano que vem. Mas entre os vetos estão os reajustes específicos às carreiras de segurança pública e do valor por aluno da merenda escolar”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/08/10/vetos-de-bolsonaro-a-despesas-em-educacao-recebem-criticas-de-senadores>. Acesso em: 26 set. 2022.

⁴⁵ O presidente Lula (PT) anunciou nesta sexta-feira (10) um aumento nos valores da merenda escolar, abrangendo desde creches até o ensino médio, com reajustes que variam de 28% a 39%. No Palácio do Planalto, o mandatário convocou dezenas de prefeitos para divulgar a iniciativa, cujo preço é estimado em R\$5,5 bilhões. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/lula-aumenta-valor-da-merenda-escolar-e-critica-desmonte-nos-governos-antiores>. Acesso em: 09 abr. 2023.

Ainda que o decreto mencione que o município deverá repassar o mesmo valor que o programa nacional, um novo decreto de agosto de 2022, de nº 18.993, permite que o município viabilize recursos extras conforme a necessidade da instituição. Esses repasses extras podem ser em consequência do baixo valor enviado pelo governo federal.

Outro programa financeiro mencionado nas narrativas dos participantes é o PDDE, que consiste na transferência de recursos às escolas públicas estaduais, municipais e Distrito Federal, para compra de materiais permanentes e de consumo, para manutenção e conservação do prédio escolar, a fim de atender as necessidades de funcionamento das escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O diretor 1 queixa-se do pouco recurso vindo desse programa, principalmente no período marcado pela pandemia, causada pela COVID-19, pois as crianças não estavam estudando no modo presencial. Os recursos provenientes desse programa não parecem vir com frequência, como podemos identificar no exposto abaixo.

Esse ano que passou não houve muito, porque também não teve aula presencial, teve aula, mas aqui nós trabalhamos com o regime de mandar atividades pra famílias, remoto. Então a gente fazia as apostilas e enviava à família, né? Então, tem esse recurso do PDDE, que a escola é cadastrada, de vez em quando vem recurso também, para a compra de aparelho [...]. (Diretor 1, 2022).

Ainda que as crianças não estivessem estudando no modo presencial, deveria vir recurso da mesma maneira, pois a escola não cessou, continuou trabalhando do mesmo modo, até com algumas dificuldades.

Assim como é reclamado pelo diretor 1, o diretor 2 também faz uma queixa em relação à pouca quantidade de recursos provenientes desse programa: “[...] tenho as contas, que é do governo federal que eu tenho hoje o PDDE. Nós temos uma conta, um recurso do PDDE que vem, que não é muita coisa, mas ajuda, que como a gente recebe tão pouco, o que vier já é lucro” (Diretor 2, 2022). Isso se deu devido aos cortes de recursos financeiros pelo governo federal “que desde o início do mandato presidencial, em 2019, ocorreram significativos cortes financeiros para as políticas e ações sociais” (BARROS; MATIAS, 2021, p. 5).

Outro programa citado pelos/as participantes é Real por Aluno:

[...] nós temos um outro que é um real por aluno que eles falam, hoje não é mais um, é dois, se apelidou de um real por aluno, que ele também em cima de número de alunos que eu tenho, ele cai a cada três meses, janeiro, fevereiro e março, aí acabou março, ele cai o recurso, que é contabilizado por número de alunos que a escola tem também, e esse é a prefeitura também que repassa. (Diretor 1, 2022).

[...] a escola tem uma conta um real por aluno, que cai 1 real, porque é justamente isso, cai 1 real por aluno, se eu tenho 100 alunos, ela cai 100 reais, que essa conta, ela tem uma abertura um pouquinho maior, onde essa conta me permite fazer pequenos reparos. Mas quando eu falo pequeno, é pequeno mesmo, por exemplo, é uma torneira que quebra, é um cano que estourou, é uma [...], repor os copos na cantina. Por que eu falo pequeno reparo? Porque o recurso é muito pequeno [...] Ele ajuda? Ajuda, mas não é o suficiente. (Diretor 2, 2022).

[...] o real por aluno, é que a gente recebe 2 reais por aluno, também, para a manutenção, que é manutenção predial [...]. Às vezes, o recurso do PDDE não dá, não é o suficiente para pagar material de livraria, então tem 1 real que vai complementar essa despesa com livraria, papel sulfite e tudo, todo material que é gasto na escola, e esse real por aluno é também para pagar, assim, limpeza de caixa d'água, limpeza das fossas e limpeza, é, pagamento de telefone fixo, é, energia. São as despesas fixas da escola que também é desse real por aluno, que são pagas essas despesas. (Diretora, 2022).

O recurso recebido parece fazer complemento a outros recursos financeiros que muitas vezes não são suficientes.

Existe também o Programa Gestão Financeira Escolar (PROGEF), em que o recurso disponibilizado é oriundo da prefeitura. O recurso destina-se à compra de materiais ou manutenção predial, bem como para pagamentos de funcionários da Associação de Pais e Professores (APP), como colocado nas falas dos gestores (Diretor 1, 2022; Diretor 2, 2022; Diretora, 2022).

As emendas parlamentares também garantem algumas verbas para as escolas rurais, devido à pouca quantidade de recursos financeiros oriundos de programas. Na fala da professora 2 e do diretor 2, é possível identificar alguns benefícios garantidos por meio dessas emendas.

Têm algumas verbas extras [...], do caso dos brinquedos, que foi o vereador que destinou uma emenda que deu *up* bom aqui na sala da educação infantil. Então, assim, são tudo o que move a escola, a escola recebeu, isso eu sei, porque todas escolas de Ariquemes receberam R\$100.0000 reais, não sei por qual recurso veio esse dinheiro, mas eu sei que todos receberam, porque até a mídia colocou isso. (Professora 2, 2022, grifo nosso).

Eu preciso de um recurso, igual eu preciso agora, reformas e [...], eu tenho que ir atrás de parcerias, de emendas, porque nós também podemos ter emendas, quanto do governo estadual, quanto do governo municipal. (Diretor 2, 2022).

Na grande maioria das vezes, os governantes deixam de contribuir com sua parte, esperando que pessoas vão ao seu encontro para lançar demandas a serem atendidas. Quando resolvem efetuar a ação, levam a mídia para demonstrar ao povo que estão fazendo algo, usando

isso como palco eleitoral. Secchi (2013) diz que os políticos, para evitar danos e gerar créditos de imagem, apresentam soluções para problemas em voga na mídia e na opinião pública, já pensando em sua campanha eleitoral.

Há um programa federal citado pelo coordenador pedagógico que é o Caminho da Escola, que disponibiliza recursos para os custos do transporte escolar.

[...] tem outro programa também, que beneficia bastante o homem do campo, [...] Caminho da escola, que é um programa federal e, justamente, foi para a compra de ônibus [...], mas nós já temos uma frota boa e agora ele permanece para manter os custos do transporte escolar, que foi uma outra conquista também. Antes, nós tínhamos as escolinhas multisseriadas, e não necessitava do ônibus. As escolinhas eram mais próximas das comunidades, mas houve essa necessidade, polarização, de estender, porque as escolinhas [...] multisseriadas atendiam só as séries iniciais [...] e não atendiam essa educação infantil [...]. (Coordenador Pedagógico, 2022).

Ao observar a fala, percebe-se a relevância desse programa, por possibilitar o acesso das crianças às escolas rurais. Contudo, a garantia dos transportes escolares foi em decorrência de fechamentos de escolas multisseriadas que atendiam os anos iniciais, localizadas próximas das moradias. Com isso, as escolas foram fechadas e transferidas ou deslocadas para outro espaço, criando as escolas polos, distantes das residências. Logo, começou a atender também crianças da educação infantil.

O deslocamento de criança da educação infantil a longa distância não é permitido perante o artigo 3º da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. O presente documento salienta que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

O último programa elencado pelo diretor 2 é a Educação Conectada, por meio do qual vem recursos financeiros dispostos pelo governo federal, a fim de fornecer internet para todas as escolas, inclusive as rurais. Compreende-se a importância de as escolas rurais serem oportunizadas com políticas públicas para o mantimento de uma boa organização. Sendo assim, procuramos indagar os participantes sobre quais ações de políticas públicas ajudam na organização da escola.

Segundo as respostas, as escolas têm diferentes parcerias com outros órgãos públicos que concretizam diversas ações. Entre os órgãos citados estão o Ministério Público (MP) e o Conselho Tutelar, Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), SEMED, Secretaria Municipal da

Saúde (SEMSAU) e Secretaria de agricultura. O quadro 29 registra as respostas emitidas pelos participantes.

Quadro 29 – Ações de políticas públicas

Ações de políticas públicas que ajudam na organização da escola	Fragmentos de narrativas
Ações do Conselho Municipal	Então, a gente tem as ações do conselho, né? Do Conselho Municipal. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
Secretaria Municipal do Meio Ambiente	Alguma coisa com o pessoal do meio ambiente [...]. Em Ariquemes, tem SEMA, né? Que é sobre o meio ambiente, e eles também vêm, faz algumas palestras, alguma coisa, mas é bem pouco. (Diretor 2, 2022).
SEMED	A SEMED [...] ela caminha de mãos dadas conosco, principalmente da educação infantil. (Professora 3, 2022).
	[...] a gente tem uma boa atenção da secretaria da educação às nossas necessidades, tem sido muita boa essa atenção deles. (Coordenador Pedagógico, 2022).
	[...] tem a parte administrativa, que é mais com o diretor e a inspeção que acompanha o processo de autorização da escola, a documentação dos alunos. Eles vieram fazer a inspeção da secretaria e todo ano tem essa inspeção. [...] A inspeção vem e orienta em relação a tudo o que tem que ter em relação ao aluno. (Diretora, 2022).
	É, fazem as formações continuadas, às vezes, a coordenação daqui faz a formação com a gente, às vezes, elas nos convidam a participar da formação com elas. (Professora 3, 2022).
	Existe [...] uma preocupação do município em relação à formação de professores, por exemplo, onde é [...] ofertado aos professores, mensalmente, uma formação prevista em calendário escolar para esse encontro. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Parlamentares	Olha, eu acho que já estive pior [...]. Nós ganhamos os aparelhos de ar-condicionado pelo deputado [...], porém tinha a situação da energia elétrica. [...] o piso ali está sendo refeito, a escola foi pintada, então tem muita coisa melhorando sim, que até que falar de fechar essa escola no passado foi falado. (Professora 2, 2022).
	Eu vejo que têm 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 5, 2022).
	São as emendas parlamentares que, às vezes, eles falam como trazer, tanto é que tem aqui essa salinha de brinquedos, que foi uma emenda de um, não sei qual deputado, se foi vereador, eu não sei dizer, que é deles que veio, né? (Professora 4, 2022).
	Nós temos recurso financeiro do poder público municipal, [...] nós trabalhamos [...] muito com os vereadores. Foram de quatro pessoas,

Ações de políticas públicas que ajudam na organização da escola	Fragmentos de narrativas
	<p>quatro vereadores que distribuíram verbas para escola, então a gente tem esse elo com eles, para aí eu estar reformando o banheiro. Vou fazer uma faixa nova na escola. A gente tem com as emendas que vem recurso também [...] da assembleia, que a gente está construindo o almoxarifado, que foi com um deputado, e nós estamos com intenção também de colocar em todas salas de aulas televisões, já é uma outra emenda de outro deputado. (Diretor 1, 2022).</p> <p>Ação de vereadores, [...] ações que são projetos que têm que ser aprovados pela Câmara Municipal, também é passado, independente se é a escola do campo ou rural ou urbana, têm as mesmas ações. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).</p>
IDARON	O IDARON mesmo sempre está aqui com a gente, dando palestra [...], também querendo alguma coisa em troca, por exemplo, assim, saber como está o rebanho [...]. (Professora 1, 2022; Diretor 2, 2022).
Ministério Público e conselho tutelar	Nós temos parcerias com o Ministério Público, parceria com o conselho, né? São algumas dessas que a gente consegue ter um vínculo, né, mas no mais, são poucas que tem também, não tem muito não. (Diretor 1, 2022).
Secretaria da Agricultura	Há gente [...] que ajuda a gente bastante na horta, em questão de semente é [...] adubo, tem a secretaria da agricultura, né? (Professora 1, 2022).
Secretaria da Saúde	Parceria que eu vejo, assim, que acho que ajuda aqui, a gente tem uma parceria que, inclusive, é também do governo federal, que é um programa chamado PSE. É um programa chamado Saúde na escola. (Diretor 2, 2022; Professora 1, 2022; Professora 2, 2022; Professora 3, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Algumas das ações promovidas por secretarias não são específicas para educação infantil, sendo realizadas para todas as etapas da educação. Tais ações das secretarias são mais voltadas ao ensino, as quais se dispõem a palestras educativas relacionadas ao meio ambiente, assim como aos cuidados com os animais. Há também aquelas que fornecem alguns recursos para a prática de atividades rurais. A secretaria de saúde, diferente das outras, realiza palestras de cuidados com a saúde, bem como cobra a execução do Programa Saúde na Escola, em que professores também têm que desenvolver práticas pedagógicas sobre a temática. Já a participação do MP e do conselho tutelar tem como finalidade fiscalizar o andamento educacional das crianças.

Os colaboradores entrevistados evidenciaram a participação efetiva da SEMED na escola, em termos de visitas de inspeções, assim como proporciona formações continuadas. Além da SEMED, destacam os parlamentares como importantes colaboradores para a

organização das escolas, como vereadores e deputados, os quais dispõem recursos para a compra de materiais pedagógicos, centrais de ar-condicionado e reformas da estrutura predial.

Ainda que haja ações de diferentes secretarias e de parlamentares, podemos dizer que não são suficientes, uma vez que contribui apenas em alguns segmentos, sem contar que não são efetivas, pois são conceituadas como parcerias, e parcerias podem ser interrompidas a qualquer momento. Desse modo, são necessárias ações de políticas públicas efetivas que venham contribuir para a melhoria da organização escolar como um todo.

Como o calendário faz parte de organização escolar, fizemos indagações sobre o modo como é organizado para atender as especificidades das escolas rurais.

Quadro 30 – Falas dos entrevistados referentes à organização do calendário

Organização do calendário escolar rural	Fragmentos de narrativas
Participação da comunidade	[...] nós temos um conselho escolar bem participante, que ele é composto de pessoas da comunidade, e entre eles tem justamente um representante do movimento sem-terra e dos pequenos agricultores. [...] quando a gente vai discutir esse calendário, que ele vem para ser discutido, depois de aprovado aqui [...] ele é enviado para a aprovação na secretaria de educação e no conselho municipal. Eu não me recordo de nenhuma demanda assim por parte dos líderes comunitários de se fazer um calendário diferenciado [...]. (Coordenador Pedagógico, 2022).
	[...] a gente senta com a equipe gestora e com os professores da escola, também convidamos o motorista para participar, para gente poder ver diante o que a gente pode fazer para ter um calendário mais leve, mais tranquilo, que atenda ao que a lei maior pede e que consiga contemplar também a nossa realidade local. (Diretor 2, 2022).
Justificativa de não ter calendário específico	Quando se fala em educação do campo, a gente tem que ter aquele calendário, respeitando o período de colheita, só que nós não temos aqui também uma vocação, digamos assim: - a região da escola Henrique Dias tem os pais que têm aquela vocação de plantar milho, então nós vamos na época da colheita do milho dar uma parada, porque todos os alunos vão estar envolvidos com isso, não, tem sítio que está plantando milho, tem sítio que está plantando arroz, tem sítio que está criando gado, então a gente não consegue. Se a gente for fazer um calendário de acordo, é, com a necessidade de cada sítio, então nós não teríamos um padrão, né? Nós tivemos uns quatro anos atrás uma tentativa de um calendário diferenciado para polos, mas isso se torna ruim, no sentido que as urbanas começaram no início de fevereiro e as rurais começaram no início de março, então isso atrapalha no momento de transferência. (Coordenador Pedagógico, 2022).
	Então, a gente não tem mais essa preocupação tanto com o clima, com a chuva, com o ambiente, por esse motivo, mas quando tinha, nós tínhamos autonomia para tanto, fazendo esse movimento no calendário para dar certo. (Diretor 2, 2022).

Organização do calendário escolar rural	Fragmentos de narrativas
	Porque aí choca com as férias do funcionário, que geralmente já está acostumado, porque os filhos também têm férias nesse período, então o funcionário, ele quer as férias nesse mês de janeiro e, assim, para mexer num calendário é bem complicado, né? (Diretora, 2022).
Pedidos de um calendário próprio	[...] nós já pedimos um calendário diferenciado em relação a isso, mas a SEMED pede que atenda mais ou menos o padrão de todos. (Professora 5, 2022).
	[...] até foi sugerido, porque na época, do final do ano e o início das aulas, muita chuva, aí, às vezes, o ônibus não consegue passar, é ponte que roda. É tudo isso. E aí foi pensado, porém, não foi colocado em prática da gente fazer um calendário diferenciado, né? (Diretora, 2022).
	Algumas escolas sugerem um calendário diferenciado para as escolas polo, mas não foi acatado. Então a gente não faz um calendário para uma escola, para outra não, né? (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
Dificuldades climáticas	[...] no período chuvoso é muito complicado, é muito difícil. Essa é uma perda <i>[sic]</i> muito grande de aula [...]. Ah, o ônibus atola, é enchente, é cheia. Nós já tivemos dias de ter que colocar o aluno para dormir lá, porque não conseguia voltar para casa. (Professora 5, 2022).
	[...] quando acontece de ter que suspender as aulas, devido a algum, alguma situação da natureza [...] por isso que a gente já começa nesse período mesmo, que tem que começar, porque aí a gente tem tempo, tem espaço no calendário para a gente repor, porque se a gente deixar para começar lá em março, vamos supor, esse ano choveu até pouco tempo agora, estava chovendo bastante, então não dá para prever, uma coisa que a gente não consegue prever e tem ano que não tem muita chuva. (Diretora, 2022).
	No tempo chuvoso, às vezes, o ônibus, em algumas rotas, o ônibus não passa ou cai uma ponte ou tem um alagamento, aí nesse dia não tem aula, e é feita a reposição. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
Flexibilizações	Esse ano teve uma situação diferente, todas as escolas rurais fizeram um calendário mais ou menos idêntico, né? Por quê? Porque quando vai trabalhar, por exemplo, uma escola num determinado dia, a outra rural tem que estar trabalhando, porque tem a questão de transporte escolar. (Diretor 1, 2022).
	[...] a gente tenta colocar a nossas férias, as férias de 15 dias [...] para bater nesse calendário da APA. [...] a gente só coloca ali um ou dois sábados letivos no ano, para contemplar algumas datas que a gente considera importantes, diante da realidade nacional. Então, a gente procura fazer um calendário diante dessa realidade. (Diretor 2, 2022).
	[...] a gente faz os ajustes conforme a nossa realidade. Nós mudamos alguns feriados que a gente que, assim, às vezes a comunidade, principalmente pelos feriados religiosos, que têm eventos nas igrejas que o aluno precisa e os pais participam [...]. (Diretora, 2022).
	Então, nós temos um início padrão, porém aí o término é um pouco parecido, só que a gente sempre optou por colocar alguns sábados letivos [...], para

Organização do calendário escolar rural	Fragmentos de narrativas
	que não fique muito ao final, porque o final é muita chuva, o mês de dezembro [...] a única diferença é que a gente termina um pouquinho antes, questão de semana, é uma semana antes, então nós não temos um calendário específico. (Coordenador Pedagógico, 2022).
	Então, não é uma coisa única e exclusiva para todas as escolas do campo. É feito de acordo [...], as alterações de dias letivos são feitas de acordo com a necessidade local da comunidade. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Calendário padronizado com o urbano	[...] o nosso calendário, ele não tem nenhuma modificação de ser rural não, [...] quando as aulas começam na cidade, aqui também começa, independente se é época de chuva. (Professora 1, 2022).
	O calendário, recebe uma proposta de calendário da SEMED, que é um calendário padrão. (Diretora, 2022).
	Então, quando a gente vai falar de calendário nas escolas rurais, sentam-se os gestores, a secretaria emite o calendário padrão. Na verdade, quem determina, né, quem determina o início e o fim do ano letivo não é a comunidade, não temos essa característica de escola do campo, né? (Coordenador Pedagógico, 2022).
	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, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Percebe-se que os assuntos tratados nas respostas são referentes à participação da comunidade na elaboração do calendário escolar, justificativas por não terem um calendário específico, pedidos de um calendário próprio, flexibilizações utilizadas na organização do calendário, dificuldades climáticas e o calendário padronizado com o urbano.

A partir das respostas, constatamos que o calendário é padrão, elaborado pela SEMED, no entanto, são feitas pequenas mudanças, em razão de feriados, datas comemorativas, inclusão de sábados letivos, festa cultural da cidade ou para reposição de aulas, suspensas por causa de condições climáticas. Esse calendário padrão é enviado às escolas para discussão. Segundo o coordenador pedagógico, é feita uma reunião com a participação da comunidade escolar junto a líderes dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terras e pequenos agricultores, para verificar se existem demandas necessárias para a modificação do calendário, mas nada é solicitado. Observando a fala do coordenador pedagógico, pode-se perceber uma contradição, pois diz que

o calendário é padrão, que não é a comunidade que define o início e o término do ano letivo, porque a escola não é caracterizada como escola do campo.

Houve tentativas de implantação do calendário adequado às realidades, porém sem êxito. Alguns participantes, como o coordenador Pedagógico, diretor 2 e a Diretora, opinaram que a diferenciação atrapalha, caso haja transferência de alunos de uma escola para outra, pelo fato de as aulas da cidade começarem em mês diferente e o clima não estar ruim para que isso seja feito, bem como acaba desencontrando com as férias de filhos de funcionários e as formas de produções que são variadas. São perspectivas que não parecem se preocupar com as especificidades rurais.

Em relação à otimização do clima como justificativa de não se ter um calendário específico, diverge das falas de outros entrevistados. Quando chega a época de chuvas, ocorrem alguns problemas como pontes derrubadas, alagamentos, atolamentos, situações impeditivas para que os ônibus façam as rotas, logo, há suspensão das aulas.

A obtenção de um calendário escolar diferenciado para as realidades rurais é necessária, diante das interrupções de aulas por fatores naturais ou climáticos, e isso é assegurado no artigo nº 28 da LDB, no qual se sugere que os discentes “[...] frequentem as aulas, tendo dias letivos e carga horária respeitados e primando pela qualidade deste tempo” (ZIECH, 2017, p. 108).

Indagamos os colaboradores sobre a estrutura escolar rural. Com isso, obtivemos respostas que fazem menção aos mobiliários, transporte escolar, material pedagógico, espaços físicos, algumas pendências e às condições da estrutura escolar.

Quadro 31 – Falas dos participantes referentes à estrutura física da escola rural

Estrutura física da escola rural	Fragmentos de narrativas
Imobiliários	Os imobiliários nossos [...] são bons. Nós tivemos também agora uma compra [...] para a sala dos professores de imobiliários, [...] de televisão. Compramos também alguns outros ares condicionados esse ano agora [...]. (Diretor 1, 2022).
	[...] as mesas da educação infantil, ela é específica, [...] são aquelas mesas de acordo com o metro, que é pequena a altura deles. As cadeiras são pequenas e o professor tem aquela opção, quando ele vai trabalhar em grupo, as mesas se juntam, viram tipo uma flor e eles em volta. Então, assim, são mesas bacanas [...], coloridas, chama atenção dos alunos. [...] mesas da cozinha, tem forno, fogão, micro-ondas, prato, garfo para os alunos não falta, tem suficiente [...]. Para os professores todos, esse ano ganhou mesa e cadeira nova [...]. (Diretor 2, 2022).
	[...] em termos de mobiliário, próprio para educação infantil, as carteiras do tamanho deles. (Coordenador Pedagógico, 2022).

Estrutura física da escola rural	Fragmentos de narrativas
	Então, tem ar-condicionado, tem lousa digital, tem a questão da tecnologia. Todas têm internet. Quando tem alguma falha de internet, problema, tem uma equipe daqui que vai [...]. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
Transporte escolar	[...] todas as linhas em volta, é atendida por ônibus e ônibus bons, ônibus novos, da prefeitura, aquele ônibus Caminho da escola. Nesses ônibus, ele tem uma equipe completa. [...] não tem nenhum aluno que precisa vir em pé, [...] todo mundo vai sentado com cinto, tem espaço para todo mundo. [...] o aluno já está sendo bem assistido com relação ao transporte. (Diretor 2, 2022).
Material pedagógico	[...] para educação infantil em si, em questão de material pedagógico, a gente ainda está bebê, né? Eu costumo dizer na formação, que a escola rural ela é [...] um pouco esquecida e quando a gente vai na cidade, na formação, a gente vê as professoras de lá falando: - é, do recurso que eles têm, o parque, o tamanho diferencial, [...] tem brinquedo para várias faixas etárias, [...] outras coisas mais dentro de sala de aula, uma sala bem grande, [...] tudo adequado para educação infantil. [...] a gente andou pedindo, [...] andou reclamando, aí chegou agora, livros para eles, mas dizer, assim, material didático, jogos, essas coisas diferentes, não tem. [...] outras coisas que preciso, eu peço ao diretor, na medida do possível ele vai, porque também não tem tanto recurso assim, mas o que eu peço para ele, bola, corda, é, algum EVA, alguma coisa que eu preciso trabalhar, sempre tem [...]. (Professora 1, 2022).
	Então, quando eu preparo a aula, que eu preciso, a gente pede para a coordenadora, ela está sempre junto com o diretor disponibilizando material pedagógico. (Professora 2, 2022).
	[...] falta tudo. Até assim, de repente, a aula que a gente vai propor, por exemplo, uma tinta, trabalhar com a menina e tal, às vezes a gente [...], nós mesmos professoras providenciamos a tinta. Às vezes, você vai, em determinadas situações [...], um balão, uma situação ou outra, a gente mesmo acaba providenciando. E brinquedos, essas coisas está bem desfalcada. (Professora 3, 2022).
	Vindo da escola e da secretaria é o básico [...]. Às vezes, a gente até consegue um pouquinho a mais, pedindo, e a diretora consegue fazer os encaixes e tal. Mas, trabalhando na educação infantil, o mundo imaginário de trabalho de materiais, ele é muito amplo [...]. Então, a gente acaba enfiando a mão no bolso, também, para trabalhar. (Professora 5, 2022).
	Nós temos bastante brinquedos para eles, [...] porque eles gostam muito. Esse ano conseguimos comprar um acervo de brinquedos bacana, [...] porque a educação infantil é o brincar também. (Diretor 2, 2022).
	Agora, os livros, nós recebemos bastante livrinhos de literatura infantil mesmo. Tem até aqueles livrinhos para bebês, almofadado, tipo travesseirinho. (Diretora, 2022).

Estrutura física da escola rural	Fragmentos de narrativas
	<p>O livro didático, nós temos até demais, [...] os demais materiais pedagógicos nós compramos pela própria escola, conforme a demanda dos professores [...]. A gente tem um crédito numa papelaria, [...] para comprar o que quer, mas assim, tem sido atendido muito bem, tanto de papel, de <i>toner</i>, de material diferente para uma atividade diferente, compra [...] de jogos pedagógicos. E aquilo que a gente recebe diretamente do governo, nós recebemos uma leva de livros literários, tanto que, para educação infantil, recebemos recentemente [...] um baú com vários livros literários específicos [...]. Recebemos muitos instrumentos musicais para se trabalhar a questão da musicalidade [...]. (Coordenador Pedagógico, 2022).</p>
Espaços físicos	<p>[...] aqui nós temos uma sala de informática. [...] a gente tem sala de recurso, uma biblioteca [...], tem bastantes materiais [...]. Nós temos banheiro com acessibilidade, para aluno cadeirante [...], para crianças pequenas, o vaso menor. Nós temos o auditório que eu acredito que cabe aqui, sentado ali, uns cem alunos [...]. É, tem a sala dos professores, que é uma sala bem organizada. A cozinha também. Nós temos a padaria que faz o nosso próprio pão [...]. Nós temos aqui, por ser uma escola tão longe, uma secretaria acoplada [...]. Tem o parque, ele é muito grande para minhas crianças [...]. (Professora 1, 2022).</p>
	<p>[...] a gente tem o escovódromo ali, que as crianças, tanto os pequenos de 4 e 5 aninhos conseguem fazer a sua higiene bucal, fazer as coisas. Banheiro com acessibilidade para cadeirantes [...]. (Professora 2, 2022).</p>
	<p>O auditório, por exemplo, o auditório nós temos um espaço bom de auditório [...]. Tem o parquinho, está em boas condições, só que ele é bem pequeno, mas dá para usar. (Professora 3, 2022).</p>
	<p>Nós temos um refeitório muito bom, tudo climatizado, né? Temos uma horta também que produz muito bem na escola, tanto para alimentação escolar dos alunos na merenda. (Diretor 1, 2022).</p>
	<p>Temos uma árvore [...], no meio, contém sombra, né? Temos ali nosso espaço de horta. Então, a gente tem aí uma escola com bastante espaço para os alunos correr, brincar. Para a educação infantil, nós temos o parquinho que eles gostam muito, é um parquinho novo, foi comprado esse ano, já tinha outro, mas aí mereceu, a gente acabou trocando esse ano. [...] com relação à cantina, a cozinha, a merenda, lá a cozinha, a nossa cozinha é espaçosa, ela é grande remontada. [...] o nosso ginásio de esporte para as aulas de educação física, o ginásio completo [...], grande. (Diretor 2, 2022).</p>
	<p>[...] a educação infantil querendo ou não tem esse privilégio, tem uma área de lazer, né? Para essas turmas tem uma área de lazer coberta, que é o parquinho [...]. As salas de aulas também, é, todas climatizadas. (Coordenador Pedagógico, 2022)</p>
	<p>Então, assim, a escola rural, ela não tem um diferencial no sentido de estrutura. Elas são amplas, elas têm parque. [...] a escola rural ela é rica em espaços, porque geralmente uma escola rural, ela tem campo de futebol próximo, ela tem uma comunidade da igreja, [...] tem um espaço da comunidade, geralmente é muito próximo, né? Então, para a educação infantil, o espaço das escolas rurais ela é muito boa. [...] elas são bem arborizadas [...]. Tem espaço para uso ecológico, computador, tem internet, tem carteira, normalmente, como a nossa urbana. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).</p>

Estrutura física da escola rural	Fragmentos de narrativas
	A gente tem em todas as instituições, parque. A gente tem salas com espaços bacanas. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).
Pendências	No refeitório, desejo o refeitório fechado, climatizado, que não é ainda, é aberto e não tem climatização. E a estrutura da escola em si não está adaptada para a minha realidade, que é a educação infantil. Então eu sinto essa falta. [...] nosso auditório é bom, mas faltam [...] as cortinas, né? E agora já está bem claro, não dá para a gente assistir legal. (Professora 3, 2022).
	Precisa, exemplo, o teto nosso. [...] a estrutura física da escola precisa de urgente. (Professora 4, 2022).
	[...] a única demanda que falta é uma quadra, de os meninos praticarem educação física, para não ficar muito no sol, ou quando está chovendo, para não ficar na chuva, faltam alguns reparos em questão de pintura, porque já tem mais de três anos que não foi pintada [...]. (Diretor 1, 2022).
	[...] o problema hoje da escola e falando de estrutura, é a energia, que é uma energia monofásica rural, né? O que falta? É uma energia de qualidade, para que a gente pudesse climatizar o aluno na sala de aula, para nossa equipe também, climatizar salas. (Professora 2, 2022; Diretor 2, 2022).
	[...] ela já está precisando de toda uma reforma, principalmente na parte elétrica, [...] porque o transformador é pequeno. [...] nós vamos reformar o auditório, vamos reformar o refeitório, [...] que o nosso refeitório é aberto, em meia mureta, mas vamos fechar ele, climatizar. E mobiliário, também, já está precisando substituir alguns que são bem antigos [...] e atualizar e mudar algumas coisas. [...] precisa melhorar, principalmente calçada, área externa. [...] o ar que estavam faltando já estão comprados, né? E vai depender da Energisa vir trocar o transformador, porque senão não aguenta. (Diretora, 2022).
	[...] nós temos um pátio pequeno no rol de entrada, o que não nos favorece muito no tempo das águas, então chega a hora do intervalo que os alunos vão se socializar [...], nós não temos um espaço muito grande para isso, [...] uma área com banco, que eles poderiam sentar e tal [...]. Agora a maior deficiência estrutural da escola é não ter uma quadra para a prática de esporte, nós temos uma área muito grande, mas nós não conseguimos, ainda toda a parte de educação física, de recreação, é feita fora. [...] recentemente, o nosso pedido é que transforme uma das paredes em um quadro da altura deles, [...] para a gente fazer na parede do fundo para que as crianças possam rabiscar, colocar as suas ideias lá, fazer seus grafites, né? (Coordenador Pedagógico, 2022).
Avaliação em relação à estrutura	É, para falar num todo, sim, é uma estrutura bacana em vista que é uma escola rural. (Professora 1, 2022).
	É uma estrutura boa para nossa clientela. [...]. Então, assim, agora está melhorando mais, porque o pátio ali que realmente precisava, que quando chovia alagava, agora já tão conseguindo organizar melhor, agora nós temos uma estrutura boa. (Professora 2, 2022).
	A nossa escola é uma escola grande. [...] nossa escola precisa de algumas melhorias [...]. [...] eu vejo que ela não é adaptada para a educação infantil, principalmente creche. (Professora 4, 2022).

Estrutura física da escola rural	Fragmentos de narrativas
	[...] eu acho bastante gambiarra, [...] de fora a fora. Agora, até que por esses últimos meses, de tanto reclamar e de tanto calor ser assustador, nós conseguimos uma reforma no ar-condicionado, mas mesmo assim têm muitas salas que não tem, né? Salas superlotadas [...], nós temos turmas da educação infantil que está em torno de 27 a 30 alunos, né? Alunos de quatro e cinco anos. [...] A estrutura, o espaço, é bem ruim, em termos de atendimento para essa demanda toda, porque tem muito tempo que não passa por reforma. [...] é forro caindo e, na época da chuva, muita goteira [...]. Na época da seca, agora fica tudo muito seco, muito ruim, são poucas árvores. [...] ultimamente, estão dando uma mexidinha, época política, então precisa ter a minha mexidinha. (Professora 5, 2022).
	A estrutura da escola já foi bem mais precária do que hoje, embora já teve mais alunos [...]. Hoje eu percebo que o meu olhar, a minha visão, que a escola hoje ela tem uma boa estrutura [...]. A escola é bem pintada, não tem goteira. A biblioteca, tem lá nosso acervo da biblioteca. Ela poderia ser climatizada, mas não só a biblioteca, geral. E com relação ao acervo da biblioteca, ele é um acervo que poderia ser melhor, porém diante de outras realidades, falando de escola rural, falando da questão da cultura deles, ainda não sei o que ela está tendo. (Diretor 2, 2022).
	São excelentes. As escolas polos, é, as rurais, elas têm uma estrutura bem bacana, é padrão. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).
	De um modo geral, a estrutura atende às necessidades da criança, principalmente no que se refere à pesquisa da criança, ao estímulo pela autonomia. (Coordenadora Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

De modo geral, as estruturas físicas das escolas 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 pedagógicos básicos e ambiente climatizado, contudo, o pátio é pequeno para atender o grande número de discentes, a quantidade de brinquedos é insuficiente, assim como demanda a construção de uma quadra para o oferecimento de atividades esportivas.

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

A Padre Ângelo Spadari contém parquinho, biblioteca, mas nem todos os mobiliários são adequados às faixas etárias das crianças. Há poucos brinquedos pedagógicos, falta material

pedagógico para que professores possam estar desenvolvendo seu trabalho e eles acabam utilizando seu próprio recurso, salas com espaços pequenos para acomodar uma numerosa quantidade de discentes. A escola apresenta também instabilidade na energia elétrica, impossibilitando a climatização do ambiente, além de goteiras no telhado, em períodos chuvosos, com estruturas inadequadas para o público infantil. Há muitos problemas na escola, que carece urgente 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, p. 55) diz que isso é uma problemática recorrente em escolas rurais, marcadas por instalações precárias e, na maioria das vezes, sem condições para o trabalho pedagógico.

Percebemos a insatisfação das professoras 3 e 5 em relação às condições estruturais da escola, considerando que precisa melhorar em vários aspectos. O que nos chamou atenção é a superlotação numa turma de educação infantil em um espaço pequeno, o que acaba implicando a qualidade do ensino e comprometendo a prática docente. Ao identificar isso, observa-se uma contradição nas falas das agentes públicas, sobre haver salas amplas, climatizadas e espaços excelentes na educação infantil. É possível perceber um descaso com a escola rural.

Barros e Ferreira (2020, p. 22) asseveram 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.

O que é premente é a necessidade de mais investimentos em políticas públicas para educação infantil localizada em escolas rurais.

Procuramos indagar os entrevistados sobre como são organizadas as turmas de educação infantil nas escolas rurais. Entre os assuntos explicitados nas falas, elencam a organização do trabalho docente com as crianças, superlotação das salas e seus desafios, organização das turmas por grupos etários, organização das turmas multisseriadas, rotinas e desafios enfrentados pelas profissionais e os motivos da junção das turmas.

Quadro 32 – Falas condizentes à organização das turmas da educação infantil na escola rural

Organização das turmas da educação infantil na escola rural	Fragmentos de narrativas
Organização do trabalho docente com as crianças	[...] nós temos esse espaço fora da sala ou uma outra sala com os cantinhos. Aí, a gente sai muito da sala. Um dia sai para o parque, outro dia sai para o auditório. Outro dia vai fazer uma roda de leitura na grama. Outro dia, vamos para quadra fazer um exercício. Outro dia, vamos para [...] salinha dos brinquedos, porque dentro da sala de referência em si, a gente não consegue muito se movimentar, porque se torna pequeno o espaço. (Professora 3, 2022).
	[...] Eu tenho um auxiliar que me ajuda ali na situação [...]. E hoje, na educação infantil, [...] nós não podemos inserir papel. É o brincar, o direito de aprendizagem, o conviver, explorar. São seus direitos, né? É mais no lúdico, mas eles aprendem, mas no lúdico. (Professora 4, 2022).
	São muitos materiais que você tem que utilizar para você fazer uma aula na educação infantil, de acordo com que eles querem na nova base comum curricular, tem a questão de preparar as vivências, aí você tem que preparar os materiais com antecedência, preparar a sala, tem os cantinhos, então isso exige muito do professor. (Coordenador Pedagógico, 2022).
Superlotação em sala	[...] a turma, eu acredito, assim, vem cheia, né? No meu caso, 28 crianças, sendo 20 meninas e oito meninos. Isso até em turma de pré 2 à tarde, de manhã e uma tarde. Só temos duas, com a mesma quantidade. (Professora 3, 2022).
Superlotação em sala/Desafios enfrentados	[...] 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, 2022).
Grupos etários	[...] nós temos bastante clientela, então deu para dividir as turmas [...]. Temos duas turmas de pré 1 e uma turma de pré 2 [...]. (Professora 3, 2022).
	A minha [...] é só três anos. [...] 17 crianças. O que aconteceu com essa turma? Eram duas turmas e acabou unificando elas, devido algumas situações na escola. Teve que fazer reajuste, porque Ariquemes pediu, que não pode ter pouca criança. (Professora 4, 2022).
	E de acordo com a idade. Nós temos a creche, pré 1 e pré 2, [...] três, quatro e cinco anos. (Coordenadora Pedagógica, 2022).
	A educação infantil é organizada por grupo etário. Então, o grupo etário são das crianças pequenas, que é pré 1 e pré 2. (Gerente da Educação Infantil Municipal, 2022).
Multisseriada	É multisseriada [...]. Sempre foi pré 1 e pré 2 junto. (Professora 1, 2022).
	Agora aqui, a gente trabalha com quatro e cinco, então é, praticamente uma multisseriada, quatro e cinco aninhos. (Professora 2, 2022).

Organização das turmas da educação infantil na escola rural	Fragmentos de narrativas
	<p>É, a educação infantil nossa, nós estamos trabalhando com duas turmas multisseriadas, tanto pré 1, como o pré 2, com uma professora só. [...] Hoje, tem um faixa de quase 30 alunos trabalhando lá. (Diretor 1, 2022).</p> <p>A gente trabalha o pré 1 e o pré 2 na mesma sala, porém com atividade voltada para o pré 1, são os de quatro anos e quantidade voltada para o pré dois, são alunos de cinco anos. (Diretor 2, 2022).</p>
Multisseriada/Rotina em sala	<p>O de quatro aninhos, principalmente, os que fizeram há menos tempo, ele ainda tem uma necessidade de brincar mais do que aquele que já está chegando no seis, o cinco indo para seis, porque o do cinco chegando para seis, ele já quer mais ler, já tem mais curiosidade pelo livro, ele já vai ter mais curiosidade pelas letras, propriamente. Se você vai ofertar uma pintura ou um desenho livre, é notória a própria organização deles nas mesinhas, já tendem a sentar os maiores e os outros, eu é que fico trocando de lugar. Para quê? Para estimular o de quatro aninhos a ver o jeito que a outra faz a casinha, a árvore, a flor, para despertar nele que dá pra ser diferente [...]. Então, assim, a gente tem que usar isso a nosso favor para a aula render. (Professora 2, 2022).</p>
Multisseriada/Desafios enfrentados	<p>[...] 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 1, o pré 1 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 1, eles exigem isso, essa atenção maior, e por eu ter as outras crianças que eu preciso me dedicar mais, que é o pré 2, acabo, não deixando de lado, mas falhando, eu vejo como uma falha. (Professora 1, 2022).</p> <p>Então, embora a secretaria de educação até facilitou para nós um diário só, porque antes tinha que fazer dois diários, um para o quatro aninhos e outro para a turma de cinco, só que no contexto da sala você não consegue, é, diferenciar tudo [...]. (Professora 2, 2022).</p>
Multisseriada/Motivos para junção de turma	<p>Posso dizer que é por falta de professor, por exemplo, assim, se eu pegar a turma dividir hoje e ficar cedo e à tarde com essa turma, pré 1 e pré 2, vai faltar professora à tarde, e a secretaria de educação de Ariquemes está precisando, né? (Professora 1, 2022).</p> <p>Pela quantidade de alunos, porque hoje, por exemplo, eu tenho quatro e cinco anos numa sala só e eu comecei o ano com 20, hoje eu estou com 17, entendeu? Então, se fosse separar por idade, ia dar duas turmas de sete e oito alunos ali, dois professores. O mesmo acontece em outras salas também, porque o êxodo rural foi muito grande, então foi reduzindo. (Professora 2, 2022).</p> <p>Na realidade, não tem aula suficiente para ele, porque aí a professora do pré, ela trabalha também [...] com o ensino fundamental [...]. Por isso que a secretaria de educação acha melhor ficar junto, né, nesse sentido. (Diretor 1, 2022).</p>

Organização das turmas da educação infantil na escola rural	Fragmentos de narrativas
	A questão da junção é justamente pelo número de alunos, [...] pelos objetivos de desenvolvimento de aprendizagem serem os mesmos, tanto para o pré 1, como para o pré 2, aí facilitou a questão dessa junção, uma turma só, né? (Coordenador Pedagógico, 2022).
	Bom, quando eu entrei aqui na SEMED, já era dessa forma a organização. É pelo fato de, às vezes, ter cinco crianças do pré 1 e os outros do pré 2. Aí, não formar uma turma completa. Não tem esse quantitativo de professor, não tem essa quantidade de sala para estar atendendo separado, né? Aí, acabam unificando. (Gerente Municipal da Educação Infantil, 2022).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas concedidas e com recurso do *software* Maxqda.

Em duas escolas pesquisadas, tanto na Henrique Dias quanto na Paulina Mafini, notou-se que as formas de organização são bem parecidas, havendo junção de dois grupos etários, crianças de quatro e cinco anos em uma mesma sala, pré I e pré II. Isso se torna um desafio a mais, segundo as falas das colaboradoras, principalmente para execução de atividades didáticas, uma vez que cada idade tem suas particularidades. As razões dessa junção são pela quantidade de crianças e pelo fato de a secretaria não ter professor disponível para atender a turma, caso haja divisão.

A SEMED cria alternativas para o oferecimento de educação infantil na área rural, mas não oferece reais condições para o funcionamento e suporte aos docentes e gestores, então, muitas são as dificuldades enfrentadas. Essa forma de organização não pode ser alternativa que permite mecanismo de precarização do atendimento ao direito à educação infantil (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

A outra escola, a 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 nem sempre é possível desenvolver as atividades que atendam aos objetivos indicados nos documentos curriculares.

A 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 crianças da educação infantil precisam de espaços para interagir em suas brincadeiras. Silva, Pasuch e Silva (2012) dizem que essas condições acabam repercutindo na qualidade da oferta de educação infantil.

Diante das realidades em que se encontram as escolas rurais, detecta-se que o poder público 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.

8 CONCLUSÃO

De tudo, ficam três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro. (FERNANDO SABINO, 2020, p. 177)⁴⁶

Esta pesquisa contribuiu significativamente para melhor compreender o que são as políticas públicas educacionais em curso e as realidades escolares rurais no município de Ariquemes, Rondônia, permitindo identificar e analisar os modos de organização e as especificidades de escolas rurais para crianças na educação infantil.

Ao analisar os documentos oficiais tanto nacionais quanto locais, pode-se constatar que alguns vão ao encontro da abordagem estatal, evidenciada na LDB, e outros à abordagem multicêntrica, como o Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e o Plano Plurianual da prefeitura de Ariquemes. Poucas ou quase nulas são as ações discriminadas nos documentos sobre as prioridades da educação no meio rural.

Os agentes públicos responsáveis pelo sistema de ensino vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes entendem e defendem a ideia de que política pública é o Estado em ação, indo ao encontro da abordagem estatal, porém pouco fazem ou fizeram para o melhor funcionamento das escolas rurais.

Evidenciou-se que, sobre o currículo, as escolas rurais representadas por agentes públicos se espelham 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.

A BNCC é um documento nacional obrigatório e organiza o currículo da educação infantil em cinco campos de experiências para três grupos de faixas etárias, contendo em cada campo os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento a serem considerados nos sistemas de ensino. Ao analisá-los, constatou-se apenas cinco objetivos que permitem um diálogo com a educação rural, contudo são imprecisos e genéricos, o que exige certa habilidade docente e formação não disponível pela SEMED.

Já o RCRO é um documento curricular de natureza estadual, que se desdobra em objetivos a partir da BNCC, a fim de adequar as questões regionais. No documento, foi possível detectar que existem sinalizações sobre a importância de as instituições de ensino adequarem

⁴⁶ SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 101. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

os currículos às especificidades das crianças rurais. Entretanto, ao analisar os objetivos elencados, podemos dizer que não são suficientes, tampouco apropriados pelos agentes da SEMED para que as escolas rurais possam referendá-lo para a construção e “execução” de seus currículos.

O ECARI é um documento curricular que em tese corresponde a desdobramentos da BNCC e do RCRO, a fim de atender as especificidades do município de Ariquemes. Dessa maneira, as escolas o utilizam como referência na construção da proposta pedagógica e do planejamento anual. O ECARI é organizado em campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Ao analisar seus objetivos, foi possível identificar relação com a cultura local, algo que em certa medida possibilita incluir especificidades rurais em práticas pedagógicas rurais, contudo, o meio ou a escola rural não corresponde ao foco prioritário, mesmo com a existência de escolas rurais no município. Parece-nos que as escolas rurais ficaram em segundo plano nas políticas propostas e instauradas a partir do documento. Pode-se mencionar que os apontamentos contidos no ECARI nem de longe são suficientes para que docentes rurais se amparem em relação à preparação de práticas pedagógicas vinculadas aos contextos rurais.

Os projetos político pedagógicos das três escolas pesquisadas, a saber, Paulina Mafini, Henrique Dias e Padre Ângelo Spadari, empregam aquilo que não fazem, em relação à educação necessária para o meio rural. Ao analisar os planejamentos anuais de ensino das três escolas, percebe-se que são praticamente semelhantes as especificidades curriculares das escolas urbanas de Ariquemes. Os poucos acréscimos existentes dizem respeito a situações didáticas, as quais não se vinculam às peculiaridades das crianças rurais. O que existe é a explícita reprodução do RCRO, situação que aponta para a falta de direcionamento e expertise intelectual daqueles que são os responsáveis pelo sistema de ensino do município, além do completo desconhecimento sobre o que é a escola rural e quais são suas necessidades. Apesar de, nos documentos, as escolas rurais explicitarem o termo “educação do campo”, sequer mencionam as legislações específicas que utilizam como base e os materiais científicos já elaborados sobre o assunto.

Pode-se afirmar, com base nas análises documentais e entrevistas, a inexistência de um currículo específico que atenda 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 relações às necessidades das escolas. Embora haja dificuldades, os professores

tentam, a partir de seus contextos e cotidianos, realizar alguns ajustes de modo a se aproximar das realidades das escolas rurais.

Ao pesquisar as legislações educacionais, percebeu-se que são poucas as que apresentam aproximações ou vínculos com as escolas rurais e sobretudo a partir da educação infantil. Deste modo, das legislações analisadas, apenas três referem-se de forma direta às crianças rurais, sendo a 1ª resolução CNE/CEB nº 1/2002 que trata da organização escolar direcionada à população rural, destacando em seu art. 2º a adequação do projeto de escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil (DCNEI) e as demais etapas e modalidades; a 2ª a resolução complementar nº 2, de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em seu art. 3º e a 3ª corresponde às DCNEI, na qual um pequeno fragmento trata da organização das propostas pedagógicas a partir das peculiaridades rurais, indicando a necessidade de políticas públicas específicas para este público.

Averiguou-se, a partir de investigações, que a organização escolar rural não atende adequadamente as especificidades de seu público, em razão da inadequação do calendário escolar, dos currículos impróprios e das ausências ou inconsistências de políticas públicas específicas para melhor organização das escolas rurais.

Percebe-se que existem programas federais importantes, mas nem sempre há correspondências no âmbito da educação municipal sobre as demandas escolares rurais, o que implica negativamente a aquisição e a implementação de programas ou materiais pedagógicos, disponibilidade de adequada merenda escolar, apropriada organização escolar e acertada infraestrutura.

Nas escolas rurais Henrique Dias e Paulina Mafini, pôde-se notar que as formas de organização são bem parecidas, havendo junção de dois grupos etários, crianças de quatro e cinco anos, em uma mesma sala, pré I e pré II. Situação que acarreta maior desafio, principalmente para a execução de atividades didáticas, uma vez que cada idade ou grupo etário externa importantes particularidades. A razão dessa junção de crianças se dá principalmente pelo fato de as escolas não disporem de profissionais docentes, situação que externa o descumprimento de leis e a falta de compromisso da SEMED.

A escola Padre Ângelo Spadari possui organização por faixa etária em cada sala, ou seja, 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 única sala que é pequena. Situação

que impede a realização de adequadas atividades pedagógicas que atendam aos objetivos indicados nos documentos curriculares.

De modo geral, as estruturas físicas das escolas em alguns aspectos apresentam condições favoráveis, mas também há problemas presentes. A Henrique Dias possui parquinho, biblioteca, mobiliários e salas adequadas, banheiros apropriados, materiais pedagógicos básicos e ambiente climatizado, contudo, o pátio é pequeno para atender o grande número de discentes, a quantidade de brinquedos é insuficiente, assim como há demanda de uma quadra para o oferecimento de atividades esportivas. A Paulina Mafini possui parquinho, biblioteca, banheiros correspondentes à faixa etária, bastantes brinquedos pedagógicos, mobiliários adequados às necessidades das crianças, materiais pedagógicos básicos, sala de aula com espaço bom, quadra esportiva, contudo, apresenta instabilidade na energia elétrica, acarretando desconforto sem a climatização do ambiente. A Padre Spadari contém parquinho, biblioteca, mas nem todos os mobiliários são adequados às faixas etárias das crianças; há poucos brinquedos pedagógicos, bem como material pedagógico para que professores possam desenvolver seu trabalho. As salas têm espaços pequenos para acomodar uma numerosa quantidade de discentes e apresentam também instabilidade na energia elétrica, acarretando desconforto sem a climatização do ambiente, além de goteiras no telhado, em períodos chuvosos, com estruturas inadequadas para o público infantil. Há muitos problemas na escola, que carece urgente 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. Por fim, embora haja problemas de ordens diversas, as escolas rurais contam com equipes de docentes que colaboram sobremaneira para o seu bom funcionamento, mesmo sem apoio necessário da Secretaria Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FERNANDES, Cinthia Votto. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na região Sul do Brasil. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 255-289.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**, n. 81, p. 53-60, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- AMBERSRIPT. **Software de transcrição de áudio**. Disponível em: <https://app.amberscript.com/>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, v. 26, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIQUEMES (Município). **Câmara municipal: história de Ariquemes**. Disponível em: <https://www.camaradeariquemes.ro.gov.br/ariquemes>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ARIQUEMES (Município). **Prefeitura Municipal de Ariquemes**. Disponível em: <http://site.ariquemes.ro.gov.br/noticias/educacao?page=88>. Acesso em: 31 out. 2022.
- ARIQUEMES (Município). **Plano municipal de Educação nº 1947**, de 09 de julho de 2015. SEMED, Ariquemes, RO, 2015.
- ARIQUEMES (Município). **Especificidades Curriculares de Ariquemes – ECARI**. SEMED. Ariquemes, RO, 2020.
- ARIQUEMES (Município). **Projeto Pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulina Mafini**. 2021. SEMED. Ariquemes, RO, 2021.
- ARIQUEMES (Município). **Projeto Pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Henrique Dias**. 2021. SEMED. Ariquemes, RO, 2021.
- ARIQUEMES (Município). **Projeto Pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari**. 2022. SEMED. Ariquemes, RO, 2022.
- ARIQUEMES (Município). **Plano plurianual 2022-2025**. Prefeitura de Ariquemes. Ariquemes, RO, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004. Cap. 3. p. 90-108.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Saleti; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007. v. 172.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ASSIS, Marcos Arcanjo de. Políticas Públicas (Tipologias). *In*: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Belo Horizonte: EdueMG, 2015. p. 338-341.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 2009.

BARATA, Lauro Euclides Soares. A economia verde: Amazônia. **Ciência e Cultura**, v. 64, n. 3, p. 31-35, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217590>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BARROS, José D'Assunção. Os *Annales* e a história-problema: considerações sobre a importância da noção de "história-problema" para a identidade da Escola dos *Annales*. **História: debates e tendências**, v. 12, n. 2, p. 305-325, 2012.

BARROS, J. A. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do século IXI e início do XX (1899-1911)**. 2013. 349 f. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13643>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-31, 22 jun. 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1265. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1265>. Acesso em: 09 nov. 2021.

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: 07 abr. 2023.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35310, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BEM, Anderson; LIMA, Maria das Graças de. Criação, expansão e desativação das escolas rurais na mesorregião oeste do Paraná. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 20-36, 01 set. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art2-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-Bem-Lima.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BILHIM, João. Políticas públicas e agenda política. **Revista de Ciências Sociais e Políticas**, v. 2, n. 99-121, p. 5-20, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 2013.

BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. Cap. 16. p. 308-326.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN232007.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3**, de 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN172012.pdf?query=eja. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 20 dez. 2021.

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: 08 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 2 do CNE/CEB**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 16 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: Secretaria de educação básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 13.005, de 25/06/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BUFFA, Ester. A teoria em pesquisa: o lugar e a importância do referencial teórico na produção em educação. **Cadernos de pós-graduação**, v. 4, p. 33-38, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CASTRO, Bernardo Cardoso de. **Adensamentos urbanos no Centro-Sul de Rondônia**. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências, Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010.

CIM, Salvador. O processo migratório de ocupação no Estado de Rondônia. Visão histórica. **Primeira Versão**, v. 7, n. 104, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Política pública**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

EARP, Maria Sá; RODRIGUES, Priscila; MARAFELLI, Cecília Maria. “Projeto ou circunstância”: tipologia da escolha de estudantes pelo curso de Pedagogia. **CIAIQ 2017**, v. 1, 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. Brasília: Brasiliense, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas (IPEA)**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Base Arch**. Disponível em: <http://basearch.coc.fiocruz.br/uploads/r/fundacao-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz/4/9/49563/BP.06.TP.01.009.jpg>. Acesso em: 26 set. 2022.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 1999.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>. Acesso em: 19 jan. 2023.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In*: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José F. (org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. Cap. 1, p. 23-40.

HENRIQUES, Maria Helena. A política de colonização no Brasil: um estudo de caso, Rondônia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 46, n. 3/4, p. 396-424, jul./dez. 1984. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1984_v46_n3_4.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>. Acesso em: 26 set. 2022.

IBGE. **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Cartografia, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4641543/mod_resource/content/1/Gloss%C3%A1rio%20dos%20termos%20gen%C3%A9ricos%20dos%20nomes%20geogr%C3%A1ficos.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

INEP. **Indicador de complexidade de gestão**. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 31 out. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 16-31, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 2015.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. O currículo alinhado. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 544-556, 9 nov. 2020. Portal de Periódicos UFPB. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.53996>.

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

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

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

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. *In*: ALONSO, Ângela; LIMA, Márcia; ALMEIDA, Ronaldo. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: bloco qualitativo. São Paulo: Sesc São Paulo/Cebrap, 2016. Cap. 2. p. 24-41.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1127-1151, 2017.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES Junia de Souza. **Imagens da Matemática**: tecnologias sociais em escolas rurais de Ariquemes, Rondônia. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

LOWI, Theodore J. **Distribuição, regulação e redistribuição**: as funções do governo. Tradução de André Villa-Lobos. São Paulo: Fundap, 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACIEL, Antônio Carlos; SILVA, Cíntia Adélia da. Fundamentos da concepção de educação integral: uma análise das políticas educacionais, entre 1996 e 2014. *In*: MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Sinara Almeida da (org.). **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando, 2018. Cap. 2. p. 31-47.

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**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 339-355, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p339-355>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321160569021/321160569021.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Crise democrática e interseccionalidades da exclusão educacional potencializada pela COVID-19 no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, [S.l.], v. 26, p.742-759, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26n2p742-759>. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20660>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MATTA, Roberto da. **Relativizando, uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MATTEI, Andreia Cristina. **História da educação rural na região amazônica**: organização escolar e a docência nas escolas de Ariquemes, Rondônia (1977-1998). 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MAXQDA, The art of data analysis. Versão 2022. Berlin: **VERBI Software, 2022**. Disponível em: <https://www.maxqda.com>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MAXQDA. Software de análise de dados quali-quantitativos. **Professional trainer**: Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Disponível em: <https://www.maxqda.com/workshoptrainer/prof-dr-josemir-almeida-barros>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MELLATE, Suzana Rodrigues da Costa. **Escolas rurais ribeirinhas da região Amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho, RO**: infraestrutura, oferta do ensino e emparelhamento (2015-2021). 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

MELO, Dorilene Pantoja. **O Proinfantil e a formação de professores ribeirinhos**: análise memorial dos professores do município de Ponta de Pedras-Pará. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, Belém, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

NETO, Guilherme Howes. Políticas públicas: dos conceitos à sua impossibilidade na gramática do capital. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 13, n. 26, p. 293-319, 2020.

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

- NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste – RO**. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.
- PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.
- PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cadernos Cedex**, [S.l.], v. 37, n. 103, p. 377-392, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO).
- PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; SILVA, Claudiane Alencar da; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento-diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 65-86, 2019.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Educação profissional. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 285-294.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. Cap. 1. p. 9-32.
- PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, os contextos e as identidades**. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Editora Bezerra, 1997.
- PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. Bauru: Edipro, 2010.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FROGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.
- RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; SANTOS, Rayane Pereira. A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 195-209, 27 mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/378>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Editora PubliFolha, 2015.
- RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 98 CEE/RO**, de 23 de setembro de 1982. Autorização de funcionamento da Escola Multigraduada Henrique Dias, do município de Ariquemes. Porto Velho, 1982.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO)**: Ensino infantil. Porto Velho – RO, 2018. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/REFERENCIAL_INFANTIL_OFICIAL-para-o-PRESIDENTE-VILSON.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 101. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-38.

SANTOS FILHO, Raimundo José dos. **Fechamento de escolas rurais do vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2022.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, Rony von de Jesus. **Processo de nucleação das escolas multisseriadas no município de Ariquemes (RO)**: entre memórias e resistências (2005-2010). 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza, Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2021.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: o direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Inter-ação**, v. 47, n. 2, p. 695-714, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71478/38639>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. **Anais do I Seminário Nacional**, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra: história, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO**. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Políticas públicas no Brasil: o desafio de garantir os direitos da infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 15-45, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **Políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil**: 1988 a 2014. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVEIRA, T. C. da. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está**: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990). 2019. 258 f. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.931>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, Juander Antônio de Oliveira. Colonização da década de 1970, Rondônia e a BR-364. **Espaço em Revista**, v. 22, n. 1, p. 82-100, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 29, n. 105, p. 1089-1111, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302008000400008>.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. O processo de formação do território rondoniense revisitado: da colônia ao golpe de 1964. **Acta Geográfica**, v. 4, n. 8, p. 143-160, 2010.

SOUZA, Yalle Hugo de; SECCHI, Leonardo. Extinção de Políticas Públicas. Síntese teórica sobre a fase esquecida do Policy Cycle. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 20, n. 66, p. 75-93, jan. 2015. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v20n66.39619>. Acesso em: 14 fev. 2023.

STEFAN, R.; UDO K. **Análisis de datos cualitativos con MAXQDA**: texto, áudio, vídeo. Berlin: MAXQDA Press, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIECH, Márcia Eliana. A educação do campo na perspectiva da educação popular. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 102, p. 100-117, 2017.

ENTREVISTAS

Professora 1. LAIA, Rosilani Soares de. [40 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 03 maio. 2022. 57min.

Professora 2. PEREIRA, Deliene da Silva. [45 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 30 maio. 2022. 82min.

Professora 3. RITA, Ana (Pseudônimo). [40 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 06 jun. 2022. 28min. (não quis se identificar)

Professora 4. GONÇALVES, Ângela Cláudia. [46 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 21 jun. 2022. 33min.

Professora 5. FERREIRA, Raquel da Silva. [46 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 26 jul. 2022. 35min.

Diretor 1. AMARO, Roberto Luiz. [46 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 07 maio. 2022. 54min.

Diretor 2. MEZABARBA, Alessandro. [40 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 27 jun. 2022. 106min.

Diretora. MROCSZKOSKI, Keila da Silva Santos. [47 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 21 jun. 2022. 106min.

Coordenador pedagógico. RUBIM, Fábio Madruga. [41 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 09 maio. 2022. 104min.

Coordenadora pedagógica. TAVARES, Raimunda Rosinalda Luciano. [55 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 11 jul. 2022. 17min.

Gerente Municipal da Educação Infantil (Agente público da SEMED). GONÇALVES, Francieli. [39 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 27 jul. 2022. 36min.

Coordenadora Municipal da Educação Infantil (Agente público da SEMED). FAGUNDES, Meire Débora. [38 anos]. [ago. 2022]. Entrevistadora: Nislene de Matos Moraes. Ariquemes, RO, 16 ago. 2022. Google Meet, 30min.