

**INFÂNCIAS DAS ÁGUAS
NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: O LUGAR
DAS CRIANÇAS
RIBEIRINHAS NA OFERTA E
NO FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PORTO VELHO/RO**

**WATER CHILDHOODS IN EDUCATIONAL POLICIES: THE PLACE OF
RIVERSIDE CHILDREN IN THE PROVISION AND FINANCING OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION IN PORTO VELHO/RO**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 19/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789784371](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789784371)

Rosenilda Caetano de Freitas¹

RESUMO

Este artigo analisa o lugar ocupado pelas crianças ribeirinhas nas políticas de oferta e financiamento da Educação Infantil no município de Porto Velho, Rondônia, considerando especialmente as populações situadas em territórios do campo e das águas. A investigação é de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica e documental. Foram examinados marcos normativos nacionais relacionados à Educação Infantil, à Educação do Campo e ao financiamento da Educação Básica, além do Plano Municipal de Educação de Porto Velho e de seus relatórios de monitoramento, documentos da Secretaria Municipal de Educação, legislações municipais e estudos acadêmicos sobre infâncias amazônicas, educação ribeirinha e financiamento educacional. A análise foi organizada em três eixos: direito e territorialidade; oferta e condições de acesso; e financiamento e equidade. Os resultados indicam que as especificidades das populações do campo e dos povos tradicionais encontram reconhecimento no planejamento educacional municipal, inclusive com estratégias destinadas à permanência das crianças em suas comunidades. Entretanto, verificam-se diferenças entre a previsão normativa e as condições concretas de implementação, especialmente quanto à expansão da creche, infraestrutura e transporte escolar. Conclui-se que assegurar o direito à Educação Infantil às crianças ribeirinhas pressupõe superar uma concepção de financiamento baseada exclusivamente no número de matrículas e incorporar ao planejamento os custos adicionais produzidos pelas particularidades territoriais amazônicas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Crianças ribeirinhas; Políticas educacionais; Financiamento da educação; Amazônia; Porto Velho.

ABSTRACT

This article analyzes the position of riverside children within policies

regarding the provision and financing of Early Childhood Education in the municipality of Porto Velho, Rondônia, with a particular focus on populations located in rural and riverine territories. The study employs a qualitative approach, conducted through bibliographic and documentary research. It examines national regulatory frameworks concerning Early Childhood Education, Rural Education, and Basic Education financing, as well as Porto Velho's Municipal Education Plan and its monitoring reports, documents from the Municipal Department of Education, municipal legislation, and academic studies on Amazonian childhoods, riverside education, and educational financing. The analysis is organized around three axes: rights and territoriality; provision and access conditions; and financing and equity. The results indicate that the specificities of rural populations and traditional peoples are acknowledged in municipal educational planning, including strategies aimed at enabling children to remain in their communities. However, discrepancies exist between regulatory provisions and actual implementation conditions, particularly regarding the expansion of daycare services, infrastructure, and school transportation. The study concludes that ensuring the right to Early Childhood Education for riverside children requires moving beyond a financing model based solely on enrollment numbers and incorporating the additional costs arising from Amazonian territorial particularities into the planning process.

Keywords: Early Childhood Education; Riverside children; Educational policies; Education financing; Amazon; Porto Velho.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e integra o conjunto de direitos sociais assegurados às crianças

brasileiras. A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, atribuiu ao Estado responsabilidade pela garantia da educação e reconheceu o atendimento em creches e pré-escolas como parte desse direito (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consolidou a Educação Infantil na estrutura da Educação Básica e estabeleceu a responsabilidade prioritária dos municípios por sua oferta (Brasil, 1996).

O reconhecimento jurídico, entretanto, não significa que o direito seja concretizado de maneira uniforme em um país marcado por profundas desigualdades territoriais. Em municípios amazônicos de grande extensão geográfica, como Porto Velho, a política educacional alcança populações que vivem em condições bastante distintas daquelas encontradas nas regiões urbanizadas.

Comunidades ribeirinhas organizam parte significativa de sua vida social em torno dos rios, e a circulação de pessoas, bens e serviços pode depender da navegabilidade, das condições climáticas e das variações sazonais das águas. Consequentemente, pensar o acesso à Educação Infantil nesses espaços exige considerar não somente a existência formal de uma vaga, mas as condições concretas pelas quais uma criança consegue chegar à escola, permanecer nela e vivenciar uma proposta educacional compatível com seu território.

A expressão “infâncias das águas”, empregada neste artigo como categoria analítica, procura chamar atenção para essa relação. Não se pretende estabelecer uma denominação homogênea para todas as crianças ribeirinhas, tampouco reduzir suas experiências ao meio geográfico.

Trata-se de reconhecer que as infâncias amazônicas são constituídas nas relações familiares, comunitárias, culturais, econômicas e ambientais estabelecidas em territórios nos quais os rios participam da organização cotidiana da vida. Correia (2025), ao discutir as pesquisas com bebês e crianças nas Amazônias pela perspectiva da Sociologia da Infância, chama atenção justamente para a necessidade de reconhecer as crianças dos territórios do campo, das águas e das florestas como atores sociais e produtoras de cultura, evitando interpretações que as mantenham apenas como destinatárias das decisões dos adultos.

Essa compreensão aproxima o debate sobre infância do campo das políticas públicas. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, inclui expressamente os ribeirinhos entre as populações do campo e determina que a política educacional considere suas características sociais, culturais, ambientais e econômicas. O mesmo diploma normativo prevê a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas do campo, além de infraestrutura, formação profissional, materiais e transporte escolar compatíveis com as realidades locais (Brasil, 2010).

A existência desse aparato normativo torna relevante perguntar o que ocorre quando o direito alcança os territórios concretos. Em Porto Velho, essa questão adquire particular importância porque o município reúne extensa área rural, distritos e comunidades ribeirinhas cujo acesso às unidades escolares ocorre, em determinados locais, predominantemente por via fluvial. Em 2024, a própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) identificava 12 escolas na região do Baixo Madeira, distinguindo unidades de acesso fluvial e terrestre.

Ao mesmo tempo, o município encerrou o período de vigência do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024 ainda convivendo com dificuldades no cumprimento da Meta 1. O relatório referente ao 9º e 10º anos de monitoramento reconhece avanços, mas também registra lacunas na universalização da pré-escola e, sobretudo, na ampliação das creches. Em 2024, o indicador municipal utilizado para o atendimento das crianças de até três anos alcançou 16,52%, diante de uma meta fixada em 50%. Para as crianças de quatro e cinco anos, o indicador registrado foi de 79,5%, também inferior à universalização prevista.

É nesse contexto que emerge o problema que orienta este artigo: de que maneira as políticas de oferta e financiamento da Educação Infantil de Porto Velho incorporam as especificidades das crianças que vivem nos territórios ribeirinhos e em que medida as ações previstas conseguem assegurar condições territorialmente equitativas de acesso e permanência?

O objetivo geral consiste em analisar o lugar das crianças ribeirinhas nas políticas de oferta e financiamento da Educação Infantil em Porto Velho/RO. De maneira articulada, busca-se compreender o reconhecimento jurídico das especificidades dessas infâncias, examinar os indicadores de oferta e as estratégias destinadas às populações do campo e discutir a relação entre financiamento, territorialidade e qualidade educacional.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus documental abrangeu a legislação nacional referente à Educação Infantil e à Educação do Campo, a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o

PME de Porto Velho, instituído pela Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, seus relatórios de monitoramento e documentos institucionais produzidos pela Prefeitura e pela SEMED entre 2023 e 2026.

A dimensão bibliográfica reuniu produções relacionadas à Educação Infantil, financiamento educacional, infâncias amazônicas e Educação Infantil do Campo, com atenção especial. A análise documental foi conduzida a partir de três eixos: direito e territorialidade; oferta e acesso; financiamento e equidade territorial.

2. INFÂNCIAS DAS ÁGUAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição da Educação Infantil como direito ocorreu por meio de um processo histórico no qual a criança deixou de ser situada exclusivamente no âmbito da assistência familiar para adquirir reconhecimento progressivo como sujeito de direitos.

Esse deslocamento possui repercussões importantes para a formulação das políticas públicas, uma vez que frequentar uma instituição de Educação Infantil não pode ser compreendido apenas como necessidade decorrente do trabalho dos responsáveis, mas como direito da própria criança à educação, à convivência, às interações, ao brincar e ao desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, avançaram nessa concepção ao considerar a criança sujeito histórico e de direitos, participante das relações e práticas cotidianas nas quais constrói identidades, produz cultura e atribui sentidos ao mundo. Para as crianças pertencentes às populações do campo, entre elas as ribeirinhas, as Diretrizes estabelecem que as propostas

pedagógicas precisam reconhecer seus modos de vida, culturas, tradições e práticas socioambientais (Brasil, 2009).

Essa orientação assume particular importância na Amazônia. O rio, nesses territórios, não pode ser interpretado somente como elemento físico que separa a residência da escola. Ele integra as formas de deslocamento, alimentação, trabalho, convivência, brincadeira e produção de conhecimentos. Brito e Santana (2024), ao investigarem famílias de comunidades tradicionais do Amapá e de ilhas do Pará, mostram que os cuidados e a educação das crianças pequenas se encontram atravessados por saberes transmitidos por meio da oralidade e das relações intergeracionais. A infância ribeirinha, portanto, constitui-se em redes comunitárias e experiências territoriais que antecedem e ultrapassam a escolarização.

Oliveira, Silva e Printes (2022) também evidenciam que o rio participa das próprias condições de existência da Educação Infantil ribeirinha. No contexto investigado pelas autoras, as condições de acesso e permanência na escola modificavam-se ao longo do ano em razão da dinâmica das águas. Tal constatação permite compreender que a igualdade formal na oferta de uma vaga não produz necessariamente igualdade material no exercício do direito educacional.

A dimensão territorial também repercute sobre a organização dos espaços escolares. Fernandes, Santos e Albuquerque (2023), ao analisarem uma instituição de Educação Infantil situada em comunidade ribeirinha paraense, destacam que arquitetura, espaço e ambiente integram as experiências curriculares das crianças. Pensar qualidade, portanto, envolve questionar modelos

arquitetônicos padronizados e considerar as relações estabelecidas entre instituição, território e modos de vida locais.

Não se trata de defender uma Educação Infantil apartada do sistema educacional nacional. Ao contrário, a questão consiste em assegurar os mesmos direitos educacionais por meio de condições capazes de responder às desigualdades concretas. O Decreto nº 7.352/2010 é particularmente expressivo ao determinar o respeito às diversidades sociais, culturais, ambientais, econômicas e geracionais das populações do campo e prever infraestrutura, transporte e organização do calendário adequados às condições climáticas e produtivas de cada região (Brasil, 2010).

O reconhecimento jurídico, entretanto, convive com dificuldades de implementação. Benigno, Vasconcelos e Franco (2023), em pesquisa realizada em escola ribeirinha do interior do Amazonas, encontraram problemas relativos à infraestrutura, formação docente, materiais e organização das turmas. As autoras observam que as políticas destinadas à Educação Infantil do Campo ainda apresentam fragilidades quando confrontadas com as condições concretas de funcionamento das escolas.

O problema, portanto, não reside na inexistência absoluta de normas. Existe um conjunto relevante de direitos já reconhecidos. A questão desloca-se para a capacidade das políticas públicas de transformar o reconhecimento normativo em oferta territorialmente adequada, e é justamente nessa passagem entre direito formal, planejamento, financiamento e implementação que a experiência de Porto Velho se torna significativa.

3. A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO: EXPANSÃO, DEMANDA E DESIGUALDADES TERRITORIAIS

A Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, instituiu o PME de Porto Velho para o decênio 2015-2024. Sua Meta 1 acompanhou o compromisso nacional de universalizar a pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e ampliar a oferta em creches para atender pelo menos 50% das crianças de até três anos (Porto Velho, 2015).

Os últimos dados consolidados presentes no relatório municipal mostram uma rede expressiva, mas também um cenário no qual a expansão ocorreu de maneira desigual entre creche e pré-escola.

Tabela 1. Matrículas na Educação Infantil em Porto Velho, 2023 e 2024

Indicador	2023	2024
Matrículas totais na Educação Infantil	17.676	17.500
Matrículas totais em creche	4.738	4.515
Matrículas municipais em creche	3.200	2.906
Matrículas totais na pré-escola	12.938	12.985
Matrículas municipais na pré-escola	10.291	10.248

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório do 9º e 10º anos de monitoramento do PME de Porto Velho.

Em 2024 foram registradas 17.500 matrículas na Educação Infantil. Desse total, 4.515 correspondiam à creche e 12.985 à pré-escola. A rede municipal respondia por 2.906 matrículas em creches e 10.248 na pré-escola. Comparativamente a 2023, ocorreu redução de 223

matrículas no total das creches e de 294 matrículas nas creches municipais.

O dado torna-se mais significativo quando confrontado com a população potencialmente demandante. O relatório municipal estimou que, em 2024, apenas 16,52% das crianças de até três anos frequentavam escola ou creche, restando diferença de 33,48 pontos percentuais em relação à meta de 50%. O próprio documento caracteriza a persistência da demanda como uma “dívida social”, especialmente no atendimento em creches.

A questão territorial aparece de maneira mais clara na Estratégia 1.8 do PME, que determina o atendimento educacional às populações do campo e aos povos tradicionais, preferencialmente nas próprias comunidades, restringindo a nucleação e o deslocamento das crianças. Essa estratégia revela que o planejamento municipal reconheceu a necessidade de tratar territorialmente a oferta.

Em 2023, segundo o monitoramento, estavam matriculadas nas comunidades da zona rural 1.006 crianças na Educação Infantil, sendo 119 em creche e 887 na pré-escola. Para 2024, o relatório informa a manutenção das condições de atendimento do ano anterior. Em 2025 foram registradas novas ações, incluindo a abertura de atendimento em duas unidades, com 56 novas matrículas na pré-escola.

O movimento demonstra presença efetiva da Educação Infantil nos territórios rurais, mas também revela forte assimetria entre creche e pré-escola. Entre as 1.006 matrículas rurais registradas em 2023, pouco mais de uma centena correspondia às crianças da faixa de creche. Essa diferença adquire relevância diante do baixo indicador

municipal de atendimento das crianças de zero a três anos e sugere que a desigualdade etária se articula à desigualdade territorial.

Outro aspecto importante é que a estratégia municipal destinada ao levantamento da demanda — Chamada Escolar — foi descrita nos relatórios de 2023, 2024 e 2025 como processo destinado à oferta de novas vagas para escolas da zona urbana. Logo em seguida, o mesmo PME estabelece estratégias específicas para as populações do campo.

A justaposição dos dispositivos evidencia uma questão metodológica importante para a política pública: como conhecer a demanda não atendida das crianças muito pequenas situadas em localidades rurais e ribeirinhas quando o principal mecanismo geral de identificação da demanda é estruturado prioritariamente a partir da zona urbana?

A demanda manifesta, representada pelas listas de espera, não pode ser automaticamente confundida com a demanda social existente. Para uma família que vive distante de uma instituição educacional, não solicitar uma vaga pode decorrer justamente da inexistência de escola próxima, da falta de transporte ou da impossibilidade cotidiana de deslocamento. Nesse sentido, políticas baseadas somente na procura formal correm o risco de interpretar ausência de solicitação como ausência de necessidade.

Essa discussão se torna ainda mais relevante quando se observa o Baixo Madeira. Em 2024, a SEMED informava a existência de 12 escolas na região, várias delas acessíveis por via fluvial. A geografia que possibilita a vida comunitária é a mesma que impõe desafios específicos ao funcionamento dos serviços públicos.

Em setembro de 2024, durante a seca extrema do rio Madeira e o período de queimadas, unidades escolares do Baixo Madeira precisaram ter seus horários alterados em razão das dificuldades de navegação e da fumaça. No distrito de Calama, a situação de 20 crianças entre quatro e cinco anos chamou atenção: com o nível extremamente baixo do rio, o percurso até a escola passou a exigir aproximadamente 30 minutos de caminhada, levando o município a admitir excepcionalmente atividades presenciais ou remotas conforme decisão das famílias.

Poucos meses depois, o movimento das águas apresentou o problema inverso. Em abril de 2025, a cheia do Madeira provocou alagamentos, interrupções de energia, submersão de estradas e suspensão das atividades escolares em comunidades do Baixo Madeira.

Seca e cheia, portanto, não constituem acontecimentos externos à política educacional. Elas integram as condições de implementação da política nos territórios das águas. Para as crianças pequenas, que apresentam necessidades específicas de cuidado, segurança e deslocamento, a questão é ainda mais sensível. Garantir uma matrícula sem incorporar essas condições ao planejamento significa reconhecer o direito apenas parcialmente.

4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EQUIDADE TERRITORIAL

A concretização da Educação Infantil depende de financiamento público suficiente e estável. A inclusão dessa etapa nos mecanismos redistributivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb) representou uma mudança importante na política educacional brasileira, especialmente porque municípios concentram grande parte da responsabilidade pela oferta de creches e pré-escolas.

A Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, tornou permanente o Fundeb (Brasil, 2020a), ampliou progressivamente a complementação da União e incorporou à Constituição o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para o padrão mínimo de qualidade. A regulamentação ocorreu pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b).

A relação entre custo e qualidade é particularmente importante na Educação Infantil. Essa etapa demanda infraestrutura específica, proporções adequadas entre adultos e crianças, espaços destinados ao cuidado, alimentação, materiais, condições de descanso, profissionais qualificados e ambientes apropriados às características etárias. Por isso, seu custo não pode ser reduzido à reprodução dos parâmetros financeiros utilizados para outras etapas.

Pinto e Correa (2020) chamam atenção para a relação entre expansão das matrículas, política de fundos e qualidade na Educação Infantil. Embora a participação da etapa nos mecanismos de financiamento tenha favorecido a ampliação do atendimento, desigualdades regionais e socioeconômicas continuam interferindo na efetivação do direito. Estudos mais recentes sobre o CAQ também mostram que os fatores de ponderação necessários para Educação Infantil, educação em tempo integral e escolas rurais tendem a ser superiores aos valores efetivamente considerados na distribuição dos recursos.

A questão adquire outra dimensão quando Educação Infantil e escola rural se encontram. Uma criança ribeirinha pode demandar, além dos insumos ordinários da Educação Infantil, transporte fluvial, embarcações e equipamentos de segurança, combustível, manutenção diferenciada, adequações arquitetônicas às condições de cheia e vazante, energia, conectividade, alojamento ou condições de permanência de profissionais e logística especial para alimentação e materiais pedagógicos. São custos produzidos pelo território e não por eventual ineficiência administrativa.

O PME de Porto Velho oferece elementos importantes para observar essa relação. A Estratégia 1.9 previa a construção de instituições destinadas à faixa etária de creche para atender progressivamente a demanda reprimida das populações do campo e dos povos tradicionais, considerando expressamente especificidades geográficas, culturais e locais. O relatório registra previsões de recursos vinculadas à creche de R\$ 2,5 milhões em 2024 e R\$ 1,859 milhão em 2025, mas, ao descrever as ações executadas, informa que a construção de instituições para o atendimento do campo e dos povos tradicionais ficou fora do recorte das realizações monitoradas em 2024 e 2025.

Não se pode afirmar, a partir do documento, que os valores não tenham sido aplicados na Educação Infantil municipal em sentido amplo. O que os dados permitem afirmar é algo diferente e mais relevante para esta análise: a previsão financeira existente não se traduziu, no período registrado, em construção específica para a Educação Infantil das populações do campo e dos povos tradicionais.

O contraste fica ainda mais evidente no transporte. A Estratégia 1.11 estabeleceu que o município deveria assegurar transporte escolar de qualidade às populações do campo e aos povos tradicionais. Entretanto, o relatório atribuiu à estratégia a situação “não iniciada” e informou ausência de previsão orçamentária específica para 2023, 2024 e 2025. Somente em 2025 alguns estudantes da Educação Infantil começaram a ser atendidos conforme as condições administrativas descritas pela SEMED.

No território ribeirinho, essa não é uma questão acessória. Se o rio constitui o caminho até a escola, o transporte participa materialmente da própria existência da vaga. Uma instituição pode possuir capacidade física disponível e, ainda assim, permanecer inacessível à criança. O financiamento do transporte, portanto, deve ser compreendido como componente do direito à Educação Infantil, e não apenas como serviço complementar.

Há, por outro lado, avanços que precisam ser reconhecidos. Em 2024, das 53 pessoas que atuavam como professoras nas escolas rurais de Educação Infantil do município, 52 possuíam licenciatura em Pedagogia, segundo o relatório do PME. O dado revela resultado relevante na política de formação e lotação profissional e demonstra que nem todas as estratégias destinadas aos territórios rurais apresentam o mesmo nível de execução.

O financiamento da expansão da oferta apresenta ainda outro elemento importante. A Lei Complementar municipal nº 936, de 23 de março de 2023, criou o Programa Mais Educação Infantil – Porto Velho, permitindo o atendimento de crianças em instituições privadas credenciadas quando a demanda não é suprida diretamente pela rede municipal. Em 2024, oito instituições privadas

já haviam sido credenciadas no âmbito dessa política. Para 2026, novo procedimento de credenciamento manteve a estratégia de aquisição de vagas para crianças de dois a cinco anos e onze meses.

A ampliação por intermédio de instituições privadas pode responder de maneira mais rápida à demanda reprimida, mas requer análise cuidadosa quanto à qualidade, à localização das vagas e às repercussões de longo prazo sobre a rede pública. Correia (2022), ao estudar a expansão mediante conveniamento em São Paulo, mostra que o crescimento quantitativo não elimina a necessidade de examinar a qualidade do atendimento e o papel assumido pelo Estado na provisão educacional.

No contexto de Porto Velho, surge uma pergunta adicional: em que medida a compra de vagas em instituições privadas é capaz de responder às crianças que vivem em territórios onde o problema não é somente insuficiência quantitativa, mas inexistência física de instituições próximas? O próprio desenho territorial exige que políticas de expansão sejam avaliadas também segundo a distribuição geográfica das vagas.

A política municipal entrou, recentemente, em novo ciclo. Em maio de 2025, o Decreto nº 21.005 criou um Grupo Especial de Trabalho destinado à estruturação e modernização da Educação Infantil, reconhecendo problemas de infraestrutura e necessidade de ampliação (Porto Velho, 2025b). Em 2026, o diagnóstico resultante passou a orientar intervenções, ao mesmo tempo em que o município anunciou projetos de construção de novas unidades.

A questão que permanece para os territórios das águas é saber como essa expansão será territorializada. Aumentar o número

absoluto de vagas é necessário, mas não suficiente quando determinados grupos enfrentam custos e barreiras de acesso estruturalmente diferentes.

5. O LUGAR DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: ENTRE O RECONHECIMENTO NORMATIVO E A IMPLEMENTAÇÃO PARCIAL

A leitura conjunta dos documentos permite afastar duas interpretações simplificadoras. A primeira seria afirmar que as crianças ribeirinhas estão inteiramente ausentes da política educacional de Porto Velho. Isso não corresponde às evidências. O PME incorporou estratégias específicas para populações do campo e povos tradicionais, previu permanência das crianças nas comunidades de origem, construção e reforma de unidades, transporte e profissionais com formação adequada.

A segunda simplificação consistiria em concluir que a existência das estratégias representa, por si mesma, garantia efetiva do direito. Os próprios relatórios municipais mostram que há distâncias entre planejamento e implementação.

Quadro 1. Estratégias relacionadas à Educação Infantil das populações do campo

Dimensão	Previsão do PME	Situação identificada no monitoramento
Atendimento territorial	Permanência das crianças nas comunidades e limitação dos deslocamentos	1.006 matrículas rurais registradas em 2023; manutenção em 2024 e novas turmas em 2025
Creche	Construção de instituições	Sem construção específica para campo e povos

	considerando especificidades territoriais	tradicionais registrada no período analisado
Pré-escola	Ampliação/reforma das unidades rurais	Ampliação de atendimento e abertura de novas turmas
Transporte	Garantia de transporte adequado	Estratégia registrada como não iniciada e sem previsão orçamentária específica; atendimento parcial em 2025
Profissionais	Professores formados em Pedagogia	52 dos 53 docentes rurais da Educação Infantil possuíam Pedagogia em 2024

Fonte: elaboração própria com base no Relatório do 9º e 10º anos de monitoramento do PME de Porto Velho.

O quadro revela uma política caracterizada por avanços seletivos. A presença de docentes habilitados e a existência de matrículas nas comunidades constituem resultados importantes. Em contrapartida, as dificuldades na expansão da creche, no transporte e na infraestrutura demonstram que alguns componentes fundamentais do direito permanecem mais frágeis.

A situação da creche merece destaque. Historicamente, as crianças de zero a três anos constituem o segmento de maior dificuldade de atendimento no país, e Porto Velho reproduz essa tendência. No município, o indicador de 16,52% registrado em 2024 situa o atendimento muito abaixo da meta de 50%. Entre as populações rurais, os dados de 2023 registravam apenas 119 crianças em creches, número muito inferior às 887 matrículas da pré-escola.

Há, portanto, uma intersecção entre idade e território. Ser criança de até três anos já implica menor probabilidade de acesso à Educação

Infantil; viver em uma comunidade distante acrescenta novos obstáculos. O planejamento baseado apenas na média municipal pode ocultar essa sobreposição de desigualdades.

É justamente aqui que a noção de equidade se torna mais importante do que uma concepção abstrata de igualdade. Financiar de forma igual territórios que exigem custos muito diferentes pode reproduzir desigualdades. Uma criança cuja escola está a poucos quarteirões da residência e outra cujo deslocamento depende de embarcação não partem da mesma condição material. Oferecer-lhes direito equivalente exige reconhecer a diferença de custo produzida pelo espaço.

Os próprios acontecimentos no Baixo Madeira deixam essa realidade visível. A seca de 2024 reduziu a navegabilidade e modificou horários escolares; a cheia de 2025 provocou suspensão de atividades em unidades da região. Eventos climáticos dessa natureza demonstram que uma política educacional territorialmente sensível precisa prever recursos não apenas para funcionamento ordinário, mas também para resiliência e continuidade da oferta diante das variações ambientais.

As novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, reforçam essa perspectiva ao organizarem os parâmetros de qualidade em dimensões que incluem gestão, proposta pedagógica, profissionais, avaliação, infraestrutura, espaços e materiais. Porto Velho regulamentou esses parâmetros em seu Sistema Municipal de Ensino pela Resolução nº 55/CME-2025 (Porto Velho, 2025c).

A incorporação do princípio da equidade abre espaço para um avanço importante no próximo ciclo de planejamento educacional de Porto Velho. Em vez de identificar somente quantas vagas existem no município, torna-se necessário responder onde estão as crianças que permanecem sem acesso, quais territórios concentram a demanda, qual é o custo real para ofertar Educação Infantil nesses locais e quais condições específicas precisam ser financiadas.

Isso implica construir indicadores territorializados. A população ribeirinha não deveria aparecer apenas incorporada à categoria genérica “zona rural”. Baixo Madeira, eixo da BR-364, distritos terrestres, áreas de acesso exclusivamente fluvial e comunidades tradicionais apresentam condições muito diferentes entre si. A política ganha precisão quando os dados conseguem revelar tais diferenças.

O reconhecimento das crianças como atores sociais acrescenta ainda outro elemento. Correia (2025) argumenta que estudar as infâncias amazônicas exige ampliar a escuta das próprias crianças. A construção de políticas para os territórios das águas pode, portanto, superar uma perspectiva exclusivamente administrativa e incorporar crianças, famílias, professores e comunidades na avaliação das condições de oferta.

Escutar as crianças não significa transferir a elas decisões administrativas sobre orçamento. Significa reconhecer que experiências relacionadas ao deslocamento, ao espaço escolar, à alimentação, à brincadeira, à convivência e ao território fornecem evidências fundamentais sobre a qualidade da política que dificilmente aparecem em planilhas financeiras.

Nessa perspectiva, financiamento, participação e territorialidade deixam de constituir debates separados. Um orçamento comprometido com equidade precisa financiar aquilo que torna possível a experiência educacional concreta. Nas infâncias das águas, isso envolve recursos destinados à escola, mas também às condições que permitem que a escola exista no território.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que as crianças ribeirinhas ocupam um lugar reconhecido, mas ainda parcialmente concretizado, nas políticas de Educação Infantil de Porto Velho. O PME incorporou dispositivos importantes ao estabelecer estratégias destinadas às populações do campo e aos povos tradicionais, reconhecendo a permanência das crianças em suas comunidades, a necessidade de expansão da rede, a formação dos profissionais e a importância do transporte.

Os resultados do monitoramento também mostram avanços que não devem ser desconsiderados. Em 2023, mais de mil crianças estavam matriculadas na Educação Infantil das comunidades rurais; posteriormente, novas turmas foram implantadas. A formação docente apresenta indicadores positivos, com praticamente todos os professores da Educação Infantil rural licenciados em Pedagogia em 2024.

Entretanto, as fragilidades permanecem particularmente evidentes no atendimento às crianças de zero a três anos. O indicador municipal de 16,52% em 2024 permaneceu distante dos 50% previstos pelo PME. A baixa quantidade de matrículas em creches

nas comunidades rurais reforça a existência de um problema que não é apenas quantitativo, mas também territorial.

A documentação municipal expõe, ainda, diferenças importantes entre planejamento e implementação. A construção de instituições de Educação Infantil para as populações do campo e povos tradicionais não se materializou no período monitorado da forma prevista na estratégia correspondente, enquanto o transporte escolar destinado à Educação Infantil rural permaneceu sem previsão orçamentária específica e com implementação limitada.

Esses elementos respondem ao problema formulado neste estudo: as especificidades territoriais das crianças ribeirinhas estão presentes no desenho normativo da política municipal, mas sua incorporação às condições de oferta e financiamento ainda ocorre de maneira desigual e incompleta.

O financiamento assume posição central nesse processo. O custo da Educação Infantil ribeirinha não pode ser definido apenas pelo número de crianças matriculadas. A qualidade depende de infraestrutura apropriada, profissionais, alimentação, materiais e espaços, mas também de transporte, logística fluvial, segurança, adaptação às condições climáticas e estratégias capazes de assegurar continuidade educacional durante períodos de cheia, vazante e outros eventos ambientais.

Dessa maneira, a consolidação do próximo ciclo de planejamento educacional de Porto Velho representa oportunidade para construir uma política mais territorializada. Entre os aspectos que merecem atenção estão o mapeamento específico da demanda das crianças de zero a cinco anos nas comunidades ribeirinhas; indicadores

desagregados por território; dotações orçamentárias identificáveis para infraestrutura e transporte; planejamento diferenciado para áreas de acesso fluvial; mecanismos de busca ativa adequados às comunidades; avaliação territorial das parcerias com instituições privadas; e participação das famílias, profissionais, comunidades e crianças na avaliação das políticas.

Tratar as infâncias das águas como parte efetiva das políticas públicas significa reconhecer que o direito à educação não termina quando uma matrícula é registrada. Ele se concretiza quando a criança consegue chegar à instituição, encontra condições adequadas para permanecer nela e participa de uma experiência educacional que reconhece seu território, sua cultura e seus modos de produzir relações e conhecimentos.

Nesse sentido, investigar o financiamento da Educação Infantil na Amazônia exige perguntar não apenas quanto se gasta, mas para quem, onde, em quais condições e com quais resultados os recursos públicos são mobilizados. É nessa relação entre território, direito, oferta e financiamento que se encontra um dos desafios contemporâneos mais relevantes para a democratização da Educação Infantil na Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Maria Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, 2023. DOI: 10.1590/255728.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais

Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Dispõe, entre outros temas, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; SANTANA, Ramon de Oliveira. Saberes, cuidados e educação na primeira infância: estudo

etnográfico em comunidades tradicionais da Amazônia. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45467.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **A educação da criança pequena na região da Emilia-Romagna na Itália**: um estudo sobre organização, gestão e financiamento. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: 10.11606/T.48.2021.tde-20102021-130426.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Expansão de vagas na Educação Infantil com conveniamento na região de Guaianases, São Paulo: uma política carente e permanente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 979-998, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65155.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Mudanças e permanências na gestão da Educação Infantil em Reggio Emilia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023063, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8672120.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Um olhar possível para pesquisas com bebês e crianças nas Amazônias a partir da Sociologia da Infância. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 27, 2025.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Marlene Oliveira dos; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação Infantil do Campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 17, n. 39, p. 1067-1088, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i39.1889.

LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA, Ana Paula; RIBEIRO DA SILVA, Iolete; SOUZA PRINTES, Jocicleia. Entre a escola e o rio: vivências e desafios da Educação Infantil ribeirinha. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, e022009, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1685.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 24, 2020.

PORTO VELHO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 55/CME-2025**. Regulamenta, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho, os Parâmetros de Qualidade e Equidade da Educação Infantil. Porto Velho, 2025c.

PORTO VELHO. **Decreto nº 21.005, de 20 de maio de 2025**. Cria o Grupo Especial de Trabalho para estruturação e modernização da Educação Infantil do município de Porto Velho. Porto Velho, 2025b.

PORTO VELHO. **Lei Complementar nº 936, de 23 de março de 2023**. Dispõe sobre a criação do Programa Mais Educação Infantil – Porto Velho. Porto Velho, 2023.

PORTO VELHO. **Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Velho para o decênio 2015-2024. Porto Velho, 2015.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do 9º ano (2023/2024) e 10º ano (2024/2025) de monitoramento das metas do Plano Municipal de Educação**. Porto Velho: SEMED, 2025a.

¹ Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNIR-RO. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Porto Velho – UNIPEC (2006). Tem experiência na área de Educação com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como articuladora do Sistema de Gestão Integrada na Secretaria Municipal de Educação. Atualmente é professora, especialista em educação na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - SEMED.